Mohamed NAR
Université Jean Monnet de Saint Etienne, CELEC

Co-énonciation et formation citoyenne en classe de français

Article reçu le 04.01.2018 / Modifié le 13.03.2018 / Accepté le 05.05.2018

Résumé

Nous essayons de vérifier si les interactions verbales, envisagées dans une pédagogie participative en classe de langue, aident à améliorer la compétence citoyenne des apprenants. Notre recherche se base sur un corpus d'échanges enregistrés dans des classes de français dans 2 collèges de la wilaya de Tébessa au cours d'activités participatives. Elle vise à montrer que le travail collaboratif permet le développement de compétences linguistiques (l'action commune forme le lieu de développement et d'articulation des langues de la classe) et éthiques et citoyennes (l'objectif commun à atteindre oblige le groupe-classe à s'organiser, se mettre d'accord, par la parole échangée).
Ces compétences peuvent mener les élèves à un savoir parler et à un savoir vivre et travailler ensemble, utiles pour leur vie adulte future.
Nous soutenons la conception d'un oral interactif à enseigner, et celle d'une langue scolaire incluant les variations et la pluralité linguistiques de la société.

Mots-clés : oral interactif, interactions verbales, pédagogie participative, formation citoyenne, plurilinguisme

Abstract

We try to verify if verbal interactions, envisaged in a active-learning pedagogy, help to improve the citizen competence of the learners. Our research is based on a corpus of participative activities and interactions recorded during French lessons in two secondary schools of Tébessa Wilaya. It aims to show that collaborative activities enhance the students' language capabilities, and that common goals lead the students to interact, to get organized and to come to an agreement and thus develop ethical thinking skills and civic attitudes.
Those competences enable the students to acquire communicative skills, values conducive to living together and community spirit : they equip them for adult life.
We support the teaching of the oral language as an interactive tool, and the idea of a classroom language inclusive to variations and to social diversity.

Keywords : interactive oral, verbal interactions, collaborative teaching, citizenship education, plurilingualism

Pour citer cet article :

Nar, M. (2018). Bienveillance, autorité et didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur. *Action Didactique*, 1, 180-197. http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Nar.pdf

Pour citer le numéro :

Amokrane, S. et Cortier, C. (dir.). (2018). Oral et oralité: perspectives didactiques, anthropologiques ou littéraires [numéro thématique]. *Action Didactique*, 1. http://univ-bejaia.dz/ad1

Introduction

Dans le présent article, nous présentons une recherche[1] que nous avons menée à Tébessa. Cette ville a été, comme les autres régions d'Algérie, fortement marquée par les changements fondamentaux liés à la mise en place d'une réforme du système éducatif depuis 2003. Ce dernier donne plus d'ampleur à l'enseignement des langues étrangères, dans une volonté d'ouverture sur le monde et afin de donner plus d'opportunités sociales aux apprenants. Selon la loi d'orientation sur l'Education nationale du 23 janvier 2008 (Chapitre II, art. 4), l'école doit, « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008, p. 38).

Cette réforme se veut une remédiation aux carences de l'ancien système qui se manifestaient par un taux élevé de déperditions et d'échecs scolaires avec toutes les conséquences que nous connaissons, à savoir la baisse de qualification, le chômage, la délinquance et la violence.

L'enseignement/apprentissage du français à Tébessa, comme dans d'autres villes algériennes, connaît beaucoup de difficultés. Malgré les longues années consacrées à l'apprentissage du français, les apprenants éprouvent toujours d'énormes difficultés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans cette langue. A travers nos observations de la réalité de la classe et à travers notre expérience d'enseignant[2], nous avons constaté que la communication didactique[3] obéit à un fonctionnement interactionnel plus ou moins prévisible et se caractérise par l'« émergence d'actes de langage et de rituels liés aux contraintes de l'instance institutionnelle » (Cicurel, 1996, p. 67).

De ce fait, la classe de langue est considérée comme un lieu d'interactions ritualisées qui limitent peut-être la liberté interactionnelle des apprenants. C'est alors que nous avons suggéré un peu d'improvisation dans le déroulement des échanges, à travers la mise en place d'activités participatives favorisant des interactions plus spontanées et *libérées* pour les apprenants. Ceci a été mis en place pour tenter de répondre à la question suivante : comment les interactions verbales, dans une pédagogie participative en classe de langue, peuvent-elles déboucher sur une formation citoyenne ?

La situation didactique, définie par un ensemble de contraintes telles que celles des statuts des participants et des programmes, peut intéresser les acteurs de la classe qui viennent déjà avec des expériences de ce qu'est apprendre une langue étrangère, de ce qu'est, par exemple, l'acte de collaborer et qui ont des représentations sur cet apprentissage. Ils arrivent même, déjà en tant qu'acteurs sociaux, avec des rôles

[1] Recherche issue de notre doctorat en cours sous la direction de Marielle Rispail.
[2] Nous étions enseignant au collège de l'année 2008 jusqu'à la moitié de l'année 2015.
[3] Nous faisons référence ici aux interactions en classe de langue entre l'enseignant et les apprenants. Nous parlons généralement d'une situation de classe où tout est imposé par l'enseignant plutôt que négocié entre les partenaires. L'enseignant, de par sa fonction de *meneur de jeu*, dirige la circulation de la parole en distribuant les tours de parole et en sélectionnant dans une certaine mesure les locuteurs.

appris dans leur vie quotidienne, dont l'enseignant pourrait se servir. L'enseignement collaboratif est nouveau par rapport aux cultures d'apprentissage en Algérie et aux traditions d'enseignement. En effet, dans les normes de la situation de classe en Algérie, il existe peu d'interactions entre les apprenants et l'enseignant, qui passe pour être le détenteur du savoir et de la parole.

