

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**UNIVERSITE de BATNA-2**



**Faculté des Lettres et Langues Etrangères**  
**- Département de langue et littérature françaises -**  
**Ecole Doctorale Algéro-Française**  
**Réseau Est - Antenne de Batna -**

***Les groupes hétérogènes restreints : profiter des  
différences pour consolider l'expression orale en FLE***

***Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat ès sciences***

***Option : Didactique***

***Présentée par : M<sup>me</sup> MERABET Souad***

***Sous la co-direction de :***

***Dr. METATHA M<sup>ed</sup> EL-KAMEL (M.C., Université de Batna 2-Algérie)***

***Pr. KASHEMA Laurent (Pr. Emérite, Université de Strasbourg-France)***

***Membres du jury :***

***Président : M. Samir ABDELHAMID, Pr. Université de Batna 2***

***Rapporteur : M. M<sup>ed</sup> El Kamel METATHA, M.C. Université de Batna 2***

***Rapporteur : M. Laurent KASHEMA, Pr. Emérite, Université de Strasbourg***

***Examineur : M. Gaouaou MANAA, Pr. Université de Batna 2***

***Examineur : M. Abdelouahab DAKHIA, Pr. Université de Biskra***

***Examinatrice : M<sup>me</sup> Chafika FEMMAM, M.C. Université de Biskra***

***Année universitaire 2017/2018***



**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**UNIVERSITE de BATNA-2**

**Faculté des Lettres et Langues Etrangères**  
**- Département de langue et littérature françaises -**  
**Ecole Doctorale Algéro-Française**  
**Réseau Est - Antenne de Batna -**

***Les groupes hétérogènes restreints : profiter des  
différences pour consolider l'expression orale en FLE***

***Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat ès sciences***

***Option : Didactique***

***Présentée par : M<sup>me</sup> MERABET Souad***

***Sous la co-direction de :***

***Dr. METATHA M<sup>ed</sup> EL-KAMEL (M.C., Université de Batna 2-Algérie)***

***Pr. KASHEMA Laurent (Pr. Emérite, Université de Strasbourg-France)***

***Membres du jury :***

***Président : M. Samir ABDELHAMID, Pr. Université de Batna 2***

***Rapporteur : M. M<sup>ed</sup> El Kamel METATHA, M.C. Université de Batna 2***

***Rapporteur : M. Laurent KASHEMA, Pr. Emérite, Université de Strasbourg***

***Examineur : M. Gaouaou MANAA, Pr. Université de Batna 2***

***Examineur : M. Abdelouahab DAKHIA, Pr. Université de Biskra***

***Examinatrice : M<sup>me</sup> Chafika FEMMAM, M.C. Université de Biskra***

***Année universitaire 2017/2018***

# Remerciements

*Je tiens à témoigner à mes co-directeurs de recherche toute ma gratitude pour leur soutien, leurs conseils, et leur suivi.*

- Monsieur METATHA Med El Kamel, maître de conférences, Université de Batna 2.*
- Monsieur KASHEMA Laurent, Professeur émérite, Université de Strasbourg.*

*Mes sincères remerciements vont également aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.*

*Mes vifs remerciements vont au professeur ABDELHAMID Samir, l'ex-responsable du pôle de L'EDAF à Batna, qui a encouragé tous les doctorants à travailler pour achever leurs travaux de recherche.*

*Je remercie aussi mes étudiants de la première promotion de français (1<sup>ère</sup> année LMD / année universitaire 2011/ 2012 de l'annexe de Barika, Université El-Hadj Lakhdar de Batna- actuellement Centre universitaire de Barika) d'avoir accepté de participer à la réalisation de mon expérience ce qui m'a permis de concrétiser mes idées de recherches.*

*Je remercie mes proches et particulièrement ma sœur Naçira pour son encouragement.*



# *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail de recherche*

*À ma défunte mère récemment décédée et qui ne peut partager avec  
moi ces moments exceptionnels de ma vie. Tu étais et tu resteras  
toujours présente dans mon cœur ! ;*

*À mon défunt père pour tous les sacrifices consentis; il aurait été fier ;*

*Que Dieu accorde à mes parents sa Pleine Miséricorde ;*

*À mon mari et mes enfants Raghd, Abderrahim et Moussaâb ;*

*À mes frères et mes sœurs, mes amis et mes enseignants ;*

*À tous ceux qui me connaissent et qui m'aiment.*

## SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
DÉDICACE.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	7
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>17</b>
<b>CHAPITRE I : Le groupe, la coopération et l'avènement de l'apprentissage coopératif en milieu scolaire.....</b>	<b>18</b>
<i>Introduction .....</i>	<i>19</i>
<i>I-1- L'apprentissage et ses différentes approches.....</i>	<i>20</i>
<i>I-2- Eléments théoriques liés aux concepts de groupe et de coopération scolaire.....</i>	<i>26</i>
<i>I-3- L'apport des chercheurs européens et américains en matière de coopération scolaire.....</i>	<i>35</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>47</i>
<b>CHAPITRE II : Origines, théories et principes de l'apprentissage coopératif.....</b>	<b>48</b>
<i>Introduction.....</i>	<i>49</i>
<i>II-1-PIAGET et VYGOTSKI, deux précurseurs à l'origine des théories d'apprentissage entre pairs.....</i>	<i>50</i>
<i>II-2- L'apprentissage coopératif : une entrée théorique.....</i>	<i>54</i>
<i>II-3- Les apports de l'apprentissage coopératif.....</i>	<i>66</i>
<i>II-4-Distinction entre l'apprentissage coopératif et d'autres dispositifs d'apprentissage favorisant la coopération.....</i>	<i>78</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>83</i>
<b>CHAPITRE III : Les interactions verbales dans les groupes hétérogènes restreints.....</b>	<b>84</b>
<i>Introduction.....</i>	<i>85</i>
<i>III-1- L'hétérogénéité du groupe classe.....</i>	<i>86</i>
<i>III-2-Les interactions entre pairs.....</i>	<i>91</i>
<i>III-3- Communication exolingue et schémas interactionnels favorables à l'apprentissage.....</i>	<i>97</i>
<i>III-4- L'approche par les tâches dans l'enseignement/apprentissage des langues.....</i>	<i>105</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>112</i>
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>113</b>
<b>CHAPITRE IV: Description des participants et déroulement de l'expérimentation .....</b>	<b>114</b>
<i>Introduction.....</i>	<i>115</i>
<i>IV-1- Méthodologie.....</i>	<i>116</i>
<i>IV-2-Biographie et profils langagiers des participants à l'expérience.....</i>	<i>117</i>
<i>IV-3-Durée des enregistrements et transcription du corpus.....</i>	<i>127</i>

<i>IV-4-Les entretiens semi-directifs.....</i>	<i>130</i>
<i>IV-5-Les phases de l'expérimentation.....</i>	<i>131</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>145</i>
<b>CHAPITRE V: Analyse de la dynamique interactionnelle dans les groupes .....</b>	<b>146</b>
<i>Introduction.....</i>	<i>147</i>
<i>V-1-La dynamique des interactions et le système d'alternance des tours de parole dans les groupes .....</i>	<i>148</i>
<i>Bilan.....</i>	<i>160</i>
<i>V-2-L'alternance codique langue maternelle-français-anglais dans les discussions intragroupales.....</i>	<i>163</i>
<i>Bilan.....</i>	<i>171</i>
<i>V-3-La longueur moyenne des énoncés (LME) en français et en langue maternelle.....</i>	<i>174</i>
<i>Bilan.....</i>	<i>183</i>
<i>V-4-Les réseaux de communication dans les groupes.....</i>	<i>185</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>216</i>
<b>CHAPITRE VI : Analyse des actes conversationnels au sein des groupes.....</b>	<b>217</b>
<i>Introduction.....</i>	<i>218</i>
<i>VI-1- Classification des actes conversationnels.....</i>	<i>219</i>
<i>VI-2- Analyse des actes conversationnels visant les habiletés cognitives.....</i>	<i>221</i>
<i>Bilan.....</i>	<i>264</i>
<i>VI-3-Analyse des actes conversationnels visant les habiletés coopératives.....</i>	<i>268</i>
<i>Bilan.....</i>	<i>290</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>294</i>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>295</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>302</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....</b>	<b>321</b>
<b>LISTE DES ENCADRÉS, DES SECTEURS ET DES HISTOGRAMMES.....</b>	<b>323</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>325</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>518</b>
<b>RÉSUMÉS (en français, en arabe et en anglais) .....</b>	<b>526</b>

# *INTRODUCTION GÉNÉRALE*

En didactique des langues et des cultures plus que dans d'autres disciplines se tissent des recherches qui s'intéressent aux interactions sociales comme moyen pour favoriser des acquisitions langagières. Elles s'inscrivent dans la lignée des théories socio-culturelles et des théories socio-cognitives dont les pionniers étaient VYGOTSKI et PIAGET. Ces études placent l'apprenant au centre de l'activité pédagogique, ainsi, l'apprenant n'étant plus considéré comme un auditeur passif, il devient un acteur de son apprentissage en interaction avec ses pairs dans une dynamique de co-action.

En parallèle, l'avènement du courant interactionniste dans le domaine de l'acquisition des langues a conduit à un changement de paradigme. Passant d'une approche communicative basée sur l'emploi de la langue en situation à une perspective actionnelle, proposée par le Cadre Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), qui préconise de faire travailler les apprenants en petits groupes sur des tâches diverses. Dans ce sens, MANGENOT (2011 :214) rappelle que « *l'approche dominante de l'enseignement/apprentissage des langues durant environ 25 ans a été l'approche dite « communicative »(...) Cette approche a maintenant tendance à évoluer vers l'approche par les tâches* ». Dans cette perspective, les usagers d'une langue sont considérés comme « *des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). A l'ère de l'éclectisme, nous supposons que ces deux méthodologies (approche communicative et approche actionnelle) présentent à l'égard des enseignants des références de base importantes.

Parmi les objectifs majeurs de l'apprentissage dans une classe de langue l'appropriation d'une compétence de compréhension et de production orale. C'est pourquoi l'enseignement de l'oral devrait être un objectif à atteindre dès le cycle primaire articulé à la lecture courante et expressive renforcée par des séances d'élocution/ langage permettrait d'asseoir les compétences linguistiques indispensables à un enseignement / apprentissage progressif de la langue française.

L'enseignement de l'oral dans les départements de français en Algérie a pour objectif de former des étudiants capables de s'exprimer convenablement en français. Pour atteindre ce but, les étudiants devraient connaître déjà un minimum de lexique et quelques règles de base qui leur garantissent la communication dans cette langue. C'est ce que montre BOUDJELLAL(2012 :124) en insistant sur l'oral en tant qu'objet d'enseignement :

*(...) l'objectif visé par le FLE à l'université c'est le perfectionnement de cette langue afin de se l'approprier. Elle est appelée à devenir son domaine de spécialité pour pouvoir, non seulement communiquer, mais l'enseigner à son tour et l'utiliser pour faire des recherches. C'est pourquoi l'enseignement de l'oral en tant qu'objet ne doit pas être négligé. Il permettra à l'apprenant de s'impliquer personnellement dans l'apprentissage, d'y participer, d'être plus actif.*

Notre précédent travail de recherche ayant pour objectif d'évaluer l'efficacité de l'apprentissage coopératif, en compagnie d'apprenants collégiens, dans un dispositif de développement de leurs capacités de production orale en français langue étrangère (désormais FLE), a renforcé notre conviction sur l'importance d'une démarche prônant l'entrée par l'oral pour réduire les fractures entre les compétences attendues et celles réalisées par les apprenants. L'expérience que nous avons menée nous a permis de constater que ces apprenants font usage d'une multitude de codes linguistiques avec des degrés de maîtrise variable : l'arabe dialectal, le chaoui, l'arabe institutionnel, le français, l'anglais et parfois le kabyle. Nous nous sommes trouvée confrontée à une situation de multilinguisme fort contraignante dans le cadre d'un processus d'apprentissage guidé d'une langue étrangère dans un milieu institutionnel. Face à cette hétérogénéité de maîtrise des langues en usage, les enseignants de FLE affrontent plusieurs différences individuelles (âges et sexes distincts, origines sociales et culturelles diverses, différentes motivations vis-à-vis de l'apprentissage, etc). C'est pourquoi, ils se trouvent souvent confrontés à des situations assez contraignantes ce qui rend leur tâche de plus en plus assez délicate.

Dans le présent travail de recherche, notre réflexion portera sur l'hétérogénéité des niveaux qui constitue l'une des caractéristiques fondamentales de la formation des groupes coopératifs. Dans ce type de groupes, les occasions d'entraide et d'étayage sont beaucoup plus nombreuses. A ce sujet, ABRAMI et *al.* (1996 : 68) affirment :

*L'un des avantages du groupement en fonction de la diversité des capacités est que les élèves les plus doués jouent le rôle de tuteurs vis-à-vis des élèves moins doués en leur enseignant la matière qu'ils n'ont pas saisie. Ces derniers peuvent ainsi imiter les stratégies d'apprentissage de leurs camarades plus doués.*

Au moment de la constitution des groupes, l'hétérogénéité des niveaux n'est pas le seul critère à prendre en considération. La taille est aussi significative à cet égard car le nombre des participants dans un groupe pourrait garantir ou empêcher la communication. La plupart des chercheurs américains (JOHNSON et JOHNSON, 1989 ; KAGAN, 1990 ;

SLAVIN, 1983a, 1983b et WEBB, 1985, 1991, 1992) insistent sur l'apprentissage coopératif en petits groupes. Ainsi, dans un groupe restreint, la participation de chacun est plus facile, l'apprenant peut s'exprimer facilement et il peut aussi demander de l'aide sans être intimidé par ses partenaires. C'est ce que montre J.P.JODOIN (2001 : 29) :

*C'est à travers le travail coopératif en groupes restreints que l'élève expérimentera diverses formes d'interaction où les règles et les normes sont présentées. En effet, comment discuter correctement d'un sujet ou participer efficacement à la résolution d'un problème si un élève est incapable d'attendre son tour pour parler ? Ou s'il n'écoute pas l'autre qui parle ou il refuse de reconnaître le bien-fondé d'une idée plus pertinente que la sienne ?*

Dans cette recherche, nous tenterons de déterminer le rôle de l'hétérogénéité des niveaux <sup>1</sup> dans la consolidation des capacités de l'expression orale en FLE. Nous devons préciser qu'il ne s'agit, bien évidemment pas de n'importe quelle hétérogénéité, et pas d'avantage de l'hétérogénéité seule quelle qu'elle soit, mais d'une stratégie associée à un certain nombre de points d'appuis différents susceptibles de collaborer étroitement au travail de répartition des apprenants dans des classes souvent nombreuses et construites sur des niveaux de connaissances trop inégales et de plus trop diversifiés.

Cette étude est inscrite dans une perspective actionnelle. Elle a pour but de mieux comprendre la dynamique interactionnelle lors de discussions intragroupales autour d'une tâche commune et vise à mettre en valeur des orientations et des outils pratiques pour organiser ce type de travail de groupes en classe. Notre but consistera donc à :

- Déterminer s'il est possible de mettre l'hétérogénéité au service de l'efficacité des apprentissages en montrant le rôle du groupe hétérogène restreint dans la consolidation des capacités de l'expression et la communication orale en FLE.
- Proposer aux enseignants des pistes exploitables pour un travail d'orientation de recherche et de soutien mutuel dans une classe. En tant que groupes restreints, nous devons commencer par les motiver sérieusement avant toute velléité d'hétérogénéisation et avant tout espoir de répartition de ces mêmes apprenants dont nous souhaitons une plus grande productivité.

Dès lors, notre problématique s'articule autour des questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'un groupe hétérogène ? Et pourquoi seulement un groupe hétérogène restreint ?

---

<sup>1</sup> - Tout au long de cette recherche, nous nous intéresserons à l'hétérogénéité des niveaux en FLE.

- Comment savoir à quel moment précis l'hétérogénéité des niveaux devient porteuse de promesses au sein d'un groupe restreint ?
- Comment profiter de l'hétérogénéité afin d'accroître la productivité de l'ensemble des groupes restreints constitués ?
- Sur quels critères pédagogiques pouvant assurer une véritable progression d'enseignement et d'apprentissage doit-on construire les bases d'une hétérogénéité restreinte porteuse d'espoir dans l'appropriation de réelles capacités orales en langues ?

Pour qu'il y ait apprentissage coopératif en langue étrangère, il ne suffit pas de former des groupes. Les activités d'apprentissage coopératif nécessitent une planification consciencieuse et rigoureuse de la part de l'enseignant et un entraînement systématique des apprenants à ce type d'apprentissage. En effet, l'enseignant qui veut mettre cette stratégie en pratique, doit, au moment d'organiser les activités, prendre un certain nombre de décisions. L'une des premières concerne le groupement des apprenants. De ce fait, nous estimons que la répartition minutieuse des apprenants au sein de groupes hétérogènes restreints pourrait bien être un facteur d'efficacité. A ce titre :

- Le succès de l'apprentissage coopératif dépendrait en grande partie de l'éventail des niveaux de capacités que nous devrions trouver dans chaque groupe. De ce fait, nous concevons que la répartition minutieuse des effectifs en de petits groupes de 4, 5 apprenants maximum manifestant une grande envie de progresser, malgré ou à cause de leurs niveaux différents mais complémentaires, consoliderait une méthodologie basée sur l'hétérogénéité restreinte en classe de FLE.
- Nous supposons que l'hétérogénéité qui caractérise la constitution des petits groupes permettrait de créer une dynamique de co-apprentissage ; Chaque participant pouvant être une personne ressource en étayant ses pairs pour comprendre voire s'exprimer en français. Dans ce sens :
  - Nous postulons que les actes conversationnels visant les habiletés cognitives telles que : les questions, les demandes d'aides, les corrections, les explications, les reformulations et les traductions constitueraient des mouvements d'étayage qui tisseraient des réseaux de communication dans les groupes et favoriseraient la consolidation de l'expression orale en langue cible. En effet, ces réseaux représenteraient généralement des échanges à visée métalinguistique souvent



liés à l'apparition d'obstacles linguistiques (incompréhension, malentendu, demande d'aide).

- Nous concevons ensuite que les actes conversationnels visant les habiletés coopératives tels que : les interpellations, les encouragements, le respect et la coopération constitueraient des interventions d'aide à la participation qui influeraient sur le côté émotionnel et motivationnel des membres ce qui leur confèrerait par la suite de l'intérêt pour s'investir dans les échanges.

Pour mener à bien cette recherche nous ferons appel à l'approche empirique et qualitative. En effet, nous essayerons d'analyser le rapport entre l'hétérogénéité des niveaux dans des groupes restreints et le développement des capacités de l'expression orale en FLE. Pour cette vérification, nous ferons appel à des enregistrements et des grilles d'analyse. Elle est aussi qualitative parce qu'elle se base essentiellement sur une analyse interprétative de données, en l'occurrence les conduites des participants au travail coopératif. Nous rejoignons donc A. MUCCHIELLI (2004) qui définit la méthode qualitative comme :

*une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. [...] La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif). (MUCCHIELLI , 2004 : 212-213)*

Partant du principe que l'oral et l'écrit sont indissociables ou comme l'affirme P.MARTINEZ (1996 : 92) : « *On insistera sur la perméabilité des deux codes oral et écrit et leur nécessaire complémentarité plus que sur leur différence* », Nous avons procédé à analyser des discussions intragroupales de 24 participants travaillant en commun, au sein de 6 groupes hétérogènes de 4 membres, en vue d'élaborer une *fiche de lecture*<sup>2</sup> du roman d'Albert CAMUS « l'ÉTRANGER ». Ce type d'activité interactive représente une

---

<sup>2</sup> - *La fiche de lecture* du roman représente dans ce cas un compte-rendu de lecture qui consiste à faciliter la mémorisation de son contenu. En réfléchissant sur les finalités de cet écrit, BESSONNAT (1996 : 95-96) distingue entre deux types de fiches de lecture : « *la fiche de lecture comme vecteur d'échange des lectures au sein de la classe voire de l'établissement ( ...); la fiche de lecture, comme outil de construction d'un savoir littéraire à long terme qui suppose que l'élève apprend tout à la fois à capitaliser ses lectures mais aussi , dans un second temps, à mobiliser les informations engrangées dans les fiches à l'occasion de travaux écrits ultérieurs* ». L'auteur ajoute : « *L'écrit en question présuppose des savoirs littéraires (sur le paratexte, sur la notion du personnage, sur les vitesses et les ordres narratifs, sur le problème du point de vue et le mode narratif...) et des savoirs-faire tout aussi divers et complexes (sur le résumé, le commentaire littéraire, la schématisation...)* » (Ibid. : 96).

*coopération à visée fonctionnelle* <sup>3</sup>. Notons que notre échantillon est constitué d'apprenants, de la 1<sup>ère</sup> année du cursus licence de langue française, inscrits à l'Université de BATNA 2 – Annexe de BARIKA (Actuellement Centre universitaire de BARIKA) et notre corpus d'étude est obtenu après avoir enregistré et transcrit six discussions intragroupales réalisées simultanément par les petits groupes précédents.

L'analyse des enregistrements sera menée en faisant recours à l'approche qualitative mais ça n'exclut pas le recours à la quantification de certains phénomènes linguistiques ou conversationnels tels que le nombre de tours de parole (désormais TP) par apprenant ou la longueur moyenne des énoncés (désormais LME) et la configuration des réseaux de communication dans les groupes. Dans ce sens, nous rejoignons COSEREANU (2012 : 2) qui défend l'idée que « *les analyses des productions langagières que propose la RAL* <sup>4</sup> *ne doivent pas se restreindre à des approches qualitatives et descriptives, mais qu'elles doivent également être de nature quantitative* ». En effet, les résultats statistiques auront pour nous la valeur d'un indice qui nous facilitera la compréhension de tel ou tel aspect du fonctionnement des activités communicatives de la tâche observée.

Cette étude, dans son aspect empirique et qualitatif se base essentiellement sur une analyse interprétative des données, en l'occurrence les actes conversationnels qui se produisent au cours de l'interaction et qui agissent sur le *potentiel acquisitionnel* <sup>5</sup> de la tâche proposée. A cet effet, les recherches qui s'inscrivent dans la pédagogie coopérative (l'approche européenne) ou l'apprentissage coopératif (l'approche nord-américaine) et celles de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues représentent pour nous des références théoriques de base.

Sur le plan méthodologique, notre étude dans sa dynamique interactionnelle s'appuiera sur deux principes :

- Pour les principes du travail de groupe, nous ferons appel donc à divers travaux sur la pédagogie coopérative et l'apprentissage coopératif (ABRAMI et *al.*, 1996 ;

---

<sup>3</sup> -L'appellation « *coopération à visée fonctionnelle* » désigne un type d'activités interactives présentées dans le CECRL (2001 : 60).

<sup>4</sup> - *La recherche en acquisition des langues* est désignée par le sigle « RAL ».

<sup>5</sup> - *Le potentiel acquisitionnel* est défini par AZZEDDINE (2009 :11) comme : « *l'ensemble des comportements communicatifs ou évènements interactionnels particulièrement prometteurs pour l'acquisition* ». Dans ce sens, DE PIETRO, M.MATTHEY et B. PY (1989) parlent de « *séquences potentiellement acquisitionnelles* » Cf. III-3-3.

AURIAC- PEYRONNET et *al.*, 2003, BAUDRIT, 2007a, 2007b, 2009 ;  
BLANCHARD et BLANCHARD, 2004 ; BUCHS, 2002 ; CLEMENT, 2007 ;  
COHEN, 1994 ; CONNAC, 2009 ; GAUDET, 1998 ; LEHRAUS, 2001, 2002 ;  
MEIRIEU,1987, 1989 ; MATHEYet MÉRILLOU, 2009 ; STEVAHN et *al.* , 1995)

- Pour les principes de l'*analyse conversationnelle*<sup>6</sup>, nous nous référerons alors à différents travaux sur l'analyse des interactions verbales et sur l'approche interactionniste de l'acquisition (BANGE, 1992a, 1992b, 1996 ; BOUCHARD, 1998, 2010, CICUREL et BIGOT, 2005 ; DAUSENDSCHÖN-GAY, 1988 ; DAUSENDSCHÖN-GAY et KRAFFT,1990, 1993, 1994 ; DE PIETRO, 1988 ; DE PIETRO, MATTHEY et PY,1989 ; GRIGGS, CAROL et BANGE,2002 ; GÜLICH et MONDADA,2001 ; MONDADA et PEKAREK DOEHLER,2000,2001 ; PEKAREK DOEHLER, 2002 ; PORQUIER, 1984, 1994 ; PY, 1989, 1992, 1994, REULIER, 2012, VASSEUR, 1995 ; VERONIQUE, 1992 ; VION, 1992 ; TROGNON et BRASSAC, 1988 ; TROGNON, 1997,1999 ; VERONIQUE, 1992 ; VION,1992)

Dans cette thèse, le premier chapitre se veut d'abord un rappel des différentes théories d'apprentissage en contexte scolaire (l'approche behavioriste, cognitiviste, humaniste et développementale ainsi que le modèle socioconstructiviste et interactif de l'apprentissage). Ensuite, les notions de groupe et de coopération seront définies en s'appuyant sur diverses conceptions de chercheurs et de praticiens européens et anglo-saxons qui se penchent sur le travail de groupe en milieu scolaire. Enfin, la discrimination entre la coopération vue par les européens et celle vue par les anglo-saxons nous conduira à revenir sur deux concepts majeurs : *Les groupes d'apprentissage* et *L'apprentissage coopératif*.

Lors du second chapitre, l'accent sera mis d'abord sur les théories sociocognitives et socioculturelles dont les précurseurs étaient PIAGET et VYGOTSKI . Certes, l'apport de ces derniers a été indéniable ; PIAGET souligne l'importance du conflit socio-cognitif dans le développement cognitif individuel en insistant sur des situations privilégiant la

---

<sup>6</sup> - L'analyse conversationnelle, qui fait partie de la linguistique interactionniste, est un courant de recherche issu de l'ethnométhodologie fondée aux Etats-Unis par G. JEFFERSON, H. SACKS et E. SCHEGLOFF (1974) . Elle a pour but de « *décrire et d'analyser le fonctionnement des interactions communicatives de tout type, dans une optique comparative ou non. Elle cherche à rendre compte des processus de co-élaboration des événements sociaux, de synchronisation des conduites langagières, et de co-construction des significations* » (De NUCHEZE et COLETTA, 2002 : 15).

symétrie entre pairs. VYGOTSKI à son tour défend les situations de tutorat qui représentent le meilleur moyen pour favoriser de nouveaux apprentissages. Ensuite, nous aborderons l'apprentissage coopératif. Ses fondements, ses apports cognitifs et motivationnels feront l'objet d'une attention particulière. D'ailleurs, les chercheurs de cette stratégie d'enseignement prévoient que l'hétérogénéité qui caractérise la constitution des petits groupes ne représente pas une entrave pour l'apprentissage. Enfin, une distinction sera faite entre l'apprentissage coopératif et d'autres dispositifs favorisant la coopération entre pairs notamment l'apprentissage collaboratif et le tutorat.

Dans le troisième chapitre, nous entamerons l'étude des interactions verbales dans les groupes hétérogènes restreints. D'abord, nous aborderons l'hétérogénéité du groupe classe et ses différents aspects (l'hétérogénéité des niveaux, l'hétérogénéité des origines sociales et culturelles et l'hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires). Nous verrons ensuite le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage voire le rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement des habiletés langagières en classe de langue. En outre, nous mettrons l'accent sur la notion de *communication exolingue* et nous expliquerons quelques schémas interactionnels favorisant l'acquisition de la langue cible. Nous insisterons aussi à travers ce chapitre sur l'importance des tâches de groupes dans l'enseignement/apprentissage des langues. Notons enfin que le rôle de l'enseignant qui pratique une pédagogie basée sur les tâches de groupes sera explicité dans ce chapitre.

Le quatrième chapitre présentera notre cadre méthodologique. Nous décrirons notamment les participants à l'expérience (Biographies et profils langagiers), la durée des enregistrements et les conventions de transcription du corpus ainsi que les différentes phases de l'expérimentation (planification, discussions de groupes, présentation des travaux et évaluation).

Le cinquième chapitre dévoilera les résultats dans une perspective quantitative. Tour à tour seront explicités la dynamique des interactions et le système d'alternance des tours de parole dans les groupes coopératifs, l'alternance codique langue maternelle - français-anglais dans les discussions intragroupales, la longueur moyenne des énoncés (LME) en français et en langue maternelle ainsi que les réseaux de communication dans les groupes.

A la suite de ces indicateurs quantitatifs, la démarche de recherche que nous adopterons dans le sixième chapitre sera quantitative et qualitative basée sur l'interprétation des données en l'occurrence les conduites des participants dans les six groupes coopératifs. Il sera également important de préciser que cette analyse se focalisera sur deux catégories d'actes conversationnels produits dans les six groupes : les actes conversationnels visant les habiletés cognitives et les actes conversationnels visant les habiletés coopératives (sociales).

Au terme de ce travail, une conclusion sera pour nous l'occasion de revenir sur les points importants de cette recherche et d'exposer l'ensemble des résultats auxquels nous sommes parvenue. À l'issue de cette conclusion, des perspectives de recherches futures seront envisagées en guise d'ouverture.

*PREMIERE PARTIE*  
*CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE*

## CHAPITRE 1

*Le groupe, la coopération et l'avènement  
de l'apprentissage coopératif en milieu  
scolaire.*

## ***Introduction***

Dans le présent chapitre, nous tenterons de clarifier les différentes conceptions de l'apprentissage en contexte scolaire. Après une bien évocation des différents courants qui ont jalonné la recherche en matière d'apprentissage en parcourant l'approche behavioriste, l'approche cognitiviste, l'approche humaniste, l'approche développementale et le modèle socioconstructiviste et interactif de l'apprentissage (le modèle SCI), nous définirons le concept de *groupe* et de *coopération* en se référant à plusieurs chercheurs qui se penchent sur le travail de groupe en milieu scolaire. Ensuite, nous parlerons de la contribution des chercheurs européens et américains en matière de coopération scolaire. La distinction entre les deux types de coopération conçus par les chercheurs sur les deux côtes de l'Atlantique nous amènera, enfin, à comparer deux types d'apprentissage : Les *groupes d'apprentissage* en Europe et l'*apprentissage coopératif* en Amérique.



