

Des pratiques sociales aux pratiques scolaires : Quel impact sur la compétence communicative en FLE chez les collégiens algériens?
From social practices to school practices: What impact on communicative competence in FLE among Algerian college students?

Received date: 26/06/2021 Accepted date:15/10/2021 Published date:30/12/2021

Mohamed NAR

Université Larbi Tebessi –Tébessa, Algérie, mail : mohamed.nar@univ-tebessa.dz

Résumé:

Le thème de notre contribution porte sur l'importance de mettre en valeur des pratiques langagières sociales des apprenants dans une situation didactique. C'est une approche typiquement sociodidactique marquée par un double corpus de tâches collaboratives enregistrées dans la société algérienne entre des membres d'une même famille et au collège entre des apprenants de français de 4e AM. A travers cette activité qui relève de la pédagogie participative, nous voudrions montrer que des habitus sont ancrés dans les pratiques sociales des apprenants et qu'ils formeraient par la suite des moyens importants pour développer leurs compétences linguistiques de français.

Mots-clés : Collaboration, habitus, pratiques langagières, compétence linguistique, compétence communicative.

Correspondent author : Mohamed NAR, *Gmail: mohamed.nar@univ-tebessa.dz*

Abstract:

The theme of our contribution is the importance of highlighting the social language practices of learners in a didactical situation. It is a typically sociodidactic approach marked by a double corpus of collaborative tasks recorded in Algerian society between members of the same family and at college between 4th AM French learners. Our study would show that language and cultural habits exhibited by learners during an activity that is part of participatory pedagogy are rooted in their social and popular practices. These "habitus" would be the clues of a competence acquired out of the classroom in their social life and thus form important means to develop linguistic and communicative skills in the target language.

Keywords: Collaboration, habitus, linguistic practices, linguistic competence, communicative competence.

1. INTRODUCTION

Les évènements qui marquaient l'Algérie indépendante montrent que la société et l'école algériennes se développaient toujours en parallèle. Chacune influe sur l'autre : si l'école est encore sous l'emprise des diversités linguistico-culturelles et des enjeux politico-institutionnels qui l'enrichissent et l'épuisent, la société est elle-même marquée par un conflit d'idéologies et un contact des langues-cultures qui, selon plusieurs chercheurs en histoire, sociolinguistique et en sociologie, trouvent leurs origines dans l'école, dans un enseignement porteur lui-même d'idéologies.

Cependant, malgré la relation indissociable qui liait et qui relie la société et l'école, nous assistons à une classe dans l'école algérienne qui ne ressemble à aucun autre lieu social. Malgré les différentes réformes du système éducatif depuis 2003, nous assistons à un enseignement que nous qualifions de « clos » qui ne reflète et ne tient pas compte d'une diversité aussi linguistique que culturelle. La description relevée présente la classe comme un lieu ritualisé qui limite grandement la liberté d'apprendre. Lounis Oukaci (2001, p9) parle d'une approche d'enseignement « *fondée sur le cours magistral, à l'occasion duquel le maître dicte un « savoir » élaboré de façon directive par la tutelle, très proche de ce que l'on peut trouver dans les manuels correspondants* ».

L'auteur (*id.*, p14) parle également de programmes scolaires qui encouragent l'acquisition des compétences linguistique et citoyenne manifestées par l'analyse critique, l'autonomie et la participation, mais aussi des pratiques de classe qui ne prennent en considération dans leurs détails aucune de ces valeurs.

Dans ce travail de recherche, nous envisageons de mettre en valeur les pratiques sociales dans les pratiques scolaires des apprenants, de les encourager à utiliser la langue en tant qu'acteurs sociaux tout comme ils l'utilisent dans leur vie quotidienne. C'est alors que nous les avons amenés à réaliser des



tâches collaboratives. Ceci a été mis en place pour tenter de répondre à la question suivante : Dans quelle mesure les pratiques et les expériences sociales des apprenants influent-elles sur leurs pratiques scolaires, dans une tâche collaborative ?

Notre intérêt pour ce genre d'activités participatives provient de notre expérience¹. Il porte sur le fait qu'un apprenant, acteur social dans sa vie quotidienne, ne peut que l'être dans sa classe ; un apprenant compétent en dehors de l'école lorsqu'il emploie sa langue maternelle, peut être porteur de certaines qualités qui favorisent son apprentissage et son acquisition de la langue cible. A travers cette activité qui relève de la pédagogie participative, nous voudrions montrer que des *habitus* sont ancrés dans les pratiques sociales des apprenants et qu'ils formeraient par la suite des moyens importants pour développer leurs compétences linguistiques de français. Nous pouvons imaginer également un prolongement de ces *habitus*² vers la société pour qu'elles soient des indices d'une utilisation consciente de la langue et des langues, d'un apprenant plus social, responsable et citoyen.