Notre objectif est de montrer que l'enseignement de l'oral en Algérie peut offrir non seulement à l'apprenant un simple apprentissage de savoirs, mais aussi un savoir-faire et savoir vivre, et que le travail collaboratif permet le développement de deux types de compétences :

- des compétences linguistiques, car la langue ou les langues de la classe s'y développent et s'articulent au service de l'action à réaliser en commun ;

- des compétences éthiques et citoyennes, car l'objectif commun à atteindre oblige le groupe-classe à s'organiser, se structurer, se réguler par la parole échangée.

Ces compétences mèneraient ainsi les élèves à un savoir parler et un savoir vivre et travailler ensemble, dont on peut émettre l'hypothèse qu'ils leur serviront dans leurs apprentissages à venir et leur vie de futur adulte.

Dans les prochaines sections de cet article, nous citerons premièrement quelques bases théoriques qui vont nous situer par rapport à certaines questions fondamentales relatives à l'acquisition d'une *compétence interactionnelle* et à l'oral interactif. Nous nous baserons sur les travaux de chercheurs ayant travaillé sur la pédagogie du projet, l'approche actionnelle et les compétences communicatives à travers le développement des activités orales en classe. Nous développerons ainsi la conception d'un oral interactif à enseigner et à encourager, ainsi que celle d'une langue scolaire[4] incluant les variations linguistiques de la société[5]. Nous présenterons ensuite la méthodologie suivie : nous décrirons les enregistrements de classe réalisés, le public visé, les activités collaboratives mises en place ainsi que le type de transcription employée et la démarche d'analyse adoptée. Enfin, nous présenterons quelques résultats de notre analyse.

1. Quelques bases théoriques

1.1. Pédagogie du projet et approche actionnelle

Les dernières réformes du système éducatif en Algérie ont mis l'accent sur l'éducation à la citoyenneté à travers la mise en place de nouveaux programmes. Ces derniers doivent permettre de former des apprenants citoyens, responsables et actifs, en développant chez eux l'esprit critique :

[4] Appelée également *langue de la scolarité* ou *langue de scolarisation.* Elle est définie comme *la langue de l'école* différente sur le plan lexical de celle de l'extérieur.
[5] Il s'agit ici d'un apprentissage de la langue cible basé sur la prise en compte des habitus des apprenants, c'est-à-dire intégrer leurs habitudes culturelles et sociales manifestées pendant l'emploi de la langue maternelle ou des autres langues présentes dans leur société.

> Face à ces évolutions, la mission de l'école est fondamentale. En plus de la transmission des savoirs dont elle a depuis toujours la charge, elle doit apprendre à l'enfant à devenir un citoyen responsable, capable de comprendre et de prendre une part active aux changements de la société qui l'entoure. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009, p. 41)

La démarche de projet est une tentative pour amener les apprenants à réaliser des productions concrètes socialisables. Cette démarche cherche à donner l'envie d'apprendre aux apprenants par la réalisation collective de projets motivants. Le but est donc de développer chez eux des attitudes sociales positives telles que l'esprit de recherche, de collaboration et de coopération :

> Cette démarche est une entreprise collective, sur la base d'un contrat, co-gérée par le groupe classe où l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout, (…) s'oriente vers une production concrète (…) implique une destination sociale au produit réalisé, (…) induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010, p. 8)

La mise en pratique de la démarche de projet, qui avait été dessinée par Freinet en France au début du 20ème siècle, vient en réaction aux difficultés de la classe de langue relatives surtout à une conception discutable des rôles des différents acteurs de la classe. Selon le nouveau programme, l'enseignant est invité d'abord à tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants, à agir comme médiateur et non comme seul dispensateur de savoir. L'apprenant, quant à lui, est considéré comme un partenaire actif dans le processus d'apprentissage.

Dans la perspective actionnelle esquissée par le *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe, 2001), on se propose de former un « acteur social». Sa démarche consiste essentiellement à amener les apprenants à réaliser des actions communes et collectives en langue étrangère, à construire leurs compétences citoyennes dans une situation d'interaction authentique à travers l'exercice de leur autonomie, leur pouvoir de décision et leur volonté d'agir en collaboration avec d'autres apprenants ou d'autres usagers. Cela permettrait de créer une passerelle entre le monde de l'école et le monde hors de l'école.

Christian Puren (2002) propose d'utiliser le concept de co-action ; il parle donc de perspective co-actionnelle dans la mesure où il ne s'agit plus de « vivre ensemble » mais bien de « faire ensemble » ou de « co-agir », dans l'optique d'apprentissages communs. Puren explique que cette co-action ne serait possible que dans la mise en place d'une co-culture qui permette la formation d'une véritable construction interculturelle. Selon l'auteur, il ne s'agit plus de travailler sur des représentations d'autrui, en le comprenant et le connaissant mais bien de construire avec lui « une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées » (Ibid., p. 63). On passe ainsi, de façon indissoluble, de la langue à une culture commune à construire.

Dans ce cadre, Puren (2002) renoue avec l'approche d'enseignement/apprentissage basée sur la simple interaction instantanée et la prise en compte des représentations de soi et d'autrui. Il propose d'adopter une approche basée sur l'action commune des participants en forgeant, à travers les activités de classe, des conceptions partagées. L'objectif est de les amener à « créer des ressemblances » en réalisant des tâches collaboratives, plutôt que d'essayer d'« assumer leurs différences » dans des situations de communication ponctuelle. Les participants partagent les objectifs, les principes et les modes d'action qui forment des conceptions communes indispensables au travail collectif. De nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques vont naître de cette conception.

