



Coopération et collaboration dans la gestion des interactions verbales en classe de français langue étrangère

Asma Mokhtari

Université Badji Mokhtar-Annaba, Algérie

asmamokhtari.ubma@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-2960-1988>

Sous la Direction de **Farid Mazi**

Université Badji Mokhtar-Annaba, Algérie

Reçu le 09-09-2022/ Évalué le 10-12-2022 / Accepté le 09-03-2023

Résumé

La gestion des interactions verbales en classe de français langue étrangère s'avère une tâche difficile à mener par les enseignants. C'est pourquoi notre intérêt s'est porté sur cette compétence professionnelle en activité de production orale. À partir d'une observation non participante de classes de 4^e année moyenne et d'une analyse qualitative d'un corpus constitué de transcriptions d'enregistrements audio-visuels d'une durée de 03 heures et 28 minutes, nous mettons en exergue les pratiques d'enseignement sollicitant la coopération des apprenants, considérée, selon les théories socioconstructivistes, comme un facteur favorisant l'apprentissage. Les résultats obtenus font surgir des pratiques d'enseignement telles que le questionnement, la requête, la reprise et la reformulation impliquant les apprenants dans un processus de coopération et de collaboration.

Mots-clés : gestion interactive, interactions verbales, coopération, collaboration, classe de FLE

المشاركة والتعاون في تسيير التفاعلات اللفظية في اقسام اللغة الفرنسية لغة اجنبية

الملخص يعتبر تسيير التفاعلات اللفظية في اقسام اللغة الفرنسية, لغة اجنبية, مهمة صعبة للأساتذة. لهذا السبب اهتمامنا كان لهذه الكفاءة المهنية في حصة التعبير الشفوي. ابتداء من ملاحظات غير مشاركة لأقسام السنة الرابعة متوسط والتحليل النوعي لمدونة من التفاعلات اللفظية المصورة لمدة 3 ساعات و 28 دقيقة استخرجنا ممارسات الأساتذة للتدريس المحفزة لمشاركة وتعاون التلاميذ والذان يعتبران حسب نظرية البنائية الاجتماعية مساعداً لتعلم. النتائج المتحصل عليها تبين ان هناك طرق للتدريس مثل الاستجواب, الطلب اللفظي, الاستعادة و اعادة الصيغة يقتضون مشاركة و تعاون التلاميذ مع الاستاذ وفيما بينهم.

كلمات المفتاحية: تسيير التفاعلات, التفاعلات اللفظية, المشاركة, التعاون, قسم اللغة الفرنسية لغة اجنبية

Cooperation and collaboration in the management of verbal interactions in French as a Foreign Language (FLE) classes

Abstract

Managing verbal interactions in the FLE classroom is a difficult task for teachers. This is why we have focused our interest on this professional skill in oral production activities. Based on a non-participant observation of average 4th grade classes and a qualitative analysis of a corpus of transcriptions of audio-visual recordings lasting 03 hours and 28 minutes, we highlight teaching practices that solicit the cooperation of learners, considered, according to socioconstructivist theories, as a factor that promotes learning. The results obtained bring out teaching practices such as questioning, querying, retaking and reformulation involving the learners in a process of cooperation and collaboration.

Keywords : interactive management, verbal interactions, cooperation, collaboration, FLE classroom

Introduction

La mise en place de l'approche par compétences comme un choix pédagogique dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) représente un enjeu capital dans le monde éducatif. En effet, l'efficacité de cette approche dépend de certaines conditions matérielles et humaines notamment dans le domaine de la formation des enseignants.

En contexte algérien, la mise en œuvre de l'approche par compétences par les enseignants de français langue étrangère (FLE) permettrait aux apprenants de développer une compétence communicative orale et écrite. Désormais, il n'est plus question de se positionner dans une logique classique de transmission de savoirs mais dans une logique active de construction des compétences (Rogiers, 2006 ; Beacco, 2007 ; Chnan-Davin, 2019).

Ainsi, l'enseignant a le devoir de rendre l'apprenant actif et lui procurer un environnement favorable à l'apprentissage. Toutefois, les situations d'enseignement / apprentissage sont soumises à différentes contraintes : les programmes scolaires, le contenu à enseigner, le temps imparti aux différentes activités, l'effectif et le profil des apprenants, la disponibilité des ressources matérielles, empêchant ainsi un déploiement spontané d'interactions verbales et donnant lieu à une « interaction planifiée » (Cicurel, 2011 : 50).

C'est pourquoi nous nous interrogeons sur les conditions permettant aux enseignants de FLE d'assurer une gestion efficace des interactions verbales particulièrement en activités de production orale chez un public de 4^e année moyenne.

Nous nous intéressons à ces activités de production orale du fait que c'est la compétence de communication orale qui est visée. Cette compétence semble difficile à acquérir vu qu'elle implique la mobilisation immédiate et irréversible de compétences

linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques dans un cadre spatio-temporel commun à des acteurs sociaux entraînant des échanges langagiers plus ou moins complexes.