¹ Nous étions enseignant au collège de l'année 2008 jusqu'à la moitié de l'année 2015.

² Une notion développée par Bourdieu pour définir l'ensemble des habitudes et des comportements acquis par un individu, un groupe d'individus ou un groupe social.

C'est alors qu'à travers un double corpus d'interactions verbales enregistrées dans la société et la classe algériennes, nous avons mis en comparaison une tâche collaborative sociale réalisée entre les membres d'une même famille pendant l'Aïd Aladha³ et une tâche collaborative scolaire réalisée en classe de langue entre des apprenants de français de 4^e AM.

Dans les prochaines sections de cet article, nous présenterons quelques bases théoriques relatives au développement d'une compétence linguistique et communicative, tout en tenant compte de notre approche sociodidactique. Pour ce faire, nous nous basons sur les travaux de plusieurs auteurs à savoir : M. Rispaïl, Dabène (2008) et Ph. Blanchet, (2009) en sociodidactique ; D. Hymes (1984) et S. Moirand (1990) dans l'enseignement d'une compétence de communication ; Kerbrat-Orecchioni, (1990) et L. Mondada (1995) en analyse conversationnelle. Nous présenterons, ensuite, la méthodologie suivie ; nous décrirons les tâches sociales et scolaire réalisées. Nous présentons notre public, le type de transcription employé et la démarche d'analyse utilisée. Enfin, nous présenterons quelques résultats de notre analyse.

³Selon Wikipédia, « (en arabe : عيد الأضحى, 'Īd al-Adḥā?, signifiant « fête du sacrifice ») ou l'Aïd el-Kebir (en arabe : العيد الكبير, Al-'Īd al-Kabīr?, signifiant « la grande fête » par opposition avec l'Aïd el-Fitr appelé Aïd as-Seghir, ou « petite fête »), est la plus importante des fêtes musulmanes. »

2. Quelques bases théoriques

2.1 Contexte social - approche sociodidactique

Une analyse compréhensive et interprétative des interactions ne peut s'envisager sans la prise en compte du contexte dans lequel elles surgissent. À travers une compréhension approfondie du contexte scolaire, le chercheur aura de la facilité pour les comprendre et les décrire. Cicurel et Bigot (2005) insistent sur l'importance de tenir compte de l'architecture de la classe, du contexte géographique et social sur le développement et la nature des échanges ainsi que sur les discours des professeurs. Selon Pourtois et Desmet (2004,p37), le contexte est

L'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement, il devient un élément incontournable de recherche de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout.

Du fait qu'il est porteur des contraintes rituelles, de normes interactionnelles et de codes régissant les relations interpersonnelles entre les participants pendant une interaction, le contexte participe à la compréhension des faits observés.

Dabène et Rispaïl (2008), mettent en valeur une « approche sociodidactique » qui vise à prendre en considération dans l'enseignement-apprentissage des langues, les

environnements micro- et macro- des apprenants. Selon Dabène et Rispaïl (id.,p10),

Ces recherches se caractérisaient par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement.

Philippe Blanchet, dans la lignée de Marielle Rispaïl, parle d'une «didactique contextualisée» ou encore d'une « sociodidactique » qui comme la « socio »linguistique (étude linguistique pensée selon le contexte social), tient à penser la pratique didactique selon le contexte social « *qui la constitue et qu'elle contribue à façonner* ». Blanchet (2009) dit qu'il ne faut pas dissocier l'élément observé de son contexte, ou encore la classe de la société, puisque chacun influe sur l'autre et que chacun complète l'autre

En ce sens, il n'y a pas dissociation entre un élément et son contexte, d'où le choix préférentiel du terme contextualisation : l'élément fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément ; la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable.

S'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée. C'est en somme envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes (encore faudrait-il pouvoir les identifier ainsi de façon claire) mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent. (id.,p10)

En se basant sur le croisement entre didactique, sociologie et sociolinguistique, la sociodidactique donne beaucoup d'ampleur aux caractéristiques environnementales, linguistiques et écologiques, dans lesquelles se passe l'enseignement-apprentissage de la langue, aux interactions entre contextes scolaire et social.

Notre objectif est de faire un rapprochement entre la société et l'école (la classe), à travers une recherche « sociodidactique » qui, pour comprendre les mécanismes des échanges collaboratifs entre des collégiens, envisage de les comprendre, au premier lieu, dans la société dans laquelle s'enracinent ces échanges et ces travaux collaboratifs.