Influencée par le CECRL et les travaux de Christian Puren, Émilie Perrichon (2008) parle d'une compétence actionnelle correspondant « à la capacité que l'apprenant acquiert par l'action et dans l'action, à la transformation du réel dans l'agir » (Ibid., p. 285). Être compétent est selon l'auteure, être capable d'analyser une situation problème pour en déduire des choix personnels et collectifs. Elle met en relation la compétence actionnelle, ses composantes et trois autres compétences qualifiées d'« autonomes » à savoir la compétence informationnelle, la compétence stratégique et la compétence citoyenne. Les compétences informationnelle, stratégique et citoyenne correspondant respectivement aux domaines de l'information, de l'apprentissage et de l'action, sont à la fois des compétences autonomes et complémentaires.

La compétence informationnelle semble à première vue remplacer la compétence linguistique et la compétence communicative. Elle n'est ni la première ni la deuxième. C'est une *archi-compétence* qui semble dépasser les deux. Avoir une compétence informationnelle n'est pas seulement être capable de maîtriser des connaissances linguistiques ou être capable de communiquer avec autrui mais être capable aussi « d'évoluer dans la société du savoir et d'utiliser l'information de façon critique en vue de répondre à un besoin » (Université de Montréal, Direction des bibliothèques, 2004, p. 4).

La compétence stratégique, quant à elle, est définie comme la capacité pour un apprenant à mobiliser les outils d'analyse et des stratégies qui sont à sa disposition en vue de réaliser les tâches demandées, à utiliser ses ressources pour rectifier son action et à «se projeter et projeter les résultats de son agir présent selon le mode 'futuri exacti' » (Perrichon, 2008, p. 289).

Quant à la compétence citoyenne, elle est définie comme la capacité pour un apprenant, « à communiquer des valeurs communes pour agir avec autrui » (Ibid., p.300), à gérer ses facteurs affectifs, à avoir confiance en soi, à développer son attitude envers les autres etc., à trouver des motifs qui le poussent à agir et l'impliquent dans son action.

1.2. Compétences communicatives et oral interactif

Agir ensemble s'inscrit dans un contexte dominé par la communication où l'importance de l'oral est devenue incontestable. La didactique de l'oral mise en

œuvre dans l'école algérienne vise à doter l'apprenant des compétences langagières lui permettant d'exercer sa responsabilité individuelle et collective à la maison, dans le quartier et dans tous les domaines du travail scolaire et futur.

> Au terme du cycle primaire, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de communiquer à l'oral et à l'écrit dans des situations scolaires et de la vie courante où il est appelé à comprendre/ produire des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole appris. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010, p. 4)

Elle prend donc la première place dans l'édifice didactique. Parler de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe, c'est parler de l'oral comme vecteur de l'apprentissage (Plane, 2004), qui domine presque tous les échanges scolaires. C'est un moyen qui permet l'interaction entre l'enseignant et les apprenants et c'est le moyen qui permet la transmission du savoir. L'oral est également un objet d'apprentissage que l'apprenant doit acquérir pour pouvoir communiquer, échanger des idées ou argumenter. Les didacticiens sont d'accord sur le fait que la meilleure façon d'apprendre à communiquer, c'est d'apprendre en communiquant ; la démarche établie consiste à amener les apprenants à construire de la communication dans des situations authentiques, en faisant un usage instrumental de la langue. Ainsi, l'interaction semble être le meilleur moyen d'y parvenir.

Dans le contexte scolaire, l'interaction verbale est spécifique : c'est un lieu de transmission de savoirs et de savoir-faire qui permet aux apprenants d'acquérir certains actes de langage et par la suite une compétence communicative efficace en langue cible (Moirand, 1990). De façon générale, l'interaction est définie comme l'échange qui se réalise entre deux ou plusieurs personnes. C'est une « influence réciproque que les participants exercent sur les actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman, 1973, p. 23). Goffman parle de ce qui se passe entre « les membres d'un ensemble de données » pendant «une occasion», pendant une «rencontre». Robert Vion (1992) donne une définition précise en affirmant que l'interaction est « toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (p. 17). Kerbrat-Orecchioni (1990) parle d'une situation qui regroupe « à la fois un moment et une expérience situés et organisés de communication verbale et/ou autre entre deux ou plus de deux interlocuteurs » (Ibid., p. 6-7).

1.3. Co-énonciation et ajustements

En classe de langue, les apprenants sont amenés dans la plupart des activités participatives à collaborer pour réaliser une tâche commune qui sera souvent finalisée par une trace écrite. La tâche de production collective du texte est nommée « rédaction conversationnelle » par un certain nombre de chercheurs (notamment Krafft et Dausendschön-Gay, 1995 ; De Gaulmyn, Bouchard et Rabatel, 2001), qui se sont intéressés à l'étude des interactions entre les corédacteurs et surtout à leurs apports à la dynamique de la production du texte. Dans cette situation, l'oral

collaboratif apparaît comme l'élément clé du maintien et de la réussite de cette coaction.

Contrairement aux autres types d'interactions, la collaboration se présente comme un lieu où les apprenants s'engagent dans leurs échanges à partir d'une base de ressemblances communes. Dans ce contexte, Barron et Roschelle (2009), parlent de « good markers of mutual engagement and joint attention » (p. 822), (Trad. de bons marqueurs d'engagement mutuel et d'attention conjointe). Cette dernière se manifeste par des représentations opératoires partagées qui ouvrent la voie à une dynamique interactionnelle spécifique caractérisée par des tentatives d'«adaptations»[6] entre les apprenants. Ces différentes tentatives d'adaptation ou d'«ajustement», comme préfère les appeler Thérèse Jeanneret, forment les mécanismes de la construction de la «partition invisible»[7] (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 157) de la collaboration et se matérialise par un «partage de flux conversationnel»[8]. Jeanneret (1999) évoque alors la notion de co-énonciation pour cerner cette opération de «co-construction à deux locuteurs (au moins) d'un segment conversationnel » (Ibid., p. 259) qui marque la collaboration orale entre les différents participants. Ces précisions théoriques nous aideront à analyser les données issues de notre corpus.