## ***I-1-L'apprentissage et ses différentes approches***

### ***I-1-1-Définition de l'apprentissage***

Notre but n'est pas d'analyser toutes les facettes de l'acte d'apprendre mais d'extraire des éléments essentiels à partir de points de vue variés sur l'apprentissage.

Dans le dictionnaire de didactique du français, J.P. CUQ oppose l'apprentissage à l'acquisition en affirmant :

*L'apprentissage est un ensemble d'activités volontaires et conscientes visant de façon explicite l'appropriation d'une compétence, un savoir ou une information, souvent dans un contexte institutionnel avec ses propres normes et rôles : écoles, enseignants, apprenants, emploi du temps. L'apprenant serait donc une personne qui s'approprie un savoir par l'intermédiaire d'une activité prévue à cet effet. L'acquisition est involontaire, inconsciente, le fruit de la participation à une situation de communication dont la finalité principale n'est pas l'appropriation d'une compétence ou d'un savoir (jouer, faire des courses, etc.). (CUQ, 2000 : 20)*

Ceci dit que l'apprentissage est considéré comme une démarche consciente, volontaire et guidée. C'est le cas d'une personne guidée par un enseignant en milieu institutionnel. L'acquisition est, par contre, un processus inconscient et involontaire qui s'effectue en milieu naturel sans la supervision directe de l'enseignant.

De son côté, LEBRUN cite la définition de R.B.KOZMAN (1991) , une définition que nous avons reprise car elle présente de nombreux facteurs essentiels à l'apprentissage :

*L'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire. (Cité par LEBRUN, 2007 : 34-35)*

LEBRUN soulève aussi un certain nombre de caractéristiques liées au modèle constructiviste et qui constituent des conditions pour un apprentissage efficace :

*- Le rôle des connaissances antérieures ; -Le rôle du contexte et de l'expérience concrète ;  
- le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage ; - l'importance du changement conceptuel qui doit prendre place qu'un apprentissage affectif ait lieu : une prise de conscience, une insatisfaction ou un déséquilibre par rapport aux conceptions antérieures et une rééquilibration, nouvelle formulation plus opérationnelle, plus générale ou plus efficace des connaissances ; - les nouveaux rôles assumés par le professeur et les étudiants ; - l'importance de la réflexion par l'étudiant sur le processus qu'il a engagé : c'est cette réflexion « méta » qui nourrira à son tour la compétence apprendre à apprendre. (Ibid. :35-36)*

Pour conclure, nous pouvons dire que l'apprenant dispose d'un ensemble de connaissances et de compétences qui lui permettent de construire des connaissances nouvelles afin de résoudre des problèmes posés par son entourage. Le rôle d'autrui (enseignants et partenaires) devient primordial car il intervient pour lui soutenir dans la construction personnelle qu'il entreprend.

### ***I-1-2-L'apprentissage vu par le courant béhavioriste***

Le courant béhavioriste, nommé aussi le courant empiriste, voit l'apprentissage comme :

*Une longue chaîne de modifications du comportement par le jeu d'établissement, de renforcement ou d'extinction d'associations stimuli-réponses. Acquérir des connaissances et des compétences élémentaires qui les constitue, chacune d'elles consistant en des associations entre stimuli et réponses élémentaires. (Ibid. :85).*

Le béhaviorisme vise à rechercher les renforcements qui motivent les élèves dans leurs apprentissages. Deux types de renforcements ont été distingués : les renforcements positifs qui surviennent après un comportement désiré et les renforcements négatifs qui éliminent un élément indésirable après la réalisation du comportement souhaité. Les renforcements négatifs se distinguent des punitions dans la mesure où les premiers renforcent le comportement souhaitable alors que les dernières éliminent un comportement non désiré. Nous citons par exemple l'exemple d'un élève qui accomplit une tâche en classe de manière acceptable qui pourrait avoir congé de devoirs à la maison ce qui constitue pour lui un renforcement négatif parce qu'il supprime un élément négatif ou indésirable : les devoirs à la maison. Les punitions sont nombreuses : priver un élève de la séance de récréation, mettre un élève au coin, etc.

### ***I-1-3-L'apprentissage vu par le courant cognitiviste***

Les théories cognitivistes tentent de répondre à la question d'acquisition de nouvelles connaissances et à l'influence des connaissances antérieures et l'expérience de la personne sur l'élaboration des informations nouvelles. L'un des pionniers de ce courant est le fondateur du constructivisme JEAN PIAGET qui soulève la notion du conflit cognitif chez l'être humain en se basant sur deux éléments majeurs : l'organisation et l'adaptation. La première consiste à intégrer ses expériences dans des systèmes propres à lui, il tend à classer les informations et les événements selon leurs ressemblances, leurs similitudes,

leurs proximités et leurs fonctions : « *l'intelligence est une assimilation du donné à des structures de transformations, des structures d'actions élémentaires aux structures opératoires supérieures, et que ces structurations consistent à organiser le réel, en acte ou en pensée, et non à le copier simplement.* » (PIAGET, 1969 :49-50). La seconde s'effectue par la capacité de transformer et de développer les structures cognitives en fonction des expériences vécues, l'adaptation régit par deux processus : l'assimilation et l'accommodation :

*L'adaptation est un équilibre- équilibre dont la conquête dure toute l'enfance et l'adolescence et définit la structuration propre à ces périodes d'existence- entre deux mécanismes indissociables : l'assimilation et l'accommodation..... On peut dire que la pensée est adaptée à une réalité particulière lorsqu'elle a réussi à assimiler à ses propres cadres cette réalité, tout en accommodant ceux-là aux circonstances nouvelles présentées par celle-ci : l'adaptation intellectuelle est donc mise en équilibre entre l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience. (Ibid. :224-225)*

CH. J. BLANCHARD et E. BLANCHARD distinguent entre l'assimilation qui représente un processus d'apprentissage et l'accommodation qui est un processus de développement. Ils soulignent ce qui suit :

*Dans le phénomène d'accommodation, l'apprenant modifie une structure interne afin de se trouver un équilibre avec le milieu environnant dont il a assimilé des informations, alors que dans le phénomène d'assimilation, l'apprenant modifie des informations de cet environnement afin de les intégrer selon ses propres schèmes. Ces deux mouvements opposés constituent les phénomènes d'une équilibration qui est sans cesse à l'œuvre dans l'apprentissage. (BLANCHARD et BLANCHARD, 2004 :80)*

En définitive, L'apprentissage consiste en une adaptation de nos schèmes de pensée à de nouvelles données du réel. Cette adaptation peut se faire de deux façons : par assimilation qui consiste donc à interpréter les nouveaux événements à la lumière des schèmes de pensée déjà existants ou par accommodation qui vise à changer notre structure cognitive pour intégrer un nouvel objet ou un nouveau phénomène.

#### ***I-1-4- L'apprentissage vu par le courant humaniste***

Les approches humanistes s'intéressent au développement de la personne sur tous les plans : cognitif, affectif et social. L'humaniste ABRAHAM MASLOW élabore une pyramide dans laquelle il a hiérarchisé sept besoins fondamentaux : quatre besoins déficiences (primaires) : besoins physiologiques, besoins de sécurité, besoins d'appartenance, besoins d'estime et trois besoins de développement : besoins intellectuels,

besoins esthétiques, besoins de réalisation de soi. MASLOW insistait sur le fait que la satisfaction intégrale ou partielle des besoins primaires permet la réalisation de l'un ou des besoins de développement. A ce sujet ABRAMI et al. affirme :

*Maslow soutenait que les besoins déficiences doivent être satisfaits au moins partiellement pour que la personne songe à satisfaire ses besoins de développement. De toute évidence, un enfant ne peut venir à l'école chercher la connaissance s'il a faim ou froid. De même, un enfant dont le sentiment de sécurité est menacé par le divorce de ses parents manifesterait sans doute peu d'intérêt pour l'arithmétique. (ABRAMI et al. , 1996 :17)*

Pour sa part, LEBRUN explique la motivation et l'engagement dans une activité d'apprentissage sous une vision humaniste en affirmant que : « *Les individus se sentent impliqués et motivés dans des situations où leurs besoins psychologiques fondamentaux peuvent être et sont périodiquement satisfaits.*» (LEBRUN, 2007 :100). Ceci dit que la réalisation des objectifs de développement de l'être humain découle de la satisfaction des besoins primaires. Ainsi, un apprenant qui a faim (besoin physiologique) ou qui vit dans l'insécurité (besoin psychologique) ne ferait pas beaucoup de progrès dans son apprentissage et souvent n'atteindrait pas la réussite car ses besoins primaires ne sont pas satisfaits.

### ***I-1-5- L'apprentissage vu par le courant développemental***

Les théories développementales cherchent à définir le rapport entre l'apprentissage et le développement de la personne. BLANCHARD et BLANCHARD (2004) citent les conclusions faites par C. DANIS (1998) en les résumant en deux grandes notions qui fondent l'apprentissage notamment celui des adultes. La signification qui consiste à découvrir le sens des expériences vécues par la personne et l'intentionnalité qui constitue la capacité d'agir pour modifier soit les schèmes mentaux existants déjà soit l'environnement :

*L'adulte est avant tout appelé à découvrir le sens profond des événements expérientiels qu'il intégrera à son système de pensée, à partir d'une prise de conscience personnelle. La notion de signification dans l'apprentissage d'adulte serait donc essentielle. (...) L'apprentissage est fondé sur une notion d'intentionnalité qui met en relation apprentissage et projet de vie. On rejoint ici la théorie de l'activité communicationnelle avec la notion d'acteur social capable de réflexivité et désireux d'agir pour modifier soit son environnement, soit une donnée intérieure à lui-même. (BLANCHARD et BLANCHARD, 2004 :86)*

Dans ce courant développemental, les interactions sociales deviennent une nécessité pour assurer la progression cognitive des participants. Dans la même vision CONNAC affirme le rôle de la coopération en milieu scolaire en introduisant les notions d'expert et de tutoré :

*L'exercice de la coopération dans le cadre scolaire met donc en exergue deux avantages pédagogiques forts : pour les tutorés, appartenir à un réseau d'échange en mesure d'apporter des informations rapides et efficaces. Pour les experts, voir leurs premiers apprentissages se renforcer tant dans leur maîtrise que sur la durée et devenir des personnes ressources dans leur groupe d'appartenance, participer ainsi par les faits à une communauté de solidarité. (CONNAC, 2009 :14)*

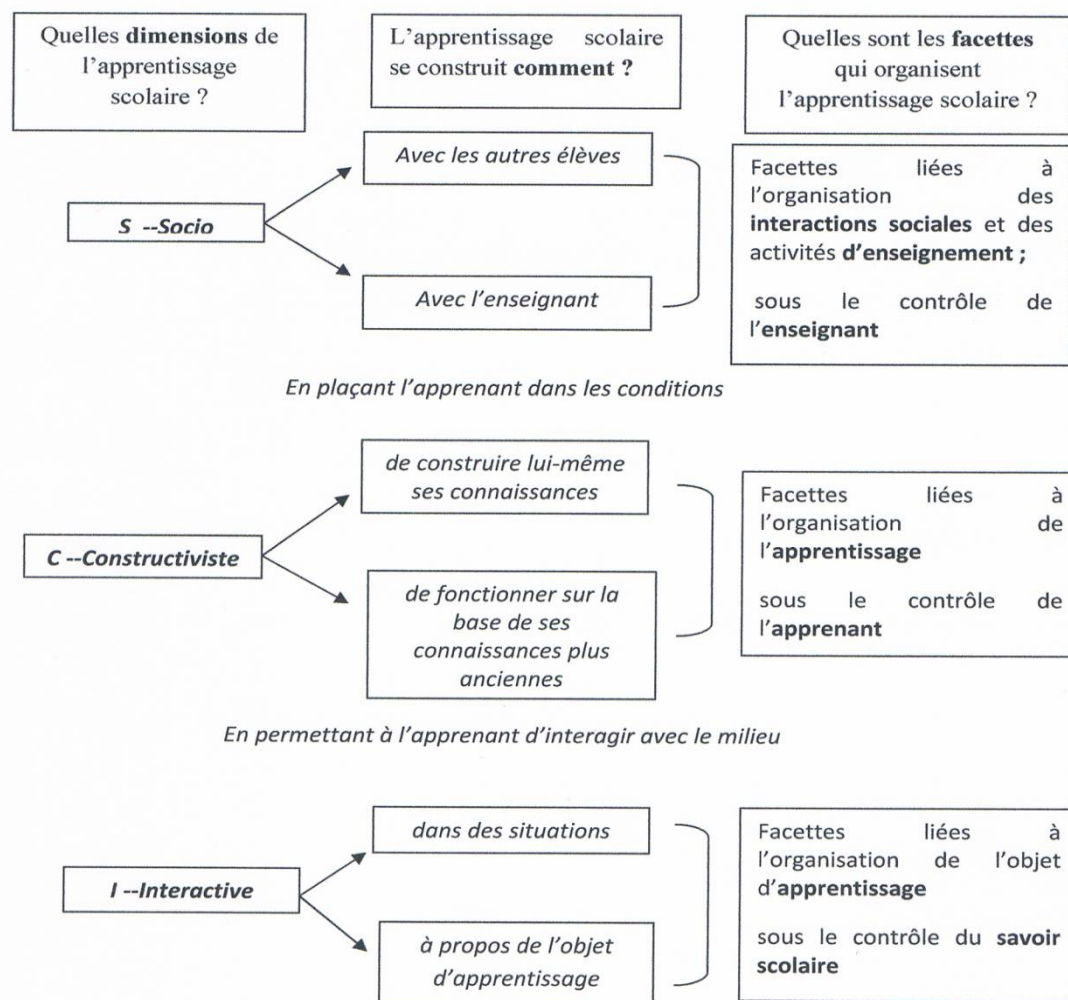
En guise de conclusion, les béhavioristes visent à modifier les comportements en organisant un apprentissage fondé sur les renforcements et les punitions afin de susciter les comportements attendus. Les cognitivistes soutiennent l'idée que les acquisitions sont construites par l'apprenant en rapport avec une adaptation et une structuration et les concepts se réorganisent en intégrant les connaissances anciennes dans une construction nouvelle. Les humanistes se préoccupent du développement de la personne et cherchent à supprimer les obstacles à la croissance personnelle. Enfin, les développementalistes préconisent les rapports mutuels qui favorisent le développement personnel et la coopération dans les apprentissages.

### ***I-1-6- L'apprentissage selon le modèle SCI***

Ce modèle socioconstructiviste et interactif (SCI) est issu des travaux développés par PHILIPPE JONNAERT et ses différentes équipes de recherche, en 1997, qui s'intéressent beaucoup plus à la didactique des mathématiques. Ils préconisent la tridimensionnalité de l'apprentissage dans une perspective didactique et la complémentarité de ses trois composantes : la dimension socio, la dimension constructiviste et la dimension interactive.

***La dimension socio*** porte sur l'organisation des interactions sociales, elle est dirigée par l'enseignant qui s'occupe des démarches de l'enseignement, ***La dimension constructive*** est, entre autre, sous le contrôle de l'apprenant qui s'intéresse aux démarches d'apprentissage et ***La dimension interactive*** qui véhicule l'organisation des situations didactiques et détermine les caractéristiques de l'objet d'apprentissage.

La **figure 1** , élaborée par P. JONNAERT et *al.* (2006 :230) représentent les dimensions et les facettes de l'apprentissage selon le modèle SCI :



**Figure 1. Dimensions et facettes du modèle SCI (JONNAERT et al. 2006 :230)**

JONNAERT et *al.* associent quatre concepts majeurs au modèle SCI : le transfert et le temps, le contrat et la transposition didactiques. En insistant sur le processus dynamique du modèle, ils tentent de clarifier le rôle des concepts précédents et leur interaction. Le transfert est au centre du processus d'apprentissage, il s'applique lorsque les connaissances antérieures scolaires sont réinvesties hors du cadre des apprentissages scolaires. Le temps assure, par ailleurs, le dynamisme de l'apprentissage :

*Le transfert est donc, d'emblée, une des composantes de l'apprentissage en contexte scolaire et fait ainsi partie intégrante du modèle SCI. En d'autres termes, le dynamisme de l'apprentissage scolaire n'est possible que si le processus d'apprentissage s'inscrit dans le temps et passe d'une échelle temporelle courte à une échelle temporelle longue. Le processus de transfert permet ce changement d'échelle. Il en est l'agent. L'inscription de l'apprentissage scolaire dans le temps, et plus particulièrement son passage d'une échelle temporelle à une autre, lui confère tout son dynamisme. De son côté, le processus de transfert dynamise l'apprentissage puisqu'il le fait sortir du strict cadre scolaire. (Ibid. :232).*

Le contrat et la transposition didactiques exercent, à leur tour, une série de fonctions en contexte scolaire. La transposition vérifie la capacité pour l'apprenant d'utiliser ses connaissances dans des situations non didactiques, le contrat, quant à lui, permet la mise en interaction des partenaires de la relation didactique en assurant les zones de dialogue dans la relation didactique :

*La transposition didactique exerce quatre fonctions à l'intérieur du modèle SCI : - une fonction de validation des savoirs ; - une fonction d'identification des situations pertinentes pour l'apprentissage de ces savoirs ; - une fonction d'identification des situations dans lesquelles les connaissances apprises pourront être réinvesties et utilisées ; - une fonction d'évaluation par la vérification de l'existence ou non du transfert. En contexte scolaire, le contrat didactique exerce double fonction à l'intérieur du modèle SCI : - une fonction de création d'espaces de dialogue entre les partenaires de la relation didactique ; - une fonction de régulation des rapports à l'objet de savoir. (Ibid. :236)*

En somme, l'apprentissage scolaire selon le modèle SCI constitue un processus dynamique à travers duquel l'apprenant qui dispose de connaissances antérieures rapproche celles-ci avec des savoirs afin de construire des connaissances nouvelles adaptées aux contraintes de la situation à laquelle il est mise dans le but de s'en servir dans des situations non didactiques.

## ***I-2-Eléments théoriques liés aux concepts de groupe et de coopération scolaire***

Dans le domaine des apprentissages scolaires, les notions de groupe et de coopération sont indissociables. Cette dernière est le principal mécanisme qui assure le fonctionnement de tout groupe. Vu la diversité des mouvements et des pédagogues voire les origines diverses des chercheurs et des praticiens, nous nous intéresserons, dans ce qui suit, à ceux qui ont privilégié le travail collectif à l'école surtout en Europe et aux Etats-Unis. Mais avant tout, il paraît essentiel de cerner les notions de groupe et de coopération où se projettent tous les travaux effectués.

### ***I-2-1- Le groupe ; définition et évolution d'un concept***

Le concept de groupe a été conçu de différentes manières selon les chercheurs et les mouvements. Il est défini comme : « *(un) ensemble de personnes réunies dans un endroit.* » ou « *Un ensemble de personnes qui partagent une même condition ou les mêmes opinions, la même activité.* » ( Le pluridictionnaire Larousse ,1985 : 642)

Sociologiquement le groupe est conçu comme : « *(un) ensemble d'individus ayant un certain nombre de caractères communs et dont les rapports obéissent à une dynamique spécifique* » (Dictionnaire Hachette, 2013 :724)

D.ANZIEU et J.-Y. MARTIN analysent le concept de « groupe » après une synthèse globale de recherches sociologiques faites sur les groupes, ils distinguent le groupe primaire ou restreint de quatre autres formes de groupement d'individus : la foule, le groupement, la bande et l'organisation qui représentent les groupes secondaires. ANZIEU et MARTIN (1971 : 23-24) rattachent aux groupes restreints les caractéristiques suivantes :

*1-nombre restreint de membres, tel que chacun puisse avoir une perception individualisée de chacun des autres, être perçu réciproquement par lui et que de nombreux échanges interindividuels puissent avoir lieu ;*

*2-poursuite en commun et de façon active de mêmes buts, dotés d'une certaine permanence, assumés comme buts de groupe, répondant à divers intérêts des membres, et valorisés ;*

*3-relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres (sympathies, antipathies, etc.) et constituer des sous-groupes d'affinités ;*

*4-forte interdépendance des membres et sentiments de solidarité ; union morale de membres du groupe en dehors des réunions et des actions en commun ;*

*5-différenciation des rôles entre les membres ;*

*6-constitution de normes, de croyances, de signaux et de rites propres au groupe (langage et code du groupe).*

Les deux auteurs avancent que ces critères ne sont pas des conditions nécessaires à l'existence des groupes car ils peuvent être absents dans certains. Dans ce sens, ils affirment : « *Toutes ces caractéristiques ne sont pas nécessairement présentes à la fois dans le même groupe.* » (Ibid. : 24)

La synthèse des recherches faites par ces deux chercheurs exclut de nombreux travaux dont la discrimination entre un rassemblement de personnes et un groupe n'est pas prise en compte dans la mesure où les relations entre les individus occupent une place tellement centrale. Parmi ces travaux, nous citons celui de M. PAGÈS pour qui les groupes sont : « *ensemble de personnes où s'éprouve de façon particulière la relation vécue entre*



*les hommes. En même temps elle se modifie. Les groupes sont en quelques sortes de coopératives d'explicitation et de transformation de la relation.» (PAGÈS, 1984 : 17)*

Pour sa part, G.N.FISCHER envisage le groupe comme :

*La première instance sociale qui enserme chacun d'entre nous dans une situation concrète et nous lie à d'autres personnes avec lesquelles nous entrons en interaction ; le groupe représente pour chacun un lieu social essentiel où s'expriment ses modes de relations privilégiées et auquel il a conscience d'appartenir. (FISCHER, 1997 :216)*

Un concept sociologique de la notion de groupe nous est donné par R.K. MERTON (1965 : 240). Sa définition repose sur trois critères :

- *le concept sociologique de groupe définit un ensemble d'individus en interaction selon des règles établies, ou encore un certain nombre de gens ayant entre eux des rapports sociaux caractéristiques et fixés (critère objectif) ;*
- *les individus en interaction se définissent eux-mêmes comme membres du groupe (critère subjectif);*
- *les gens en interaction sont définis par les autres, membres et non membres, comme membres du groupe (critère subjectif).*

Les sociologues attribuent une grande importance à la tâche commune. Cette dernière doit être perçue et définie par tous les membres du groupe ce qui justifie donc leurs relations et leurs interdépendances ou comme le montre S.-Y. ARNAUD (1989 : 25) :

*L'intérêt actuel des chercheurs pour les groupes de discussion, le travail en équipe, les comités, le développement organisationnel, l'animation des groupes de tâche est un phénomène assez récent, il est intéressant de voir apparaître, en même temps que ce développement vers les groupes de la vie quotidienne, des définitions où la cible commune prend de plus en plus d'importance.*

Du point de vue de la pédagogie, MEIRIEU expose d'une manière approfondie la notion du groupe en faisant la distinction entre le groupe et la classe traditionnelle, pour lui, il suffit de renverser la définition de cette dernière qui est : « *Une série de relations duelles et unilatérales convergeant vers des représentations abstraites/extraites du réel, garantie par l'autorité/altérité du maître.* » (MEIRIEU, 1989 :25) pour obtenir la définition du groupe en pédagogie scolaire : « *Il est constitué de relations plurielles d'échanges, articulés sur un contrat avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître.* » (Ibid.)

Bref, l'ensemble des définitions citées confirme les critères fondamentaux pour tout groupe qui résident dans l'instauration d'un système de relations entre les personnes et la poursuite d'un objectif commun.

### ***I-2-2- Classification des groupes***

Tout groupe d'individu peut prendre bien des formes et bien des noms. Les spécialistes distinguent entre plusieurs formes de groupes. Ainsi, E.MATHEY et F. MERILLOU (2009 : 4) envisagent dans le **tableau 1** cinq types de groupes :

<b><i>Types de groupes</i></b>	<b><i>Influence sur l'individu</i></b>	<b><i>Dans l'Education nationale</i></b>
<b><i>La foule</i></b>	<i>Rassemblement spontané, propagation rapide des émotions, accès de violence possible</i>	<i>Manifestation d'étudiants, de lycéens, de profs mécontents</i>
<b><i>La bande</i></b>	<i>Réunion fusionnelle d'individus, mimétisme évident, recherche de soutien et de sécurité</i>	<i>Copains, sous-groupe dans une classe</i>
<b><i>Le groupement</i></b>	<i>Recherche d'efficacité grâce au nombre ou à la division du travail</i>	<i>Associations de type loi de 1901, syndicats d'enseignements, fédérations de parents d'élèves</i>
<b><i>Le groupe restreint</i></b>	<i>Moins de 50 personnes, relations interpersonnelles riches</i>	<i>Equipes pédagogiques, équipes disciplinaires, classes</i>
<b><i>L'organisation</i></b>	<i>Groupe très hiérarchisé, procédure et règlements stricts, rapports formels, impersonnels</i>	<i>Ministère de l'Education nationale, établissement d'enseignement...</i>

***Tableau 1. Types de groupes (E.MATHEY et F. MERILLOU, 2009 : 4)***

La psychologie sociale s'est beaucoup intéressée aux groupes restreints. Nous avons pu distinguer entre : groupes primaires ou secondaires ; groupes formels et informels ; groupes d'appartenance et groupes de référence.

Le sociologue américain C.H. COOLEY (1909) oppose le groupe primaire au groupe secondaire. Pour lui, les groupes primaires sont :

*ceux caractérisés par une association et une coopération intimes et face à face [...]Le résultat de cette association intime est, du point de vue psychologique, une certaine fusion des individualités en un tout commun de sorte que la vie commune et le but du groupe deviennent la vie et le but de chacun [...] La façon la plus simple peut-être de décrire cette totalité est de dire qu'elle est un **nous**; ceci implique l'espèce de sympathie et d'identification mutuelle dont **nous** est l'expression naturelle. Chacun vit dans le sentiment de ce **tout** et trouve dans ce sentiment les buts principaux que se fixe sa volonté... Les groupes primaires sont primaires en ce sens qu'ils apportent à l'individu son expérience la*

*plus primitive et la plus complète de l'unité sociale; ils le sont aussi en ce qu'ils ne sont pas changeants au même degré où le sont les relations plus élaborées, mais qu'ils forment une source relativement permanente d'où le reste coule toujours... Ainsi, ces groupes sont des sources de vie non seulement pour l'individu mais pour les institutions sociales. (Cité par ANZIEU et MARTIN, 1971:18)*

Les groupes primaires se présentent donc comme des groupes restreints généralement durables, dans lesquels les individus entretiennent des relations proches et régulières (amitié, amour, solidarité). La famille, les amis, le groupe de pairs à l'école, les collègues de travail dans l'entreprise,... sont des exemples typiques de groupes primaires.

Le groupe secondaire, quant à lui :

*est dirigé avant tout vers un but à atteindre, un travail à réaliser. La durée de vie des groupes secondaires est variable, oscillant entre des groupes éphémères réunis pour une mission unique et des groupes plus stables. Les relations entre les membres sont rationnelles, contractuelles et formelles. (Ibid.)*

Le groupe secondaire est un groupe plus large qui rassemble des individus menant des actions en commun et partageant le même but. Les entreprises, les groupements volontaires tels que syndicats, partis politiques et associations sont des groupes secondaires dans la mesure où les comportements des individus se résument le plus souvent aux rôles sociaux attendus en fonction des statuts occupés au sein du groupe.

La deuxième distinction est celles des groupes formels et informels. M. CARTIER avance : «(Le groupe formel est un) regroupement de personnes qui revendiquent une meilleure qualité de vie et qui fonctionne à partir de l'inscription et de la participation de ses membres [...] (le groupe informel est un) Petit groupe familial fonctionnant en face à face.» (CARTIER, 2002 :100). En effet, Le groupe formel se caractérise par le fait qu'il correspond à une organisation définie ; les membres y ont une place assignée et des rôles prescrits, notamment par une structure hiérarchique comme une équipe de travail, un groupe d'apprenants. À la différence de ces groupes formels, et parfois en leur sein, apparaissent des groupes informels ; ils se caractérisent par leur émergence imprévue ; les membres qui les composent y sont de leur plein gré ; les rôles joués par chacun ne sont pas imposés et le type d'interactions ne repose pas sur une structure hiérarchique. Un groupe informel peut se constituer soit à l'intérieur d'un groupe formel, soit en dehors de lui ; des gens qui sympathisent au cours d'un voyage organisé peuvent former un groupe informel.

Une troisième distinction concerne les groupes d'appartenance et les groupes de référence. L'appartenance signifie selon MUCCHIELLI (1980 : 99) :

*Sentir le groupe dans lequel on se trouve et se sentir soi-même de ce groupe englobe un ensemble d'attitudes individuelles et de sentiments, désignés par le mot " appartenance ". L'appartenance n'est pas le fait de se " trouver avec ou dans ce groupe " puisqu'on peut s'y trouver sans le vouloir; elle implique une identification personnelle par référence au groupe (identité sociale), des attaches affectives, l'adoption de ses valeurs, de ses normes, de ses habitudes, le sentiment de solidarité avec ceux qui en font aussi partie, leur considération sympathique.*

Le groupe d'appartenance est en fait le groupe auquel l'individu appartient, c'est le groupe de son origine sociale.

Le groupe de référence est un concept introduit par HYMAN (1942), il se définit comme : « *tout groupe auquel se réfère un individu en ce qui concerne ses attitudes.* » (Cité par KELLEY, H.H., 1965 : 139). Il représente en fait un groupe auquel un individu souhaite appartenir qui lui permet de se situer, de s'évaluer dans l'environnement social. Un groupe auquel il emprunte les valeurs et les normes et entend adopter le style de vie.