Le public de notre recherche est formé de collégiens âgés de 14 à 15 ans, qui se distinguent dans cette phase par un développement physique et cognitif, sont en pleine construction de leur identité, ce qui explique la manifestation de certains troubles (saut d'humeur, opposition aux parents ou à tout autre adulte représentant une autorité notamment l'enseignant, désobéissance, attitudes de défi, désintérêt pour les études). De même, ils sont en préparation de leur (BEM), Brevet d'Enseignement Moyen. À cela s'ajoute que savoir gérer une classe de ce type de public est une compétence professionnelle à partir de laquelle l'enseignant pourrait déployer ses pratiques d'enseignement et mener ses apprenants à la construction de leur apprentissage. Par conséquent, nous émettons l'hypothèse selon laquelle la gestion de l'enseignant pour sa classe s'établit en termes de coopération des acteurs de la classe, à savoir l'enseignant et les apprenants.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous nous sommes appuyée sur l'idée développée par Tochon (1993 : 151) selon laquelle « les études sur les enseignants chevronnés indiquent que ceux-ci font face à des situations aussi complexes que vivent les membres de profession libérale ». Notre corpus est ainsi constitué de transcriptions d'enregistrements de quatre séances d'activités de production orale en classes de 4^e année moyenne effectuées par deux enseignantes chevronnées (que nous remercions chaleureusement). Elles sont d'une durée totale de 3 heures et 28 minutes.

1. La gestion des interactions verbales

Au nom de l'évolution technologique, deux métaphores surgissent, celles d'« enseignants-gestionnaires » et d'« enseignants-décideurs » qui ont été tout d'abord fondées sur des conceptions behavioristes postulant une application systématique de modèles prédéterminés ou de techniques standardisées (Tochon, 1993 :23-25).

Le développement de la psychologie cognitive donne au maître une nouvelle conception qui est celle de gestionnaire de situations complexes, imprévisibles, incertaines, irrégulières et singulières telles que la gestion des situations interactionnelles mettant en présentiel plusieurs interlocuteurs visant des finalités discursives et cognitives particulières. Cicurel (2011 : 10) mentionne que l'enseignement des langues étrangères qui est régi d'échanges verbaux caractérisés d'alternance des tours de parole, possède des règles de parole et des rituels langagiers dévoilant une cogestion des co-acteurs. Néanmoins, il revient à l'enseignant de préparer, d'organiser, de diriger, de guider, d'animer ces échanges langagiers en tenant compte de son statut d'expert ayant pour tâche d'établir un environnement ordonné et productif

d'apprentissage. Ainsi, nous comprenons qu'afin de créer ce climat, il est important de cerner les conditions favorisant l'apprentissage tout en respectant une certaine structuration et un enchainement cohérent des tâches à exécuter. Par ailleurs, des facteurs subsistent à cette gestion tels que l'âge des apprenants, leur profil psychologique et social, leur nombre¹, la formation pédagogique de l'enseignant et son expérience, la disponibilité des ressources matérielles, etc.

2. Coopération et processus d'apprentissage

Dans une perspective socioconstructiviste, l'apprentissage se construit en interaction avec autrui. Cette conception de l'apprentissage est développée par Doise (1982), Perret Clermont (1988) et notamment Vygotsky (1962-1978). D'après les concepteurs de cette théorie, deux types d'interactions langagières favorisent l'apprentissage : il s'agit de la coopération et de la collaboration.

La coopération est définie comme une série de processus permettant l'interaction entre les individus dans l'intention d'atteindre un objectif particulier ou d'aboutir à un produit final (Panitz, 1999 : 5). Ces processus interactionnels impliquent, en contexte scolaire, un travail collectif entre les apprenants visant un but commun et entraînant par voie de conséquence des échanges d'informations et d'opinions. Il peut être synonyme de collaboration. Néanmoins, ces deux interactions langagières se distinguent en termes de subdivision ou non de la tâche collective (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001). Si la coopération implique la subdivision de la tâche en plusieurs sous-tâches individuelles, la collaboration n'est pas pour autant contraignante et la tâche s'accomplit conjointement. Quant à la négociation qui se réalise tout au long du travail collaboratif, elle ne s'effectue qu'à la phase terminale du travail coopératif. Autrement dit, lors de la mise en commun des sous-tâches individuelles. Lehraus et Buchs (2008 : 160) soulignent qu'il existe des conditions d'un travail coopératif. Il s'agit de proposer une tâche commune nécessitant l'intervention et la participation de tous les membres de l'équipe, de former une équipe de taille restreinte, d'encourager les attitudes interactionnelles et négociatrices, de proposer des tâches et des consignes sollicitant des comportements coopératifs, de développer une responsabilité individuelle et une interdépendance positive chez les apprenants.

¹ Plus le nombre est important, plus les interactions sont riches.