2.2 Compétence communicative – compétence conversationnelle

Parler de la compétence communicative est le résultat de cet ancrage situationnel de la communication. Cette dernière est complexe et exige des participants la maîtrise d'une compétence aussi complexe que la « compétence linguistique ». « *Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système*

linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. » (Hymes, 1984,p34).

Hymes (id.,p60) ajoute que,

il y a des règles d'usage, sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles. Tous comme des règles de syntaxes peuvent conditionner des aspects de la phonologie, et tout comme des règles sémantiques contrôlent peut-être certains aspects de la syntaxe, ainsi les règles des actes de parole interviennent également comme facteur de contrôle pour la forme linguistique dans son ensemble.

Ainsi, selon Hymes, la compétence communicative dépasse la simple maîtrise des règles linguistiques permettant de générer des énoncés. Elle relève de la maîtrise des règles d'usage et des normes d'emploi. Sophie Moirand (1982,p15) parle d'une compétence qui « *relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu* ». Plusieurs tentatives de classification des composantes de cette compétence sont faites par plusieurs auteurs, qui dans leurs variétés, basculent toutes vers la même tendance, à savoir la priorité accordée à son ancrage situationnel et socio-culturel.

Dans plusieurs de ses travaux et de ses publications, Kerbrat-Orecchioni (1990) confirme la nature complexe de la

compétence communicative et insiste sur l'importance des savoirs socio-culturels comme élément primordial de sa construction. Elle parle d'« *un dispositif complexe, où les savoirs linguistiques et les savoirs socioculturels sont inextricablement mêlés* » (id.,p31). Cette même auteure (1986), dans une tentative de donner une synthèse à toutes les classifications de cette compétence par différents autres auteurs, distingue quatre composantes qui sont : la composante linguistique, la composante encyclopédique, la composante logique et la composante rhétorico-pragmatique. Ce qu'elle apporte de nouveau dans cette classification, c'est la présentation d'une « *archi-compétence* » qui semble dépasser la compétence communicative.

Kerbrat-Orecchioni évoque ainsi la notion de « *compétence conversationnelle* » pour parler « *d'un sujet capable d'adapter son comportement discursif aux données situationnelles, et sa propre compétence à celle de son (ou de ses) partenaire(s) d'interaction.* » (1986,p12).

Elle signale ainsi, que face à l'hétérogénéité des compétences des sujets parlants et face aux contraintes de la situation d'interaction, ces derniers doivent mener plusieurs opérations à la fois qui relèvent de la « *coordination* », de l'« *harmonisation* » et de la « *synchronisation* » de leurs comportements respectifs. Elle parle ainsi d'une co-construction

ou d'une formulation conjointe du discours qui ne peut se réaliser qu'« au terme d'une infinité de micro-« négociations » »(id.,p14). Avoir une « compétence conversationnelle » est ainsi

être capable d'engager et de poursuivre un discours, une conversation dans une situation donnée, dans un jeu de pouvoirs donnés ou... à conquérir (J.-Cl. Chevalier, « Pré-face » à Bachmann et al., 1981, p. 6), capable donc de produire des énoncés adaptés à la situation communicative, et au discours de l'autre.

Ces adaptations forment les manifestations de ce que Kerbrat-Orecchioni appelle les « négociations conversationnelles ». Ces dernières obligent les interactants à dépasser leurs différences et leurs désaccords dans le but de faire réussir leurs échanges. Pour cette même auteure, l'interaction est plus qu'une simple situation d'échange. Elle est une situation de déséquilibre qui, dès le départ, se caractérise par plusieurs contraintes. Les sujets parlants n'ont pas les mêmes compétences, alors chacun se trouve obligé d'actualiser son « archi-compétence » pour rendre l'équilibre à la situation d'interaction. Dans cette optique, la « compétence conversationnelle »,

est à considérer comme un système de contraintes aussi bien que comme un réservoir de ressources communicatives : elle nous

oblige à nous comporter « comme il faut » (comme un vendeur ou un client, un professeur ou un élève), mais en même temps elle nous dit comment faire pour satisfaire aux attentes normatives en vigueur dans la situation et la société concernées. (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004,p46)

Kerbrat-Orecchioni substitue alors la notion de « compétence conversationnelle » à la « compétence de communication » pour mettre en valeur une situation d'interaction aussi complexe que la communication elle-même.