Bien que dans la plupart des cas les groupes d'appartenance et de référence se confondent. On peut prendre l'exemple des populations issues de l'immigration qui vont connaître une acculturation : leur culture personnelle va être transformée par le fait que leur culture d'origine se trouve en contact avec la culture du pays d'accueil, que la culture familiale d'origine se trouve décalée par rapport à la culture de référence du groupe d'amis, du groupe de pairs.

### ***I-2-3-Distinction groupe/équipe***

La notion de groupe a été souvent confondue avec celle d'équipe. Selon R. MUCCHIELLI, une équipe est : « *un petit groupe coopératif, motivé pour une tâche commune, solidaire, caractérisé par l'unité, la cohésion et l'esprit d'équipe.* » MUCCHIELLI (1980 :178).

P. MAHIEU, de son côté, explique avec précision la notion d'équipe en affirmant ce qui suit : « *Le mot équipe désigne un regroupement de personnes. Cependant, il s'agit d'un groupe particulier du fait que ces membres ont des raisons communes d'être unis.* » (MAHIEU, 1992 :13). Il attribue aux équipes les caractéristiques communes suivantes :

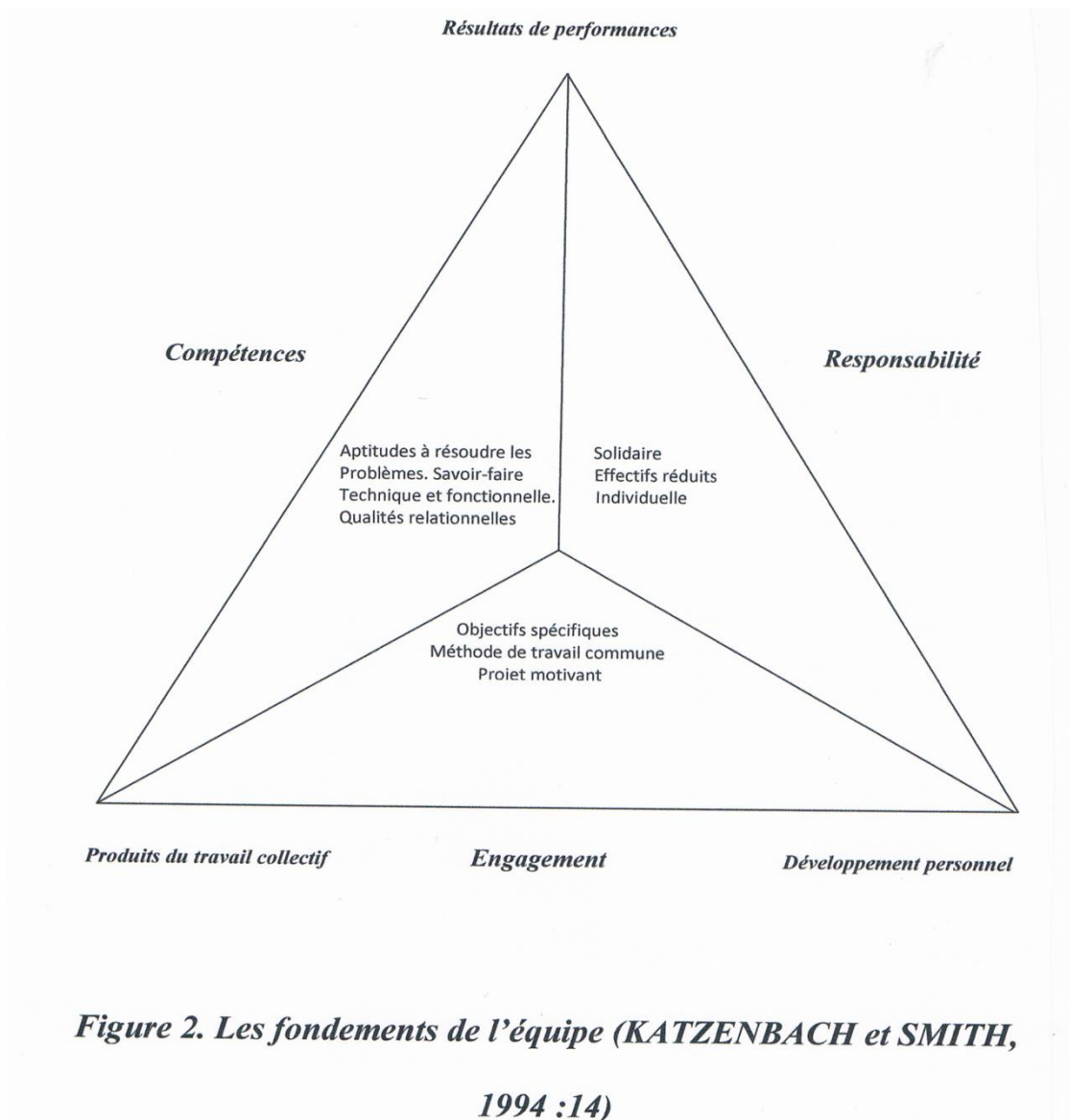
- Chaque membre (...) participe, selon son niveau, sa compétence, à la réalisation d'une action commune.
- L'engagement et l'implication des différents partenaires y est total.
- Ces équipes disposent de structures de fonctionnement permettant de coordonner leurs actions, et en particulier de temps de rencontres destinées à analyser et à réajuster leurs pratiques.
- Ces équipes disposent d'une autonomie plus ou moins grande du point de vue des décisions.
- Le nombre de participants varie selon le type d'intervention, le plus souvent l'équipe regroupe un nombre restreint de personnes. (Ibid. :13-14)

De sa part, G. DE VECCHI (1992 :214) distingue entre groupe et équipe, pour lui : « Un groupe devient une équipe lorsqu'il y a constitution d'un véritable projet commun, avec des objectifs communs, une répartition des tâches, un passage de l'information et une régulation. ». Ceci dit que l'équipe est un groupe de type particulier dans lequel les buts communs sont partagés et les tâches sont réparties, l'échange de l'information est structuré et un contrôle permanent est effectué de manière à favoriser la progression et la participation de chacun.

J.KATZENBACH et D.SMITH accordant aux équipes de nombreux avantages en les différenciant des autres formes du travail individuel et du travail en groupes plus larges :

*Les équipes réalisent de meilleures performances que les individus agissant seuls ou dans le cadre de groupes plus vastes, particulièrement lorsque les résultats désirés exigent la mise en jeu de compétences, de jugements et d'expériences multiples. Leurs capacités sont très largement reconnues et il suffit d'un peu de bon sens pour les faire fonctionner correctement. (KATZENBACH et SMITH, 1994 :15).*

Les deux chercheurs américains ont élaboré la notion de l'*éthique de performance* qui représente l'ensemble des valeurs ou des qualités les plus élémentaires des participants d'une équipe. Parmi celles-ci, nous citons le respect de l'autre, la tolérance, la discipline et la coopération, la responsabilité. L'*éthique de performance* est l'élément central et le souci premier de toute équipe. Ainsi, KATZENBACH et SMITH (1994 :14) ont envisagé dans la **figure 2** le *triangle des fondements de l'équipe* dont le sommet représente les bénéfices attendus des équipes alors que les côtés et le centre représentent les éléments de la discipline :



#### ***I-2-4- La coopération en classe***

La pédagogie de la coopération s'oppose à l'enseignement traditionnel où : « l'activité reste massivement centrée sur un maître tout puissant, gérant de la parole, des gestes et des tâches, pourvoyeurs d'information et de savoir, distributeur de jugements et de sanctions .» (COSTE, 1984 : 16)

D.F HAY (1979) affirme :

*Il y a coopération dans un groupe lorsque tous ses membres coordonnent leurs actions pour atteindre un but commun en se partageant les différentes tâches et rôles nécessaires à sa réalisation, à travers des séquences coordonnées et dépendant de la tâche collective à réaliser. (Cité par GARNIER et al. 1991 : 9)*

En se basant sur les théories de PIAGET, DEUTSCH et DEWEY, M.F.DANIEL définit la coopération en parlant de ses critères moraux : « *le partage de buts communs, l'interrelation personnelle et sociale, la recherche d'égalité entre les membres du groupe, la communication, l'ouverture à l'autre et la motivation intrinsèque.* » (DANIEL, 1996 :42)

Le rapprochement physique n'assure pas une coopération. De ce fait, il faut un effort des membres pour qu'ils puissent atteindre les finalités et les objectifs communs. Cela implique le phénomène d'interdépendance et la contribution de chacun pour la réalisation de la tâche. C'est ce qu'affirme J. GAMBLE (2002) qui distingue entre coopération et individualisme :

*La coopération nécessite la capacité de travailler avec d'autres à un but commun dans une démarche où chaque personne contribue selon ses aptitudes et est respectée dans son unicité. Cela suppose la réduction de l'égoïsme, de l'individualisme et de la recherche de son intérêt en même temps qu'une augmentation de la gratuité des actions et du don de soi, de l'ouverture aux autres.*

C. J. BLANCHARD et E. BLANCHARD s'opposent à l'idée courante qui conçoit la coopération comme un moyen de faciliter des tâches et de gagner le temps en affirmant que :

*Coopérer, c'est échanger des idées pour au bout du compte en avoir plus que si l'on reste seul pour travailler. La coopération signifie dans ce sens une division de tâches, un partage du travail ou bien plus simplement une mise en commun d'apports personnels qui permettent, "tout en faisant un peu moins", de "profiter davantage".* (BLANCHARD et BLANCHARD, 2004 : 334)

De son côté S. CONNAC propose des démarches et des outils pour l'école, il met l'accent sur la notion de la pédagogie coopérative qui préconise un enseignement fondé sur la coopération entre les apprenants. La coopération est définie alors comme des situations d'entraide :

*Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui. Nous entendons par coopération les situations où les individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative.* (CONNAC, 2009 :21)

Il s'agit donc d'une pédagogie favorisant l'entraide et les interactions entre les participants :

*Une organisation du groupe à susciter de manière que ses membres puissent, dans un premier temps, se savoir dans des conditions favorables de confiance et de sécurité pour*

*agir et, dans un second, en réseau avec différentes sollicitations de façon que leurs constructions soient au service d'apprentissages vrais et durables. (Ibid. :22)*

En somme, la pédagogie de la coopération permet d'impliquer les apprenants dans leurs apprentissages en leur donnant l'occasion d'entrer en interaction avec les autres, de prendre des décisions ce qui favorise la participation et augmente l'estime de soi.

### ***I-3-L'apport des chercheurs européens et américains en matière de coopération scolaire***

La coopération a été conçue de différentes manières selon les mouvements et les auteurs. Plusieurs chercheurs et praticiens se sont intéressés à ce concept. Ils viennent d'horizons différents et leurs conceptions varient d'un continent à l'autre. Dans ce qui suit nous mettrons l'accent sur l'apport des européens, l'apport des américains et autres contributions surtout ceux qui ont marqué l'histoire de la coopération dans les apprentissages.

#### ***I-3-1- La contribution des chercheurs européens***

L'un des précurseurs de la pédagogie coopérative en Europe est le pédagogue suisse A. FERRIÈRE. Il s'est longtemps intéressé au travail collectif et voit dans l'école un milieu d'entraide et de coopération où les enfants ont droit à la liberté d'expression, cette dernière est une condition essentielle pour pouvoir mettre en place une pédagogie de la liberté et de la solidarité. FERRIÈRE (1922) a critiqué les écoles traditionnelles, qui se caractérisent par le silence, les automatismes et les punitions en affirmant :

*Et sur les indications du diable, on créa l'école. L'enfant aime voir la nature : on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime voir son activité servir à quelque chose : on fit en sorte qu'elle n'eût aucun but. Il aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile. Il aime manier les objets : on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime parler, on le contraignit au silence. Il voudrait chercher la sienne : on la lui servit toute faite. Il voudrait l'enthousiasmer : on inventa les punitions(...). Alors les enfants apprirent ce qu'ils n'auraient jamais appris sans cela. Ils surent dissimuler, ils surent tricher, ils surent mentir. (Cité par CONNAC, 2009 :13)*

BAUDRIT voit que FERRIÈRE considère le groupe comme un moyen d'une éducation à la citoyenneté en soulignant qu'il représente : « *Une structure à même de former des citoyens pour la nation. Mais c'est bien en incitant les enfants à travailler ensemble, en les amenant à se répartir des tâches, qu'un tel projet devient envisageable.* » (Cité par BAUDRIT, 2007 :13). Permettre aux enfants de vivre leurs droits à l'école est donc, pour FERRIÈRE, la meilleure façon de former des citoyens capables d'exprimer

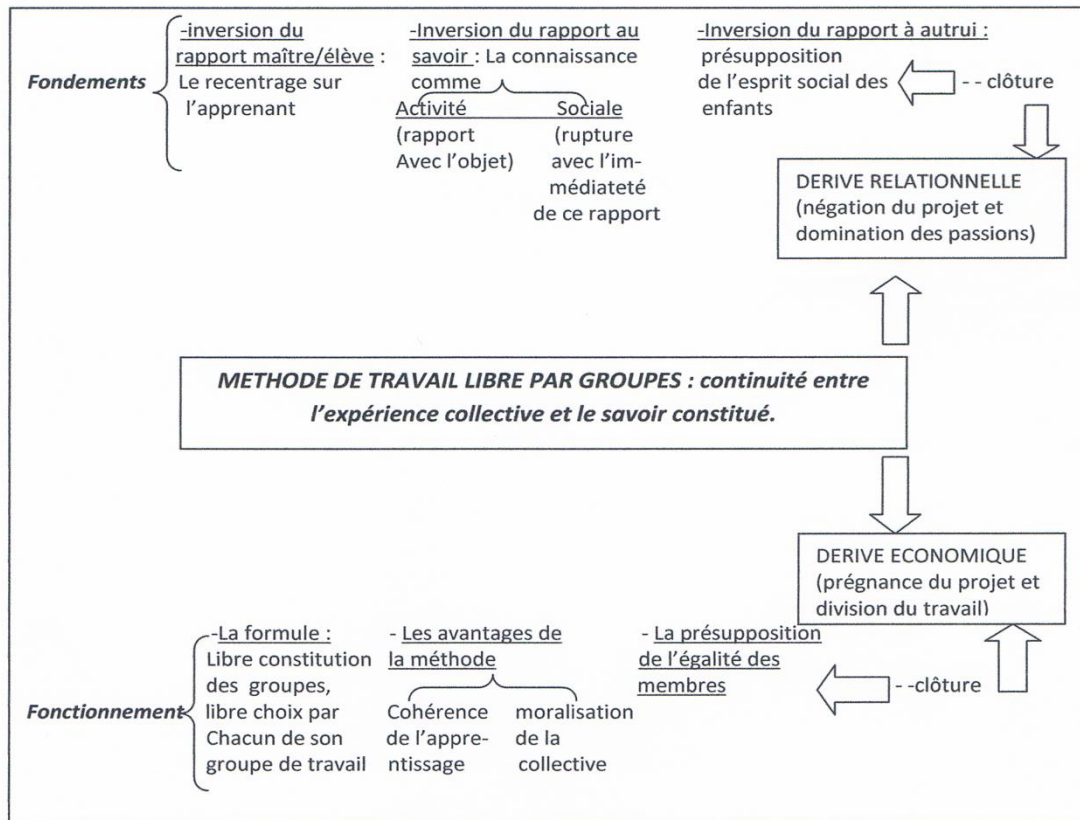


leurs points de vue et de participer aux décisions au sein des groupes dans lesquels ils vivent.

Un des pionniers des pédagogies de groupe en France et l'un des grands défenseurs du travail libre par groupes, R. COUSINET pour qui MEIRIEU (1989) a consacré tout un chapitre pour synthétiser et analyser ses travaux. Il considère le groupe comme une communauté de pairs travaillant sur une série de documents préparés à l'avance par l'enseignant. Après avoir choisi leur activité parmi les propositions du maître, ils se mettent au travail par libre constitution des groupes.

MEIRIEU reproche à cette méthode de travail libre par groupes de COUSINET (1949) deux inconvénients majeurs, le premier réside dans la confiance totale accordée aux groupes, ce qui pose une difficulté surtout si certains élèves hésitent de participer. Le deuxième consiste dans le caractère homogène des membres de chaque groupe : « *Il ne nous semble même pas que cette homogénéité soit possible sauf à considérer l'enfant comme abstraction dénuée de tout conditionnement psychologique ou sociologique.* » (MEIRIEU, 1989 :50)

La **figure 3** représente une synthèse exemplaire de ***la méthode de travail libre par groupes*** de R.COUSINET, élaborée par MEIRIEU (1989 :55) :



**Figure 3. Méthode de travail libre par groupes : continuité entre l'expérience collective et le savoir constitué (MEIRIEU, 1989 :55)**

CELESTIN FREINET est un instituteur et l'un des plus grands pédagogues français. Il est à l'origine du mouvement Freinet et de plusieurs initiatives de coopération tels que : la Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) et l'institut coopératif de l'Ecole moderne (ICEM). Il a imaginé des moyens comme : le texte libre, la technique de l'imprimerie et le journal de classe et la correspondance interscolaire pour motiver les enfants et leur permettre d'exprimer leurs points de vue. CONNAC voit que la pédagogie FREINET s'appuie sur quatre piliers : l'expression libre, la coopération, les techniques éducatives et le tâtonnement expérimental, ce dernier repose sur trois fondements pédagogiques : la prise en compte des représentations des enfants, la proposition des activités authentiques et la répétition pour intérioriser et ancrer les apprentissages :

*La considération des représentations des enfants, l'engagement des apprenants dans des activités vraies et vivantes et la répétition. Deux raisons guident les processus d'apprentissage : la sensibilité (le fait que tout vécu laisse une trace) et la perméabilité à l'expérience (la multiplicité des vécus favorise leur ancrage). (CONNAC, 2009 :25-26)*

A propos de sa méthode pédagogique, FREINET (1954 : 367-368) affirme :

*Notre méthode naturelle est une méthode de vie. (...) En tâtonnant, l'enfant cherche sans cesse, consciemment ou non, la réponse essentielle et constructive aux problèmes complexes qui lui pose la vie. (...) C'est cette possibilité que nous avons réalisée pour toutes les disciplines scolaire, par la mise au point de nos méthodes naturelles de lecture, d'écriture, d'histoire, de géographie, de science, de calcul, de dessin et de peinture. Pour toutes les disciplines, donc, nous inversons les processus d'apprentissage en plaçant à l'origine non la règle et les leçons mais la pratique et l'action. (...) C'est vraiment en forger qu'on devient forgeron. (Cité par CONNAC, 2009 :155)*

FREINET (1964) énonce et explicite une nouvelle série de valeurs scolaires qui représentent des principes généraux appelés aussi des *invariants pédagogiques* à partir desquels il voulait réaliser une sorte de Code pédagogique. Ces invariants ont été présentés de 1 à 30. La coopération qui s'instaure en classe est l'un de ces principes comme le montrent les invariants 21 et 24 :

***Invariant n° 21:*** *L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.*

***Invariant n° 24:*** *La vie nouvelle de l'École suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.*

Pour conclure, nous pouvons dire que FREINET a marqué l'école de son empreinte. Sa pédagogie est fondée sur des valeurs de respect de soi et des autres, permettant le travail coopératif dans un climat de démocratie et de justice c'est, en effet, un climat nouveau d'une communauté fraternelle et dynamique.

JEAN PIAGET est un psychologue, biologiste, logicien et épistémologue suisse, ses travaux de psychologie génétique et d'épistémologie répondent à la question fondamentale de la construction des connaissances. Il considère que l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et en particulier l'enfant, entre en contact avec le monde. L'apport essentiel de PIAGET à la connaissance a été de montrer que l'enfant a des modes de pensée spécifiques qui le distinguent entièrement de l'adulte. Par son caractère égocentrique, l'enfant éprouve pour l'adulte ainsi pour ses parents le sentiment de respect, ce qui explique son obéissance aux consignes et aux ordres. L'adulte échoue ainsi à instaurer les valeurs de la socialisation et l'autonomie de l'enfant. Il trouve dans l'école nouvelle et la coopération l'excellent remède pour que l'enfant puisse s'adapter à la vie sociale :

*La coopération des enfants entre eux présente à cet égard une importance aussi grande que l'action des adultes. Du point de vue intellectuel, c'est elle qui est le plus apte à favoriser l'échange réel de la pensée et la discussion, c'est-à-dire toutes les conduites susceptibles d'éduquer l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive. Du point de vue moral, elle aboutit à un exercice réel des principes de la conduite, et non pas seulement à une soumission extérieure. Autrement dit, la vie sociale, pénétrant en classe par la collaboration effective des élèves et la discipline autonome du groupe, implique l'idéal même de l'activité que nous avons précédemment décrit comme caractéristique de l'école nouvelle : elle est la morale en action, comme le travail « actif » est l'intelligence en acte. (PIAGET, 1969 : 263-264)*

Selon BAUDRIT, Les travaux de PIAGET (1932) sur la formation du jugement moral chez l'enfant l'ont conduit à relier coopération et égalité dans la mesure où les rapports sociaux égalitaires sont le meilleur moyen favorisant la collaboration et l'apprentissage ensemble : « *C'est dans la rencontre et la coordination des idées de chacun que l'esprit critique peut alors se développer, la réflexion s'enrichir. A une condition toutefois : que les interactants soient considérés comme égaux.* » (BAUDRIT, 2007 :17-18)

En somme, L'apport du psychologue de Genève a été indéniable, ses recherches et ses réflexions se projettent dans la lignée de l'école dite active qui accorde une grande importance à la vie sociale entre les apprenants et trouve dans la coopération le facteur essentiel du développement intellectuel.

MEIRIEU, le grand chercheur et spécialiste français en sciences de l'éducation a longtemps analysé l'émergence de l'apprentissage dans les pédagogies de groupe. Il a développé la notion du « **groupe d'apprentissage** » dans lequel la participation de chacun des membres devient cruciale : « *Le groupe d'apprentissage n'a sa raison d'être qu'en tant qu'il est occasion, pour chaque participant, d'atteindre un objectif donné. Il s'intéresse moins au projet qu'à la contribution de chacun à sa réalisation, car c'est dans cette opération que s'effectue l'acquisition.* » (MEIRIEU, 1987 :14). Il rattache au groupe d'apprentissage les trois caractéristiques suivantes : L'instauration d'un réseau de communication qui assure la participation de tous les membres, la distribution des ressources (matériel, informations,...) afin de garantir la contribution de chacun et l'adoption d'un mode de fonctionnement qui engage chacun pour atteindre l'objectif visé par tout le groupe :

*La première caractéristique du groupe d'apprentissage est l'instauration d'un réseau de communication homogène dans lequel chaque participant soit tenu d'échanger avec tous*

*les autres(...) la deuxième caractéristique du groupe d'apprentissage : les matériaux de travail, informations, éléments ou données nécessaires à l'élaboration du projet, doivent être distribués de manière à ce que sa réalisation requière en elle-même la participation de chacun(...) une troisième caractéristique du groupe d'apprentissage : il y est proposé un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune, de telle façon que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre. (Ibid. :14-15)*

MEIRIEU a présenté dans le **tableau 2** les caractéristiques du groupe d'apprentissage et autres formes de pédagogies de groupe :

<i><b>Pédagogie de groupe</b></i>	<i><b>Groupe d'apprentissage</b></i>
<i>Autorisation de relations plurielles d'échange entre les membres du groupe.</i>	<i>Instauration d'un réseau de communication homogène entre les participants.</i>
<i>Retour au réel, sous la forme de la fabrication d'un objet ou de la considération au vécu du groupe comme réalité dernière.</i>	<i>Distribution des matériaux aux participants de telle manière que la réalisation du projet requière la participation de chacun.</i>
<i>Evacuation progressive de l'autorité du maître.</i>	<i>Organisation d'un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune en fonction de l'objectif que l'on entend lui faire atteindre.</i>

***Tableau 2. Groupe d'apprentissage et pédagogie de groupe (MEIRIEU, 1987 : 15)***

Certes, le premier objectif du groupe d'apprentissage selon MEIRIEU est de libérer progressivement l'apprenant en confrontant des points de vue différents ce qui contribue fortement au développement cognitif, il se dessine déjà un second objectif celui de l'intégration à la vie sociale et de la formation à la démocratie :

*Il s'agit de mettre les élèves en situation participative et de faire émerger le savoir de leur interaction ; plus profondément, il s'agit d'articuler le développement de la personne à l'activité collective. En ce sens, le choix d'une méthode d'apprentissage en groupe ressort bien d'une exigence morale et politique. (Ibid. 79-80)*

MEIRIEU s'est intéressé après à la pédagogie différenciée parce qu'il était convaincu que chaque élève est différent et que les classes sont hétérogènes. Face à cette

hétérogénéité, il a proposé « *les groupes de besoin* » à la place des « *groupes de niveau* » dans le souci de chercher comment éliminer les différences :

*Le groupe de niveau apparaît dangereux s'il occupe la totalité du temps scolaire, et soulève des problèmes considérables s'il réduit à une partie de celui-ci. Faut-il donc abandonner toute velléité de différenciation institutionnelle et limiter celle-ci à l'intérieur de la classe ? Nous ne le croyons pas. Au contraire, nous pensons qu'il existe une formule plus souple, plus facile à mettre en place et, en même temps, plus féconde que les groupes de niveau-matière ; nous proposons de la nommer : groupes de besoin. (MEIRIEU, 2000 :152).*

La pédagogie différenciée permet alors de mettre en place des groupes de besoin. Ces groupes, contrairement aux groupes de niveaux, sont souples et ponctuels. En d'autres termes, les groupes de besoin sont formés en fonction des besoins des élèves à un moment donné sur un problème donné. Ils ne présentent en aucun cas des groupes à pérenniser dans l'année.

Bref, MEIRIEU est tout autant un critique des pédagogies traditionnelles, selon lui, l'école a pour objectif d'instruire et d'éduquer, son but étant l'épanouissement de l'élève et le développement de son autonomie.

### ***I-3-2-La contribution des chercheurs américains***

L'un des précurseurs de la pédagogie coopérative en Amérique était J. DEWEY. Par ses recherches sur la réflexion collective des élèves, Il est l'initiateur des méthodes actives en pédagogie et notamment dans la pédagogie de projet '*Learning by doing*'. Il a longtemps insisté sur le fait qu'éduquer un enfant, c'est le préparer à la vie de demain, c'est-à-dire, lui apprendre à être maître de lui-même. Il a aussi met le point sur le rôle actif de l'intelligence en élaborant le concept de '*l'intelligence collective*'. Pour lui l'intelligence désigne « *de formidables méthodes d'observation, d'expérimentation, de réflexion et de raisonnement qui sont en constante évolution.*» (DEWEY, 1920, cité par DI MASCIO, 2003:19). Or l'intelligence n'est pas individuelle car pour lui, l'esprit est une production sociale. En définitive, DEWEY voit dans l'activité en commun l'un des moteurs de l'éducation, il envisage l'école comme une communauté de vie où le travail commun et le partage des idées sont fortement préconisés.

Pour sa part, le psychologue allemand émigré aux Etats-Unis, K. LEWIN était à l'origine de l'expression *Dynamique de groupe*. Ses études tente à rechercher la forme idéale du groupe autrement dit l'organisation propice à son fonctionnement et sa réussite. Il

distingue entre trois types d'organisation : le groupe autocratique, le groupe démocratique et le groupe laissez-faire. G. AMADO et A. GUITTET résument l'expérience de LEWIN (1959) en montrant l'efficacité du groupe démocratique par rapport aux autres formes de groupement :

*Dans le groupe autocratique, la tâche est effectuée sans enthousiasme ; la production est moyenne : les rapports interpersonnels sont tendus ; les participants se sentent frustrés et leurs attitudes oscillent entre l'apathie et l'agressivité ; dès que l'expérimentateur quitte la salle, le travail est interrompu. Dans le groupe démocratique, la production est bonne, le niveau de satisfaction est élevé et les relations entre les membres du groupe reposent sur la coopération avec réduction des tensions ; le groupe est suffisamment autonome pour poursuivre sa tâche quand l'animateur s'absente. Dans le groupe laissez-faire, la production est faible ; les participants montrent un sentiment de frustration, l'échec, l'agressivité entre les membres y est importante. (AMADO et GUITTET, 1975 : 81)*

De son côté, M. DEUTSCH (1949) identifie les conséquences de la compétition et de la coopération sur les apprentissages scolaires : l'organisation compétitive dans laquelle les efforts concernant les buts individuels tendent à échouer la réalisation des buts des autres ce qui inhibent les relations interindividuels et l'entraide, par contre l'organisation coopérative dans laquelle les efforts fournis par les membres servent à la réalisation des objectifs des autres ce qui augmentent leurs motivations et leurs intérêts pour apprendre. DEUTSCH est à l'origine de la théorie de l'interdépendance sociale qui a connu un grand succès en Amérique, il envisage deux types d'interdépendance : positive et négative, la première engage les membres à conjuguer leurs efforts pour apprendre, La deuxième correspond à une situation sociale compétitive, elle engage les élèves à travailler les uns contre les autres ou de l'indépendance où les élèves travaillent individuellement sans qu'il y ait coopération ou compétition. BAUDRIT synthétise les travaux de DEUTSCH en insistant sur l'interdépendance dans les deux situations coopérative et compétitive :

*Mettre en place une situation coopérative (en fixant des buts communs) revient à promouvoir les échanges entre les personnes, à les faire s'entraider. Le fait d'instituer une situation compétitive (en les amenant à travailler dans le sens de leurs intérêts personnels) et au contraire à l'origine d'oppositions interindividuels, chacun faisant obstacle aux progressions des autres. (BAUDRIT, 2007 :19)*

Bref, DEUTSCH voit que la réussite du travail coopératif dépend en grande partie du degré d'interdépendance positive dans le groupe autrement dit la progression d'un membre n'est possible que si le groupe réussit.