2. Méthodologie suivie

Notre corpus se compose d'enregistrements de classes où se déroulent des activités participatives, réalisées par les apprenants de 4ème année moyenne de deux collèges Imam Ali et Mechri Mohamed Nacer de la wilaya de Tébessa. Pendant une séance de cours par classe, nous avons enregistré des interactions de 2 groupes d'élèves, ce qui donne au total 4 enregistrements.

Agés de 15 à 17 ans, les apprenants ont suivi le même parcours scolaire et le même enseignement de français pendant 6 ans, de la 3 AP à la 3 AM. Ils maîtrisent à des degrés divers les langues suivantes : l'arabe dialectal comme langue maternelle et l'arabe littéraire comme langue de scolarisation, le chaoui comme langue maternelle des Berbères, le français et l'anglais (cette dernière langue est étudiée à partir de la 1 AM). Ils sont amenés à réaliser collectivement une tâche collaborative. Elle s'inscrit dans le cadre d'une séance de français portant sur « la production de l'oral » et répondant aux objectifs de la première séquence didactique du manuel : « Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement ». Cette séquence fait partie du premier projet proposé dans le manuel sous l'intitulé « A l'occasion de la journée internationale de l'environnement, tu vas réaliser avec tes camarades, un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : "Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement"».

[6] Notion citée dans les travaux de plusieurs auteurs comme Traverso (2009). Elle est adoptée et développée ensuite dans la thèse de Vallat (2012).
[7] Kerbrat-Orecchioni parle de diverses règles d'une interaction auxquelles obéissent les participants.
[8] Notion employée par Thérèse Jeanneret pour mettre en valeur la formulation conjointe de discours par les participants dans une interaction.

L'enseignant demande à ses apprenants (collégiens partagés en groupes de 4) de rédiger collectivement un argumentaire sur les causes et les dangers de la pollution dans leur ville et de proposer des gestes quotidiens pour préserver leur environnement. On espère créer ainsi des échanges verbaux entre apprenants, aboutissant à une tâche accomplie en collaboration. Cette activité est caractérisée par la production d'une trace écrite ; un apprenant dans chaque groupe jouera le rôle de rédacteur sous la dictée des autres. La tâche de production collective de ce texte est une *rédaction conversationnelle* comme nous l'avons évoqué ci-dessus.

Pour notre part, nous nous intéressons aux interactions verbales qui mènent à cette tâche et plus précisément aux échanges co-énonciatifs qui l'accompagnent, c'est-à-dire, aux compétences orales mobilisées par les apprenants lorsqu'ils collaborent et pendant qu'ils négocient les phrases à rédiger. Nous préférons parler, alors, *d'échanges co-énonciatifs rédactionnels* plutôt que de *rédaction conversationnelle* pour mettre l'accent sur notre objet d'étude qui est la description et l'interprétation des échanges verbaux et l'arrière-plan métalinguistique et interactionnel qui caractérise cette activité particulière. Nous avons choisi de fixer ces enregistrements audio sur papier en employant la transcription, puis de faire une traduction des passages produits en arabe dialectal vers le français, afin de les rendre accessibles aux lecteurs non arabophones. Nous avons choisi par commodité et harmonie le mode de transcription orthographique en caractères latins.

Notre analyse est menée selon une démarche qualitative où dominent la description méthodique et l'interprétation des conduites langagières des apprenants pour déterminer les caractères verbaux relatifs au développement des compétences linguistique et citoyenne qu'ils acquièrent pendant la réalisation de cette collaboration.

3. Quelques résultats

3.1. Phénomènes interactionnels observés

Kerbrat-Orecchioni (2005) établit la notion de « négociations conversationnelles » pour expliquer les différentes tentatives d'adaptation qui caractérisent les interactions verbales en général. Pour qu'il y ait négociation, l'auteure suppose qu'il y aura d'abord un désaccord (manifestation des différences) puis un désir de la part des sujets parlants pour restaurer l'accord (volonté d'assumer ces différences). Dans notre analyse des collaborations de classe, les résultats montrent que les *négociations conversationnelles* peuvent se réaliser même s'il n'y a pas de désaccord ; elles peuvent aussi se réaliser à partir d'un accord entre les sujets parlants, à travers la base de ressemblances communes. On vise par ces négociations non pas à rétablir un accord mais à maintenir et à faire élargir la base de ressemblances communes.

Les résultats obtenus dans notre recherche donnent une description différente des *négociations conversationnelles* établies par Kerbrat-Orecchioni (2005). Elles sont le plus souvent de nature consensuelle et se matérialisent par la formulation conjointe du texte final. Les apprenants passent un *contrat de co-énonciation*, à partir de leurs

échanges co-énonciatifs. Ils arrivent à partager volontairement le *flux conversationnel* du groupe. En voici un exemple où le groupe cherche à démarrer sa réflexion:

51. **C :** la pollution de l'air **wela** /
(ou)
52. **A :** de l'environnement
53. **B :** de l'environnement
54. **D :** de l'environnement
55. **C :** non non la pollution euh ~~~ comment on le dit (4sec) provoqué / ~~ c'est quoi /
56. **A :** écris nour (4sec) écris en le cahier
57. **B :** oui ~~ cherchez cherchez ah cherchez
58. **C :** le mot- le mot
59. **A :** oui en arabe- en arabe
60. **B :** je ne sais pas