2.3 Analyse conversationnelle – particules de l'oral

Considérée au début de sa naissance en 1970, comme un champ de recherche, comme « *un ensemble encore faiblement structuré de propositions théoriques et descriptives* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986,p8), dont l'essence relève d'un domaine transdisciplinaire, « l'analyse conversationnelle » se présente aujourd'hui comme une discipline à part entière, marquée par plusieurs recherches avancées et qui a pour but de décrire les différents éléments qui composent une conversation dans les différentes situations de la vie sociale. Cette dernière, qui se définit comme l'engagement des interlocuteurs dans une action conjointe, se passe oralement. C'est la parole échangée qui forme la spécificité des données conversationnelles. L'analyse conversationnelle qui tient à décrire et à interpréter cette interlocution, ne peut le faire sans tenir compte de

l'enchaînement des tours de parole. C'est à travers les particules de l'oral que les spécialistes peuvent dégager les différentes étapes de l'organisation de la conversation. Nous parlons des marqueurs discursifs, des connecteurs pragmatiques et conversationnels, des marqueurs de structuration de la conversation, etc. qui sont produits pendant les échanges à l'oral et auxquels on a besoin de recourir à l'écrit, pour les fixer et entamer ainsi l'analyse. Mondada (1995,p2) parle d'une mise en valeur de l'oral au détriment de l'écrit et de la nécessité de restituer la relation oral/écrit en faveur d'une analyse conversationnelle :

Bien que depuis Saussure la linguistique revendique la langue orale comme matériau privilégié, les analyses effectuées sur la base de phrases fabriquées par le linguiste ou d'énoncés transcrits de façon simplifiée ont opéré une réduction de ces données à l'écrit et à ses normes. Si ceci est en quelque sorte inévitable - puisque l'analyse des données conversationnelles recourt elle aussi à leur transcription, et puisque, de façon plus générale, une rationalité écrite semble être une condition nécessaire pour qu'il y ait une science du langage (Auroux, 1994) - il importe de situer les relations et les spécificités de l'oralité et de l'écriture, pour ne pas réduire les premières aux secondes » (cf. Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987).



Dans cette perspective d'analyse conversationnelle, l'oral doit donc être fixé par l'écrit à travers la transcription, de la même façon que l'écrit a besoin des données conversationnelles qui ne peuvent qu'être orales. Ces dernières sont manifestées par une alternance des tours de parole qui sont régis par des règles implicites que doivent respecter les interactants. Kerbrat-Orecchioni s'intéresse à travers ses différents travaux de recherches aux différentes particules de l'oral qui, selon elle, forment les moyens pour dégager la « partition invisible » de toute « interaction conversationnelle » en décrivant sa dynamique interactionnelle.

Nous nous servons de ces diverses notions dans nos analyses.

3. Méthodologie suivie

A travers un double corpus d'interactions verbales enregistrées dans la société et la classe algériennes, nous mettons en comparaison une tâche collaborative sociale (TCS) réalisée entre des membres d'une même famille pendant l'Aid Aladha et une tâche collaborative scolaire (TCSco) réalisée en classe de langue entre des apprenants de français de 4e AM dans la wilaya de Tébessa, à l'extrême est de l'Algérie. Les apprenants connaissent 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 commencé en 1e AM. Ils sont amenés à rédiger un texte argumentatif portant sur la pollution dans la ville de Tébessa, ses causes, ses dangers. Notre intérêt pour le travail collaboratif ne se résume pas simplement à la classe, il dépasse les limites de l'école pour partir de la société et retourner à la société. La collaboration forme une habitude sociale dans la ville de Tébessa, en Algérie. C'est une nécessité qui marque les travaux agricoles des Algériens à la campagne puis des conditions de leur vie collective en ville : nécessité de faire ensemble, de s'entraider, etc.

Nous avons transcrit orthographiquement les enregistrements audios réalisés, puis nous avons fait la traduction des passages produits en arabe dialectal.

4. Principaux résultats

4.1 Les habitus linguistiques et culturels observés

Les résultats obtenus montrent que, dans la collaboration sociale, les participants sont tous concernés par l'interaction verbale. Chacun d'eux se trouve impliqué dans la réalisation de la tâche commune. Nous parlons d'une présence plurielle et une alternation des rôles. Dans l'exemple ci-dessous, le père adresse la parole à la mère en disant que l'année prochaine il égorgera

lui-même le mouton, la mère lui répond « Tiens le couteau, prends-le » :

121.A :laam jaay~~ nadbah ana kabch

(l'année prochaine, j'égorgerai moi-même le mouton)

122.F :ak lmous, hizou

(tiens le couteau, prends-le).

TCS

Voici un autre exemple ; cette fois-ci, le père demande de sa position de « père » à la mère de tenir le mouton, la mère profite également de sa position pour lui apporter de l'aide :

132.A:imskih bi tarika shiha

(tiens-le correctement)

133.F: Je le tiens, n'ait pas peur

(ani hakmatou matkhafech).