JOHNSON, D.W, JOHNSON, R.T.(1989) critiquaient la société américaine fondée sur la compétition et voient dans la coopération le meilleur moyen pour motiver les élèves à apprendre. BAUDRIT résume les trois observations faites par ces chercheurs dans ce qui suit :

*Tout d'abord, ces auteurs pensent qu'il est impossible de vivre à l'intérieur d'une société entièrement fondée sur la compétition (...). Croire que la compétition peut stimuler la motivation des élèves, faire qu'ils s'impliquent plus dans les activités scolaires, semble être une pure vue de l'esprit. Enfin, la troisième observation des frères Johnson concerne le lien existant entre compétition et personnalité. La première étant de nature à " forger le caractère ". (Ibid. : 23).*

Ainsi, la structure compétitive conduit chaque membre à s'intéresser à son intérêt personnel au détriment des autres. Par contre, mettre en place une structure coopérative augmente les habiletés à résoudre les conflits de façon constructive en présentant leurs points de vues et en confrontant leurs idées avec celles des autres, les élèves développent l'écoute active ce qui améliorent leurs personnalités.

Les expériences de DEUTSCH et des frères JOHNSON ne constituent pas les seules preuves expérimentales de la valeur et de l'efficacité des méthodes de travail de groupe, les travaux de LIPPITT et WHITE (1943) présentent à leur tour des observations à la fois objectives et rigoureuses sur le rôle du leader au sein du groupe. B. KAYE et I. ROGERS (1975 :89-95) résument les expériences de ces derniers en envisageant trois grands rôles assignés aux leaders. Le leader autocratique, le leader laisser-faire et le leader démocratique. Avec le leader autocratique, les élèves travaillent sérieusement en sa présence, une fois il s'absente, le bruit, les bagarres et toute forme de relâchement prennent place. LIPPITT et WHITE distinguent entre deux types de réaction à l'égard du leader autocratique : une réaction d'agression et une réaction de soumission, dans la première les élèves éprouvent une grande hostilité les uns envers les autres. Dans la deuxième l'hostilité diminue. Le **tableau 3** synthétise les résultats obtenus par les deux grands chercheurs, il présente le pourcentage du temps passé par les élèves à s'intéresser très activement au travail dans les trois situations:



REACTION	Le leader est présent	Le leader est absent	Le leader vient de revenir
Autocratique/agressive	52%	17%	58%
Autocratique / passive	74%	29%	81%
Laisser-faire	31%	49%	19%
démocratique	49%	47%	39%

**Tableau 3. Pourcentage du temps passé par les élèves à s'intéresser très activement au travail dans trois situations : Leader présent, leader absent et leader vient de revenir ( LIPPIT et WHITE cité par B. KAYE et I. ROGERS, 1975 :93)**

En guise de conclusion, l'apport des chercheurs américains en matière de coopération a été remarquable, mais ce n'est qu'à partir des années soixante dix que les différents dispositifs d'apprentissage entre pairs (apprentissage coopératif, collaboratif et tutorat) ont vu le jour.

### ***I-3-3- Distinction entre les deux conceptions européenne et américaine***

La discrimination entre la coopération vue par les européens et celle vue par les américains nous amène à revenir sur deux concepts majeurs : ***Les groupes d'apprentissage et l'apprentissage coopératif.***

Avant les années soixante dix, les américains s'intéressaient bien aux apports de la coopération sur le volet des relations entre les personnes, ils allaient jusqu'à introduire un contexte compétitif dans les structures coopératives. BAUDRIT reproche à cette idée de coopération compétitive deux inconvénients majeurs : un fonctionnement incertain de la part des membres et une compétition fondée également sur l'égoïsme et l'individualisme:

*Premièrement, cette mécanique interactive ne fonctionne pas systématiquement comme prévu. Il est des cas où ce sont plus les résultats autorisés par la coopération proprement dite, qui amènent les personnes à travailler ensemble ou non. Rapidement dit, lorsqu'elles font preuve d'une efficacité collective tangible, elles ont tendances à vouloir coopérer encore plus. Elles le font moins en moins en cas d'échec ou d'insuccès dans leurs réalisations communes.(...) Qu'elle soit intergroupale ou intragroupale, la coopération est donc loin d'être un remède miracle, une formule à même de faire progresser ou apprendre n'importe qui n'importe quand.( ...). Deuxièmement, il y a compétition et compétition. Après tout, la compétition entre groupes n'est pas la seule à pouvoir être envisagée. Un groupe peut aussi s'engager ou être engagé, dans un pari où seules comptent ses propres*

*performances, l'amélioration continue de celle-ci. C'est le fameux 'challenge' dont les Américains sont si friands. (BAUDRIT, 2007 :29)*

A partir des années soixante dix, la notion d'apprentissage coopératif a commencé à gagner du terrain ; l'organisation de la classe s'est radicalement changée, les élèves créent des petits groupes hétérogènes selon des procédés préétablis pour assurer la participation de chacun à la réalisation de la tâche commune. Ainsi, les notions d'interdépendance positive et d'hétérogénéité deviennent cruciales, la première met en jeu l'entraide et l'union des efforts du groupe pour assurer la progression de chacun et la seconde contribue à la rencontre de niveaux différents, de compétences distinctes ce qui pousse les membres à échanger leurs points de vues par les discussions et les débats.

Bref, l'apprentissage coopératif vu par le côté américain peut se résumer ainsi ; une organisation de la classe en petits groupes hétérogènes dans laquelle les membres de chaque groupe travaillent dans un but commun pour favoriser les apprentissages de chacun. Ce qui prime dans ce type de coopération c'est la réalisation de la tâche ou du produit final (les apprenants s'entraident et l'apport de chacun est important).

Du côté européen, les groupes d'apprentissage ; une notion que l'on doit à MEIRIEU qui a étudié les conditions d'efficacité du travail en groupe d'apprentissage. il a aussi repris la notion du conflit socio-cognitif :

*Son efficacité est liée à l'importance du décalage entre un stade donné de développement cognitif et l'élément nouveau qui vient opérer un réajustement, en exigeant du sujet la réorganisation de ses connaissances ; un écart trop important entre les partenaires annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. C'est pourquoi le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques. (MEIRIEU, 1987 :17)*

Ces groupes se distinguent donc des autres groupes d'apprentissage coopératifs au niveau de leur composition. Certes, ils impliquent chacun à la tâche commune pour atteindre les objectifs d'apprentissage mais la constitution de ces groupes repose sur le principe d'égalité ou de symétrie entre les participants. Autrement dit, ce sont des groupes interactifs qui témoignent d'une égalité de participation pour la réalisation de la tâche :

*Le groupe d'apprentissage n'a raison d'être qu'en tant qu'il est occasion, pour chaque participant d'atteindre un objectif donné. Il s'intéresse moins au projet qu'à la contribution de chacun à sa réalisation, car c'est dans cette opération que s'effectue l'acquisition. Il est donc indispensable que son fonctionnement garantisse l'égalité des collaborations. (Ibid. :14)*

Le psychologue de Genève J. PIAGET, de son part, insiste sur ce même principe d'égalité pour former les groupes, ses idées ont été bien résumées par BAUDRIT :

*C'est dans la rencontre et la coordination des idées de chacun que l'esprit critique peut alors se développer, la réflexion s'enrichir. A une condition toutefois : que les interagissants soient considérés comme égaux. La symétrie est à la coopération ce que l'asymétrie est au tutorat. Ainsi, le grand mérite de Piaget est d'avoir caractérisé les situations coopératives au regard du statut et de la place des acteurs. L'équité étant l'exigence. (BAUDRIT, 2007 : 17-18)*

Les groupes d'apprentissage vus par les européens s'intéressent davantage au processus, au raisonnement et à la pensée. En effet, les apprenants interagissent en confrontant leurs idées pour développer l'esprit critique. Les théoriciens de cette pédagogie coopérative voient aussi dans les rapports égalitaires le meilleur moyen pour apprendre ensemble.

En définitive, même si l'apprentissage en groupes coopératifs se retrouve des deux côtés de l'Atlantique : en Amérique, la coopération se veut souvent «compétitive» (compétition entre les groupes), alors que cette dimension n'existe pas et n'est pas souhaitée en Europe. Dans l'ensemble, entre l'apprentissage coopératif et les groupes d'apprentissages n'existe pas de réelles différences, le principe est toujours le même, travailler ensemble dans le but de faire progresser les capacités de chacun.

## ***Conclusion***

Dans ce premier chapitre, En premier lieu, nous avons passé en revue les différentes conceptions de l'apprentissage en contexte scolaire. D'abord, les théories béhavioristes recherchent les renforcements qui motivent les apprenants dans leurs apprentissages. Ensuite, Les théories cognitivistes s'attachent à trouver des réponses à la question d'acquisition de nouvelles connaissances et à l'influence des connaissances antérieures et l'expérience de la personne sur l'élaboration des informations nouvelles. Encore, les approches humanistes défendent l'idée que la satisfaction des besoins primaires est à l'origine du développement de l'être humain y compris l'apprentissage. En outre, les théories développementales cherchent à définir le rapport entre l'apprentissage et le développement de la personne et voient dans les interactions sociales une nécessité pour assurer la progression cognitive des apprenants. Enfin, le modèle socioconstructiviste et interactif de l'apprentissage (SCI) qui préconise la tridimensionnalité de l'apprentissage dans une perspective didactique et la complémentarité de ses trois composantes : socio, constructive et interactive. En second lieu, plusieurs concepts ont été éclairés : le groupe, le groupe primaire et secondaire ; le groupe formel et informel ; le groupe d'appartenance et le groupe de référence, l'équipe et la coopération. En troisième lieu, nous avons parlé de la contribution des européens et des américains en matière de coopération scolaire. Ces deux apports ont été remarquables mais sur certains points sont contradictoires c'est ce qui nous a conduit à comparer en dernier lieu entre les deux conceptions européenne et américaine : les européens voient dans les groupes d'apprentissage fondés sur les relations symétriques le meilleur moyen pour apprendre. Ce qui compte davantage c'est le processus d'apprentissage, le raisonnement et la pensée : les apprenants s'entraident pour développer l'esprit critique. En revanche, les américains s'intéressent beaucoup à l'apprentissage coopératif basé sur des relations asymétriques (les petits groupes hétérogènes). Ce qui prime c'est la contribution de chacun pour réaliser la tâche : les participations, même qu'elles soient inégales, devraient être complémentaires. En somme, nous sommes parvenue à la conclusion suivante : les différences entre les deux conceptions d'apprentissage entre pairs ne sont pas vraiment reconnues car le principe est de mettre des apprenants ensemble pour les faire avancer.

## CHAPITRE II

*Origines, théories et principes de  
l'apprentissage coopératif*

## ***Introduction***

Dans le second chapitre, premièrement , nous ferons un survol historique sur les théories sociocognitives et socioculturelles de l'apprentissage. PIAGET, qui a développé le constructivisme, part du principe que celui qui apprend est un sujet actif. Il construit ses connaissances avec les autres. Dans sa théorie, l'accent est mis sur le *conflit socio-cognitif* (CSC) et sur les situations privilégiant la symétrie entre pairs. En revanche, VYGOTSKI a privilégié les relations asymétriques. Il voit que les situations de tutorat constitue le meilleur moyen pour apprendre. Il a introduit aussi le concept de la *zone proximale de développement* (ZPD). Deuxièmement , nous définirons l'apprentissage coopératif et nous étalerons ses différents principes. Nous parlerons aussi de ses apports cognitifs et motivationnels. Enfin, nous ferons la comparaison entre l'apprentissage coopératif et d'autres dispositifs d'apprentissage entre pairs notamment l'apprentissage collaboratif et le tutorat.

## ***II-1- PIAGET et VYGOTSKI, deux précurseurs à l'origine des théories d'apprentissage entre pairs***

Les chercheurs de l'apprentissage se sont penchés sur le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif de l'individu. Ils considèrent que les interactions entre pairs influent sur les processus du développement cognitif individuel. Ces chercheurs s'inspirent beaucoup plus des théories de PIAGET et de VYGOTSKI.

### ***II-1-1-Les théories socio-cognitives***

Les théories socio-cognitives, dont le pionnier est le psychologue de Genève JEAN PIAGET, soulignent l'importance des relations sociales dans le développement du processus cognitif de l'individu. L'évolution sociale de l'enfant passe de l'égocentrisme à la réciprocité, de l'assimilation à l'accommodation, PIAGET affirme (1969 : 255-256) :

*(L'enfant) part, en effet, d'un état purement individuel- celui des premiers mois de l'existence, durant lequel aucun échange n'est possible avec autrui- pour aboutir à une socialisation progressive, et qui n'est jamais terminée. Il ne connaît au point de départ ni règles, ni signes et doit, par une adaptation graduelle, faite d'assimilation des autres à soi-même et d'accommodation de soi à autrui, conquérir ces deux propriétés essentielles de la société extérieure : la compréhension mutuelle fondée sur la parole et la discipline commune basée sur des normes de réciprocité.*

PIAGET a proposé un modèle constructiviste et interactionniste du développement cognitif. Pour lui, le développement cognitif est le résultat des conflits qui découlent de la confrontation et de la coordination de différents points de vue. Les conflits créent des déséquilibres entre les structures cognitives internes de l'individu et l'environnement. Dans ce sens MEIRIEU (1989 :79) affirme :

*J. PIAGET montre que (...) l'accès à un stade supérieur de développement cognitif requiert, alors, une série de décentrations successives qui permettent au sujet de dégager de la simple subjectivité et d'accéder à la pensée relationnelle. On sait qu'ainsi, par le double processus d'assimilation et d'accommodation, se construit progressivement une intelligence de plus en plus élaborée. Or, le jeu des interactions sociale a, ici, une place déterminante : il crée la rupture indispensable, dégage la pensée de la perception première, contribue à épurer l'expérience sensorielle, et contraint le sujet à réorganiser ses connaissances.*

En se basant surtout sur les travaux d'A.N. PERRET CLERMONT (1980), G. MUGNY et al. (1976) et W. DOISE (1973) sur le rôle et les modalités des interactions

sociales, MEIRIEU a décrit les trois conditions du conflit socio-cognitif. D'abord, la progression individuelle s'effectue lorsque s'établit un conflit de centrations entre son point de vue et celui des autres: « *l'individu progresse seulement à partir du moment où se crée en lui un conflit de centrations entre son propre point de vue et celui d'autrui.*» (MEIRIEU, 1987 :17). Ensuite, les partenaires tiennent profit du conflit lorsqu'il y ait des rapprochements dans les structures cognitives et des outils linguistiques communs :

*Un écart très important entre les partenaires annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. C'est pourquoi le conflit est plus constructif quant il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques. (Ibid.)*

Enfin, il faut qu'un conflit de centrations soit structuré de manière à susciter la confrontation et l'échange cognitif fondé sur la progression intellectuelle de chacun :

*Le conflit cognitif constitue un ensemble d'élèves en groupe d'apprentissage à condition qu'il apparaisse comme structurant les relations interindividuelles. Son efficacité tient à ce qu'il s'instaure comme mode de fonctionnement du groupe, relativisant les phénomènes affectifs et les soucis de la qualité de production collective. (...). Cela, n'implique pas que les sujets renoncent facilement à leur centration ; au contraire, leur résistance sera à la mesure de leur investissement du groupe comme épreuve cognitive et elle sera particulièrement féconde en contribuant à mettre l'accent sur cet aspect des relations interindividuelles. (Ibid. :18).*

En somme, le conflit socio-cognitif ne peut être productif que s'il remplit trois conditions majeures : une centration commune, la présence de compétences proches et d'outils linguistiques communs favorisant l'échange et l'adoption par les participants d'un mode de fonctionnement axé sur le caractère cognitif de l'échange.

## ***II-1-2-Les théories socio-culturelles***

Les théories socioculturelles sont à l'origine de plusieurs initiatives du psychologue russe LEV VYGOTSKI. Ce dernier considère que le contexte social et les interactions sociales jouent un rôle fondamental dans le développement humain et plus précisément dans la progression des outils et des signes culturels. Il a introduit aussi le concept de la *zone du développement proximal* qui constitue :

*La distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est*



*assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. (VYGOTSKI, 1985 :146).*

D'une autre manière, le développement actuel représente ce qu'une personne maîtrise déjà seule et le niveau de fonctionnement cognitif à résoudre des problèmes individuellement. *La zone de développement proximal*<sup>7</sup> désigne, quant à elle, l'étape suivante du développement actuel qui s'effectue après une interaction avec les autres.

Par opposition à PIAGET qui s'est longtemps intéressé aux processus intra-individuels chez l'enfant, VYGOTSKI s'est penché aux processus interindividuels et sur les relations adultes / enfants dans l'appropriation du langage. C.BUCHS affirme (2002 :13) : « *Un accent particulier a été mis par VYGOTSKI sur la médiation sémiotique et le langage qu'il a étudié essentiellement au niveau interindividuel. La fonction première du discours serait une fonction de communication, de contact social et d'influence.* ». Cela dit que la construction commune des connaissances serait médiatisée en grande partie par le langage et grâce à l'aide fournie par un adulte ou un pair plus avancé, l'enfant serait capable de résoudre des problèmes qui sont au départ difficiles ou impossibles à résoudre individuellement.

VYGOTSKI a privilégié les relations asymétriques, il a mis l'accent sur les situations de tutorat. Ce qu'un enfant fait en situation d'apprentissage guidé par un adulte ou un camarade plus avancé s'intériorise facilement dans son cerveau. La collaboration sert donc à faciliter l'apprentissage. Le psychologue russe a aussi donné la primauté à l'asymétrie adulte / enfant par rapport à l'asymétrie enfant / enfant ; la première est plus fructueuse que la seconde parce que les adultes en raison de leur expérience arrivent à comprendre les carences de leur camarades guidés, ces derniers ont aussi la possibilité d'imiter les stratégies de compréhension et de raisonnement de leurs tuteurs :

*L'usage de la théorie vygotkienne est fortement questionné lorsqu'il s'agit d'étudier du tutorat entre élèves à l'école. Les tuteurs adultes n'agissent pas de la même façon que les tuteurs enfants. Les premiers se montrent souvent plus efficaces que les seconds, ils décryptent mieux les difficultés éprouvés par leurs tutorés, ils constituent aussi pour eux de meilleurs modèles à imiter. (BAUDRIT, 2007b :17)*

---

<sup>7</sup> -La zone proximale de développement (ZPD) a plusieurs appellations : « zone de développement proximal », « zone de proche développement » ou aussi « zone prochaine de développement ». Elle renvoie à ce que « l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et ce qu'il ne sait pas faire tout seul » (G. VERGNAUD, 2000 : 12).

Pour conclure, l'apport de PIAGET a été indéniable. Il a étudié le rôle du conflit socio-cognitif dans le développement cognitif individuel dans des situations privilégiant la symétrie entre partenaires. Alors que VYGOTSKI a analysé les situations de tutorat qui constituent le meilleur moyen pour favoriser de nouveaux apprentissages. Pour comparer entre les deux conceptions de l'apprentissage M. LEBRUN (2007 :112) a élaboré le **tableau 4** dans lequel il a proposé quelques aspects discriminatoires entre les théories de PIAGET et de VYGOTSKI :

<i>Selon Piaget</i>	<i>Selon Vygotski</i>
<i>Dialogue avec les objets et découverte par l'expérience personnelle</i>	<i>Interaction sociale et relation d'aide</i>
<i>Conception biologique de l'apprentissage (individuel → social)</i>	<i>Conception sociale de l'apprentissage (social → individuel)</i>
<i>Apprentissage par décentration progressive</i>	<i>Apprentissage par intériorisation de l'action</i>
<i><b>Le développement est la condition de l'apprentissage</b> (respect des stades)</i>	<i>L'apprentissage permet le développement en jouant sur la zone proximale de développement (ZPD)</i>
<i>Evolution de la structure cognitive par déséquilibres</i>	<i>Passage de l'interpsychique à l'intrapsychique</i>
<i>Scepticisme sur la pédagogie « Chaque fois qu'on explique à l'enfant, on l'empêche d'inventer »</i>	<i><b>Importance de la médiation</b> « Si l'enfant fait un pas dans l'apprentissage, il avance de deux pas dans son développement »</i>
<i>Rôle de l'adulte : proposer un milieu riche et favorable au conflit cognitif</i>	<i>Rôle de l'adulte : solliciter l'élève dans la zone proximale et collaborer avec lui</i>
<i>Analyser les erreurs et concevoir les remédiations</i>	<i>Construire des dispositifs pédagogiques stimulants</i>

**Tableau 4. Comparaison des théories de Piaget et Vygotski (M. LEBRUN, 2007 :112)**

## ***II-2-L'apprentissage coopératif : une entrée théorique***

### ***II-2-1- Définitions de l'apprentissage coopératif***

Envisagée de différentes manières selon les auteurs, la notion d'apprentissage coopératif a vu le jour à partir des années soixante dix en tant que méthode pédagogique.

E. COHEN le nomme travail de groupe, elle le conçoit comme suit : « *Une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée.* » (COHEN, 1994, 1). L'auteure avance l'idée que les élèves réalisent leur tâche sans le contrôle direct et immédiat de l'enseignant autrement dit l'enseignant délègue son autorité en rendant les élèves responsables de parties spécifiques de leur travail mais il doit contrôler le processus d'apprentissage en évaluant le produit final.

De leur part ABRAMI et *al.* le définissent comme : « *Une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves.* » (ABRAMI et *al.*, 1996 :1). Sans interdépendance positive il n'y aurait pas d'avantages pour les élèves à interagir pendant le travail. Par conséquent, les élèves perçoivent qu'ils ne peuvent atteindre leur but que si les autres membres du groupe atteignent également leur but.

De son côté, D. GAUDET propose une définition de l'apprentissage coopératif qui englobe l'ensemble de ses conditions : « *La coopération en éducation est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à des petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tâche.* » (GAUDET, 1998 :3)

BAUDRIT tente de mieux faire connaître la notion d'apprentissage coopératif et d'examiner ses apports au niveau des apprentissages scolaires. Pour lui, cette méthode part de principes approfondis de la psychologie sociale américaine et sa réalisation dépend du degré d'interdépendance et d'hétérogénéité dans le groupe :

*L'interdépendance et l'hétérogénéité intragroupale semblent être les principales. Elles font que les échanges entre élèves gagnent en coordination et en intensité, ce qui assure une certaine efficacité collective mais aussi des gains personnels. Grâce à leur participation active, les membres des groupes peuvent améliorer leurs connaissances, acquérir de*

*nouveaux savoirs. En agissant ensemble, ils sont amenés à progresser individuellement.*  
(BAUDRIT, 2007b :7)

En résumant les idées précédentes, l'apprentissage coopératif peut être considéré comme un dispositif d'apprentissage en classe qui met l'accent sur l'entraide des élèves grâce à la création de groupes hétérogènes restreints travaillant selon des procédés préétablis pour assurer la participation et la progression de chacun.

### ***II-2-2- Les fondements de l'apprentissage coopératif***

La plupart des enseignants n'apprécient pas les expériences du travail en petits groupe car elles s'achèvent par des conséquences négatives et parfois problématiques. Pour qu'il y ait apprentissage coopératif, il ne suffit pas de mettre des apprenants ensemble. dans ce sens, J.P. JODOIN (2001) affirme : « *Le fait de placer des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer.*». Alors, L'apprentissage coopératif nécessite une planification rigoureuse et une meilleure préparation des élèves. Les enseignants qui adoptent cette stratégie d'enseignement doivent prendre en compte un certain nombre d'éléments qui garantissent la participation et la progression de tous les membres du groupe. En se basant sur les idées de certains auteurs européens, américains et autres, nous décrivons dans ce qui suit les conditions nécessaires pour garantir un apprentissage coopératif.

#### ***II-2-2-1-La responsabilisation***

L'objectif premier de l'école est de former des personnes responsables. Or, la finalité première d'une classe axée sur l'apprentissage coopératif est d'assurer une responsabilité individuelle c'est-à-dire être responsable de soi-même et une responsabilité collective c'est-à-dire celle qui assure la participation de chacun. Ainsi, J. LE GAL (1996 :70) affirme :

*Dans la classe coopérative, la responsabilité est à la fois une valeur, un but à atteindre et une nécessité. La diversification des activités, les nombreux ateliers, le rangement du matériel et la multiplicité des fonctions et des tâches à assumer imposent un partage des responsabilités. Cette nécessité fonctionnelle et motivante a des effets bénéfiques pour l'enfant.*

La responsabilisation consiste, selon ABRAMI et al. (1996 :87) à : « *Veiller à son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectif visé.*».

Elle comprend deux formes : chaque participant est responsable de son apprentissage et il a la responsabilité d'aider les autres à apprendre. La responsabilisation permet à chaque membre de prendre des responsabilités sérieuses, elle permet aussi d'aider les éléments qui ont besoin d'aide. L'auteur avance l'idée qu'il y a absence de responsabilisation lorsque le travail est réalisé par certains alors que les autres ne font rien. En somme, la réussite du groupe dépend de l'efficacité et de la contribution de chacun dans le travail collectif.

### ***II-2-2-2-La coopération dans un groupe hétérogène***

Le facteur d'hétérogénéité est l'un des éléments essentiels de l'apprentissage coopératif. Dans un groupe hétérogène, les membres les plus avancés peuvent exercer le rôle de tuteurs vis-à-vis de ceux qui ont besoin d'aide. Ces derniers, quant à eux, apprennent les stratégies d'apprentissage des premiers.

P.CLEMENT préfère parler des « *novices* » et des « *experts* » pour qualifier respectivement « *élèves en difficulté* » et « *élèves en réussite* ». Elle voit que ces élèves acquièrent plus d'avantages lorsqu'ils travaillent ensemble. Poussé par les questionnements de l'élève en difficulté, l'élève en réussite arrive à comprendre davantage ce qu'il a déjà appris :

*Dans la situation proposée, on ne demande pas un niveau de compétences donné par rapport auquel certains seraient en réussite et d'autres en difficulté. Chacun utilise ses savoirs, plus au moins élaborés ou en cours de construction, pour participer à l'activité. (...). L'élève « expert » doit petit à petit être capable, face aux questions souvent déstabilisantes de son camarade, de pousser son raisonnement et du coup de prendre conscience des procédures qu'il utilisait spontanément. (CLEMENT, 2007 :28)*

BAUDRIT, quant à lui, distingue entre trois types d'hétérogénéité : hétérogénéité de sexes (masculin, féminin), hétérogénéité de compétences scolaires et hétérogénéité d'appartenances sociales. L'auteur avance l'idée que : « *Les groupes d'apprentissage coopératif doivent être représentatifs d'une certaine hétérogénéité. Filles et garçons, de niveaux scolaires différents et d'origines culturelles distinctes, sont en générale pressenti pour constituer ces groupes. Ceci afin de favoriser les interactions, de dynamiser les échanges.* » (BAUDRIT, 2007b :6)

P. VAYER et CH.RONCIN déclarent le caractère fructueux du groupe hétérogène en soutenant l'idée que :

*Si l'autre est semblable dans ses niveaux de réponse ou de comportements, il est moins intéressant et induit moins d'échanges que celui qui est différent dans ses façons d'être ou d'aborder les activités. C'est pourquoi le groupe hétérogène, celui qui rassemble des personnalités différentes, est toujours plus cohérents et plus dynamique que le groupe constitué d'autorité en rassemblant des sujets de niveaux et de compétences semblables. (VAYER et RONCIN, 1987 :152-153).*

En définitive, dans l'apprentissage coopératif différentes capacités et des connaissances variées se conjuguent pour alimenter les échanges et accomplir la tâche. Bref, c'est grâce à l'hétérogénéité que les membres du groupe profitent et acquièrent de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs.

### ***II-2-2-3-La coopération dans un groupe restreint***

Les théoriciens du groupe ont établi la différence entre une somme d'individus réunis ensemble et un groupe. K. LEWIN (1948) le représente comme un ensemble dynamique en affirmant :

*L'essence d'un groupe, n'est pas la similitude ou l'absence de similitude entre les membres, mais plutôt leurs interdépendances. Il peut se caractériser comme un tout dynamique ; ce qui signifie qu'un changement dans l'une de ses parties entraîne un changement dans chacune des autres parties. (Cité par YVES, 1989 :22)*

R. BALES (1950), à son tour, met l'accent sur l'interaction entre les membres : « *Un petit groupe se définit comme un certain nombre de personnes en interaction chacune avec des autres dans une réunion ou une série de réunions.* » (Ibid. :21)

En outre, G.C. HOMANS (1950) insiste sur le nombre restreint des membres pour que la communication soit possible : « *Un petit groupe consiste en un certain nombre de personnes qui communiquent entre elles pendant une certaine période et assez peu nombreuses pour que chacun puisse communiquer avec toutes les autres, non pas par personne interposée, mais face à face.* » (Ibid.)

J-A. RIED, P. FORRESTAL et J. COOK (1989) valorisent les petits groupes d'apprentissage dans la classe. Ils avancent :

*Permettre à des élèves de travailler en petits groupes valorise leur participation dans la communication en classe et devrait contribuer au développement de leurs habilités. Aussi, il est bien plus facile d'écouter dans un groupe de quatre que dans un groupe de trente. Le petit groupe offre plus d'intimité et d'engagement et donne plus d'occasions de répondre et de réagir sur ce que les autres disent et font. (Traduit par L. LANGEVIN, 1993:9)*

JOSEPH DEVITO, pour sa part, appelle petit groupe ou groupe restreint tout : « *un ensemble d'individus relativement peu nombreux qui sont liés les uns les autres par un objectif commun et qui partagent un certain degré d'organisation.* » (DEVITO, 1993 :234)

D'après les affirmations précédentes, nous pouvons conclure que tout groupe restreint représente tout d'abord un certain nombre de personnes qui sont assez peu nombreuses pour que chacune puisse échanger avec les autres. En plus, les membres interagissent ensemble en partageant un objectif commun. Enfin, ils doivent suivre un ensemble de règles ou de normes organisationnelles pour assurer le succès du groupe.