3. Coopération et interactions enseignant/apprenants en classe de langue étrangère

Selon Grice (1979), toute communication verbale repose sur le principe de coopération. Il développe les « maximes conversationnelles² » considérées comme des conditions permettant de déployer des processus interactionnels verbaux. La réussite des interactions langagières est tributaire de la participation des interactants qui doivent répondre conformément aux attentes du coénonciateur, en fonction de la finalité de l'échange et du moment (Maingueneau, 1996 : 24). Cicurel, (2011 : 19) note que les interactions pédagogiques à visée didactique sont susceptibles de favoriser l'apprentissage à travers la modification des représentations ou des comportements. Néanmoins, en classe de langue étrangère, cette interaction s'avère difficile compte tenu de la dissymétrie des compétences en langue étrangère entre l'enseignant et les apprenants. L'enseignant est donc en mesure de réfléchir sur les moyens lui permettant d'agir sur ses coénonciateurs, de susciter leur coopération et de mener conjointement une interaction en langue étrangère. La coopération des apprenants apparaît donc au cœur de la réussite de la tâche proposée par l'enseignant.

4. Méthodologie et analyse des données

S'interrogeant sur les conditions rendant la gestion de la classe efficace, nous nous sommes basée sur une approche déductive, fondée sur les théories de l'apprentissage, aboutissant à l'hypothèse selon laquelle la coopération entre l'enseignant et les apprenants serait une condition facilitant le déploiement de cette pratique. Dans une théorie constructiviste, la coopération est une interaction langagière facilitant l'apprentissage. De même, elle sous-tend le partage de règles entre les acteurs donnant lieu à une certaine ordonnance au discours produit. Afin de vérifier l'hypothèse émise, nous avons opté pour une observation non participante de quatre séances de production orale en classe de 4^e année moyenne.

Dans ce qui suit, nous présentons notre terrain d'enquête, le public de notre observation, le matériel et la durée des enregistrements, les activités d'apprentissage observées, le code de transcription et la méthode d'analyse des interactions verbales entre enseignant/apprenants.

4.1. Terrain d'observation

Notre recherche est réalisée dans deux établissements d'enseignement moyen situés dans la ville d'Annaba en Algérie. Selon les termes de Cicurel (2011 : 5), la construction d'une action dépend en partie du travail des savants et des professeurs. Ainsi, nous supposons que le choix de deux enseignants de formation continue différente

² Les « maximes conversationnelle » sont d'ordre quantitatif, propre au taux suffisant et nécessaire des informations fournies ; qualitatif, relatif à la véracité et à la crédibilité de l'énoncé ; relationnel, c'est tenir compte du sujet abordé ; modalitaire, tributaire de la manière et de la façon de dire.

serait utile pour la découverte des pratiques d'enseignement divergentes sollicitant la coopération des apprenants. Par ailleurs, les apprenants de cette classe sont en pleine crise d'adolescence pouvant se manifester par des réticences de coopération avec leur enseignante qui représente l'instance autoritaire.

4.2. Public enquêté

Le public de la 1^{re} classe est composé d'une enseignante et de 33 apprenants âgés de 14 à 15 ans. L'enseignante est titulaire d'un diplôme de licence de français du système classique. Elle possède à son actif 13 ans d'expérience dans l'enseignement moyen. La 2^e classe comporte l'enseignante, diplômée également d'une licence de français du système classique, ayant 20 ans d'expérience dans l'enseignement moyen, et 35 apprenants âgés de 14 à 15 ans.

4.3. Matériel utilisé et transcription du corpus

Afin d'obtenir une transcription complète des interactions verbales, nous avons utilisé trois dictaphones, une tablette tactile et une caméra. Nous avons enregistré quatre séances de production orale. La durée de ces enregistrements est de 03 heures 28 minutes. Le code de transcription est celui du groupe ICOR (Interaction, Corpus, Apprentissage, présentation) mis à jour en 2013 :

- Enseignant : ENS
- Apprenant identifié : trois caractères majuscules
- Apprenant non identifié : XXX
- Plusieurs apprenants : ELE
- Chevauchement : insertion de crochets « [» et «] » encadrant le chevauchement de chaque tour
- Allongement : l'allongement est noté par « : »
- Montée et chute intonative : « / » et « \ »
- Saillance perceptuelle : notée en majuscule
- Flèche : indication de traduction d'un mot ou d'une expression étrangers à la langue cible.

4.4. Activité observée

L'activité d'apprentissage observée est celle de la production orale impliquant une forte intervention orale de la part des apprenants. L'enseignante a déployé plusieurs stratégies communicatives visant à faire réagir les apprenants et les entraîner à des échanges langagiers. Elle a exploité un support authentique, à savoir une planche de bande dessinée, « La cigale, le tabac et la fourmi » de Delestre, tirée du manuel scolaire (2017 : 90) et un support didactique (fabriqué) présentant un dialogue entre trois personnages autour du tabagisme (Ayad Hamraoui, Hadji Aoudia, Mouhoub Bentaha, 2017 : 113). Les supports utilisés par la deuxième enseignante représentent des

illustrations présentant différents métiers et un audiovisuel de journal télévisé de la chaîne France 3.