TCS

Père/mère n'est pas le seul rapport de place dominant, il y a également d'autres rapports de place dominants, il y a père/fils, mère/fils, père/filles, mère/filles, frères/sœurs. Nous ne parlons pas d'une dominance d'un cadre interactif mais plutôt d'une alternance des cadres interactifs en vue de réaliser la tâche collaborative et la faire réussir. Voici un exemple d'un rapport de place dominant mère/fils où la mère donne un ordre à l'un de ses fils mais également elle lui fait un reproche :

155.F: akhdem khidmtek guidguid a wildi, yzi min tmaskhir

(Fais ton travail soigneusement mon fils, arrête de te plaisanter).

TCS

Dans cet exemple, nous assistons à une alternance des cadres interactifs suivant les contributions des participants à la collaboration et leur apport à l'avancement et à l'achèvement de la tâche.

Pendant cette alternance des rôles, les participants ont l'habitude de demander des informations, de poser des questions comme c'est le cas dans cet échange dans lequel E demande à son père A le lieu où il a acheté le mouton de l'année passée :

87. E: baba mnin chriti lkhrouf ntaa aam lifat /

(mon père d'où tu as acheté le mouton de l'année passée ?)

88. A :chritou min aand djarna

(je l'ai acheté de chez notre voisin).

TCS

Cela montre également, à travers la réponse du père, une tendance à satisfaire l'autre, à prendre en considération sa demande et à répondre à ses besoins. Les participants à cette collaboration ont tendance surtout à apporter des informations et à enrichir par la suite la coaction. Voici quelques interventions :

46. E : *ana dbahnah*

(*nous l'avons égorgé*),

48. E : *am dabhouh a baba*

(*ils l'ont égorgé mon père*),

59. F : *lmoues madahoum khouya*

(*les couteaux ont été aiguisés par mon frère*),

60. I : *a baba lmous lazem yetmada*

(*le couteau doit être aiguisé mon père*),

63. A : *taw njiblek mous bahi*

(*je vais te chercher un bon couteau*),

65. F : *am madouh yasser*

(*il a été aiguisé plusieurs fois*).

TCS

Le repositionnement des participants leur donne aussi l'opportunité à donner leurs accords ou désaccords. Ils expriment ainsi leur acceptation ou leur refus d'une information, d'une opinion, etc. comme le montrent ces interventions :

77. A : *bahi*

(*d'accord*)

94. G : *manakhdmouch kima haka*

(ce n'est pas comme ça qu'on le fait).

TCS

C'est l'occasion pour employer l'impératif, donner un ordre, un désir, un souhait, etc. :

99. A : *jib lmous~~ AHKMOU MLIH~~ AW YETHAREK*

(cherche le couteau, tiens-le bien, il bouge)

TCS

201. F : *koun matahkmouchou mlih yetharek, ahkmouh mlih*

(si vous ne le tenez pas bien, il bougera, tenez-le bien).

TCS

Comme c'est l'occasion pour utiliser la tournure négative, se défendre :

96. A : *matzidou walou astanou hata ngoulikoum*

(n'ajoutez rien, attendez que je vous demande).

TCS

Notre analyse montre également, d'une façon générale, une orientation des participants par leurs contributions vers la co-construction et la formulation conjointe de la tâche. Ce sont des échanges co-énonciatifs marqués par une implication collective :

25. C : *jebtou lmous /*

(avez-vous cherché le couteau ?)

26. D : *dir balek aala redjlil //*

(fais attention à sa tête)

27. E : *matkhafech redjlil baad*



- (n'ait pas peur, ses pieds sont loins)*
28. A : *matadbahech hata ngoulek*
(ne l'égorge pas jusqu'à ce que je te dis)
29. F : *nmedlek lmous wella la /*
(est-ce que je te donne le couteau ou non ?)
30. G : *haw lmous::*
(voici le couteau)
31. H : *aati houli // aati houli //*
(donne-le moi ? donne-le moi?)
32. G : *arwah hna Samir*
(viens ici Samir)

TCS

Dans cette séquence, les participants contribuent à travers leurs engagements à une co-construction informationnelle de la tâche : ils demandent de l'information « avez-vous cherché le couteau ? », donnent de l'information « n'ait pas peur, ses pieds sont loins », négocient le contenu « est-ce que je te donne le couteau ou non ? ». Ils contribuent aussi à une co-construction stratégique manifestée par une participation à l'organisation et à la gestion de la collaboration « viens ici Samir ». Cela montre une habitude de la part des participants à communiquer des valeurs éthiques et citoyennes comme le montre le TP 26 dans lequel la participante D partage une valeur de compassion et de merci pour l'animal en demandant de faire attention à ses pieds pendant qu'on l'égorge.