#### ***II-2-2-4-L'interdépendance positive***

L'efficacité de l'apprentissage coopératif dépend de la nature de l'interdépendance entre les membres. De nombreuses recherches américaines ont été faites pour déterminer le rôle ou l'impact de l'interdépendance dans le groupe.

C. BUCHS a mis l'accent sur les travaux de DEUTSCH et des frères JOHNSON. Ces chercheurs différencient une situation d'interdépendance dans laquelle les membres travaillent les uns avec les autres ou les uns contre les autres et d'une situation d'indépendance dans laquelle les membres travaillent individuellement. Ils distinguent aussi entre interdépendance négative et interdépendance positive, la première engage des partenaires à travailler les uns contre les autres ou en compétition et la seconde caractérise des situations d'apprentissage où ces derniers sont amenés à travailler ensemble c'est-à-dire en coopération :

*Lorsque la situation est définie de manière compétitive, les individus travaillent les uns contre les autres pour atteindre un but que seuls l'un d'entre eux ou quelques uns peuvent atteindre. Les réalisations des buts individuels sont négativement corrélées, chaque individu perçoit que lorsqu'une personne atteint son but, tous les autres individus avec qui cette personne est liée de manière compétitive échouent. Par conséquent, les individus rechercheraient des résultats qui soient bénéfiques pour eux mais préjudiciables pour tous les autres(...). Lorsque la situation est structurée de manière coopérative, les individus travaillent ensemble vers un but commun. Les réalisations des buts individuels sont positivement corrélées(...). Les individus perçoivent qu'ils ne peuvent atteindre leur but que si les autres membres du groupe atteignent également leur but. Par conséquent, les individus tenteraient d'atteindre des résultats qui sont bénéfiques pour tous ceux qui sont liés de manière coopérative. (BUCHS, 2002 :33-34)*

ABRAMI et *al.* distinguent entre trois grands types d'interdépendance positive : une interdépendance liée aux résultats, une interdépendance liée aux moyens et une

interdépendance liée aux relations interpersonnelles. La première aidera les partenaires à fixer des objectifs d'apprentissage communs ce qui les motivent à travailler ensemble pour réaliser ces derniers : « *Ce type d'interdépendance met l'accent sur les **raisons** pour lesquelles les élèves travaillent ensemble. Il exige des membres du groupe qu'ils œuvrent à la réalisation d'un produit ou d'un objectif collectif.*» (ABRAMI, 1996 :77). La seconde consiste à confier à chacun la responsabilité d'une partie du travail ce qui assurent leur interdépendance: « *Ce type d'interdépendance met l'accent sur la **façon** dont les élèves travaillent ensemble pour atteindre un objectif collectif. Dans ce type d'interdépendance, la démarche, le processus ou les moyens utilisés pour réaliser la tâche font en sorte que les membres du groupe dépendent les uns des autres.*» (Ibid.79). La troisième permet d'encourager les membres au travail de groupe parce qu'ils trouvent plaisir et profit en se mettant ensemble :

*Il y a interdépendance liée aux relations interpersonnelles quant les élèves sont motivés à travailler ensemble parce qu'ils ont le sentiment d'en avoir la responsabilité, qu'ils ont de l'attirance pour leurs camarades ou qu'ils désirent personnellement aider les autres. Ce type d'interdépendance peut naître d'un sentiment d'amitié à l'endroit des partenaires, du fait que le travail de groupe est perçu comme agréable ou le désir d'aider les autres de façon désintéressée ou en retour d'une aide reçue dans le passé. (Ibid.82-83)*

Dans la plupart des expériences d'apprentissage coopératif, ces types d'interdépendance positive sont combinés. ABRAMI et *al.* (1996 :82) proposent dans l'**encadré 1** une activité dans laquelle ils montrent comment l'enseignant parvient à instaurer différents types d'interdépendance positive :



*Cette leçon sur les dinosaures fait appel à quatre types d'interdépendance. Les élèves sont réparties en groupes selon le type de dinosaures qu'ils ont choisi d'étudier.*

*On favorise l'**interdépendance liée aux relations interpersonnelles** en demandant à chaque groupe de faire un panneau où il écrira le nom du dinosaure à la verticale et le nom de chaque membre du groupe à l'horizontale, en utilisant si possible une lettre du nom du dinosaure. Cette activité aide le groupe à se créer une identité. Le panneau indique aussi l'endroit de la classe où le groupe se réunira pour travailler.*

*On établit une **interdépendance liée aux objectifs** en confiant à chaque groupe la responsabilité de préparer un exposé.*

*Il y a **interdépendance liée aux ressources**, aussi bien à l'intérieur des groupes qu'entre ceux-ci, car le monde doit se partager les ouvrages sur les dinosaures et le matériel artistique puisqu'il n'y en a pas assez pour que tous les élèves puissent les utiliser en même temps.*

*Il y a **interdépendance liée à la tâche**, car chaque élève doit trouver des renseignements sur un aspect précis du dinosaure étudié (par exemple, que mangeait-il ? A quoi ressemblait-il ? Où vivait-il ?) puis en faire rapport à ses partenaires.*

### ***Encadré 1. Exemple de leçon faisant appel à plusieurs types d'interdépendance positive (ABRAMI et al., 1996 :82)***

En résumé, la réussite de l'apprentissage coopératif découle surtout du degré d'interdépendance positive entre les membres. Alors, le succès de l'un n'est possible que si tout le groupe réussit.

#### ***II-2-2-5-L'utilisation d'habiletés coopératives***

Le fonctionnement efficace d'un travail coopératif nécessite l'utilisation de certaines habiletés. Les dispositifs d'apprentissage coopératif ont l'avantage de mettre les participants en situations d'échange ce qui progresse leurs capacités d'expression orale, d'argumentation, d'esprit critique et d'organisation. Les membres vont jusqu'à développer certains habiletés sociales telles que la participation et la citoyenneté. C.LELEUX qui s'est intéressée à la didactique de l'éducation à la citoyenneté distingue trois types d'habiletés coopératives : cognitive, conative et affective. LELEUX (2008) dresse une liste de

compétences qui sont liées respectivement à ces trois dimensions d'habiletés. Elles sont classées dans les **encadrés 2, 3 et 4** respectivement : celui du savoir (dimension cognitive), du savoir-faire (dimension conative) et du savoir-être (dimension affective) :

*Pouvoir comprendre ce qui est dit et en vérifier la compréhension; parfois ; pour ce faire, être capable d'interroger autrui sur la signification de ce qui est dit (poser des questions) ou être capable de demander de l'aide ;*

*Pouvoir se comprendre, se connaître ;*

*Pouvoir analyser une situation et ce que les autres disent ;*

*Pouvoir synthétiser / résumer ce qui est dit et pouvoir, pour ce faire, généraliser et conceptualiser ;*

*Pouvoir comparer ce qui est dit (évaluer des idées, les mettre en opposition, les hiérarchiser...);*

*Pouvoir choisir et décider ;*

*Pouvoir justifier ses opinions, ses idées, ses actions (en donner les raisons) ; pouvoir les argumenter selon un raisonnement cohérent ; pouvoir les étayer ; les illustrer ; en répondre ;*

*Pouvoir discriminer les ordres de la validité (le vrai, le bien et le juste, le beau et le bon) ;*

*Pouvoir juger de la validité (la légitimité) d'une règle, d'une norme, d'une loi, d'un interdit, c'est-à-dire des raisons qui les justifient ;*

*Pouvoir critiquer une idée ;*

*Pouvoir résoudre des problèmes et proposer des solutions alternatives ;*

*Pouvoir vérifier ce qui est dit ;*

*Pouvoir réviser son jugement, s'autocritiquer ;*

*Pouvoir intégrer les idées des autres ; les approfondir ;*

*Pouvoir rechercher l'information ;*

*Pouvoir se concentrer sur la tâche à effectuer ;*

*Pouvoir répondre aux idées des autres ;*

...

**Encadré 2. Compétences liées au savoir (dimension cognitive)(LELEUX, 2008 :10 )**

*Pouvoir écouter et pratiquer l'écoute active ;*

*Pouvoir différer, attendre son tour de parole et laisser les autres s'exprimer ;*

*Pouvoir faciliter l'interaction (veiller à ce que chacun s'exprime, inclure tout le monde, reconnaître chacun...) ;*

*Pouvoir partager l'espace et le matériel ;*

*Pouvoir exprimer un désaccord (critiquer les idées et non les personnes) ;*

*Pouvoir parler doucement et poliment ; s'adresser aux autres par leur (pré)nom ;*

*Pouvoir utiliser l'humour sans être injurieux ni indécent ;*

*Pouvoir convaincre ;*

*Pouvoir résoudre les conflits par la négociation ;*

*Pouvoir jouer avec les autres ;*

*Pouvoir agir conformément aux normes justes (valides) et en fonction de ses valeurs ;*

*Pouvoir s'entendre avec les autres ;*

...

***Encadré 3. Compétences liées au savoir-faire (dimension conative)(LELEUX , 2008 : 12)***

*Pouvoir se libérer et manifester du désir et du plaisir d'être avec les autres (participer avec enthousiasme, jouer) ;*

*Pouvoir avoir confiance dans son efficacité personnelle ;*

*Pouvoir ne pas craindre les autres ;*

*Pouvoir se soucier des autres ;*

*Pouvoir être solidaire ;*

*Pouvoir montrer qu'on apprécie les autres et éviter de les dénigrer ;*

*Pouvoir verbaliser ses sentiments ;*

*Pouvoir se maîtriser et maîtriser ses pulsions ;*

*Pouvoir reconnaître les autres dans leurs différences ;*

*Pouvoir respecter les personnes et soi-même ;*

*Pouvoir encourager les autres, voire les féliciter ;*

*Pouvoir être attaché à des valeurs, les préférer ;*

*Pouvoir faire confiance aux autres ;*

...

***Encadré 4. Compétences liées au savoir-être (dimension affective) (LELEUX , 2008 :12)***

Il faut signaler que les compétences précédentes se développent graduellement car le travail de groupe s'apprend progressivement. Bref, ce sont une série d'aptitudes et d'habilités à acquérir collectivement mais pas toutes en même temps.

### ***II-2-2-6-La préparation à la coopération***

Ces dernières années, plusieurs chercheurs ont trouvé des obstacles à instaurer la coopération en classe surtout lorsque la préparation des apprenants a été négligée. E. COHEN rattache une grande importance au rôle de l'enseignant dans un travail de groupe, elle lui suggère d'amener les apprenants à discuter de l'intérêt de la coopération en leur enseignant les habiletés coopératives : « *Les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habiletés du travail de groupe sont importantes.* » (COHEN, 1994 :41)

En adoptant cette stratégie d'enseignement, le rôle de l'enseignant sera remis en question. Sa fonction ne se limitera pas à transmettre des connaissances et des procédés de travail en classe, il devrait être un facilitateur qui incitent les élèves à participer activement dans leur apprentissage. G. FERRY critique le rôle traditionnel de l'enseignant en affirmant qu'avec le travail de groupe : « *Nous voulions rompre avec la pratique magistrale courante, briser l'image du professeur omniscient, jure unique de l'erreur et de la vérité, aménager des situations où les élèves auraient à décider eux-mêmes de leurs activités.* » (FERRY, 1980 :141)

Pour P. MAHIEU et vu l'évolution accélérée des savoirs ainsi que la diversité des besoins des apprenants, le rôle de l'enseignant se transforme. Certes, il est transmetteur du savoir mais il devrait assurer une deuxième fonction qui est celle du médiateur : « *Cette fonction de médiation est essentielle. Elle situe l'action des professeurs au croisement entre, d'une part, les savoirs à articuler avec des pratiques et d'autre part, l'individu et son environnement c'est-à-dire le contexte dans lequel il agit.* » (MAHIEU, 1992 :123)

PH. PERRENOUD, à son tour, parle de l'enseignant animateur qui essayera d'établir la communication et de construire une relation avec tous les élèves quels que soient leurs origines et leurs compétences :

*La diversité du groupe détermine, pour une part, les interventions de l'enseignant en tant qu'animateur, soucieux de ne pas laisser cette diversité entraver le bon fonctionnement de l'ensemble. On peut aussi observer l'enseignant comme acteur dans le groupe, séparé de*

*chacun des élèves par une distance statutaire à laquelle s'ajoute une distance personnelle et culturelle variant d'un élève à l'autre. (PERRENOUD, 2005 :73)*

En somme, l'enseignant et les apprenants doivent concevoir l'importance de l'apprentissage coopératif. Ainsi, le succès de cette stratégie dépend du rôle assigné par l'enseignant, de l'engagement qu'il prend afin d'assurer la réussite et aussi de la conviction de ses apprenants du sens de la coopération.

### ***II-2-2-7-La communication***

La communication est l'une des clés de l'apprentissage coopératif. Les interactions favorisent les échanges verbaux entre les membres du groupe. C.KERBRAT ORECCHIONI analyse la formule de M.BAKHTINE (1977 : 136) : « *L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue* » comme suit : « *Tout au long d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira des "interactants" exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – Parler c'est échanger, c'est changer en échangeant.*». (KERBRAT ORECCHIONI, 1998 :17) . Par conséquent, les interactions verbales incitent à échanger des informations et de nouvelles idées, ainsi les membres du groupe vont jusqu'à développer leurs manières de dire, d'expliquer et de penser.

L'apprentissage coopératif en classe accroît l'interaction entre les participants et réduit la durée du discours de l'enseignant ce qui place les apprenants dans une position centrale et renverse le schéma traditionnel de l'interaction (l'enseignant monopolise la parole et sollicite l'apprenant pour répondre à ses questions. En général, deux ou trois apprenants qui participent et les autres préfèrent se taire). A ce sujet, P. VAYER et CH. RONCIN affirment :

*Dans le groupe en interaction il y a toujours des communications donc des échanges et ce sont ceux-ci qui provoquent les phénomènes dynamiques propres aux petits groupes (...) la relation éducative exprimée en termes de communication est de nature différente de celle centrée sur l'autorité de l'enseignant où l'on veut apprendre à l'enfant et lui transmettre des connaissances. En effet l'adulte ne peut en aucune façon désirer ou comprendre à la place de l'enfant, comme il ne peut intervenir directement sur le développement et la maturation des processus neurobiologiques. Il ne peut que faciliter l'auto-organisation de sa personne et de sa connaissance du monde par l'enfant. (VAYER et RONCIN, 1987 :170)*

Par l'apprentissage coopératif, les apprenants sont amenés à développer leurs compétences langagières en langue surtout s'il s'agit d'un apprentissage des langues étrangères :

*Tant qu'il s'agira, dans l'enseignement des langues étrangères, de former la compétence de communication, l'entretien avec un ou plusieurs partenaires sera une forme d'exercice nécessaire. Travail d'équipe et travail de groupe permettent, avec une finalité appropriée, d'intensifier les occasions d'entraînement. Quand il s'agira, dans l'E.L.E., de stimuler la créativité langagière et de faire en sorte que l'élève découvre par lui-même de nouvelles variantes d'exercices ou de nouvelles situations, ses propres idées peuvent, dans un petit groupe, se concrétiser mieux que dans la classe tout entière. (L. SCHIFFLER, 1991 :96)*

En somme, l'apprentissage coopératif offre la possibilité aux participants d'entrer en communication. Ils confrontent leurs idées, en les critiquant ce qui leur permettent d'apprendre à s'exprimer logiquement et clairement. Ils découvrent aussi la responsabilité personnelle ainsi que la solidarité et l'ouverture aux autres.

### ***II-2-2-8-L'évaluation de l'apprentissage coopératif***

En apprentissage coopératif l'évaluation est assez contraignante car elle repose sur un certains nombres de questions qui s'étalent sur trois grands volets : Qu'est-ce qu'on évalue : le produit final, les habilités cognitives ou les habilités sociales. Qui évalue : l'élève, les membres du groupe coopératif ou l'enseignant. Est-ce qu'on accorde une note à chacun ou on attribue une seule note à tout le groupe. COHEN tentera de donner des éléments de réponses aux questions précédentes en affirmant :

*Postulez au départ que les groupes et les individus ont besoin de savoir s'ils sont sur la bonne voie lorsqu'ils résolvent des problèmes. Ils ont besoin de situer leur performance par rapport à des critères intellectuels bien définis et de savoir comment améliorer leur produit. Ces besoins concernent l'apprentissage comme tel et il ne faut pas les confondre avec l'attribution d'une note.(COHEN, 1994 :79)*

L'auteure ajoute, qu'après une bonne planification de la part de l'enseignant, l'évaluation par les pairs serait un excellent moyen qui permet de créer une rétroaction entre eux :

*Si les critères d'évaluation sont clairs, les élèves peuvent apprendre à évaluer eux-mêmes la production du groupe. Lorsque chaque équipe présente le résultat de son travail, on peut montrer aux élèves quels critères sont légitimes et comment faire des critiques constructives. Cette stratégie permet de fournir au groupe une rétroaction tout en donnant à la classe une leçon intellectuelle et sociale importante. (Ibid. :82)*

COHEN (1994) avance aussi l'idée de différencier l'attribution des notes de la rétroaction créée entre les membres :

*La meilleure attitude est de séparer l'attribution des notes de la nécessité de donner une rétroaction dans le processus d'apprentissage. La rétroaction peut souvent provenir des pairs autant que de l'enseignant. Elle peut avoir lieu pendant le travail de groupe, dans les rencontres individuelles avec l'enseignant ou pendant le retour sur le travail de groupe. Le retour sur l'activité, qui termine la séance de travail de groupe, est une occasion en or pour donner une rétroaction sur le fonctionnement et la production des groupes. (Ibid. :84).*

Ceci dit que l'attribution d'une note globale à tout le groupe embarrassera l'évaluation par les pairs car dans un groupe, le faible qui se trouve incapable de réaliser la tâche comptera sur le plus fort qui prend la responsabilité de tout le travail ce qui rendra l'évaluation de plus en plus contraignante. De ce fait, la création d'une rétroaction a l'avantage de motiver les apprenants pour participer activement à la tâche commune.

En guise de conclusion, dans l'apprentissage coopératif, les groupes d'apprenants sont restreints et se composent en général de deux à six membres. Les groupements sont hétérogènes et les membres de chaque groupe assument des rôles divers et sont interdépendants. Pour atteindre l'objectif du groupe et même si la tâche revêt une importance primordiale, les élèves apprennent également toute l'importance qu'il y a à maintenir l'harmonie du groupe et à respecter le point de vue de chacun.

### ***II-3- Les apports de l'apprentissage coopératif***

Les concepteurs de l'apprentissage coopératif s'intéressent à cette stratégie afin d'accroître les chances de la réussite scolaire chez les apprenants. Ils visent, par la création de petits groupes hétérogènes, soit à instaurer un climat propice qui favorise le développement cognitif, soit à créer une motivation à l'intérieur de ces mêmes groupes.

Les théories qui sous-tendent l'apprentissage coopératif expliquent de manière précise comment cette stratégie augmente l'enthousiasme et la persévérance des apprenants pour l'apprentissage et pourquoi les partenaires du groupe coopératif apprennent mieux lorsqu'ils travaillent ensemble. Les chercheurs exposent les différentes théories en se référant à deux principales explications : explications liées à la motivation et explications liées à l'apprentissage. En se basant surtout sur les idées de certains chercheurs tels que E.COHEN (1994), ABRAMI et al. (1996), C.BUCHS (2002) et S.CONNAC (2008), nous

mettrons l'accent dans la section suivante sur les apports cognitifs et motivationnels de l'apprentissage coopératif.

### ***II-3-1-Les apports cognitifs***

Plusieurs recherches ont montré que l'apprentissage coopératif permet de développer la compréhension et le développement cognitif des apprenants. ABRAMI et al. (1996) envisagent trois explications liées à l'apprentissage : *la théorie de l'élaboration cognitive* propre à WEBB (1989), *la théorie des interactions favorisantes et processus de pensée* des frères JOHNSON (1989, 1992, 1994) et *la théorie du développement cognitif* issue des travaux de PIAGET et VYGOTSKI et développée après par l'école de Genève et DAMON (1984).

#### ***II-3-1-1-La théorie de l'élaboration cognitive***

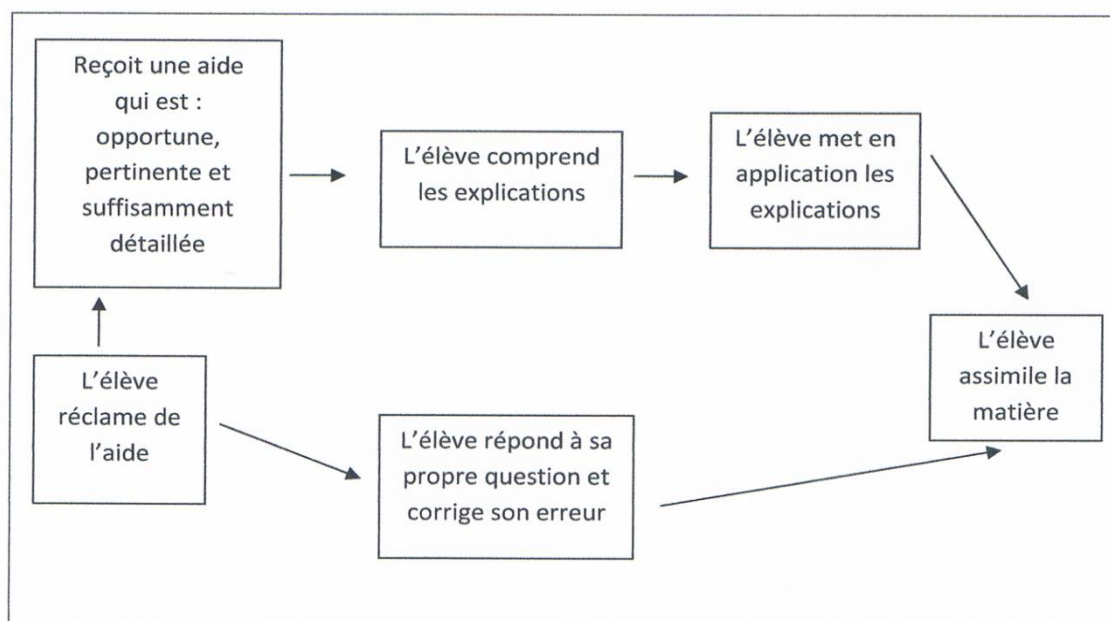
Cette théorie porte sur les échanges d'informations et de connaissances et la fourniture de l'aide au sein des groupes coopératifs. Ainsi, résumer oralement des informations permettrait de les organiser, les élaborer voir les retenir. De même, communiquer ses connaissances à quelqu'un d'autre serait efficace pour améliorer la compréhension :

*Webb a également fait la synthèse de résultats d'étude portant sur la relation entre l'aide fournie et l'apprentissage. Ses études montrent qu'il existe une corrélation entre le fait de fournir des explications de haut niveau, complètes, et le rendement scolaire de l'élève qui fournit ces explications. Par contre, les élèves qui ne proposent que des explications sommaires n'en tirent aucun profit. (ABRAMI et al., 1996 :40)*

Ceci dit que les réponses brèves et terminales fournies par les élèves qui aident ne sont pas bénéfiques dans la mesure où elles ne font pas appel à tout leur potentiel cognitif. Donc, ça ne serait pas suffisant car ils n'interviennent que sur les résultats.

ABRAMI et al. (*Ibid.*) reproduisent dans la **figure 4** une suite d'expériences faites par WEBB dans le but d'extraire des effets positifs pour les apprenants qui demandent de l'aide :





**Figure 4. Suite d'expériences conduisant à des résultats d'apprentissage positifs pour les élèves qui réclament de l'aide (WEBB cité par ABRAMI et al., 1996 : 40)**

### **II-3-1-2-La théorie des interactions favorisantes et processus de pensée**

Cette théorie ressort des travaux de D.W. JOHNSON et R.T. JOHNSON (1989, 1992) qui se penchent vers les interactions qui entraînent une interdépendance positive entre les partenaires et un engagement actif de ces derniers en faisant appel à l'entraide et la résolution des problèmes et des conflits. Les frères JOHNSON (1993, 1995) élaborent une procédure efficace de conflit qui est la controverse. Elle repose sur l'idée que la confrontation d'idées opposées susciterait une meilleure compréhension et un raisonnement de haut niveau ce qui favorise un gain cognitif. C.BUCHS la définit comme suit :

*(elle) correspond à une situation où s'exprime une incompatibilité entre les positions des participants lors de la résolution de problèmes donnés à un groupe. Elle s'instaure dans un contexte où le groupe est orienté vers des buts positifs interdépendants (le groupe doit proposer une position finale consensuelle) et où les ressources sont interdépendantes (informations différentes possédées par les personnes sur un même sujet.) (BUCHS, 2002 :68)*

L'auteure (Ibid. :69) résume dans l'**encadré 5** les différentes étapes de la controverse développées par JOHNSON et JOHNSON :

*La controverse est structurée en cinq ou six étapes (cf. Johnson & Johnson, 1993, 1995). Un groupe de quatre est divisé en deux binômes et chaque binôme doit défendre un point de vue opposé. Par exemple, un groupe de 4 personnes travaille sur un thème particulier (protéger versus détruire les loups. L'un des binômes reçoit des informations diverses en faveur de la position opposée et chaque étudiant doit défendre un point de vue particulier (par exemple, un fermier et un chasseur).*

**1) Préparation de la position à défendre.** *Chaque membre du binôme rassemble les informations pertinentes sur « sa » position et apprend ses informations. Les membres d'un binôme préparent ensemble une présentation convaincante de leur position. Les binômes défendent une position similaire à l'intérieur de la classe se rencontrent (coopération entre les groupes).*

**2) Présentation des positions.** *Les deux binômes d'un même groupe se retrouvent de nouveau. Chaque binôme fait la meilleure présentation possible de sa position, en essayant d'être le plus convaincant possible. Lors de la présentation, chaque étudiant du binôme doit être actif. Pendant ce temps, les autres écoutent attentivement la présentation afin de comprendre au mieux la position défendue et les arguments développés. Ils doivent clarifier ce qu'ils ne comprennent pas.*

**3) Critique des positions.** *Une fois que tous les étudiants ont présenté leur proposition, ils s'engagent dans une discussion ouverte, défendent leur propre position. Chaque binôme tente de réfuter les positions adverses et réfuter les attaques envers sa position en apportant des éléments rationnels. Des consignes sur la manière de travailler sont proposées de manière à créer un climat constructif.*

**4) Renversement des perspectives.** *Ensuite, les binômes changent de perspectives. Ils défendent la perspective opposée aussi précisément et complètement que possible en tentant d'être le plus convaincant.*

**5) Synthèse.** *Les étudiants arrêtent les confrontations et réalisent une synthèse intégrant les positions opposées. Il s'agit d'atteindre un consensus sur une synthèse la plus raisonnée possible sur l'issue proposée.*

*A l'issue de cette controverse, les 4 étudiants rédigent un rapport de groupe et présentent oralement leurs conclusions à la classe. Tous les membres doivent être actifs lors de cette présentation. Enfin, les étudiants sont évalués individuellement sur l'ensemble des informations.*

**6) Réflexion.** *Les étudiants réfléchissent sur la manière dont ils ont travaillé ensemble et comment ils peuvent améliorer le fonctionnement du groupe.*

**Encadré 5. Structuration de la controverse (JOHNSON et JOHNSON cité par BUCHS, 2002 : 69)**

Dans la même vision, COHEN (1994) reprend les idées des frères JOHNSON et envisage la controverse comme un moyen efficace pour *l'apprentissage conceptuel*<sup>8</sup> :

*Le conflit conceptuel résultant de la controverse dans le groupe (considéré) comme un excellent moyen de forcer les individus à prendre en considération une information nouvelle et d'obtenir un apprentissage cognitif qui pourra être transférée à de nouveaux contextes. Etre exposé à divers points de vue en interaction aide les élèves à examiner leur environnement et à utiliser des perspectives différentes de la leur. (COHEN, 1994 :11-12)*

En somme, la controverse amène les participants à prendre des attitudes positives vis-à-vis du thème discuté. Aussi à partir des confrontations de points de vue structurées, elle contribue à créer de bonnes relations et à stimuler la pensée créatrice.

### ***II-3-1-3- La théorie du développement cognitif***

Cette théorie est issue des idées de PIAGET et de VYGOTSKI qui admettent que les interactions favorisent la progression cognitive. L'apprentissage en groupe coopératif incite le développement d'habiletés intellectuelles de haut niveau et favorise la communication. Notamment, les membres discutent ensemble ce qui leur donne l'occasion de développer diverses formes d'habiletés cognitives comme : le résumé oral, l'explication, la critique, etc. et des capacités sociales telles que : la participation, défendre sa thèse et convaincre autrui, la responsabilité, la solidarité, etc.

W. DAMON (1984) analyse les interactions des élèves qui travaillent en groupes coopératifs en insistant sur le développement cognitif. ABRAMI et al. (1996 :42) rappellent quatre principes envisagés par DAMON et sur lesquels repose l'enseignement par les pairs :

*1-Les discussions entre les élèves et la rétroaction qu'ils se donnent mutuellement les amènent à abandonner les idées fausses et à rechercher de meilleures solutions.*

*2-l'expérience de la communication avec les pairs peut aider l'élève à maîtriser des processus sociaux comme la participation et l'argumentation, et des processus cognitifs comme la vérification et la critique.*

---

<sup>8</sup> - L'apprentissage conceptuel se fait lorsque de nouveaux concepts sont introduits et illustrés par l'enseignant, l'apprenant devrait donc assimiler ces concepts et devrait les appliquer et les utiliser de différentes façons et dans différents contextes.