(Classe 1, groupe 1)

L'analyse montre également une tendance de la part des apprenants à créer des ressemblances plutôt que de se contenter d'assumer leurs différences. Ils vont au-delà de la simple recherche d'une mise en entente et d'un accord, dont la volonté n'est pas assurée. Cette nouvelle tendance est la motivation vers un engagement volontaire pour le maintien et le développement de l'accord. Dans ce qui suit, le groupe se met d'accord sur des points communs (la structure des arguments). Ils ont pour cela besoin de passer par la *daridja* (l'arabe dialectal), sachant que leurs connaissances en français ne sont pas suffisantes pour cette mise au clair des ressemblances :

45. **A :** la pollution est ::
46. **C :** la pollution de l'environnement
47. **A :** NORMAL
48. **B :** l'introduction naHkou fiha ala la thèse
(dans l'introduction, nous parlons de la thèse)
49. **D :** wana introduction~~ trois arguments bark
(Quelle introduction ? que trois arguments)
50. **B :** l'introduction puis les arguments
51. **A :** d'abord ensuite enfin sahla/
(d'abord ensuite enfin, c'est facile)
52. **D :** la pollution de l'environnement
53. **C :** wach maanaha youadi//
(que veut dire il conduit ?)
54. **B :** la pollution de l'environnement il faut
55. **A :** aha il faut tajanab yakhi tajib
(non il faut éviter veut dire il faut)
56. **C :** aatini khatar
(donne-moi un danger)
57. **B :** khatar maanaha danger
(khatar veut dire danger)
58. **A :** aha aha
(non non)
59. **B :** disparition des animaux~~disparition des animaux

(Classe 1, groupe 2)

On accède ainsi à un point avancé dans la dynamique interactionnelle : celui qui consiste à s'engager dans une *volonté de partage*. La zone de volonté de partage dans laquelle les apprenants s'engagent afin de réaliser la tâche commune représente la forme maximale de la base des ressemblances communes. Après plusieurs tentatives d'adaptation dont voici un exemple :

64. **B :** la diminution de an- des animaux
65. **A :** c'est la cause de:: euh
66. **B :** de maladie de l'homme /
67. **A :** de maladie de l'homme al amradh lkhatira
(de maladie de l'homme les maladies dangereuses)
68. **B :** dangereuses
69. **A :** dangereux maladie ~~~ dangereux maladie

(Classe 2, groupe 1)

Les apprenants réussissent le plus souvent à accéder à ce stade avancé dans leur travail et leur relation de groupe. Il est nécessaire donc de montrer les reflets de cette amélioration dans le travail collectif sur le contenu des échanges : le passage ci-dessous, auquel on parvient après un long échange de recherches bilingue, en est un résultat probant, résumé par B et A:

178. **D :** déséquilibre naturel
179. **A :** istana
(attends)
180. **C :** aandi rboa saaa :::
(j'ai un quart d'heure)
181. **A :** ah//
182. **B :** madame// youadi (25 sec)
(Madame ? il conduit)
183. **C :** adji naqraha~~ ah rayHa taqri//(30 sec)
(donne-moi, je vais la lire, tu vas lire)
184. **B :** ensuite~ ensuite la raison de la diminution de plusieurs oiseaux est la disparition de plusieurs animaux
185. **A :** enfin la pollution de l'environnement mettre :: est l'équilibre de la nature (27 sec)
186. **Ensemble :** J'AI FINI MADAME

(Classe 2, groupe 1)

Nous pouvons alors mettre en valeur le potentiel acquisitionnel des collaborations de la classe.

L'interaction véhicule des informations, des *stratégies d'aide*. Ici on voit C aider ses camarades en prononçant un mot français en anglais :

76. **A :** kifach taw ntarjmouha hadhi /
(comment nous allons la traduire celle-là)
77. **C :** pollution (prononce le mot en anglais) ~~ bich manabkouch naawdouha talawouth ngoulou pollution pollution (pronounce le dernier mot en anglais)
(pollution (prononce le mot en anglais, pour que nous ne la répétons pas, nous disons pollution)
78. **B :** kifach naamlouha mokadima awel haja

(comment nous faisons premièrement l'introduction)
(Classe 2, groupe 2)

Ces éléments discursifs seront marqués par le partage qui aura des influences sur les comportements communicatifs des apprenants ainsi que sur leur apprentissage. Ce partage résulte d'un mécanisme complexe, basé dans sa construction sur les différentes adaptations faites par les apprenants, matérialisées sur le plan conversationnel par une *alternance et un mélange de codes*, que nous avons vus à plusieurs reprises dans les exemples ci-dessus, par une co-énonciation et par une *alternance des rôles* : en 89, dans la classe 2, c'est un élève qui prend l'initiative de lire à haute voix un passage du manuel pour aider le groupe:

89. **B :** (lit sur le manuel) la pollution de l'air est l'une des pollutions les plus connues elle est causée principal- principalement par les gaz et les XXX jetés dans l'atmosphère par l'automobile dans les euh
(Classe 2, groupe 2)

Dans ce qui suit, nous nous limiterons à une seule adaptation, celle de la *co-énonciation* pour donner plus de finesse à la description de sa relation avec le développement des compétences linguistique et citoyenne des apprenants. Le mécanisme de partage qui se passe à ce niveau est résumé dans le schéma ci-dessous :