4.5. Protocole d'analyse du corpus

L'analyse de notre corpus est qualitative. Elle procède tout d'abord à un découpage séquentiel des interactions verbales en se basant sur la définition de Kerbrat-Orecchioni (1990 : 218) selon laquelle « la séquence peut être définie comme un bloc d'échanges relié par un fort degré de cohérence sémantique et pragmatique ». Délimitant les séquences constitutives des interactions verbales observées, nous nous sommes interrogée sur leur fonction pragmatique, sur leur cohérence interne et sur leur contribution dans l'apprentissage. La cohérence interne du discours interactif suppose l'existence de coopérativité dialogique. Pour expliciter cette coopérativité de la part des apprenants, nous avons cerné les pratiques des enseignantes suscitant la coopération et la collaboration des apprenants ainsi que leurs interventions réactives des apprenants. Nous nous sommes focalisée également sur les différentes conditions définies par Buchs et Lehraus (2008 : 160) qui assurent un travail coopératif.

5. Analyse des interactions verbales enseignant/apprenants

S'opposant à la conception behavioriste de l'apprentissage, les interactions verbales entre enseignant/apprenants et apprenant/apprenant émergent en contexte scolaire. L'interaction, définie en tant qu' « action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative » (Vion, 1992 : 17) est fortement liée à la notion de « coopération ». En effet, les deux concepts évoquent la réciprocité des actions exercées. Néanmoins, de quelle manière la coopération se manifeste-t-elle lors des interactions verbales à visée didactique ? Nous savons que l'enseignant a pour rôle d'être meneur de jeu et animateur (Dabène, 1984 : 39-46). De ce fait, quelles sont les pratiques enseignantes déployées afin de mener son action en classe de FLE et de quelles manières les apprenants réagissent-ils ? Les apprenants sont-ils coopératifs ? Et répondent-ils aux attentes de leur enseignant ?

5.1. Instaurer un questionnement

Le questionnement apparaît à travers de nombreuses recherches comme une pratique enseignante omniprésente en contexte scolaire (Maulini, 2005 ; Altet, Paré-Kaboré, Nacuzon Sall, 2016). Il est défini comme l'ensemble des questions posées entre les deux acteurs du triangle didactique : l'enseignant et l'apprenant. Héritée de la méthode interrogative (Puren, 1988 : 219), cette pratique est souvent exercée par l'enseignant qui pose les questions aux apprenants (Cuq, 2003 ; Maulini, 2005 ; Curtet, Perini, Tissot, 2015, Maarfia, 2017).

Selon le dictionnaire dirigé par Cuq (2003 : 210), les questions posées par l'enseignant qui ont pour but de solliciter une réponse verbale sont majoritairement

fausses dès lors qu'il connaît d'avance les réponses. Cette stratégie d'enseignement semble être pratiquée afin d'éviter la transmission directe des connaissances et permettre aux apprenants de s'engager activement dans la construction de leur apprentissage. En effet, l'observation et l'analyse de quatre séances de production orale nous ont permis de déceler ce que cette pratique peut avoir comme effets sur les productions langagières des apprenants. Tout d'abord, elle apparaît comme une stratégie d'enseignement utilisée dans la séquence inaugurale de la situation d'apprentissage pour la construction de sens par les apprenants du support exploité. Elle dépend de la présence de certaines conditions sous-jacentes à l'acte de questionner qui implique un apport d'information, impose une réaction d'autrui et dont le refus de répondre présente une offense conversationnelle grave (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 86-92). Ainsi, l'enjeu de cette séquence est d'inciter les apprenants non seulement à coopérer avec leur enseignante mais également à collaborer afin de fournir les réponses satisfaisant leur enseignante.

Comme nous pouvons le découvrir dans la séquence ci-dessous, la coopération des apprenants se traduit par leur participation à la co-construction des échanges :

S2_98_ENS	le tabagisme c'est-à-di/re
S2_99_ASA	fumer
S2_100_ENS	fumer (.) encore (.) là:/
S2_101_XXX	la cigarette
S2_102_ENS	la ciga:/
S2_103_ELE	rette

L'intervention initiative de l'enseignante dans cette séquence est une question marquée par un schéma mélodique ascendant portant sur une demande d'explication du terme « tabagisme » (tour de parole 98). La réussite de cet acte de langage implique la production langagière des apprenants d'une réponse appropriée et jugée pertinente de la part de l'enseignante. Cette production langagière des apprenants (tour de parole 99, 101), favorise la poursuite des échanges pédagogiques et l'atteinte du but fixé par le professeur. De ces échanges, se dégage une action conjointe entre l'enseignant/apprenants constituant le schéma question/réponse/validation.

À travers cet échange, l'enseignante, demande aux apprenants de lui énumérer les différents fléaux sociaux qu'ils connaissent :

S2_20_ENS	c'est un problè : me qui touche à la société biEN quels sont les fléaux sociaux/ que vous connaissez:/ (0.3) Badis
S2_21_BAD	la drogue

S2_22_ENS	la consommation/
S2_23_BAD	de la drogue
S2_24_ENS	de la drogue
S2_25_ELE2	le tabagisme
S2_26_ENS	le tabagisme
S2_27_ELE19	l'alcoolisme
S2_28_ENS	l'alcoolisme

Face à la demande de leur enseignante, les apprenants nomment à tour de rôle les différents fléaux (tour de parole 21, 25, 27). Dans ces échanges, il apparaît que la coopération des apprenants est soutenue par leur action conjointe réalisée afin de répondre aux attentes de leur enseignante. Effectivement, ces échanges qui sont « polylogues » (Cicurel, 2011 : 10) dévoilent une relation interlocutive entre deux instances, d'une part, l'enseignante qui questionne, d'autre part, les apprenants qui forment un groupe répondant aux attentes de leur enseignante. L'action conjointe entre les apprenants est de nature collaborative du fait que tous les élèves sont concernés par la tâche de répondre, d'écouter la proposition de leur camarade afin de ne pas la reprendre et d'en proposer une nouvelle.