*3-La collaboration entre pairs peut servir de base à l'apprentissage par la découverte et favoriser la pensée créatrice.*

*4-Les interactions entre pairs peuvent familiariser les élèves avec le processus d'élaboration des idées.*

Dans la même lignée des chercheurs qui se sont penchés sur le développement cognitif des apprenants est S. CONNAC. Ce dernier s'intéresse aux effets de la coopération en contexte scolaire. Il avance l'idée que l'exercice de la coopération développe deux formes de maturité celle liée à une prise de conscience graduelle de l'existence de l'individu et celle relative à une disponibilité accrue aux apprentissages :

*-Une maturité liée à une prise de conscience progressive de sa propre existence, ce qui rend plus lucide quant à ce que l'on est amené à engager dans sa vie. Vivre des situations d'échanges authentiques permet à celui qui en fait l'expérience de se sentir auteur et acteur de ce qu'il fait. Il prend petit à petit conscience qu'il a la responsabilité de ses actes, puis de ses pensées, parallèlement, il affirme sa personnalité, qui s'affine autour des valeurs de partage, de solidarité et de fraternité ;*

*-Une maturité du cerveau, correspondant à l'accroissement de notre disponibilité aux apprentissages, de nos propres capacités à apprendre davantage, de manière plus ancrée et pour une durée plus longue. La complexification du maillage neuronal issue de la complexité des relations tutorielles facilite donc à son tour la construction de nouveaux apprentissages. (CONNAC, 2009 :56-57)*

Bref, le travail des apprenants au sein de groupes coopératifs donne l'occasion de développer certaines habilités d'ordre intellectuel et social. En effet, Ils apprennent à résoudre des problèmes en expérimentant diverses formes de communication et en faisant appel à la créativité. Ils forment aussi des relations interpersonnelles ce qui augmente le sentiment de la responsabilité et de l'estime de soi et accroît les rapports d'amitiés et de confiance.

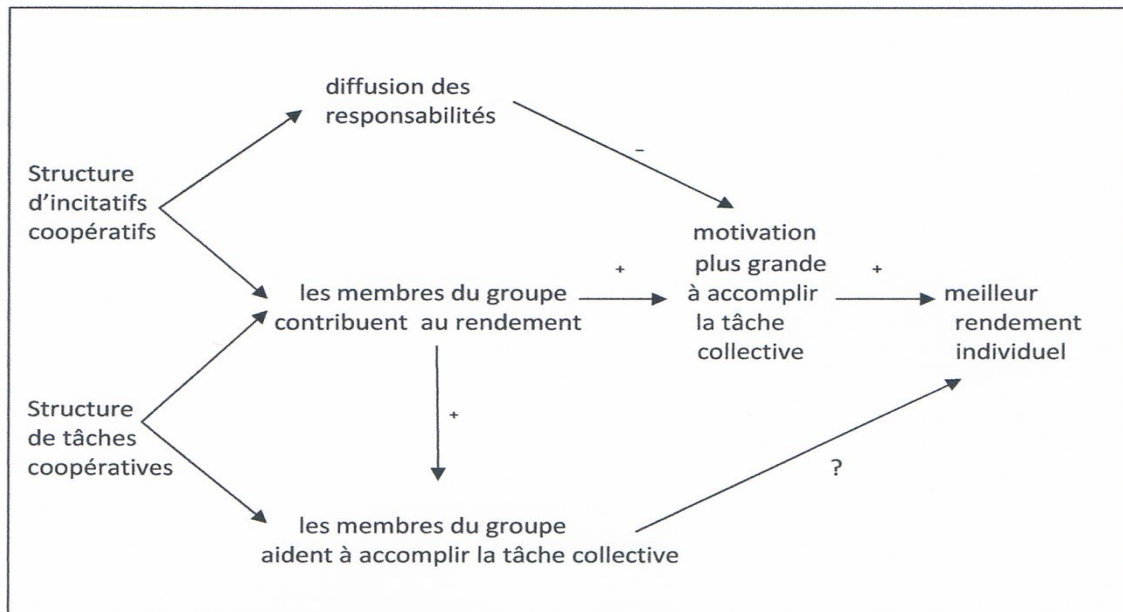
### ***II-3-2- Les apports motivationnels***

Les théories liées à la motivation portent sur les différentes façons de créer une interdépendance positive entre les apprenants. ABRAMI et al.(1996) tentent de répondre à la question suivante : Comment l'apprentissage coopératif accroît l'enthousiasme des élèves pour l'apprentissage et comment les incite à s'y investir davantage. Ils envisagent six explications liées à la motivation : La théorie des incitatifs coopératif de SLAVIN (1983a, 1983b), La théorie de l'interdépendance sociale de JOHNSON et JOHNSON

(1989), La théorie de la motivation fondée sur la morale de AMES(1984), la théorie de la cohésion sociale de COHEN (1994), la théorie de l'habilitation des élèves de DE CHARMS (1976) et la théorie de la nouveauté de l'expérience et l'enthousiasme de la personne qui enseigne.

### ***II-3-2-1-La théorie des incitatifs coopératifs***

Elle met l'accent sur la relation entre la nature des renforcements et le rendement scolaire des élèves. SLAVIN (1983a) distingue entre deux dimensions : la structure d'incitatifs coopératifs et la structure de tâches coopératives. La première engage les élèves à travailler ensemble et à être récompensés pareillement c'est-à-dire qu'elle est fondée sur un partage des conséquences communes. Par contre, dans la deuxième les membres travaillent ensemble sans être forcément récompensés de la même manière et selon le rendement du groupe. ABRAMI et al. (1996 :34) reproduisent dans la **figure 5** le modèle élaboré par SLAVIN :



***Figure 5. Structure d'incitatifs coopératifs et structure de tâches coopératives (SLAVIN cité par ABRAMI et al., 1996 :34)***

SLAVIN (1983a, 1983b) accorde une grande importance aux récompenses collectives et voit que ces dernières vont de pair avec la responsabilité de chacun :

*Pour Slavin, lorsque les étudiants travaillent en groupe et reçoivent une récompense basée sur l'apprentissage individuel de tous les membres du groupe, les étudiants auraient un intérêt à être vigilants à l'apprentissage des autres. La prise en compte des performances de chacun serait donc nécessaire. (...). Slavin suggère donc qu'une récompense collective ainsi qu'une responsabilité personnelle des étudiants seraient nécessaires pour voir apparaître les bénéfices des dispositifs d'apprentissage entre pairs. Cette récompense collective pour l'atteinte d'un but commun accompagné d'une responsabilité personnelle favoriserait l'encouragement entre les pairs, renforcerait les efforts et mettrait en place une norme accentuant l'importance de la réussite scolaire ou universitaire. (BUCHS, 2002 :41)*

En somme, avec les récompenses collectives, les apprenants se voient motivés à accomplir la tâche confiée, ils se montrent disposés à réaliser les activités de manière satisfaisante en amenant chacun à prendre des responsabilités.

### ***II-3-2-2-La théorie de l'interdépendance sociale***

Cette théorie porte sur les relations interindividuelles en situation d'interaction. JOHNSON et JOHNSON (1989) se préoccupent de la manière de structurer l'interdépendance afin de créer une interaction. Cette interaction dans laquelle les individus interagissent ensemble et le résultat de chacun est influencé par les actions des autres. Ils perçoivent deux types d'interdépendance : une situation d'interdépendance positive dans laquelle les membres travaillent en coopération d'où une productivité plus élevée car le résultat du groupe dépend de la participation de chacun à la tâche et le succès de chacun est assuré par le succès de ses partenaires. Une situation d'interdépendance négative dans laquelle les participants travaillent en compétition d'où une productivité plus faible car chaque membre inhibe la réussite d'un ou de plusieurs membres du groupe.

Créer une interdépendance positive serait donc la meilleure façon de structurer le groupe afin de renforcer les relations positives (entraide, confiance mutuel,...) et d'augmenter les chances d'atteindre le but commun visé par tous les membres. Dans la même visée, ABRAMI et al. (1996 :34) attestent que :

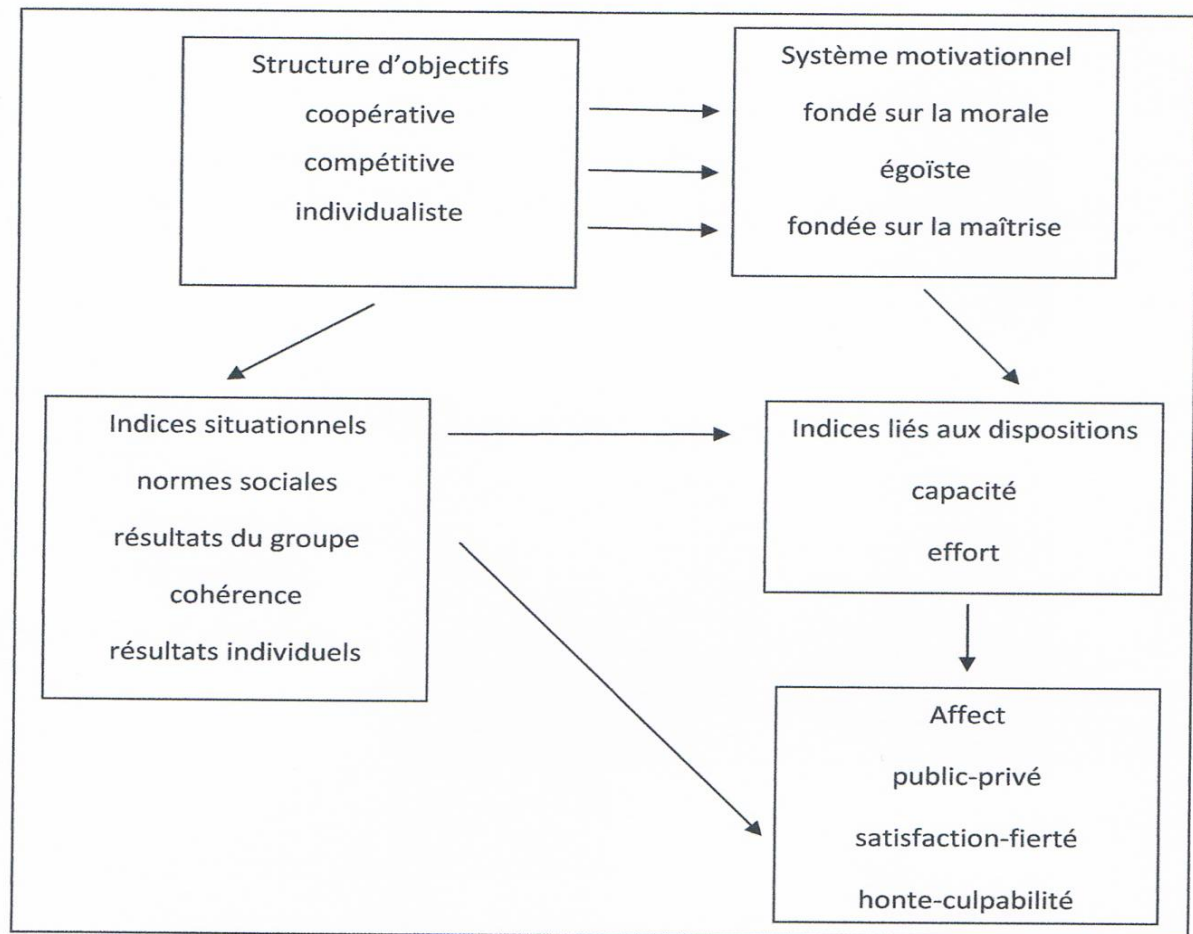
*L'interdépendance positive permet aux membres de l'équipe de communiquer efficacement leurs idées, de s'apporter mutuellement aide et assistance, d'instaurer un climat de confiance et de gérer les conflits de façon constructive. La relation entre l'interdépendance*

*et les interactions est réciproque : la coopération crée la confiance, laquelle favorise une plus grande coopération, laquelle crée davantage de confiance, et ainsi de suite.*

### ***II-3-2-3-La théorie de la motivation fondée sur la morale***

Cette théorie ressort des recherches faites par C. AMES (1984) qui analyse le système motivationnel dans les trois structures : coopérative, compétitive et individualiste. Dans la structure coopérative, le système motivationnel est basé sur la morale et les membres sont motivés pour s'entraider et réaliser de bons résultats. L'effort fourni et la participation comptent plus que les capacités individuelles car ce qui est important est la participation de chacun. La structure compétitive est fondée sur un système motivationnel égoïste et repose sur le désir de vaincre car chaque personne tente d'améliorer ou de protéger son image. Les participants jugent leurs capacités de suffisantes s'ils réussissent à atteindre l'objectif final ou d'insuffisantes s'ils échouent. La structure compétitive, quant à elle, repose sur un système motivationnel fondée sur la maîtrise de la matière. Ainsi, l'apprenant est motivé pour améliorer son niveau d'apprentissage et il associe ses résultats à ses compétences et ses efforts.

Le modèle élaboré par AMES (1984) et reproduit par ABRAMI et *al.* (1996 : 36) dans la **figure 6** représente les effets des trois structures ; coopérative, compétitive et individualiste sur la motivation.



***Figure 6. Les effets des trois structures : coopérative, compétitive et individualiste sur la motivation (AMES cité par ABRAMI et al., 1996 : 36)***

### ***II-3-2-4-La théorie de la cohésion sociale***

Elle a été élaborée par COHEN, cette dernière recommande aux enseignants de préparer des activités qui visent à unir les membres du groupe et créer le sentiment de confiance et d'interdépendance afin d'augmenter la cohésion sociale :

*L'enseignant a davantage de relations positives à l'intérieur d'un groupe de coopération que dans un système de compétition ou de récompenses individuelles. Toutefois, même dans des situations de coopération, les élèves ne réussissent pas forcément à créer un sentiment de cohésion dans leur groupe. Les relations interpersonnelles ne sont pas toujours harmonieuses ; certains individus dominent parfois complètement l'interaction du groupe. Pour obtenir les bénéfices de la coopération, il est essentiel de préparer les élèves à l'expérience. (COHEN, 1994 :18)*



Ceci dit que lorsque les apprenants travaillent ensemble pour réaliser un objectif commun plusieurs effets désirables apparaissent, ils forment des liens d'amitié, de confiance et d'entraide.

COHEN (1994) rattache une grande importance à la coopération en groupe hétérogène :

*Pour des élèves bien préparés, le travail de groupe représente une solution au problème de l'hétérogénéité des classes. Si les élèves sont capables d'avoir recours les uns aux autres comme ressources, tous pourront suivre leur programme scolaire et entrer en contact avec le matériel pédagogique complexe. Les élèves qui manquent d'habiletés en lecture, en écriture et en calcul doivent aussi être exposés à des tâches qui exigent la conceptualisation. En même temps, ces élèves peuvent développer leurs compétences de base avec l'assistance de leurs pairs. (Ibid. :23)*

### **II-3-2-5-La théorie de l'habilitation des élèves**

Cette théorie porte sur la responsabilisation des apprenants dans les groupes coopératifs. En effet, ils se sentent autonomes ce qui éveille chez eux une importante responsabilité. Cette responsabilité se voit clairement surtout s'ils réussissent à atteindre l'objectif du groupe. ABRAMI et *al.* ont repris les idées de DE CHARMS (1976) en affirmant ce qui suit :

*Dans l'apprentissage coopératif, les élèves ont davantage l'impression d'avoir du pouvoir, ce qui les motive à s'investir dans les tâches scolaires. Cette autonomie et cette plus grande responsabilité éveillent chez eux en particulier lorsqu'ils connaissent le succès, un sentiment d'efficacité qui contribue à améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Ils ont alors le sentiment d'être maîtres d'eux-mêmes et non plus manœuvrés comme des pions. (ABRAMI et *al.*, 1996 : 38)*

### **II-3-2-6-La théorie liée à la nouveauté de l'expérience et à l'enthousiasme de la personne qui enseigne**

Cette théorie a été élaborée par ABRAMI et *al.* qui envisagent que la mise en pratique de l'apprentissage coopératif suscite au départ l'enthousiasme de l'enseignant ainsi que l'enthousiasme de ses élèves. Ils ajoutent que la réussite de cette stratégie d'enseignement dépend du degré d'engagement et de la persévérance de l'enseignant. Pour mettre en application l'apprentissage coopératif. ABRAMI et *al.* (1996 : 39) proposent dans l'**encadré 6** cinq méthodes pouvant créer l'enthousiasme des élèves pour apprendre ensemble :

- 1- *Montrez votre confiance et votre enthousiasme aux élèves. Toute incertitude pourrait nuire à leur engagement.*
- 2- *Débutez lentement, mais voyez grand. Intégrez progressivement l'apprentissage coopératif à votre enseignement. Essayez d'abord d'obtenir de petits succès puis, à mesure que vous prendrez de l'assurance et connaîtrez mieux le travail de groupe, faites de plus en plus appel à cette stratégie.*
- 3- *Jugez bien la volonté de vos élèves de faire de nouvelles expériences. La plupart d'entre eux seront désireux d'essayer de nouvelles méthodes d'apprentissage, mais avec modération. La mise en application progressive de l'apprentissage coopératif permettra de tirer profit de leur désir d'essayer du nouveau sans accroître leurs craintes d'échouer dans le travail d'équipe.*
- 4- *Ne consacrez à l'apprentissage coopératif qu'une partie de votre temps. Les élèves ont aussi besoin d'apprendre à fonctionner dans des structures compétitives et individualistes.*
- 5- *Trouver des collègues qui voudront bien partager votre expérience. La mise en application de l'apprentissage coopératif sera plus efficace et plus agréable si vous pouvez en discuter avec quelqu'un.*

***Encadré 6. Méthodes pour créer l'enthousiasme des élèves à apprendre ensemble (ABRAMI et al., 1996 : 39)***

De ce qui précède, et quelque soit les dérives de l'apprentissage coopératif, nous pouvons dire qu'il représente un atout cognitif et motivationnel pour les participants. Sur le plan cognitif, en les amenant à expliquer leurs points de vue et à verbaliser leurs apprentissages, les apprenants arrivent à améliorer leurs rendements scolaires notamment en approfondissant leurs capacités d'expression et leurs habiletés cognitives. Sur le plan motivationnel, les partenaires peuvent être motivés par les encouragements de leurs pairs, ils se sentent responsables de la réussite du groupe ce qui augmente l'effort personnel et la coopération. Vivre pour la première fois une expérience de travail coopératif constitue aussi une nouvelle situation d'apprentissage qui favorise l'enthousiasme de l'enseignant et des apprenants.

## ***II-4-Distinction entre l'apprentissage coopératif et d'autres dispositifs d'apprentissage favorisant la coopération***

Le développement des deux théories socio-cognitives et socio-culturelles a donné naissance à trois dispositifs d'apprentissage entre pairs notamment l'apprentissage coopératif et collaboratif issus des théories piagésiennes et le tutorat issu des théories vygotkiennes. Dans ce qui suit, nous efforcerons de distinguer entre ces trois dispositifs d'apprentissage.

### ***II-4-1-Distinction entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif***

Comme pour l'apprentissage coopératif, les conceptions américaines et européennes diffèrent. L'apprentissage collaboratif s'est fondé sur quatre bases scientifiques différentes ; *la psychologie européenne* (dans les pas de PIAGET), *la psychologie américaine* (dans la suite de VYGOTSKI, qui a inspiré plusieurs penseurs anglo-saxons), *le courant psychiatrique* aux États-Unis, et *la philosophie américaine* (DEWEY).

L'apprentissage collaboratif est conçue par HENRI et LUNDGREN-CAYROL (2001 : 42-43) comme :

*une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances.*

Partant de cette définition, nous pouvons dire que les deux concepts d'apprentissage coopératif et d'apprentissage collaboratif sont proches et le risque de mélanger ce qui relève du coopératif avec ce qui relève du collaboratif existe. Ainsi, NISSEN (2003) voit que la coopération et la collaboration sont complémentaires dans la mesure où elles préparent les apprenants à l'autonomie et à la responsabilisation. Elle conçoit que ces deux types d'apprentissage : « *peuvent intervenir dans des phases successives de la réalisation collective* » (NISSEN, 2003 : 76)

Pour sa part, BAUDRIT (2007a) tente d'éclaircir cet amalgame entre ces deux structures d'apprentissage assez voisines dans une analyse comparative qui les oppose sur différents points.

Le premier point réside dans l'autorité exercée par l'enseignant sur les groupes. Celle-ci agit conjointement sur le degré d'autonomie des apprenants. Dans l'apprentissage coopératif, le degré de contrôle de l'enseignant est plus élevé. Cela dit que ce dernier procède à la formation des groupes afin de créer une interdépendance positive qui assure la participation de chacun. Il observe les interactions au sein des groupes et intervient quand c'est nécessaire. Par contre, l'apprentissage collaboratif accorde plus de pouvoir aux apprenants qui peuvent interagir spontanément sans la supervision directe de l'enseignant. cela signifie que ces derniers éprouvent plus de liberté quant au choix des partenaires et le degré de participation dans le travail varie d'un membre à l'autre.

Le degré d'autonomie n'est pas la seule différence, les notions de structuration et de préparation à la coopération semble être deux éléments inhérents qui différencient entre les deux méthodes. Dans l'apprentissage coopératif, le travail est structuré, les rôles sont assignés et les apprenants sont initiés à l'entraide. L'apprentissage collaboratif est au contraire non structuré dans la mesure où les apprenants ne sont pas formés à l'activité collective. Dans ce sens BAUDRIT (2007a : 123) affirme : « *Initier les élèves au travail collectif, organiser l'activité à plusieurs; voilà qui semble caractériser l'A Coop. Laisser les élèves s'organiser librement, ne pas les préparer particulièrement à l'activité collective; telle paraît être une stratégie propre à l'A Coll. ».*

BAUDRIT (2009) s'est référé aux études de DILLENBOURG (1999) pour parler de la symétrie qui caractérisent les groupes collaboratifs. Les membres des groupes collaboratifs devraient avoir des statuts sociaux identiques et ils s'efforceraient de participer équitablement pour réaliser la tâche commune. L'aspect interactif et cognitif sont présents dans le collaboratif plus que dans le coopératif ; grâce à l'argumentation chacun défend sa prise de position pour convaincre les autres. Le respect du point de vue de l'autre permet de trouver des points communs pour faciliter le travail.

BAUDRIT (2007b) va jusqu'à distinguer entre la conception européenne et la conception américaine de l'apprentissage collaboratif, la première qui est attachée au concept de Conflit Socio-Cognitif (CSC). PIAGET favorise non seulement l'égalité entre

les enfants, mais aussi l'autonomie. Lorsqu'une relation asymétrique existe, le CSC ne pourra pas avoir lieu : l'enfant se soumet à la vision du plus fort, au professeur, à l'expert. Dans le cas de CSC, la collaboration est dite contradictoire. La seconde préfère quant à elle des conflits plus doux, l'apprentissage collaboratif est davantage organisé par l'enseignant, et l'autonomie des élèves n'est pas mise en avant. On retrouve la notion de Zone Proximale de Développement (ZDP) de VYGOTSKI. La collaboration est dite constructive.

Les européens s'intéressent davantage au processus, au raisonnement, à la pensée. En effet, les élèves confrontent leurs idées, réfléchissent à plusieurs et font preuve d'esprit critique, alors qu'aux États-Unis priment la réalisation de la tâche, le produit final donc les élèves co-construisent et la recherche de l'efficacité prime : « *L'interaction entre les pensées individuelles et collectives semble être à l'apprentissage collaboratif ce que l'interdépendance des réalisations effectuées par les uns et les autres paraît être à l'apprentissage coopératif.* » (BAUDRIT, 2009)

Dans l'ensemble, entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif n'existent pas de réelles différences car le principe consiste à faire travailler des apprenants dans des petits groupes pour garantir la contribution et le développement cognitif de chacun. De ce fait, nous regrouperons dans ce qui suit les deux formes d'apprentissage coopératif et collaboratif sous le nom de *dispositifs d'apprentissage coopératif*.

#### ***II-4-2-Distinction entre les dispositifs d'apprentissage coopératif et le tutorat***

Le concept de tutorat, issu d'un terme anglais tutor, s'est rapidement répandu dans le domaine de l'éducation. Il désigne des situations d'accompagnement dans lesquels : « *un guide, un instructeur qui enseigne à une seule personne ou à un petit groupe d'élèves à la fois ; c'est un conseiller d'élèves* » (Dictionnaire de l'éducation de Legendre, 1993 :1378). Le terme de tuteur est employé depuis longtemps dans le domaine scolaire pour désigner l'adulte qualifié qui conseille et soutient celui qui fait des études. Le tuteur pourrait désigner aussi un élève ou un étudiant qui apporte une aide pédagogique à des pairs qui ont des difficultés d'apprentissage dans une matière.

S. CONNAC distingue entre trois formes de relations coopératives : aide, entraide et tutorat, une aide qui se fait par un enfant expert qui apporte ses savoirs à un autre qui en a

besoin. L'entraide où un groupe d'enfant se rassemblent pour résoudre un problème et le tutorat où un enfant accepte d'accompagner un collègue pour assurer son autonomie dans ce domaine. CONNAC (2009 :54) affirme :

*L'aide et l'entraide correspondent à la possibilité de rendre service ou de se rendre plus compétent en fonction des besoins qui émergent en classe. Les enfants peuvent y recourir librement. Le tutorat correspond à une organisation institutionnalisée où un enfant reçoit une aide qu'il demande d'un autre qui la propose. Il ne servirait à rien d'imposer un tutorat si l'on ne pouvait pas compter sur une pleine participation à cette démarche.*

C.BUCHS (2002), quant à elle, préfère parler des dispositifs d'apprentissage coopératif pour qualifier les situations d'apprentissage coopératif, collaboratif et du tutorat, elle a mis l'accent sur les deux concepts majeurs introduits par DAMON et PHELPS (1989) qui sont égalité et mutualité. Ces derniers visent à différencier les dispositifs d'apprentissage entre pairs :

*Le terme d'égalité renvoie à des relations réciproques plutôt qu'unilatérales. L'égalité peut être définie comme le degré de contrôle sur le matériel et dans l'interaction(...). Le terme de mutualité renvoie à un engagement approfondi, intime et « connecté » entre les partenaires. La mutualité peut être définie comme la quantité d'interactions et prend en compte la personne qui émet les interactions. (Cité par : BUCHS, 2002 :16)*

Ces trois dispositifs se distinguent par le degré d'égalité et de mutualité au sein du groupe. Au tutorat, l'égalité serait faible et la mutualité change d'un groupe à l'autre cependant dans l'apprentissage collaboratif et coopératif l'égalité entre les membres serait forte sauf que dans le collaboratif la mutualité serait plus forte que celle du coopératif. Dans ce sens, BUCHS (2002) explique :

*Dans les dispositifs de tutorat, l'égalité serait plus faible (la relation est contrôlée par le tuteur) et la mutualité variable (...). En effet, la quantité d'interactions entre les deux partenaires et le fait que les deux personnes participent dépendent à la fois de la réceptivité du tuteur et les habiletés interpersonnelles du tuteur. En ce qui concerne les dispositifs d'apprentissage collaboratif et coopératif, l'égalité entre les participants serait forte. Le travail collaboratif impliquerait un engagement mutuel des participants pour résoudre le problème ensemble (mutualité plus forte, activités synchroniques), alors que le travail coopératif reposerait sur une division en sous-tâches (mutualité plus faible, la coordination étant nécessaire uniquement lors de l'assemblage). (Ibid. : 16-17).*

Bref, au tutorat, les interactions asymétriques experts-novices dans lesquelles l'expert, qui est un adulte ou un pair plus avancé, intervient à des degrés divers dans l'activité du novice pour l'aider à s'approprier des savoirs. Alors que dans les groupes coopératifs, les interactions symétriques entre pairs sont a priori caractérisées par une

équivalence de compétences et de rôles, la tâche consistant à résoudre un problème à plusieurs. Dans ces derniers les interactions sont multidirectionnelles dans la mesure où tous les participants profitent de l'apprentissage et travaillent en coopération.

Entre ces deux formes précédentes de regroupements (coopératif et collaboratif) et le tutorat se voit clairement la différence qui réside dans le degré d'égalité : Le tuteur possède des informations et des connaissances et exerce une certaine autorité dans sa relation avec la personne aidée.

## ***Conclusion***

Dans le deuxième chapitre, nous avons d'abord parcouru les théories sociocognitives dont le fondateur est JEAN PIAGET et les théories socioculturelles dont le précurseur est LEV VYGOTSKI. Ces deux théoriciens ont accordé une place déterminante aux interactions sociales. Le premier a donné de l'importance au *conflit socio-cognitif* (CSC). Dans ce sens, les interactions verbales entre pairs ne seraient constructives que si elles reposeraient sur la confrontation de conceptions divergentes entre des participants qui partagent des rapports égaux (symétriques). Le second a accordé une place déterminante aux situations asymétriques (le tutorat) et l'apprentissage ne serait fructueux que s'il se situe au niveau de la *zone proximale de développement* (ZPD). Dans ce sens, la médiation prend place et le rôle du tuteur consiste à solliciter le tuteuré dans la ZPD en collaborant avec lui. Nous avons attaché par la suite une attention particulière à l'apprentissage coopératif en tant que dispositif d'apprentissage entre pairs. En se basant sur plusieurs recherches, nous avons décrit plusieurs principes qui favorisent la réussite de ce type de coopération ; nous citons : la responsabilisation individuelle et collective, la coopération au sein de groupes hétérogènes restreints, l'interdépendance positive, l'utilisation d'habiletés coopératives, la préparation à la coopération, la communication et l'évaluation par les pairs. En outre, nous avons passé en revue les apports cognitifs et les apports motivationnels de l'apprentissage coopératif. A ce stade, plusieurs théories ont été évoquées. Au niveau cognitif, les participants apprennent à expliquer leurs idées et à verbaliser leurs apprentissages, ils arrivent aussi à développer leurs capacités d'expression et leurs habiletés cognitives. Au niveau motivationnel, les encouragements et le respect de la parole de l'autre constituent des comportements qui augmentent la motivation, l'implication des partenaires ainsi que l'estime de soi et la responsabilité. En fin de ce chapitre, nous avons distingué entre l'apprentissage coopératif et d'autres dispositifs d'apprentissage entre pairs notamment l'apprentissage collaboratif et le tutorat.