Dans cette même idée, nous constatons que l'élément féminin, présent presque dans tous les échanges de cette collaboration, est celui qui a réagi le plus souvent avec des interpellations éthiques en communiquant des valeurs morales et humaines. C'est le cas dans le TP 26 de D (la fille) présenté ci-

dessus et du TP 103 de la participante F (la mère) dans la réplique suivante :

*103.F :eh guedach yghid
(eh combien il fait pitié).*

TCS

La collaboration sociale se présente aussi comme un terrain favorable pour l'utilisation d'autres langues autres que la langue maternelle des membres du groupe. Voici un exemple dans lequel la fille D prononce le mot *selfie* qui est un mot français emprunté de l'anglais :

*301. D :arwahi mama ndirou selfie- selfie
(viens ici maman pour que nous fassions un selfie).*

TCS

Cette utilisation du mot « *selfie* » a une relation peut-être avec l'apprentissage de l'anglais à l'école ou avec sa pratique sur internet, dans les réseaux sociaux pour les jeunes. Ce que nous retenons, c'est que dans les tâches sociales les participants peuvent à tous moments utiliser d'autres langues.

Les résultats obtenus de notre analyse montrent généralement des savoirs et des savoir-faire ancrés dans l'imaginaire social et interactionnel des participants à la collaboration : on assiste à un rituel où chacun a sa place assignée et son rôle à jouer.

4.2 Des moyens pour des apprentissages linguistiques

Les habitudes linguistiques et culturelles acquises dans la société semblent avoir un effet sur l'apprentissage des

apprenants en classe de langue. De même que l'alternance des rôles relevée dans la tâche sociale, nous relevons des tentatives de repositionnement de la part des apprenants pendant la réalisation de la tâche scolaire. Un seul apprenant ne peut pas garder perpétuellement une position haute vis-à-vis des autres apprenants. Il doit la délaissier de son propre chef avant d'être forcé de quitter cette position. Dans la collaboration de classe comme dans la collaboration sociale, l'apprenant le plus compétent n'est pas toujours le patron et l'apprenant considéré comme possédant une compétence moins importante peut avoir pendant quelques moments à jouer le rôle du patron, du conseiller, du gérant ou autre rôle de responsabilité. Prenons comme exemple l'échange suivant :

- 33. B :** *hna lazem nbaynou les types ntaaa la pollution de l'air wella de l'eau wella de la terre*
(ici, il faut que nous précisons les types de la pollution de l'air ou de l'eau ou bien de la terre)
- 34. A :** *lazem nahkou aala theme wahed*
(il faut que nous traitons un seul thème)
- 35. B :** *wach min pollution l'air wella la terre //*
(de quelle pollution de l'air ou de la terre ?)
- 36. D :** *nahdrou aala la pollution d'une façon générale*
(nous parlons de la pollution de façon générale).

TC Sco

Dans cet extrait, B, en 33, donne une information qui porte sur les types de la pollution à développer pour cette tâche. Elle apparaît comme la plus compétente, comme celle qui peut se mettre en position haute par rapport aux autres apprenants, jusqu'à l'intervention de A dans en 34. Ce dernier gère l'information donnée et ne l'accepte pas telle qu'elle est. Il fait une sélection et un choix dans cette même information. Au lieu d'être soumis informationnellement à B, il prend sa propre

direction et propose de traiter un seul thème, c'est-à-dire, un seul type de pollution.

Aussi, nous relevons un repositionnement de B dans en 35 lorsqu'il pose la question : « de quelle pollution de l'air ou de la terre ? ». Dans le TP 36 en réaction à la demande de B, D intervient et propose de parler de la pollution de façon générale, c'est-à-dire, de ne pas se limiter à un seul type.

L'alternance de rôles forme ainsi un terrain adéquat pour les apprenants pour qu'ils améliorent leurs compétences linguistiques et communicatives en langue cible. Elle leur permet d'argumenter pour expliquer leur avis, comme le montrent les interventions 34 et 36 des apprenants A et B. Cela permet aussi de se poser des questions et d'utiliser des formes interrogatives complexes comme c'est le cas avec le TP 35 de B. Les apprenants apprennent également à nuancer et préciser leur expression, comme le montre l'énumération faite sur les types de la pollution.

Prenons un autre exemple :

76. B : nous donnons des arguments pour les conséquences de la pollution

77. A : les euh

78. C : ma fhemtech l consigne (10 sec)

(je n'ai pas compris la consigne)

79. B : lazem ndirou les conséquences ntaa la pollution

(il faut que nous rédigeons les conséquences de la pollution).

TCSco

L'alternance des rôles offre ici une occasion pour B et C d'apprendre la langue cible. C'est une occasion pour C d'apprendre à demander une explication ou une précision en



langue maternelle et en l'ange cible. C'est également une occasion pour B d'apprendre à expliquer en simplifiant une information. Autrement dit, tout le monde y gagne, y compris ceux qui écoutent et enregistrent inconsciemment l'échange et ses spécificités linguistiques.