5.2. Mise en place de règles interactionnelles et communicatives

Toute interaction verbale sous-tend le déploiement de certaines règles qui sont explicitement ou implicitement partagées par l'ensemble des interlocuteurs assurant un fonctionnement approprié. En classe de langue étrangère, l'enseignant a le devoir de gérer la parole de ses élèves et de faciliter leur apprentissage. Pour ce faire, il est important que tout le monde s'écoute et soit attentif aux propos de l'enseignant. Dans cet échange, nous décelons l'une de ces règles formulées sous forme de requête à l'ensemble du groupe classe :

S3_234_ENS observez bien les ruines romaines de : Timgad c'est un site historique oui ou non ça veut dire quoi il est convoité par les touristes OK oui encore l'ani:mal de Sahara qu'est le chameau regarde qu'est-ce qu'est écrit en haut de la carte/ observez levez le doigt levez le doigt oui Malek

S3_235_MAL Algérie l'évasion sage

Dans cet échange, la requête énoncée demandant à son interlocuteur d'accomplir un acte quelconque (à caractère non langagier) (Kerbrat-orecchioni, 2001 : 98), impose une réaction d'autrui afin d'escompter les effets souhaités. Formulée sous la forme impérative, elle reflète un profil autoritaire de son producteur. L'enseignante l'utilise afin

d'imposer une des règles conversationnelles du contexte scolaire, celle de lever le doigt manifestant le signe de connaissance de la réponse et la volonté de prise de parole.

5.3. Organisation de travaux de groupes

Le dispositif d'apprentissage coopératif consiste à réunir un groupe d'apprenants d'un nombre réduit autour d'une tâche commune, prescrivant la participation de tous les membres du groupe afin d'aboutir à la réussite de la consigne donnée. La deuxième séquence des interactions filmées est relative à l'organisation par l'enseignante de ce type de dispositif d'apprentissage. Elle les a réunis autour d'une tâche commune :

S2_350_ENS donc vous allez inter/ interpréter le dialogue en trinôme hein vous allez jouer hein ce dialogue en trinôme NABIL SAMIR et : SAMIA donc essayez donc vous essayez de de donner d'autres arguments d'accord on reformule c'est-à-dire vous allez dire les paroles avec des mots simples avec vos propres mots c'est clair/ allez dépêchez- vous

(4 secondes)

La tâche donnée aux apprenants se rapporte à l'interprétation des rôles des personnages du support exploité. Elle est confiée à trois apprenants. Une responsabilisation individuelle se dégage de cette tâche, chacun a sa propre mission à accomplir, qui est celle de reformuler les propos du personnage concerné. Les apprenants sont alors censés mobiliser des compétences cognitives et métalinguistiques et leurs savoirs antérieurs (l'intention communicative du support, le rôle et les multiples arguments de chaque personnage) explorés en séquence d'exploitation de document authentique. Cette tâche n'entraîne pas une juxtaposition de fonctionnements individuels. Au contraire, elle encourage des attitudes coopératives étant donné qu'une mise au point ultérieure est nécessaire afin de vérifier la cohérence et la cohésion du dialogue co-construit. Elle encourage donc des attitudes interactionnelles telles que la confrontation de chacun avec ce qu'il a rédigé et de vérifier la cohérence de ses propos avec ceux de ses camarades du groupe.

Par ailleurs, une récompense conditionnelle est présente dans la réalisation de ce travail :

S2_370_ENS vous allez parler de quoi/

(3 secondes)

S2_371_ENS de la/

S2_372_ARI tabagisme

S2_373_ENS du tabagisme les dangers de la cigarette oui ou non/l'un qui est pour l'autre qui est contre et un troisième qui intervient

(5 secondes)

S2_374_ENS allez et plus un pour le meilleur groupe oui

Il s'agit de l'attribution d'un point au meilleur groupe. La récompense motive les apprenants et représente un des piliers d'apprentissage (Dehaene, 2012). En revanche, le choix de l'enseignante de cette récompense entraîne une motivation extrinsèque « fragile » (Cuq, 2003 : 171), c'est-à-dire une motivation à court terme, et développe chez les apprenants le sens de la compétition et une interdépendance négative. La réussite d'un groupe d'apprenants est liée à cette récompense attribuée au nom de leur performance et non de leur compétence. Ce qui provoque une restriction d'occasions de réussite chez les autres groupes et engendre en l'occurrence une restriction d'aide et de coopération entre les groupes.