### CHAPITRE III

*Les interactions verbales dans les groupes  
hétérogènes restreints*

## ***Introduction***

Dans le troisième chapitre, nous parlerons des interactions verbales dans les groupes hétérogènes restreints. D'abord, nous exposerons les composantes de l'hétérogénéité du groupe-classe. Ensuite, nous définirons le concept d'*interaction* et nous expliquerons le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage voire le rôle des interactions verbales entre pairs dans le développement des habiletés langagières en classe de langue. En outre, nous mettrons l'accent sur la notion de communication exolingue et nous expliquerons quelques formes interactionnelles favorisant l'acquisition de la langue seconde ou étrangère. Ainsi, plusieurs concepts vont être abordés, citons, entre autres, la *bifocalisation*, la *saisie (la prise)*, les *SPA (Séquences potentiellement acquisitionnelles)* et le *(S)LASS (second language acquisition support system)*. Afin de remédier à l'hétérogénéité des niveaux en langue étrangère et pour faciliter son appropriation, nous estimons que les tâches faites en petits groupes constitue un moyen de susciter, d'entretenir et de développer l'engagement et la participation voire la persistance des apprenants dans leurs apprentissages. De ce fait, nous insisterons dans ce chapitre sur l'importance des tâches de groupes dans l'enseignement/apprentissage des langues. Notons enfin que le rôle de l'enseignant, qui fait travailler ses apprenants en groupes coopératifs sur des tâches, sera explicité en fin de ce chapitre.

### ***III-1- L'hétérogénéité du groupe-classe***

La diversité des apprenants est désormais et pour longtemps constaté dans nos classes raison pour laquelle la tâche de l'enseignant devient beaucoup plus délicate. Autrefois, les différences ne constituent plus une entrave, les écoles étaient construites d'élèves d'âge fort divers et de niveaux scolaires très distincts. Aujourd'hui, on assiste à un développement accru des systèmes d'enseignement qui tentent d'améliorer les conditions d'apprentissage en formant des classes moins nombreuses et plus homogènes au moins du point de vue de l'âge des apprenants.

Le système scolaire souffre de l'hétérogénéité dans chaque groupe-classe. Son objectif est de maintenir l'égalité en faisant réussir tous les élèves. Les enseignants sont donc à la recherche de remèdes qui pourront abolir ou plus au moins réduire les inégalités et les différences entre les apprenants: « *Un système d'enseignement se caractérise par sa façon particulière de former des groupes relativement homogène d'élèves, réglant par contre coup l'hétérogénéité qui reste et à laquelle les enseignants seront confrontés dans leur action pédagogique quotidienne.* » (PERRENOUD, 2005 :60)

Parler de la diversité du groupe-classe nous amène à définir et à expliquer différents concepts notamment la classe hétérogène et les différentes facettes de l'hétérogénéité.

#### ***III-1-1-Définitions, origines et dimensions de l'hétérogénéité***

Ce concept polysémique renvoie à plusieurs réalités : hétérogénéité des sexes, d'âges, des motivations, des cultures et des modes de vie, des styles d'apprentissages, des aptitudes cognitives, des acquis, des comportements, des rythmes de travail, etc.

L'adjectif lui-même est composé de : *hétéro*: « *élément tiré du grec hétéros, autre, et qui, en français, entre dans la composition de mots savants, au sens de 'différent', 'étranger'* » et de « *gène tiré du grec genos qui veut dire origine.* » (Le pluridictionnaire Larousse, 1985 :670). L'adjectif *hétérogène* désigne alors : « *un tout qui est formé d'éléments dissemblables, disparates, souvent contraires : une classe hétérogène dont les élèves sont de niveaux très différents.* » (Ibid.)

Tout groupe est hétérogène. Le groupe classe n'échappe pas à cette réalité. La complexité de la tâche de l'enseignant consiste, en grande partie, à mettre les interactions

au service des apprentissages autrement dit en rendant ces interactions qui se produisent dans le groupe hétérogène une source d'enrichissement individuel.

Les facteurs d'hétérogénéité d'une classe sont nombreux : l'âge, le niveau de développement affectif et cognitif, le niveau scolaire, l'origine sociale et culturelle. S'y ajoutent d'autres sources d'hétérogénéité liées aux déficits et aux handicaps ou comme le souligne S. ROBO (1997) :

*Les différentes origines socioculturelles, socio-économiques et parfois ethniques; les différences de développement (physique ou psychique) et de rythmes ; les différences au niveau des processus d'apprentissage mis en œuvre ; les différents curricula scolaires ; les écarts de niveaux de savoirs ; les histoires de vie différentes, etc.*

B. SUCHAUT (2007) évoque des mécanismes pour lesquelles la diversité des apprenants s'est accrue progressivement en France :

*le premier tient au phénomène de massification du système qui a permis à l'ensemble d'une classe d'âge d'accéder à des parcours scolaires de plus en plus longs. Le second tient à la suppression de certains paliers d'orientation, de filière (et d'une partie des structures d'enseignement spécialisé), mais aussi à une diminution sensible des redoublements. A cela s'ajoute une évolution sociale, économique et culturelle de la société qui a provoqué des changements dans le rapport des individus à l'école. Une population d'élèves se conforme moins à la norme scolaire traditionnelle. (SUCHAUT, 2007 :18)*

A ce phénomène de massification, s'ajoute l'augmentation des effectifs des apprenants. Cet ensemble de raisons a pour fin d'accroître les différences ce qui rend la tâche de l'enseignant de plus en plus difficile.

La notion d'hétérogénéité recouvre plusieurs dimensions, Ainsi, PERRENOUD donne l'exemple du maître au primaire qui s'affronte au début de l'année à un groupe extrêmement hétérogène. Il a recensé un grand nombre de différences individuelles :

*enfants qui se diffèrent par la taille, le développement physique, la physiologie, la résistance à la fatigue, les capacités d'attention et de travail ; par l'habileté perceptive, manuelle et gestuelle ; par les goûts, les capacités créatrices ; par la personnalité, le caractère, les attitudes, les opinions, les intérêts, par les images de soi, l'identité personnelle, la confiance en soi ; par le développement intellectuel ; par les modes et les capacités de relation et de communication ; par le langage et la culture, les savoirs et les expériences extrascolaires ; par les habitudes et le mode de vie hors de l'école ; par les expériences et les acquis scolaires antérieurs, par l'apparence physique, la posture, l'hygiène corporelle, le vêtement, la corpulence, la façon de se mouvoir ; par le sexe, l'origine sociale, l'appartenance confessionnelle, nationale ou ethnique, par les*

*sentiments, les projets, les envies, les énergies du moment...* (PERRENOUD, 2005 :65-66).

Nous pouvons dire que le nombre des différences semble être illimité et les éliminer voire les gérer ne constitue qu'un rêve absurde ainsi que par l'enseignant que par l'institution.

### ***III-1-2-Les composantes de l'hétérogénéité***

Les différences entre les apprenants sont nombreuses. Traditionnellement, on pense aux bons et aux mauvais, les bons sont des personnes qui avancent rapidement dans leurs apprentissages et qui témoignent de comportements adaptés aux attentes de l'enseignant. Les mauvais sont toutefois ceux qui échouent autrement dit ceux qui n'avancent pas ou ceux qui avancent très doucement dans leurs apprentissages.

Aujourd'hui, sous l'influence des courants pédagogiques modernes qui visent à éliminer les inégalités, les différences deviennent un atout ou comme le confirme M.-D. PIERRELÉE (2000 :22) : « *L'égalité ne peut pas se construire dans la négation de la différence, mais dans l'égale dignité accordée immédiatement à chacun. Accorder à chacun sa dignité, c'est s'intéresser aux êtres dans leur différence.* »

Accepter les apprenants dans leurs différences nous conduit alors à définir les différentes facettes de l'hétérogénéité. M.-C. GRANDGUILLOT distingue trois composantes liées à l'hétérogénéité : hétérogénéité des niveaux, hétérogénéité des origines sociales et culturelles et hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires.

#### ***III-1-2-1-L'hétérogénéité des niveaux***

GRANDGUILLOT (1993) utilise les vocables suivants : *lents* et *rapides* pour caractériser respectivement les faibles et les bons et des *élèves en grande difficulté* au lieu de nuls afin de diminuer le caractère brutal de cette dernière classification. Pour elle, l'hétérogénéité des niveaux en classe s'aperçoit lorsque : « *L'écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grand, ou bien (...) le nombre des moyens et des faibles l'emporte sur celui des bons et des assez bons. En fait, l'hétérogénéité problématique vient de ce que trop d'élèves ne sont pas au niveau.* » (GRANDGUILLOT, 1993 :33). Elle ajoute que face à cette diversité les enseignants affrontent à des situations délicates ;

Lorsqu'ils accordent une grande importance aux lents, ils n'arriveraient jamais à assurer le programme prévu. De plus, lorsqu'ils s'intéressent des rapides, ils négligeraient les lents et réciproquement.

Plusieurs facteurs agissent sur les compétences de niveaux, notons par exemple : le niveau de développement cognitif, les déficits que se soit physique, mental ou sensoriel, les stratégies d'apprentissage, le rapport aux savoirs, les expériences personnelles vécues, etc. Tous ces facteurs pourraient favoriser ou entraver l'apprentissage de nos apprenants.

D'autres facteurs influencent les niveaux de compétences, citons également : l'estime de soi, les représentations des apprenants vis-à-vis d'eux-mêmes ainsi que la motivation qu'ils ont envers les apprentissages qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque.

Tout en reconnaissant le fait que l'hétérogénéité existait et s'est encore accentué, il faut cependant noter le rôle primordial joué par l'enseignant pour faire face à ces différences de niveaux. Il a pour mission : « *la mise en place de situations où l'apprenant est en activité d'élaboration du savoir, c'est-à-dire en situation d'intégration de nouvelles données à sa structure cognitive* » (MEIRIEU, 1993 :134). Bien entendu l'enseignant transmet des connaissances mais il faut également s'assurer que les apprenants les acquièrent réellement.

### ***III-1-2-2-L'hétérogénéité des origines sociales et culturelles***

L'hétérogénéité des origines sociales et culturelles comprend à la fois des origines ethniques différentes, origines socioprofessionnelles distinctes (riche ou pauvre, travailleur ou chômeur), des situations familiales diverses (famille normale dont les parents vivent ensemble, parents séparés, orphelin qui s'est élevé par des proches, etc.) ainsi que les savoirs vécus ou acquis différents qui se construisent en dehors du contexte institutionnel. Toutes ces différences doivent être prises en considération pour comprendre les rythmes d'apprentissage des apprenants.

MARTINE ABDALLAH PRETCEILLE (cité par GRANDGUILLOT, 1993 :34) souligne l'importance des savoirs et des acquis en dehors de la classe :

*L' (apprenant) n'acquiert pas de nouvelles compétences et connaissances en dehors de tout contexte, il réagit en fonction des significations qu'a pour lui la situation. L'enseignant est donc amené à prendre en compte les représentations ou les constructions spontanées de l'*

*(apprenant) ainsi que ses savoirs liés très souvent à l'expérience du groupe, de la famille, de la culture et généralement construits à partir d'une interaction sociale qui fait intervenir un tuteur ou un médiateur. Certaines croyances spontanées partagées au sein de la famille ou d'un groupe de référence peuvent s'opposer à l'acceptation ou à l'intégration de nouveaux apprentissages.*

Tout apprenant possède un vécu unique et une histoire familiale et sociale qui est lui est propre. Les différences socioprofessionnelle des parents, les situations économiques diverses et encore les situations culturelles différentes présentent des facteurs majeurs qui contribuent à cette diversité. Or, ces facteurs influencent la réussite de nos apprenants. GIRARD et SAUVY montrent dans une enquête le lien entre la réussite scolaire et le contexte familial, les deux chercheurs ont affirmé que : « *la réussite vient surtout à ceux qui, au départ, étaient déjà nantis des avantages inhérents à leur milieu* » (GIRARD et SAUVY, 1961 :93)

A son tour, BOUDON voit que le niveau scolaire des parents, la situation professionnelle ainsi que l'image que forme la famille d'elle-même touchent aux inégalités scolaires et augmentent les différences individuelles entre les apprenants : « *cette image est le produit complexe, non seulement du statut socioprofessionnel du père, mais également de l'histoire de la famille et de l'histoire scolaire des membres de la famille nucléaire* » (BOUDON, 1984 :101). Pour BOUDON, le statut social agit donc sur la valeur donnée par la famille aux savoirs scolaires dispensés à leurs enfants et sur les moyens investis pour les faire réussir. Il arrive d'ailleurs que des situations familiales difficiles soient à l'origine de l'échec scolaire de ces derniers.

### ***III-1-2-3-L'hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires***

L'hétérogénéité des comportements envers les apprentissages est bien expliquée par GRANDGUILLOT. Ce type d'hétérogénéité, qui est le produit de la diversité des origines socioculturelles, donnerait lieu à : « *une grande variété d'attitudes à l'égard de l'école, entre le désir des uns de réussir coûte que coûte et le refus des autres d'apprendre quoi que ce soit* » (GRANDGUILLOT, 1993 : 35).

Dans ce sens, nous pouvons parler d'apprenants motivés et d'autres démotivés. La motivation est donc à l'origine de tout apprentissage, ainsi le besoin de l'apprenant d'effectuer des apprentissages, le plaisir qu'il ressent et le degré d'investissement et

d'énergie fournis pour l'entreprendre constituent des facteurs pour favoriser ou inhiber l'apprentissage. Notons aussi qu'à cet ensemble de différences individuelles s'ajoute le passé scolaire des apprenants, leurs personnalités et le comportement de chacun face à l'enseignement reçu qui constituent des facteurs qui affectent l'acquisition du savoir et augmentent l'hétérogénéité.

Pour faire face à cette diversité et pour aider les apprenants à apprendre, nous supposons que les tâches faites en groupes hétérogènes restreints en classe de langue étrangère présentent l'un des moyens parmi tant d'autres qui tend à susciter l'engagement et la participation voire la persistance des apprenants dans leurs apprentissage. Nous insisterons alors dans la section suivante sur le rôle des interactions verbales dans l'appropriation de la langue cible et nous aborderons la notion de communications exolingue et les schémas interactionnels favorables à l'apprentissage.

### ***III-2-Les interactions entre pairs***

L'approche socioconstructiviste postule l'existence d'un lien étroit entre acquisition et interaction. L'apprentissage est envisagé comme un processus interactif qui se construit dans la relation avec autrui. Pour favoriser les apprentissages, les démarches d'entraide et de coopération permettent aux interectants de progresser dans leurs processus d'apprentissages, de communication et d'acquisition de savoirs, tout en favorisant leur motivation. VYGOTSKI considère l'interaction non seulement comme un « *simple déclencheur des processus cognitifs.*» (Cité par MONDADA et PEKAREK DOEHLER, 2000 : 149), mais aussi « *un facteur qui structure la forme et le contenu du développement cognitif aussi bien que langagier* » (*ibid.*)

Une organisation pédagogique qualifiée de "traditionnelle" avec un enseignement frontal ne permet pas de gérer l'hétérogénéité constatée dans nos classes. La répartition des apprenants dans des petits groupes hétérogènes d'apprentissage permet non seulement de répondre à ces différences mais aussi constitue en elle-même un instrument de la différenciation pédagogique qui permettra de prendre en compte et de gérer graduellement cette hétérogénéité.



### ***III-2-1-Définition de l'interaction***

Elle est nommée aussi la *rencontre* ; ce point de vue a été exprimé par GOFFMAN (1973) qui considère que les participants d'une interaction verbale se trouvent en présence continue les uns les autres d'où l'appellation '*rencontre*'. Dans cette perspective, GOFFMAN (1973 :23) affirme :

*par l'interaction (c'est-à-dire l'interaction en face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres; le terme de « rencontre » pourrait convenir aussi. (Cité par FILLIETTAZ et SCHUBAUR-LEONI, 2008 :11)*

KERBRAT ORECCHIONI (1990) s'oppose à GOFFMAN (1973) en disant que l'interaction verbale ne signifie pas '*rencontre*'. Elle justifie sa confirmation que toute *rencontre* contient plusieurs interactions verbales, aussi que le terme *interaction* est plus vague que *rencontre*. Dans cette vision, elle disait que : « *Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio- temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture.* » (KERBRAT ORECCHIONI, 1990 : 216). Ceci dit que les participants de l'interaction verbale s'engagent dans une activité quelconque, l'objet, le cadre spatio-temporel peuvent se modifier dans la mesure où les participants sont les mêmes. Selon cette perspective, le discours d'une interaction mutuelle est constamment co-reproduit car il est le résultat d'un travail collaboratif permanent des interactants.

A la suite de GOFFMAN et de KERBRAT ORECCHIONI, nous pouvons dire que le terme « *rencontre* » désigne, l'ensemble de ce qui se produit verbalement entre deux, ou plusieurs sujets, au moment de leur rencontre. Dans certains cas, cette rencontre ne comporte qu'une interaction. Dans d'autres cas, nous avons tout intérêt à la concevoir comme formée de plusieurs interactions mettant en présence les mêmes participants.

CHRISTIANE BAYLON et XAVIER MIGNOT (1991) définissent l'interaction comme suit :

*Le terme d'interaction suggère dans son sens étymologie même, l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité. Appliquée aux relations humaines, cette notion oblige à considérer la communication comme un processus circulaire où chaque comportement*

*d'un protagoniste agit comme un stimulus sur son destinataire et rappelle une réaction qui, à son tour, devient un stimulus pour le premier. (BAYLON et MIGNOT, 1991 :193)*

Pour sa part VION (1992 :17) conçoit l'interaction comme « *Toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative , mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* ». Ceci dit que l'interaction est une action mutuelle favorisant la relation et l'influence réciproque entre les individus. Elle implique la coprésence au moins de deux personnes, elle caractérise donc des situations de face à face.

M.-T.VASSEUR (2005) nous propose une définition qui nous conduit vers la construction intersubjective ou sociale du réel : « *l'interaction est alors le lieu où se construit la relation sociale à travers le travail de figuration, de confrontation de soi et des identités, à travers la distribution et redistribution des rôles et des places. On peut parler d'intersubjectivité* ». (VASSEUR, 2005 : 63). Dans ce sens, l'interaction est le résultat qui se produit lorsque les interactants s'opposent dans leurs représentations du monde.

### ***III-2-2-Le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage***

J.-M. MARC STÉBÉ (2008) s'est intéressé à l'analyse de l'interaction sociale qui se présente comme un processus de communication interpersonnelle. Les partenaires en situation d'interaction sont simultanément émetteurs et récepteurs d'informations verbales ou non verbales mais dans la plupart des cas les relations entre les individus se traduisent par une communication et un échange verbal. Le concept d'« *interaction* » est lié conjointement à celui du « *groupe* » car c'est en agissant ensemble que les interactions se produisent:

*Comprendre les phénomènes sociaux et psychosociaux à partir des interactions sociales- dans une perspective interactionniste, systémique ou pragmatique-, signifie que l'unité de base de l'analyse sociale ne se situe pas au niveau de l'individu ou de l'action individuelle, mais celui de ce qui se passe entre les individus. (STÉBÉ, 2008 : 5)*

Ceci dit que l'interaction repose sur des mécanismes de réciprocité, de coordination et de coopération, les interlocuteurs interagissent mutuellement dans un climat qui favorise la coopération et la coordination afin de satisfaire les objectifs de la communication.

L'interaction sociale est aussi le moyen par lequel se consolident des compétences langagières. C'est elle qui déclenche les processus mentaux liées à l'acquisition et assure le développement des pré-requis : « *c'est dans la rencontre sociale, à travers le processus*

*dynamique de l'interaction, de la négociation du sens et des positionnements réciproques que se transforment, se consolident et se construisent des compétences langagières ».* (MONDADA et PEKAREK DOEHLER, 2001 : 113)

Certes, le contexte dans lequel interagissent les apprenants et la manière selon laquelle les relations sont organisées peuvent influencer négativement sur l'apprentissage, mais certaines interactions peuvent être bénéfiques. COHEN (1994) et WEBB (1985, 1991) tentent d'éclaircir les conditions qui améliorent la progression et favorisent la réussite des partenaires. Ils distinguent entre tâches de groupe (tâches conceptuelles) et tâches de routine (tâches scolaires). BUCHS rappelle la différence entre ces deux types de tâche en insistant sur le lien entre la fréquence des interactions et la réussite des étudiants :

*La distinction entre tâches de groupe et tâches de routine peut être mise en correspondance avec les relations de travail entre les membres. En ce qui concerne les tâches de groupe (utilisées par Cohen et ses collaborateurs) les individus seraient interdépendants de manière réciproque. Les interactions seraient vitales et la réussite dépendrait de la fréquence des interactions reliées à la tâche. Au contraire, dans les tâches de routine (utilisées par Webb), la réussite ne dépendrait pas de la fréquence des interactions, mais de l'aide apportée pour les meilleurs étudiants au moins bons.* (BUCHS, 2002 : 54-55)

Cela signifie que les tâches de groupe sont, en effet, des tâches où les partenaires sont appelés à s'entraider. Ils travaillent dans un climat qui défend un partage des informations, un partage du matériel et un partage des rôles pour résoudre les problèmes ce qui favorise leur interdépendance. Cependant, les tâches de routines peuvent être réalisées individuellement sans interdépendance. Il est clair que les membres s'entraident pour comprendre mais c'est les bons qui assurent le succès.

Bref, les activités interactives en classe tiennent une valeur suprême, ils permettent aux apprenants de participer activement à la gestion de leurs apprentissages car ils s'investissent davantage et seront assurés et stimulés par l'ambiance socio-affective du groupe. Le travail en binôme ou en groupe restreint augmente l'interaction apprenant-apprenant et diminue la durée du discours enseignant-apprenants.

### ***III-2-3-Les interactions verbales entre pairs en classe de langue***

Avant les années soixante, les études sur le langage avaient porté essentiellement sur le code en tant que système linguistique abstrait. Les structuralistes et les générativistes

tentaient de constituer des inventaires d'unités ou de règles censés représenter la "langue" ou la "compétence" en écartant de leur champ d'étude tout ce qui concerne l'utilisation du système dans des situations de communication concrètes (respectivement, rejet de la "parole" et de la "performance"). Ceci dit que les paramètres extra-linguistiques (locuteurs, situation d'énonciation, etc.) n'intervenaient pas dans l'analyse.

Avec la mouvance interactionniste, on assiste à l'apparition de courants (l'énonciation, la pragmatique avec ses différentes orientations, etc.) qui placent au premier plan le "discours". Ce dernier est conçu comme un objet que l'on peut étudier indépendamment de ses conditions d'utilisation, mais comme une activité qui s'inscrit dans des contextes déterminés. C'est ainsi que BAKHTINE, l'un des précurseurs de l'approche interactionniste, affirmait : « *le langage réside dans la communication verbale concrète, non dans le système linguistique abstrait des formes de la langue, non plus que dans le psychisme individuel des locuteurs* » (BAKHTINE, 1977 : 137)

Comme nous l'avons souligné l'interaction dépend de trois mécanismes : mécanisme de réciprocité, mécanisme de coordination et mécanisme de coopération. Le premier représente le fait que le rôle des participants est interchangeable ; il garantit en effet l'action sociale qui devient interactive. Les deux autres mécanismes engagent les interactants à agir mutuellement pour satisfaire leurs besoins de communication. A ce sujet, BANGE (1992b :111) affirme :

*Agir mutuellement pour réaliser son but dans le cadre d'une interaction, c'est agir coopérativement, c'est-à-dire de manière coordonnée. Et plus particulièrement dans le cas des interactions verbales, il est rationnel pour les participants de respecter le principe de coopération parce que cela augmente les chances de parvenir à un équilibre de coordination et de réaliser les buts des actions de communication qui sont d'une manière générale : convaincre ou inciter à faire.*

Communiquer en langue étrangère exige un ensemble d'habiletés dont l'exercice fait appel à un ensemble de connaissances, et l'intégration de ces deux composantes se réalise progressivement par la pratique même de la communication. Les interactions verbales qui se produisent entre pairs en classe de langue donnent l'occasion à tout locuteur d'être à la source du savoir. Les apprenants communiquent entre eux et un apprentissage mutuel est possible. CIGUREL parle de l'aide fournie par un apprenant à ses pairs en soulignant l'importance d'« *apprendre avec les autres (ou par les autres)* » (2002 : 154) à travers les « *tentatives d'un pair* », les « *essais et les corrections données à un compagnon* » (ibid.).

Ceci dit qu'un apprenant plus avancé joue le rôle de tuteur en aidant ses partenaires à s'exprimer correctement.

Dans le champ de la didactique se tissent des réflexions diverses sur les interactions, F. CICUREL et V. BIGOT (2005) posent la question des interactions verbales en classe et le rôle des échanges dans l'appropriation de la langue. Elles affirment :

*L'analyse des interactions constitue aujourd'hui un champ porteur pour la formation des enseignants de langue, aussi bien dans son ancrage universitaire que sur le terrain, en France et surtout à l'étranger. Les interactions verbales sont devenues un enjeu majeur de la réflexion didactique d'une part parce qu'elles apparaissent comme un des principaux vecteurs de l'action conjointe d'enseignement-apprentissage et d'autre part parce qu'elles constituent désormais un objet d'apprentissage à part entière. (CICUREL et BIGOT, 2005 :4-5)*

Dans une recherche menée à l'université de Barcelone et dans une expérience de formation de futurs professeurs en FLE, M. CAMBRA GINÉ (2005) tente de déterminer les effets des petits groupes de pairs dans l'amélioration de la pratique enseignante, une recherche qui vise à modifier non seulement les techniques de classe mais aussi la réflexion critique sur les systèmes de savoirs, de croyances et de représentations. Les interactions en sous-groupes montrent que les étudiants (futurs professeurs) développent des habiletés de communication, de résolution de problèmes et d'entraide :

*Les apprenants peuvent jouer un rôle très actif, non seulement dans le déroulement de la communication mais aussi dans la résolution de problèmes langagiers. Ils peuvent assumer des rôles divers et fournir à leurs camarades un support étayant grâce à leurs différents degrés d'expertise et à leur complémentarité, dès qu'un espace propice est offert. (CAMBRA GINÉ, 2005 :149)*

Pour sa part, C. TAGLIANTE (2006) invite les enseignants à animer le travail en sous-groupes et à favoriser les interactions. Elle affirme que cette stratégie serait une expérience bénéfique pour l'enseignant ainsi que pour les apprenants :

*Organiser des sous-groupes, c'est initier les élèves au travail en équipe, c'est montrer que différentes stratégies ne se contredisent pas, mais qu'au contraire elles enrichissent la réflexion. C'est également atténuer les rivalités entre les « bons » (ceux qui prennent toujours la parole) et les moins bons (ceux qu'on n'entend jamais). (TAGLIANTE, 2006 :29)*

DOISE et MUGNY (1981) et PERRET-CLERMONT (1996) considèrent que les interactions verbales entre pairs favorisent le développement cognitif à condition que les

apprenants confrontent des points de vue divergents. Ainsi, Un apprenant qui s'oppose dans ses idées avec celles des ces partenaires passe d'un déséquilibre interindividuel qui apparaît à l'intérieur du groupe à un autre déséquilibre intra-individuel en reconstruisant sa propre pensée par rapport à celle de ses pairs.

Dans l'ensemble, les recherches qui ont été présentées soulignent que les interactions qui se produisent lors d'un apprentissage coopératif seraient bénéfiques s'ils découlent d'une bonne structuration. Nous retiendrons de ces recherches que la fréquence de l'interaction est très importante dans les tâches de groupe, les discussions et les conflits stimuleraient la curiosité pour apprendre et l'apprentissage de la langue se construit dans l'interaction.

### ***III-3- Communication exolingue et schémas interactionnels favorables à l'apprentissage***

Le développement de recherches en acquisition des langues secondes et étrangères est marqué par la présence active d'un courant de travaux inspirés de l'analyse conversationnelle. Ces études ont porté particulièrement sur la *communication exolingue*<sup>9</sup> et ont mis en évidence des formes interactionnelles favorisant l'acquisition de la langue seconde ou étrangère. Dans ce domaine, nombreux concepts ont été introduits et plusieurs typologies ont été élaborées pour comprendre les stratégies mobilisées par les usagers d'une langue cible pour l'approprier.

VERONIQUE (1992) a proposé un bilan de quelques avancés dans l'étude du processus d'acquisition d'une langue seconde en milieu formel et informel. En parlant du « *dynamisme frappant* » de ce secteur de recherche, l'auteur a constaté la difficulté de dresser un bilan pour rendre compte de tous les travaux réalisés car « *la confrontation et la synthèse des résultats sont rendues difficiles par la diversité des publics observés et des méthodologies utilisées.* » VERONIQUE (1992 : 5)

---

<sup>9</sup> - Cette notion de *communication exolingue* a été introduite par R. PORQUIER (1984,1994). Elle est conçue comme : « *toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. Définie de cette manière, la conversation exolingue s'oppose à la conversation endolingue, dans laquelle les divergences entre les répertoires sont nulles.* » (ALBER & PY, 2004 : 175)

Ces recherches s'efforcent de décrire les méthodes interactives d'organisation de la communication exolingue qui permettent d'assurer l'intercompréhension et sont susceptibles de servir de support à l'apprentissage. Dans ce sens, Plusieurs thèmes mettent en exergue le rôle des relations asymétriques dans l'acquisition de la langue seconde ou étrangère. Nous aborderons donc dans ce qui suit quelques concepts majeurs dans ce domaine, nous citons, entre autres, la bifocalisation, la saisie, les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) et le (S)LASS (Second Language Acquisition Support System).