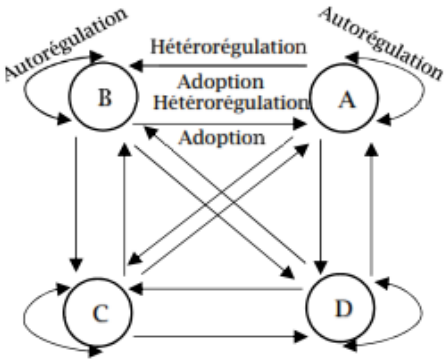

Figure 1: Mécanisme de partage sur le plan acquisitionnel

Prenons l'exemple de la co-énonciation suivante à travers laquelle l'apprenant A complète l'énoncé incomplet de B :

100. **B :** est très nocif sur la santé euh
101. **A :** humaine
102. **B :** sur la santé humaine
(Classe 1, groupe 1)

C'est une forme de partage matérialisée par une tentative d'hétérorégulation faite par A avec «humaine», et par une autorégulation réalisée par B qui se termine par une adoption «sur la santé humaine». Chaque tentative d'adaptation d'un apprenant à un autre apprenant forme une tentative de régulation, parfois inconsciente, de l'apprentissage de ce dernier. Elle est en continuité avec sa cognition puisqu'il mène

une autorégulation de son propre apprentissage matérialisé par l'explicitation de ce qu'il a appris. Ici on récapitule ce qu'on veut dire et écrire :

135. **A :** et la disparition
136. **B :** disparition des oiseaux
137. **C :** de plusieurs oiseaux
138. **A :** de plusieurs animaux
139. **B :** ah animaux.

(Classe 2, groupe 1)

Dans les prochains paragraphes, nous décrivons ce *mécanisme de partage.* Nous pensons pouvoir montrer qu'il contribue au développement des compétences linguistique et citoyenne des apprenants.

3.2. Les apprentissages linguistiques dans le mécanisme de partage

Sur le plan conversationnel, la *co-énonciation* apparaît comme une stratégie employée par les apprenants pour s'adapter thématiquement les uns aux autres. Un apprenant plus compétent tente de s'adapter à un autre apprenant qui essaye de développer une idée mais qui éprouve des difficultés à terminer son énoncé. A travers cette adaptation, il lui porte son soutien en l'aidant à terminer son énoncé incomplet, à ajouter d'autres énoncés à ce même énoncé déjà complet ou à le modifier :

148. **B :** le malade de la gorge asthmatique et de la
149. **D :** cancer
150. **B :** des cancers,

(Classe 2, groupe 2)

Sur le plan acquisitionnel, la co-énonciation fournit à l'apprenant en difficulté plus qu'une simple aide. Elle lui permet de développer sa propre compétence informationnelle. Lorsqu'un apprenant termine l'énoncé incomplet d'un autre apprenant ou le prolonge, il lui facilite l'accès à son information, et le pousse vers une autorégulation de sa propre information, vers son appropriation :

71. **A :** la pollution de l'environnement est très euh
72. **B :** est: très euh:
73. **A :** est très ~~ nocive sur euh
74. **D :** la santé humain
75. **A :** sur la santé
76. **B :** sur la santé
77. **A :** humaine
78. **B :** c'est très bien
79. **D :** ah oui bien sûr.

(Classe 1, groupe 1)

Cette séquence montre, dans le TP 71 et le TP 73, que A éprouve des difficultés à terminer son énoncé ou son idée, comme le montre l'emploi de l'interjection « euh » à la fin. Il a pu dire : « la pollution est très nocive sur ». D intervient et complète son information en lui soufflant l'expression « la santé humain ». Pour A, l'information est maintenant complète. L'intervention de D lui a facilité l'accès à sa propre

information, lui a permis de mener une *autorégulation* pour adopter cette même information (TP 77). De plus, la co-énonciation régulatrice lui a permis *d'enrichir son vocabulaire*, d'ajouter des mots à sa *banque* lexicale, de *nuancer* le mot « humain » prononcée par D qui lui souffle le mot « humaine » pour l'accord de l'adjectif qualificatif. L'*hétérorégulation* adressée à A semble toucher les autres puisqu'elle amène B et D à *prendre la parole* consécutivement (TP 78 et TP 79). Elle leur offre la possibilité *d'exprimer leur satisfaction*, comme le montre le « c'est très bien » de B, ou de *présenter leur accord* comme le montre « ah oui c'est bien sûr » de l'apprenant D. Prenons un autre exemple :

65. **A :** c'est la cause de:: euh
66. **B :** de maladie de l'homme /
67. **A :** de maladie de l'homme al amrathe lkhatira
(de maladie de l'homme les maladies dangereuses)
68. **B :** dangereuses
69. **A :** dangereux maladie ~~~ dangereux maladie

(Classe 2, groupe 1)

Ici, nous assistons à une *suite de co-énonciations* dont le TP 66 est l'élément déclencheur. Dans ce dernier, B intervient pour compléter l'énoncé de A en difficulté. Cette complétude est une tentative d'hétérorégulation qui a pour rôle de faciliter l'accès à l'information. Une autorégulation se produit dans la tête de A, marquée par la reprise de l'information donnée (TP 67 : « de maladie de l'homme les maladies dangereuses ». Dans ce cas, la co-énonciation régulatrice donne l'occasion de *reprendre la parole* de façon plus longue. A apprend à *prolonger un énoncé*. Il apprend à *demander de l'aide* aux autres apprenants, comme le montre la deuxième partie de son intervention produite en arabe littéraire « de maladie de l'homme al amradh lkhatira ». B, quant à lui, apprend à *répondre à la demande* de l'autre, à *traduire un mot* puisqu'il lui souffle le mot « dangereuse ». La co-énonciation régulatrice incite les autres apprenants à mener des autorégulations spontanées finalisées par une adoption de l'information première. Pendant son explicitation, l'apprenant montre des indices remarquables de compétence linguistique. *Compléter l'énoncé de l'autre* ou *le prolonger* sert à organiser et enrichir sa propre information. Ce faisant, il assure la pertinence de sa contribution. Aussi, suivant le degré d'implication des apprenants, ces deux réalisations forment des outils importants lors de leur interaction. Elles leur permettent de s'équiper de stratégies susceptibles d'assurer la continuité et la pertinence de leurs contributions. L'utilisation de la co-énonciation forme donc un moyen pour les apprenants d'assurer la stimulation de l'information. Il s'agit d'une stimulation pertinente collective, conforme à l'objectif final de la tâche.