5.4. La mise en scène du jeu de rôle

Le jeu de rôle est considéré comme une activité ludique motivante permettant de développer des compétences langagières orales. Ce type d'activité est proposé dans le manuel scolaire (Ayad Hamraoui, Hadji Aoudia, Mouhoub Bentaha, 2017-2018 : 90). Chamberland, Lavoie et Marquis (2006 : 71-79) qualifient ce type d'activité ludique comme une forme d'apprentissage pédocentree car les apprenants jouissent de leur autonomie quant à leur manière de se comporter dans le jeu. Toutefois, l'observation et l'analyse des interactions réalisées stimulent un réemploi des termes du texte de la bande dessinée et la reformulation par les apprenants du contenu par l'emploi d'expression synonymique exprimant les mêmes actes de langage :

Expressions du texte support	Expressions des apprenants
Sam : « Salut Nabil ! tu vas bien ? Nabil : « Bonjour, Sam! Je vais super bien. Et toi, comment tu vas ?	S2_397_ELE15 bonjour Nabil comment ça va S2_398_CHE salut ça va je vais bien merci et toi comment tu vas/

Le jeu de rôle incite les apprenants à s'exprimer tout en utilisant le verbal et la gestuelle. La gestualité est recommandée par le professeur :

S2_391_ELE18 bonjour XXX

S2_392_ENS avec la gestuelle ah/ vous n'avez pas de ciga/rette

(l'enseignante prend un bout de papier, l'enroule et le donne aux filles comme une cigarette)

S2_393_ENS tiens prends la cigarette

((rire des élèves))

L'enseignante demande aux apprenants de recourir aux gestes manuels et essaye de leur fournir les besoins matériels de la mise en scène telle que la présence de l'objet de l'interaction « la cigarette » en enroulant un bout de papier (tour de parole 392).

La coopération entre les apprenants est fortement sollicitée dans le jeu de rôle. Dans la séquence ci-dessous, une défaillance linguistique a été observée chez l'apprenant (tour de parole 431) :

S2_429_BAD euh te pousse à fumer

(silence)

S2_430_ENS oui encore

S2_431_CHB mais toi tu es euh t'inquiète pas euh moi et : toi ((rire des élèves))

S2_432_ENS oui qu'est-ce que tu as dit allez allez ((rire)) allez allez allez

S2_433_CHB ((rire))

S2_434_ENS omar allez

S2_435_CHB naawdoha → nous la recommençons

Bien que la mise en scène du jeu de rôle soit précédée par un travail de groupe, l'apprenant n'énonce pas correctement ses propos. Phrase inachevée, hésitation, rire, des indices qui témoignent de l'incapacité de l'apprenant à répondre. Cela s'explique soit par un manque de coopération entre les apprenants soit par une insuffisance du temps attribué à la réalisation de la tâche (10 minutes), soit par une compétence linguistique limitée des apprenants. Nous constatons que cette activité entraîne une interdépendance positive entre les apprenants. En effet, la non-réussite de l'apprenant à répondre entrave la poursuite du jeu de rôle entre les apprenants et aboutit à l'échec de l'activité incitant les apprenants à demander à leur enseignante de recommencer la mise en scène. Cette activité développe chez les apprenants des attitudes coopératives qu'illustre la séquence *infra* :

S2_403_HIN j'ai un problème de santé à cause de la/ cigarette je viens juste de sortir chez le médecin

S2_404_CHE de chez le médecin

S2_405_HIN de chez le médecin euh euh tiens mon paquet de cigarette prend-le

Omettant la préposition « de » (tour de parole 403), l'apprenante réitère l'énoncé de sa camarade en le corrigeant et en plaçant la préposition « de » avant « chez le médecin » (tour de parole 404). Les apprenants s'entraident afin de réussir leur tâche.

6. Discussion

Les résultats présentés ci-dessus correspondent aux séquences des interactions verbales observées : séquence d'exploitation des supports authentiques où un travail coopératif/collaboratif est observé ; séquence de travail coopératif entre les apprenants et séquence de jeu de rôles qui est la mise en scène par les apprenants de leur travail coopératif.

La trame de la leçon constituée par les enseignantes semble cohérente et logique. Elle débute avec une séquence qui permet de « créer des savoirs ensemble » (Damon, 1984 : 334 traduit par Baudrit, 2007 : 10) suivie de deux séquences de travail en groupe restreint en coopération pour (*ibid.*: 122). Cette trame est présente dans le manuel scolaire d'enseignement/apprentissage du français.

La première séquence d'exploitation des supports authentiques permet aux apprenants de constituer un savoir relatif à la manière d'argumenter au moyen d'un dialogue. En fait, dans cette phase, l'enseignante engage un ensemble de questionnements incitant les apprenants à collaborer afin de répondre à ses attentes. Dans cette séquence, les apprenants paraissent former un groupe unique qui collabore pour co-construire le discours avec l'enseignante. Nous avons nommé cette forme de travail des apprenants de collaboratif du fait que les apprenants ont un niveau cognitif proche, un statut équivalent, sont capables de travailler ensemble et ils ont communément la même tâche, qui est celle de répondre aux questions de leur enseignante. Il s'agit des facteurs permettant un travail collaboratif d'après Deutsch (1949).