Une autre habitude sociale intervient pendant la réalisation de la tâche commune entre les apprenants : ils s'entraident pour coconstruire le discours. Chaque apprenant porte ainsi son soutien à autrui en l'aidant à terminer un énoncé inachevé comme le montre l'échange ci-dessous :

91. A : toute pollution est euh euh

92. D : nocive sur la santé

93. B : sur la santé humain

94. A : humaine

95. B : d'accord

TCSco

Dans cet échange, A éprouve des difficultés à terminer son énoncé ou son idée, comme on le remarque à travers l'emploi de l'interjection « euh » à la fin. Il dit : « toute pollution est euh ». D intervient alors et complète l'énoncé en lui soufflant les mots « nocive sur la santé ». Pour A, l'information est maintenant complète. La co-énonciation lui a permis d'enrichir son vocabulaire, d'ajouter des mots à sa banque lexicale. Cela a permis à B de respecter l'accord de l'adjectif qualificatif « humaine » et d'exprimer son satisfaction en 95. Prenons un autre exemple :

44. A : c'est la RAISON de: euh

45. B : des maladies des humains quoi /

*46. A : des maladies des hommes al amrathe lkhatira
(des maladies des humains les maladies dangereuses)*

47. B : dangereuses



TCSco

Dans cette séquence, nous assistons à une suite de co-énonciations à travers lesquelles A apprend, en 46, à reprendre la parole de façon plus longue, à prolonger un énoncé. B, quant à lui, apprend à répondre à la demande de l'autre, à traduire vers la langue étrangère puisqu'il souffle le mot « dangereuse ».

Par l'emploi de l'arabe dialectal pendant la tâche scolaire, les apprenants confirment leur habitude d'utiliser des langues autres que la langue à apprendre dans les tâches sociales. Dans un premier temps, elle se présente comme un facilitateur d'accès à l'informations comme le montre l'exemple suivant :

57. *B* :*fi l'introduction lazem nahkou aala l'opinion*
(dans notre introduction, il faut que nous parlons de notre opinion)
58. *D* :*non nahkou aala argument bark*
(non nous parlons uniquement des arguments)

TCSco

Dans cette séquence, B, en 57, utilise un mélange de français et de l'arabe dialectal. Il cherche par tous les moyens à faire avancer la tâche commune. Un objectif qui ne peut se réaliser qu'à travers son implication et l'implication de l'autre. Par l'emploi de l'alternance codique, B apprend à prendre la parole, à expliquer une idée. D, par sa réaction, apprend également à prendre la parole, à donner son point de vue. Cela l'amène également à adopter un vocabulaire adéquat.

C'est surtout une occasion pour employer et réemployer le vocabulaire acquis ou déjà acquis, comme le montre l'utilisation de l'expression « arguments ». De ce fait, nous disons que



l'habitude des apprenants à employer l'alternance codique dans leurs discours, leur donne l'opportunité de s'améliorer et de perfectionner leurs compétences linguistiques.

4.3 Des habitus inconscients spontanés à des autorégulations conscientes maîtrisées

Pendant la réalisation de la tâche scolaire, les apprenants apprennent à perfectionner leurs compétences linguistiques et aussi à développer leurs habitudes sociales. A ce niveau, nous ne parlons pas des « habitus » inconscients et spontanés issus de leurs expériences hors de l'école, mais plutôt des autorégulations conscientes et maîtrisées menées à partir des formations collaboratives réalisées en classe et qui peuvent enrichir leurs pratiques sociales. De ce fait, l'alternance des rôles, la co-énonciation et l'alternance codique formulées pendant la réalisation de la collaboration scolaire, offrent à chaque apprenant la possibilité d'être un acteur social plus qu'en d'autres circonstances, d'être plus actif et plus citoyen, voici un exemple :

167.C : euh par exemple

168. D : il faut écrire

169. C : euh d'autres maladies

170. D : par exemple respiratoire

171. B : tu comprends maintenant l'argument /

172.A : je crois oui

173.B : très bien

174. A : oui

*175. B : dork lazem on cherche un autre argument.
(maintenant, il faut chercher un autre argument)*

TCsco

Dans cet échange, par leur positionnement, les apprenants veulent être décisifs. A ce niveau réflexif, les apprenants ont

enfin recours à l’alternance des rôles pour prendre part à des décisions prises susceptibles de mener le groupe vers son autonomie et sa réussite sociale. Participer à une décision du groupe est un comportement citoyen qui montre un stade avancé dans l’autorégulation menée par chaque participant. Savoir choisir le bon moment pour prendre une position haute ou basse, montre que chacun a conscience du chemin commun et qu’il sait à quel moment il doit ou peut intervenir, à quel moment il doit prendre du recul pour laisser le rôle aux autres, non pas parce qu’il ne sait pas, mais parce qu’il est convaincu que ce que va être apporté par son camarade peut être meilleur que ce qu’il aurait lui-même apporté. Ce comportement citoyen montre un certain courage, de la distance et une grande maîtrise dans sa propre régulation discursive.