Lorsqu'un apprenant intervient pour compléter ou pour prolonger l'énoncé d'un autre, il se peut qu'il l'amène, suivant sa motivation et son implication, à mener une autorégulation réfléchie et aussi à adopter l'outil linguistique par lequel est véhiculée cette information, à adopter la stratégie employée qui lui sert d'appui et dont il aura besoin par la suite. Reprenons l'hétérorégulation et l'explicitation de l'autorégulation spontanée réalisées dans l'exemple précédent:

66. **B :** de maladie de l'homme /
67. **A :** de maladie de l'homme al amradh lkhatira
(de maladie de l'homme les maladies dangereuses)

(Classe 2, groupe 1)

La complétude avancée par B pousse A à adopter l'information transmise. Ce dernier montre une grande motivation pour réaliser la tâche commune et adopte, dans une autorégulation réfléchie, l'outil et la stratégie employés lors de la transmission de l'information. Nous constatons qu'il adopte, après réflexion, la co-énonciation qui lui est adressée. La complétude adoptée forme une sorte de prolongement. Elle ne sert pas à réparer la première complétude (régulatrice), elle sert plutôt à reformuler ce qui est dit. Dans TP 67 « de maladie de l'homme les maladies dangereuses », A ne se limite pas à l'adoption de l'information hétérorégulée « de maladie de l'homme », il adopte la complétude employée et recourt à une reformulation en arabe littéraire de cette même information en disant « de maladie de l'homme les maladies dangereuses ». Nous analysons que A apprend ici à *reformuler le propos de l'autre*, à *prolonger un énoncé*, dans le but d'assurer la pertinence des informations données ainsi que leur continuité. Il développe à la fois ses qualités *d'écoute et d'expression*.

L'autorégulation réfléchie diffère de l'autorégulation spontanée car elle adopte non seulement une information nouvelle proposée par autrui, mais également la façon de transmettre cette information et de l'exploiter pour lui assurer une suite. Observons, maintenant, l'intervention qui suit la reformulation faite par A:

67. **A :** de maladie de l'homme al amrathe lkhatira
(de maladie de l'homme les maladies dangereuses)
68. **B :** dangereuses

(Classe 2, groupe 1)

B souffle le mot « dangereuse » à A. L'intervention de ce dernier, prolongement de l'intervention précédente, régule l'intervention suivante. B, tout en adoptant une information nouvelle, adopte la stratégie linguistique employée par son camarade. Il emploie la co-énonciation pour reformuler mais aussi pour traduire ce qui est dit. Il apprend donc à *traduire un mot* et aussi à *aider un camarade* à enrichir son vocabulaire.

3.3. Les apprentissages éthiques et citoyens

Pendant la collaboration entre les apprenants, la co-énonciation régulatrice joue un rôle important dans le maintien et l'avancement de la coaction : établie entre deux individus, elle a des conséquences sur le groupe entier. Elle se définit comme la possibilité pour un apprenant de compléter un énoncé inachevé ou de prolonger celui déjà achevé d'un autre apprenant pour l'enrichir. La complétude et le prolongement des énoncés forment, dans le tissu conversationnel, des tentatives d'adaptation. Sur le plan acquisitionnel, ils fournissent aux apprenants l'occasion d'adopter les thèmes et les stratégies discursives des autres. Ils leur offrent alors, comme nous allons le voir, l'occasion d'adopter des comportements citoyens et altruistes. La co-énonciation apporte de l'aide, mais surtout elle régule l'ensemble

des comportements des apprenants. Dans la séquence qui suit, elle les dote des moyens nécessaires pour exprimer leur vivre ensemble en les amenant à participer au contrôle de la tâche commune:

97. **B :** ne compris pas attend d'abord la pollution de l'environnement c'est euh
98. **A :** est très nocif
99. **C :** très nocif
100. **B :** est très nocif sur la santé
101. **A :** humaine
102. **B :** sur la santé humaine
103. **C :** parce qu'exemple il fait des maladies
104. **B :** par exemple il fait des maladies.

(Classe 1, groupe 1)

Dans cet échange, le TP 98 est l'élément déclencheur des co-énonciations et des régulations qui suivent. De plus, en obligeant le co-énonciateur à se mettre à la place de l'autre, les co-énonciations produites créent un déplacement discursif et une orientation pour adopter des comportements collectifs nécessaires pour réussir la tâche commune demandée. Cette orientation est le triple résultat d'une habitude collaborative, d'une grande motivation et d'une grande implication des apprenants. L'énoncé « est très nocif » a permis qu'il y ait une suite d'autres co-énonciations pour une suite d'autorégulations maitrisées. Ces dernières amènent les apprenants à prendre leur place et à construire leur citoyenneté à l'intérieur du groupe. Elles les amènent surtout, à travers le contrôle discursif qu'ils exercent, à apprendre d'autres comportements citoyens:

- *écouter la parole de l'autre* est le premier comportement adopté par les apprenants. La structure des interventions et l'alternance de la parole des participants montrent une compétence d'écoute chez l'apprenant à qui l'on adresse la complétude ou le prolongement. Il montre que chacun s'intéresse à la parole de l'autre et que ce comportement est d'une grande utilité;

- *accepter la contribution de l'autre* forme un autre comportement citoyen qui résulte de cette suite de co-énonciations. Chaque apprenant à qui l'on adresse la complétude ou le prolongement montre des signes de satisfaction qui se manifestent par la répétition de l'expression ou du propos de l'autre;

- *exprimer son autonomie* est un autre comportement citoyen acquis par les apprenants. L'apprenant B ne se limite pas à compléter les propos de l'apprenant A, il ajoute l'expression « sur la santé » qui exprime son autonomie de pensée. C'est ce que nous remarquons aussi à travers les interventions des autres apprenants : « humaine », « sur la santé humaine », ou « par exemple il fait des maladies ».