Néanmoins, cette collaboration entre les apprenants corrobore le déploiement d'un principe coopératif. Effectivement, les apprenants coopèrent dans la mesure où ils émettent des actes appropriés aux actes enseignants. L'acte de questionner de l'enseignante suppose la formulation par les apprenants d'une réponse verbale jugée pertinente par l'enseignant. L'enseignante et les apprenants partagent donc le même code communicationnel qui consiste à attribuer le rôle enseignant de questionner et d'évaluer et de l'apprenant de répondre. En outre, des règles de distribution de la parole sont également respectées comme celles de lever le doigt et la personnalisation de candidats ouvrant droits à la parole. Dans le cas d'une évaluation négative de l'enseignante d'une réponse d'un apprenant, un autre apprenant réagit et propose une autre réponse jusqu'à l'aboutissement d'une complétude³ interactionnelle et interactive⁴. Les apprenants collaborent pour obtenir la satisfaction de leur enseignante

³ Selon Germain (1994 : 4), la complétude interactionnelle est le résultat d'un double accord des interlocuteurs quant à la clôture de la négociation réalisée en trois interventions : intervention initiative du locuteur, intervention réactive de l'interlocuteur, intervention évaluative favorable du locuteur.

⁴ Contrairement à la complétude interactionnelle, la complétude interactive est déterminée seulement par l'interlocuteur jugeant l'intervention du locuteur assez ou non suffisante pour émettre son accord ou son désaccord. (*ibid*)

et favoriser la poursuite des échanges. Cette collaboration entre apprenants est constructive développe des habiletés sociales en suscitant chez les apprenants un travail communautaire (Baudrit, 2007). Par ailleurs, elle incite les apprenants à mobiliser des capacités interactionnelles comme celles d'arrimer ses propos à ceux de son interlocuteur à travers l'écoute et l'identification de son intention communicative. Néanmoins, une certaine compétitivité pourrait se dégager dans cette forme de collaboration puisque les questions sont adressées à toute la classe engendrant le désir d'être le premier à trouver la réponse et d'être évalué positivement. Selon Slavin (1977 : 647 traduit par Baudrit, 2007 : 118), le travail collaboratif mène à la compétitivité qui s'avère d'une part prometteuse de performances scolaires. Qui plus est, le manque de temps ne permet pas à l'enseignant d'écouter toutes les réponses des apprenants et de les évaluer. De même, ce n'est qu'une minorité d'apprenants qui participent et cela s'explique par la non-équivalence de responsabilisation des apprenants face à ce type de travail que Baudrit (2007 : 121) qualifie d'incertain où surgissent un contrôle enseignant « partiel » et un transfert d'autorité « plus complet ».

La deuxième phase est celle du travail de groupe. Dans cette séquence, un travail coopératif est opéré. L'enseignante a investi chaque apprenant de la tâche de reformuler les propos des personnages du dialogue du support » tout en leur précisant le personnage qu'ils doivent incarner. Ainsi, les apprenants accomplissent une mission qu'ils doivent ensuite en discuter afin d'avoir un dialogue cohésif et cohérent. Dans cette séquence, une responsabilisation individuelle est observée. Néanmoins, une hostilité intergroupe (Baudrit, 2007) aurait pu être observée lorsque l'enseignante a essayé de motiver les apprenants en attribuant un point au meilleur groupe. La phase de discussion entre les apprenants permet de confronter les points de vue et de se corriger mutuellement. Elle place l'apprenant dans un conflit sociocognitif qu'il ne peut remettre en question du fait que l'autre est présent pour le soutenir. En l'occurrence, de nouvelles représentations, connaissances pourraient émerger, se développer (*ibid.*). Cependant, dans ce type de travail coopératif, des apprenants pouvant présenter un profil autoritaire imposent leurs points de vue, ou alors être en possession d'une compétence communicative et d'un niveau cognitif supérieur à leur pair qui se donnent pour tâche de répondre à celles des autres membres afin d'être le meilleur groupe.

Dans la troisième séquence, il y a une pratique de jeu de rôle. Ce dernier implique l'improvisation et la participation de l'ensemble des membres du groupe. L'oral est au cœur de ce jeu où la gestuelle, l'intonation et la diction sont sollicitées. Il en ressort également de l'entraide positive entre les apprenants.

Conclusion

Pour conclure, la gestion des interactions verbales par les deux enseignantes enquêtées est articulée non seulement autour de la notion de coopération mais aussi de collaboration.