Les co-énonciations employées permettent aux apprenants de mener des autorégulations maîtrisées : elles les amènent à prendre leur place et à construire leur citoyenneté à l’intérieur du groupe. La maîtrise de la formulation conjointe et de la co-énonciation donne à chaque apprenant la possibilité d’être à la fois autonomes et solidaires : il exprime son autonomie en répondant aux besoins des autres, il écoute la parole de l’autre et accepte sa contribution, il le respecte, respecte son idée et le tolère.

En 175, B incite les autres à chercher un autre argument. Il vise à ce que ses camarades prennent librement la parole et le plus longtemps possible. C’est l’autonomie manifestée par la prise du pouvoir interactionnel qu’il cherche à travers son

intervention. L'emploi de la langue maternelle est ici un élément important qui dépasse la simple habitude inconsciente et spontanée vers une autorégulation maîtrisée. Il lui permet de détenir la parole le plus longtemps possible, de maintenir le pouvoir de transmettre son point de vue et d'affirmer son autonomie individuelle de pensée et surtout d'exprimer une certaine solidarité de groupe.

Prendre part de façon mesurée et consciente aux décisions d'un groupe est donc un comportement citoyen. Il tire ses origines des habitudes collaboratives acquises hors de l'école, se développe à partir des habitudes collaboratives en classe et forme un moyen important qui peut enrichir les pratiques sociales.

5. CONCLUSION

Les habitudes sociales ancrées dans l'imaginaire des apprenants, nous l'avons vu, forment des moyens pour des apprentissages linguistiques en langue cible. Les résultats montrent que, pendant la réalisation de cette habitude collaborative qui forme l'originalité de la société et des familles algériennes, il se manifeste d'autres habitudes linguistiques et culturelles qui viennent enrichir les compétences communicatives des enfants algériens. La situation de classe forme ainsi, à travers les activités participatives, le lieu pour les apprenants de perfectionner leurs compétences, en s'engageant avec les autres dans une co-action, en utilisant la langue pour réaliser des tâches communes.

Cela donne également une occasion pour acquérir la langue et la communiquer à des fins sociales : les apprenants sont invités ici à dépasser leurs habitudes inconscientes et à mener des autorégulations conscientes, maîtrisées qui leur permettent d'être des acteurs sociaux plus que dans d'autres circonstances, d'être plus actifs et plus citoyens. A la fin de cette recherche, nous voulons conclure en disant que, tout comme sa prise en charge dans l'apprentissage des enfants, la mise en valeur de ces habitudes sociales dans le processus des formations des enseignants peut les aider à développer leurs compétences professionnelles et développer par la suite la qualité de l'enseignement des langues.

Bibliographie :

1. Allal, L. (2007). **Introduction. Régulations des apprentissages** : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation, Perspectives en éducation et formation ». In L. Allal, L.- M. Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 7-23.
2. Blanchet, P., MOORE, D., & ASSALAH-RAHAL, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Archives Contemporaines et AUF.
3. Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minit.

4. Cicurel, F., & Bigot, V. (2005). Les interactions en classe de langue. *Le français dans le monde, Recherches et applications*. France : CLE, FIPF.
5. Dabene, M., & Rispaïl, M. (2008). **La sociodidactique** : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, 2008-1, Liège, 10-13.
6. Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.
7. Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Bern : Peter Lang.
8. Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « **Nouvelle communication** » et « **Analyse conversationnelle** ». In Verdelhan-Bourgade M., *Langue française*, n° 70, Communication et enseignement, 7-25.
9. Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, tome 1*. Paris : Armand Colin.
10. Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). **Types d'interactions et genres de l'oral**. In Bouquet S., *Langages*, 38^e année, n° 153, Les genres de la parole, 41-51.
11. Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

12. Mondada, L. (1995). **Introduction : pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles.** *Les cahiers de l'ILSL* , 7, 1-18.
13. Oukaci, L. (2010). **L'approche par compétences : mauvaise réponse à un vrai problème.** *Journal El-Watan*.
14. Pourtois, J.-P. & DESMET, H. (2004). *L'éducation implicite : socialisation et individualisation.* Paris : Presses Universitaires de France.