Revenons à l'exemple donné (cf. supra. TP 65 à TP 68) pour montrer que les indices d'apprentissages linguistiques débouchent sur les apprentissages éthiques. Dans cet échange nous relevons un autre comportement citoyen par la participation active des autres membres du groupe dans le contrôle de la progression de la tâche commune. *Répondre aux besoins du groupe* se présente comme le comportement le plus remarquable dans cet échange. L'apprenant B, qui souffle le mot « dangereuse »

à son camarade, montre sa capacité de contrôle de l'échange. Son savoir-être peut être partagé par les autres et leur assurer plus de rentabilité dans le déroulement de la tâche commune.

Conclusion

D'autres phénomènes d'interactions linguistiques étayantes[9] en cours de français, qui intègrent, nous l'avons vu, l'acceptation des différentes langues employées par les camarades co-actants, pourraient être dénombrés dans notre corpus. Nous n'avons pas ici l'espace de les développer. Mais nous avons été frappé par la facilité de ces apprenants algériens, concernés par notre enquête, à développer ces comportements collectifs et interactionnels, dès lors que l'enseignant les y autorise et que la tâche demandée les leur suggère.

Nous pouvons conclure par une interprétation qui peut prendre la forme d'une hypothèse à vérifier par d'autres recherches. Si nos élèves montrent une tendance évidente à s'entraider dans une tâche scolaire participative, et à acquérir par là des compétences qui dépassent le seul cadre scolaire et linguistique, ne peut-on penser qu'ils y sont déjà préparés par des compétences acquises hors de la classe dans leur vie sociale ? Nous faisons alors l'hypothèse que la vie traditionnelle algérienne, avec ses communautés actives (la famille élargie, le groupe d'amis, le bled, le quartier, etc.) et ses façons de vivre collectives issues de ses origines rurales, puis transplantées même en zones citadines, serait le terreau de construction d'individus sociaux co-actants et solidaires. Les enfants, puis les jeunes y apprendraient à se construire dans le groupe et grâce au groupe. Ces *habitus*, pour reprendre le mot de Bourdieu, pourraient être mis à profit de façon consciente et organisée dans les pratiques didactiques des enseignants, pour appuyer les futurs apprentissages scolaires sur les acquisitions sociales déjà-là. Nous pourrions alors, dans la lignée directe des programmes de 2003, substituer à une récente culture scolaire de l'individualisme, déconnectée de nos habitudes populaires, une nouvelle culture collaborative du partenariat en harmonie avec nos racines culturelles.

Références bibliographiques

Barron, B. et Roschelle, J. (2009). Shared cognition. Dans Anderman, E. (Ed.). *Psychology of Classroom Learning : An Encyclopedia* (p. 819-823). Detroit : Macmillan Reference USA.

Cicurel, F. (1996). La dynamique discursive des interactions en classe de langue. Le *Français dans le monde*, n° spécial, 66-77.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Didier.

Dausendschön-Gay, U. et Krafft, U. (1995). Pour l'analyse des rédactions conversationnelles. Dans D. Véronique et R. Vion, (dir.), *Modèles de*

[9] Nous parlons des interactions linguistiques marquées par la présence des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA). Elles sont présentées dans notre cas comme des situations de formulation conjointe afin de résoudre tout problème d'intercompréhension.

l'interaction verbale (p. 365-377). Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.

De Gaulmyn, M.-M., Bouchard, R. et Rabatel, A. (2001). *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi* (trad. fr.). Paris : Minuit.

Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Bern : Peter Lang.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, tome 1*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005), *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Ministère de l'Éducation Nationale (2008). Loi d'orientation sur l'Education nationale du 23 janvier 2008. Alger : Ministère de l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale (2009). Référentiel général des programmes. Alger : Commission Générale des Programmes.

Ministère de l'Éducation Nationale (2010). Nouveau programme de français de première année moyenne. Alger : Commission Nationale des Programmes.

Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Perrichon, E. (2008). Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle (thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint Etienne, France). Récupérée de https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/945/deb418017c5d66d28c827520f68a10097ba13dd0/pdf/PERRICHON_these.pdf.

Plane, S. (2004). L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution. Dans Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 11-38). Paris : Hatier.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, 3, 55-71. Récupéré du site de l'auteur http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994b

Traverso, V. (2009). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.

Université de Montréal, Direction des bibliothèques (2004). Apprivoiser l'information pour réussir. URL : http://www.bib.umontreal.ca/publications/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf

Vallat, C. (2011). Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois (thèse de doctorat de l'université de Toulouse 2, France). Récupérée de https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00714430/document.

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.

AUTEUR

Mohamed NAR est maitre-assistant à l'université Larbi Tébessi à Tébessa. Il est également doctorant à l'université Jean Monnet à Saint-Étienne sous la direction de Marielle Rispail. Ses travaux portent sur l'oral et sur la possibilité de développer une compétence de l'oral chez les apprenants, tout en mettant en valeur une pédagogie participative relative à des habitudes collaboratives apprises hors de l'école.