Nous remarquons un itinéraire logique des séquences pédagogiques ainsi qu'une cohérence interne du discours produit lors des interactions verbales. Le questionnement apparaît comme une stratégie permettant non seulement la collaboration dans la co-construction du sens du texte choisi comme modèle pour la production orale mais également comme une stratégie sollicitant la coopération des apprenants. Cette coopération se traduit par leurs interventions réactives et la synchronisation des tours de parole contrôlée par l'enseignante qui autorise souvent la parole à celui qui lève le doigt. Sur un autre plan, des travaux en équipe sont organisés autour d'une tâche commune impliquant une interdépendance positive et une responsabilisation individuelle. Toutefois, les points d'évaluation restent un moyen de motivation pour les enseignants. En outre, pour solliciter une coopération plus importante des apprenants, les enseignants devraient poser des questions ouvertes. En effet, les questions ouvertes (Cuq, 2003 ; Pekarek Doehler, 2002, Maulini, 2005) impliquent la mobilisation de plusieurs apprenants à répondre et à produire des échanges riches et diversifiés. Puisque notre recherche est réalisée dans un contexte particulier d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les questions, devraient, selon Maarfia (2017) porter sur un référent reconnaissable par les apprenants et adaptées à leur niveau cognitif et linguistique.

Par conséquent, la coopération et la collaboration en classe de FLE forment des conditions de gestion des interactions verbales. Dans l'une des perspectives de l'approche par compétences, il est nécessaire de former les enseignants à ce type de pratiques d'enseignement. Au final, nos interprétations des résultats sont celles d'une observatrice appartenant à la communauté enseignante. Dès lors, elles s'appuient sur des expériences traversées par les expériences antérieures de l'observateur enseignant (Cicurel, 2011 : 20).

Bibliographie

Altet, M. et al. 2016. Organisation et gestion de l'enseignement-apprentissage. In : Altet, M., Paré-Kaboré, A., Nacuzon Sall, H (Dir), *Observation des Pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages des élèves*. Burkina Faso: Agence Universitaire de la Francophonie, p. 06-128.

Ayad Hamraoui, M., Hadji Aoudia, S., Mouhoub Bentaha, O. 2017-2018. *Mon livre de français*. Office Nationale des Publications Scolaires.

- Baudrit, A. 2007. « Apprentissage coopératif / Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 40, p. 115-136.
- Beacco, J. C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Bigot, V., Cicurel, F. 2005. « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 38, p. 180-192.
- Buchs, C., Lehraus, K. 2008. Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif. In : Filliettaz, L., Schubauer-Leoni, M.-L (Dir), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Belgique : Éditions de Boeck Université, p. 159-179.
- Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, D. 2006. *20 Formules pédagogiques*. Montréal : Guérin.
- Chnan-Davin, F. 2019. L'approche par compétence et les difficultés de sa contextualisation. In : Mabrou, A., Mgharfaoui, K (Dir), *L'enseignement -apprentissage des langues en questions: approches, contextes, pratiques*. Rabat: Eventus, p. 27-36.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 2011. « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théorie de l'action ». *Pratique*. n°149-150, p. 41-55.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français, langue seconde et étrangère*. Asdifle, Paris : CLE international.
- Curtet, L., Perini, D., Tissot, S. 2015. « Le questionnement, proposition d'un outil d'analyse d'une pratique ordinaire ». *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 18, p. 61-76.
- Dehaene, S., (2012, novembre 20). Les grands principes de l'apprentissage. Colloque « Sciences cognitives et éducation », Collège de France. [En ligne] : <https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/colloque/sciences-cognitives-et-education/les-grands-principes-de-apprentissage> [consulté le 5 septembre 2022].
- Deutsch, M. 1949. « A experimental study of the affect of cooperation and competition upon group process ». *Human Relations*, n° 2, p. 199-237.
- Foulin, J.-N., Mouchon, S. 1998. *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan Université sous la direction de R. La Borderie.
- Germain, C. 1994. « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère ». Rakotonoelina, F (Dir). *Les Carnet de Cediscor*, n° 2, p. 17-26.
- Grice, H.-P. 1979. « Logique et conversation ». *Communication*, n° 30, p. 57-72.
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'université du Québec.

- Kerbrat-Orecchioni, C. 1999. *Les interactions verbales* (Vol. 1). Paris : Armand colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan Université.
- Le Boterf, G. 1995. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions D'Organisation.
- Maarfia, N. 2017. « De l'usage (in)efficace du questionnement par l'enseignant en classe de fle au primaire ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 14-2.
- Maingueneau, D. 1996. *Les Termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Maulini, O. 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris: ESF.
- Panitz, T. 1999. *Cooperative versus collaborative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. San Francisco : U. S. Department of Education.
- PekarekDoehler, S. 2002. Formes d'interactions et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2. In : Cicurel, F. Véronique, V (Dir). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris:Presses de la Sorbonne, p. 117 -130.
- Perret-Clermont, A.-M., Nicolet, M. 1988. *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset: Delval.
- Rogiers, X. 2006. L'APC dans le système éducatif algérien. In : Toualbi-Thaalibi, N., Sobhi, T (Dir). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Rabat : UNESCO-ONPS, p. 51-84.
- Tardif, M., Lessard, C. 2000. *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : De Boeck Université.
- Tochon, F. 1993. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Vygotsky, L.-S. 1978. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processe*. Cambridge: Harvard University Press.



© *Synergies Algérie*, n° 31, Année 2023.
Revue du GERFLINT (Évreux - France)
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>
Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –
Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légalles consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr
et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-algerie>

Contact : synergies.algerie.gerflint@gmail.com