### ***III-3-1-La bifocalisation***

BANGE (1992a) parle de la *bifocalisation* qui présente « *une vigilance nécessaire* » des interactants dans la communication exolingue. Ces derniers exercent une *focalisation centrale* sur le thème de l'interaction et une *focalisation périphérique* sur l'usage de la langue :

*On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. (BANGE, 1992a : 56)*

En classe de langue, les participants de l'interaction accordent une grande attention à l'aspect métalinguistique de la langue et à la résolution des problèmes de l'intercompréhension. Dans ce sens, BANGE (1996 : 195) définit la bifocalisation comme :

*une vigilance accrue du contrôle métadiscursif et métalinguistique au service de la réalisation des buts de communication, une vigilance accrue dans la régulation de l'intercompréhension tant du côté du LN<sup>10</sup> que du côté du LNN<sup>11</sup>. tant en production qu'en compréhension. Cette vigilance s'exerce par des procédés de self-monitoring (par ex. des autocorrections) et de monitoring interactif (par ex. des séquences de reformulation, des demandes de clarification) dont il conviendrait de faire l'inventaire et qui ont la même fonction : assurer la coordination dans la construction du sens.*

Cette bi-focalisation ne peut avoir lieu que si les participants présentent des niveaux de langues distincts. Ainsi, les échanges verbaux en classe de langue étrangère s'organisent autour de cette asymétrie qui permettra au participant compétent 'expert' de venir en aide à son partenaire moins avancé. On peut donc parler d'un type particulier de communication exolingue qui se caractérise par : « *une fragilité plus grande liée à la différence de*

---

<sup>10</sup> - LN : le locuteur natif

<sup>11</sup> -LNN : le locuteur non natif

*compétence linguistique (phonétique, grammaticale, lexicale) entre LN et LNN, et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens » (BANGE, 1992a : 55).*

La bifocalisation selon BANGE (1992a) amène le LN à se servir du *foreigner talk* (xénolecte) ; qui est un registre utilisé par ce dernier à condition qu'il soit, selon le LN, compris par le LNN et qu'il puisse le décrypter. En effet, le LN utilise plusieurs stratégies telles que la reprise et la simplification en évitant toute sorte d'ironie et les figures de rhétorique complexes.

Notons enfin que cette focalisation périphérique qui porte sur le code linguistique donnerait lieu à des « *séquences latérales* » (BANGE, 1992a). Ces dernières représentent en fait des moments importants caractérisés par les processus d'étayage linguistique d'aide à la compréhension/ production qui aboutissent généralement à l'acquisition.

### ***III-3-2-La saisie ou la prise***

Le terme de *saisie* est apparu pour la première dans l'article de CORDER (1967). Ce dernier a distingué entre *input*<sup>12</sup> et *saisie (intake)*. Selon lui (*Ibid.*: 165) : « *l'input est le langage présent dans l'environnement tandis que la saisie correspond à l'élément sur lequel s'est focalisée l'attention de l'apprenant* » (Cité par W. WONG et D. SIMARD, 2001). Dans ce sens , *l'input* ou *l'entrée* qui représente *les données* dont se sert l'apprenant pour construire ses connaissances, n'est pas forcément utilisé pour aboutir à une acquisition. Ces données si elles sont traitées par l'apprenant peuvent intervenir dans le processus d'acquisition. C'est donc ce *traitement de l'input (saisie)* qui favorise d'une manière ou d'une autre l'acquisition.

WONG et SIMARD (2001) ont pu relever trois conceptions de la saisie dans la recherche : *la saisie comme produit, la saisie comme processus d'acquisition et la saisie comme produit et processus d'acquisition.*

Parmi les chercheurs qui conçoivent la saisie comme *un produit*, nous avons pris deux définitions, la première est celle de PY (1989) et la seconde est celle de GERMAIN

---

<sup>12</sup> - Le terme « *input* » est défini par PY (2004 : 120) comme suit : « *On appelle ordinairement input une forme présente dans l'environnement de l'apprenant, dans la mesure où elle fait l'objet d'un repérage puis éventuellement d'une saisie (intake) par le dispositif pragmatique et cognitif responsable de la construction de l'interlangue* ».



(1991). La *saisie* est pour PY (1989) synonyme de *prise*. Il l'explique dans le passage suivant :

*Les données sont à la fois des objets de discours et des objets de perception. En tant qu'objets de discours, elles sont prises en charge par des énoncés – c'est-à-dire par des structures formelles et des modes de transmission. En tant qu'objets de perception, elles sont sélectionnées et restructurées par l'apprenant au moment où elles donnent lieu à « prise » par ce dernier. Les prises effectives sont ainsi conditionnées par le répertoire linguistique disponible chez l'apprenant au moment où les données sont produites. Comme ce répertoire est caractérisé par des asymétries variables, et que les modes de transmission sont parsemés d'obstacles, il est fort probable que données et prises ne coïncideront pas toujours, et que ces déphasages joueront un rôle important au sein du couple acquisition/interaction. (PY, 1989 : 85)*

PY (1994 :146) ajoute que la *saisie* présente « (cette) capacité d'intégrer ces informations à ses propres énoncés et, au-delà, à son interlangue ». Dans ce sens, les données ne soient pas efficaces que si elles donnent lieu à des *prises (saisies)*. Celles-ci consistent à des reprises totales ou partielles de l'input par l'apprenant et leur intériorisation dans son répertoire langagier qui en cours d'évolution.

GERMAIN (1991), à son tour, accorde une grande importance aux interactions sociales et traite la *saisie* comme étant ce qui est réellement reçu ou compris. Il affirme que la *saisie* représente : «... ce qui est effectivement retenu et saisi parmi l'ensemble des données de l'input (...) l'interaction sociale est peut-être ce qui permet d'augmenter la quantité et la qualité de l'intake, ce qui sert de médiation entre l'input (le langage présenté) et l'intake (le langage saisi) » (GERMAIN, 1991 : 57-58).

Nous pouvons dire donc que la *saisie* est cette partie de l'input qui a été intériorisée par l'apprenant. Ces données assimilées par ce dernier lui permettent d'améliorer son interlangue.

Quant aux auteurs qui considèrent la *saisie* comme *processus d'acquisition*, nous en avons choisi BANGE (1992a) et VERONIQUE (1992). Ces derniers voient la *saisie* comme un stade d'acquisition, un produit qui évolue.

BANGE (1992a) voit la *saisie* comme un processus indispensable à l'apprentissage auquel l'enseignant n'a pas accès et dont on ignore l'élément déclencheur :

*la production d'input et même du seul input en langue cible auquel l'élève est exposé. Mais il n'y a d'apprentissage potentiel que si la réception donne lieu à intake. Et ce travail de « saisie » est un travail purement interne de l'apprenant sur lequel l'enseignant n'a aucune prise directe, car on ne peut actuellement rien dire sur ce qui le déclenche. (BANGE, 1992a : 78)*

VERONIQUE (1992) a proposé, à l'opposé de KLEIN (1989)<sup>13</sup>, de différencier les dimensions interactives et cognitives de la saisie. Il considère cette dernière comme un stade d'acquisition d'une L2 en affirmant :

*on peut décrire le procès d'appropriation d'une langue seconde comme impliquant de la part de l'apprenant une double activité d'analyse et de synthèse : perception et décomposition du flux de paroles qui lui parvient et réorganisation du perçu pour pouvoir produire des énoncés en L2. Ces opérations de traitement de l'information linguistique, qui conduisent de l'analyse de la chaîne sonore à l'inférence de sens et d'intentions de communication, sont de plein droit des activités cognitives ; elles renvoient à un ensemble de procès intrapsychiques mais aussi aux situations sociolinguistiques d'échanges de paroles. (VERONIQUE, 1992 : 9).*

Pour ce qui est des auteurs qui envisagent la saisie comme *un produit et un processus d'acquisition*, nous pouvons citer NOYAU (1980) et LEOW (1997). NOYAU conçoit la saisie comme étant une partie de l'entrée (l'input) en soulignant :

*Ce qui est saisie des données de LC (langue cible) par l'apprenant [est] une partie seulement de l'entrée. C'est à partir des utilisations de la LA par l'apprenant (production, compréhension), c'est à dire de la sortie, qu'on peut postuler ce qu'il a saisi parmi les données qu'il a reçues. (NOYAU, 1980 : 76)*

L'auteure avance que la saisie est aussi un processus d'acquisition en affirmant qu'« (elle) est une phase postulée du processus d'acquisition, elle n'est pas directement observable » (Ibid : 77).

Pour sa part, LEOW (1997) qui traite aussi la saisie comme un processus d'acquisition et un produit la présente comme « *un processus intermédiaire entre l'exposition à la langue cible et l'acquisition de la langue. Elle est la partie de l'input à laquelle l'apprenant a porté attention au moment où il traitait l'input* » (Cité par W. WONG et D. SIMARD, 2001)

---

<sup>13</sup> - KLEIN (1989) considère que les deux dimensions interactives et cognitives sont inséparables. Il a envisagé une opposition entre les tâches communicatives et les tâches d'apprentissage auxquelles l'apprenant se trouve confrontées en situation d'interaction.

En définitive, quelque soit la conception de la saisie (produit, processus, à la fois produit et processus), nous pouvons dire qu'elle joue un rôle fondamental dans l'acquisition des langues secondes ou étrangères car c'est grâce à elle que le traitement ultérieur de l'information devient possible.

### ***III-3-3-Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)***

Cette notion a été introduite par J.-F. DE PIETRO, M.MATTHEY et B. PY (1989). Elle se caractérise par ses mouvements d'autostructuration par l'apprenant ou d'hétérostructuration par le natif (enseignant ou non). Ces mouvements sont bien expliqués par les auteurs précédents dans ce passage :

*(...) Il y a ainsi dialectique entre plusieurs mouvements :*

- Un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant produit des énoncés en utilisant les moyens offerts par son interlangue.*
- Un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le mouvement précédent pour des raisons diverses (aider l'apprenant, le corriger, infléchir son discours, etc.).*
- Un mouvement double d'interprétation, qui va orienter d'une part les interventions hétérostructurantes du natif, d'autre part leur prise en charge éventuelle par l'apprenant: un énoncé hétérostructuré constitue donc le résultat d'une première opération d'interprétation de l'énoncé de l'apprenant par le natif suivie d'une deuxième opération d'hétérostructuration, et enfin d'une troisième opération par laquelle l'apprenant manifeste son interprétation de l'énoncé hétérostructurant. (DE PIETRO, MATTHEY et PY, 1989 : 102-103)*

De son côté, LAURENCE (2012: 116) définit ce type de séquences comme étant :  
« un ensemble de tours de parole avec un début et une fin, au cours duquel il y a une intention acquisitionnelle chez l'apprenant et une volonté d'aide de l'enseignant ».

Ces SPA sont caractérisées par la gestion collaborative des problèmes d'intercompréhension. En effet, les répétitions, les reformulations, les sollicitations pourraient constituer des conduites d'étayage favorisant l'acquisition ou comme l'affirme PEKAREK DOEHLER (2002 : 27) :

*La sollicitation de l'apprenant et sa reprise des éléments linguistiques qui lui sont présentés par son interlocuteur sont particulièrement importants à cet égard. Ces éléments révèlent le centrage de l'attention de l'apprenant sur des dimensions spécifiques de son répertoire linguistique et témoignent en même temps d'un engagement discursif de sa part pour surmonter ses lacunes. Or, le centrage de l'attention et l'engagement discursif constituent justement des prérequis importants pour que l'acquisition puisse avoir lieu.*

Notons enfin que ces SPA sont accompagnées souvent d'un *contrat didactique* et portent beaucoup plus sur les éléments de lexique ou de syntaxe : « *tout se passe comme si natif et alloclotte avaient conclu un "contrat didactique" dans le but de favoriser - ou parfois d'évaluer - les efforts d'apprentissage de ce dernier* » (DE PIETRO, MATTHEY et PY, 1989 : 105-106).

### ***III-3-4-Le LASS et le SLASS (second language acquisition support system)***

BRUNER (1983) s'est intéressé au développement cognitif de l'enfant et tente d'expliquer les savoir-faire mobilisés par le langage notamment les comportements pré-linguistiques chez les enfants âgés d'un an à deux ans.

En s'inspirant beaucoup plus de VYGOTSKI, BRUNER a démontré comment des situations de tutelle entre un apprenant et une personne plus experte (enfant / mère) facilitent l'acquisition du langage. D'ailleurs, il a introduit la notion du LASS (Language Acquisition Support System) qui regroupe selon ARDITTY (2005 : 15) :

*les "formats", "script", "routines" et autres cadres communicationnels étroits, ritualisés, qui permettent à l'enfant de s'exercer à développer ses facultés sémiotiques et dans lesquels l'adulte facilite, par le jeu ou d'autres activités, l'accès à la signification en contexte, la décontextualisation puis la généralisation à d'autres contextes.*

BRUNER (1987) a rejoint CHOMSKY en soulignant qu'il existe chez l'enfant un mécanisme inné nommé LAD (*Language Acquisition Device*). Celui-ci est un dispositif d'acquisition du langage lié conjointement au LASS car c'est l'interaction entre les deux (LAD et LASS) qui rend possible cette acquisition. Ainsi, pour BRUNER (1987 : 28) : « *La fonction du LASS est d'assurer que l'input aura une forme acceptable pour les routines de reconnaissance du LAD* ».

Sur la base du LASS, U. DAUSENDSCHÖN-GAY & U. KRAFFT (1990) ont introduit la notion du SLASS (Second Language Acquisition Support System). Ces derniers préconisent l'idée que le SLASS ne peut avoir lieu que dans des situations d'interaction exolingue où expert et novice entrent en situation de tutelle :

*Le SLASS se constitue dans l'interaction quand les partenaires prennent et acceptent de jouer les rôles du natif et du non-natif, de l'expert en L2 et du novice. Ainsi s'institue un rapport de tutelle qui se manifeste dans la fréquence de certaines activités : le non-natif demande et accepte des explications que le natif lui donne ou même lui propose ; le natif*

*aide ou propose d'aider le non-natif dans ses activités de production discursive ; les deux parties se demandent mutuellement un grand nombre de réparations ; le non-natif fait savoir qu'il ne sait plus où il en est et accepte que le natif rétablisse la coordination, etc. Ces activités apparaissent également dans la conversation endolingue, mais occasionnellement et entourées d'un luxe de précautions qui dit assez qu'elles menacent les faces des partenaires. (DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT, 1990 : 152-153)*

Ceci dit que le SLASS permet aux interlocuteurs en interaction exolingue de garantir l'intercompréhension par le biais de l'aide fournie par l'expert au novice. Les interventions de l'expert ; qui garantissent au novice de mener à bien une tâche qu'il n'aurait pu réussir individuellement, sont désignées par BRUNER (1983) sous le nom d'*étayage*. MATTHEY (2003 : 68) présente l'*étayage* comme :

*une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. L'adulte prendra ainsi en charge ce que l'enfant ne peut exécuter seul et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, cette prise en charge diminue.*

A la suite de VASSEUR (1995), BANGE (1996) distingue entre deux niveaux d'*étayage* : *local* et *global* car le soutien donné par le tuteur ne se limite pas à l'aide purement linguistique (réparations de lexique et de grammaire) mais il touche aussi l'aspect émotionnel et motivationnel de la personne aidée. A ce propos, BANGE (1996 : 193) conçoit deux niveaux d'*étayage* : « - Un niveau local, fait de corrections, de séquences de reformulation, de "repairs", - Un niveau plus global : quelles activités favorisent une attitude d'autonomie de l'apprenant ? comment créer un climat qui incite à l'initiative, à la prise de risque ? ».

Nous pouvons donc conclure que les travaux précités dans cette section nous montrent comment des situations interactives axées sur une approche par les tâches et fondées sur la communication exolingue en classe de L2 (seconde ou étrangère) permettent d'assurer l'intercompréhension et servent de support à l'apprentissage. Nous rejoignons ici les propos de BRUDERMANN (2010) qui préconise une combinaison entre l'approche interactionniste et cognitive en langue étrangère en affirmant :

*Un fonctionnement par tâche justifie par ailleurs la mise en oeuvre d'interactions entre pairs (BOUCHARD, 1985), parce que "les hypothèses théoriques sous-jacentes [aux tâches], et rarement explicitées, sont que les interactions suscitées par la tâche vont créer des SPA" (DEMAIZIÈRE, NARCY-COMBES, 2005), en confrontant les apprenants à des obstacles langagiers desquels vont découler des besoins propres à chacun. Il s'agit donc d'une approche interactionniste qui peut fonctionner de pair avec une approche cognitive,*

*en donnant aux apprenants la possibilité de réaliser ultérieurement des exercices d'entraînement / approfondissement ajustés aux besoins de chacun.*

### **III-4- L'approche par les tâches dans l'enseignement/apprentissage des langues**

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le **chapitre II**, l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui met l'accent sur l'entraide des apprenants pour effectuer des tâches. Ainsi, la réalisation de la tâche devient l'objectif commun pour lequel les petits groupes sont réunis. Ce concept de « tâche » dont on entend beaucoup parler recouvre plusieurs significations. Alors, que signifie-t-il exactement ?

#### **III-4-1-Qu'est-ce qu'une tâche ?**

L'apparition de la notion de « tâche » remonte aux années 1980 grâce aux écrits de certains chercheurs anglo-saxons tels que CANDLIN et MURPHY (1987) et NUNAN (1989). La tâche était conçue comme une véritable unité de base dans les programmes anglo-saxons dits *analytiques*<sup>14</sup>.

Pour PUREN (2006) la tâche se présente comme :

*un travail que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif défini pour aboutir à un produit langagier déterminé. Une tâche complexe peut elle-même se composer de plusieurs tâches partielles : ainsi pour produire un résumé d'un document écrit, les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnues, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, et enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original (PUREN, 2006 : 80-81)*

PUREN propose une définition didactique du concept de tâche qui la considère comme la plus abstraite possible et l'oppose aux définitions standards de certains chercheurs tel que celle de NUNAN (1989) puisque selon lui « *Plus une idée est concrète, et plus son utilité est réduite à l'environnement particulier dans lequel elle a été*

---

<sup>14</sup> - LONG et CROOKES (1992) différencient entre trois types de programmes analytiques : syllabus procéduraux, syllabus processuels et syllabus basés sur les tâches. Selon PIOTROWSKI (2010 : 109) : « *Le point commun de ces trois syllabus est le fait que la tâche y est considérée comme une activité/un effort structuré qui a un objectif, doit déboucher sur un résultat et est exécuté(e) selon une certaine procédure. L'objectif manifeste des syllabus analytiques est donc de faire confronter les apprenants à de véritables enjeux communicatifs, proches de la vie de tous les jours* ».

*élaborée (...) Plus une idée est abstraite, et plus elle peut s'adapter à des environnements différents » (PUREN, 2004 : 15). C'est pourquoi, il conçoit la tâche comme : « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage » (ibid.).*

Pour sa part, É. PERRICHON en expliquant le lien entre *l'agir d'usage* et de *l'agir d'apprentissage*<sup>15</sup> avance ce qui suit :

*La tâche est donc avant tout liée à une pratique sociale et ancrée dans le réel, ce qui me paraît essentiel dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues et apparaît comme une condition nécessaire pour l'adéquation entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage (PERRICHON, 2008 : 162)*

É. ROSEN (2009) accordent aux tâches réalisées en classe les caractéristiques suivantes :

*elles sont généralement choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs ; elles sont effectuées par un seul apprenant ou par plusieurs ; leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte sur le fond (la tâche menée à bien avec succès), mais (éventuellement) également sur la forme (une réalisation linguistique correcte) (ROSEN, 2009 : 488-489).*

### **III-4-2-La tâche dans le CECR**

Selon le CECR, la tâche est une notion inscrite dans un modèle résolument actionnel. Elle est conçue comme :

*Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné. En fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001:16)*

Selon les rédacteurs du CECR, le concept de tâche devient primordial dans la mesure où les tâches communicatives se placent au centre de l'approche actionnelle :

---

<sup>15</sup> - La distinction qu'a fait PUREN (2004 : 12) entre « tâche » et « action » permet de distinguer entre deux types d'agir : *l'agir d'apprentissage* et *l'agir d'usage (social)*. Selon (PUREN, 2009 : 126-127) : « *l'agir scolaire – ou d'apprentissage –, auquel je réserve le concept de « tâches » et (...) l'agir social – ou d'usage – auquel je réserve le concept d'« action », un projet pouvant se définir comme une série d'actions finalisées par un objectif terminal »*

*Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 121).*

Deux notions principales réapparaissent à chaque fois dans les définitions du concept de tâche ; celle de « sens » qui est important dans l'apprentissage et celle de « résultat » qui doit être clairement défini. Ainsi, les tâches pédagogiques communicatives :

*visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. Elles visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes, exigeantes mais faisables et ont un résultat identifiable (CONSEIL DE L'EUROPE, Ibid.).*

Les auteurs du CECRL envisagent trois catégories de tâches auxquelles participe l'apprenant de langue vivante :

- 1. les tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte de l'apprentissage;*
- 2. les tâches de communication pédagogique fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe; les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible; ces tâches ont des résultats identifiables;*
- 3. les tâches de pré communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002 : 153).*

### **III-4-3-Tâche, exercice et activité**

La tâche n'est un exercice ni une activité quelconque. L'exercice, considéré comme le plus contraint et beaucoup plus scolaire, est conçu par BESSE et PORQUIER (1991 : 121) comme : « *une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui* ». Cela dit que dans le cadre d'un enseignement /apprentissage des langues, l'exercice est lié directement à l'appropriation ; l'exercice est d'ailleurs un terme didactique par excellence.



PIOTROWSKI (2006 : 73) définit la tâche comme « une *activité demandée à l'apprenant, dont les conditions d'exécution ont été fixées dans une consigne* ». Le terme d'activité, quant à lui, se situe à mi-chemin entre *exercice* et *tâche*, souvent utilisé en dehors de la recherche en acquisition/didactique de langues étrangères, il représente « un terme plutôt savant que l'on retrouve dans un grand nombre de typologies, terme qui sert souvent aussi à définir les notions de tâche et d'exercice » PIOTROWSKI (2010 :108)

Nous pouvons dire que ces trois notions s'imbriquent, en allant d'une *tâche* (peu contrainte et plus communicative) à un *exercice* (assez contraint et peu communicatif) en passant par des *activités* diverses en classe. Notons aussi que cette distinction ferme qu'on fait souvent entre *tâche* et *exercice* devrait être nuancer car « le déroulement des activités est jusqu'à un certain point imprévisible, un exercice pouvant donner lieu à des échanges de type communicatif ou, au contraire, une tâche, à priori plus communicative, peut donner lieu à des échanges contraints et nettement axés sur la forme ». (ibid. : 111)

À l'instar de PUREN (2004) et PERRICHON (2008), nous réservons le terme de tâche pour *l'ensemble des activités réalisées en classe*<sup>16</sup> et le terme d'action (sociale) pour les différentes actions qu'on accomplit quotidiennement dans la société.

En somme, nous pouvons dire que les tâches peuvent être simples (faire une réservation par téléphone) ou complexes qui peuvent se décomposer en plusieurs tâches simples (préparer un repas). Elles peuvent être verbales et/ou non verbales (déplacer une armoire est une tâche non verbale. Demander de l'aide pour la faire déplacer constitue une tâche langagière). Mettre en marche un appareil en lisant une notice est une tâche à la fois verbale et non verbale. Ces tâches peuvent aussi être individuelles ou collectives.

La réussite des tâches collectives, quant à elle, dépend de l'engagement personnel des participants ainsi que du rôle joué par l'enseignant de langue qui intervient pour faciliter les interactions. C'est ce que nous allons tenter d'expliquer dans cette dernière section du présent chapitre.

---

<sup>16</sup> - Nous entendons par *l'ensemble des activités réalisées en classe*, toutes sortes d'activités servant à faciliter l'apprentissage de la langue, allant de la plus simple à la plus complexe. Nous rejoignons ici la définition de BREEN (1987), pour qui, « le terme de tâche est en somme supposé référer à un éventail de projets de travail qui ont globalement comme objectif de faciliter l'apprentissage d'une langue – depuis le simple et bref exercice jusqu'à des activités plus complexes et plus longues telles que la résolution de problèmes en groupe ou les simulations et les prises de décision » (Cité par É.BÉRARD, 2009 :38)

### ***III-4-4-Le rôle de l'enseignant dans les tâches de groupes***

Plusieurs enseignants cessent de faire travailler leurs apprenants en petits groupes après des expériences qui se révèlent négatives et décevantes. Or, la réussite d'un apprentissage coopératif dépend en grande partie de la planification qui devrait être adéquate et efficace.

COHEN (1994 : 85-101) voit dans la structuration du travail de groupe et l'attribution des rôles le meilleur moyen pour garantir un apprentissage de qualité. Certes, les interactions dans les groupes coopératifs donnent des résultats positifs pour l'apprentissage, mais ces résultats ne sont pas toujours évidents. Afin d'accroître les chances du développement cognitif, il faut procéder à une structuration des interactions, il faut aussi tenir compte de la taille et la disposition spatiale du groupe, du temps accordé à la réalisation de la tâche et surtout des rôles assignés aux membres du groupe. COHEN (1994) accorde une grande importance à l'attribution des rôles aux élèves. Elle atteste que l'enseignant qui spécifie le travail de chacun crée une motivation chez eux en les amenant à être fiers des rôles joués. Par conséquent, Dans ces groupes, le travail sera efficace, fructueux et productif.

Un enseignant qui adopte cette stratégie d'enseignement doit organiser pertinemment les activités coopératives pour favoriser une participation active et spontanée de ses apprenants. STEVAHN et *al.* (1995) expliquent quatre décisions que les professeurs doivent prendre pour mener à bien un travail de groupe. Ces décisions sont bien citées par KRAVONG (2005 : 66) :

- 1- *Décider de l'organisation avant d'amorcer la leçon (déterminer les objectifs scolaires et sociaux, déterminer la taille de groupe, répartir les élèves dans des groupes, arranger la salle de classe et préparer le matériel scolaire) ;*
- 2- *Amorcer la leçon (structurer l'interdépendance positive, expliquer la tâche scolaire, expliquer les critères de réussite, établir le sens de la responsabilité individuelle et préciser les comportements sociaux désirés) ;*
- 3- *Suivre le travail de groupe et intervenir (suivre le travail de groupe et contrôler le comportement des élèves, intervenir pendant le travail de groupe, assister les élèves dans leurs travail et enseigner les habiletés coopératives) ;*
- 4- *Evaluer le produit et le processus du travail de groupe (mettre un terme à l'activité et conclure en évaluant produit et processus, c'est-à-dire évaluer le travail scolaire et analyser les habiletés sociales).*

De son côté, GAUDET (1998) décrit des savoir-faire qu'un enseignant devrait connaître pour appliquer une pédagogie de coopération. Ces savoir-faire sont résumés par KRAVONG (*Ibid.*: 65) en trois grands axes :

- 1- *Le perfectionnement continu, c'est-à-dire que l'enseignant doit chercher et trouver les ressources nécessaires qui l'aideront à répondre aux nombreux questionnements qu'entraîne la pratique de la coopération : lectures personnelles, cours, ateliers de formation et de perfectionnement ;*
- 2- *L'engagement personnel dans un travail d'équipe, c'est-à-dire que dans l'optique d'améliorer son approche, de rester sensible aux difficultés que traversent les élèves dans leurs vie d'équipe, l'enseignant devrait participer avec d'autres adultes à des rencontres d'équipes de réflexion qui fonctionnent selon un mode coopératif et se joindre à quelques collègues de confiance pour concevoir ou planifier des activités ;*
- 3- *La gestion de classe participative qui, dans le grand cadre de l'organisation générale de la vie en classe, établit entre les élèves et l'enseignant des liens pouvant garantir l'atteinte des objectifs de participation et de coopération.*

Notons en outre qu'un enseignant qui opte pour cette stratégie a pour objectif d'aider ses apprenants à interagir de façon coopérative. Il fait en sorte que tous les participants apportent leurs contributions afin d'atteindre les buts communs. Pour ce faire, HOWDEN et *al.* (2000) distinguent deux phases importantes lors d'un apprentissage de type coopératif :

- 1- *Avant la réalisation de l'activité d'apprentissage, l'enseignant doit prendre des décisions relativement liées à la planification de l'activité. Il prend en considération le climat de coopération au sein de la classe, la taille des équipes et leur composition, les types d'interdépendance, les moyens de susciter la responsabilisation individuelle, les habiletés coopératives et la réflexion critique.*
- 2- *Pendant la réalisation de l'activité, l'enseignant doit fournir les consignes aux équipes. Ces consignes doivent inclure des précisions sur la nature de la tâche à accomplir et sur la façon de l'exécuter ainsi que sur les habiletés coopératives à appliquer.*

Quoi qu'il en soit, nous pouvons dire que le rôle de l'enseignant est primordial quelle que soit la nature de la tâche proposée c'est ce que prévoit CICUREL (2011) qui rejoint la thèse de RIVIÈRE (2008) en affirmant : « *quel soit le contexte éducatif et didactique, l'enseignant ne peut se dispenser de prescrire, de dire de faire, de distribuer par le biais de consignes des tâches aux apprenants, dans le but d'améliorer leurs compétences langagières* » (CICUREL, 2011 : 44)

Pour conclure, nous pouvons dire qu'un enseignement basé sur une pédagogie coopérative ne peut être efficace que s'il débouche d'une planification consciencieuse de la part de l'enseignant qui devient aussi un « meneur de jeu »<sup>17</sup> et un facilitateur qui observe le déroulement des tâches et intervient quand c'est absolument nécessaire.

---

<sup>17</sup> - Cette expression « meneur de jeux » a été introduite dans l'article de BOUCHARD (1998). Ce dernier a expliqué le rôle du maître vis-à-vis de ses élèves en affirmant : « *le rôle de celui-ci est non seulement de travailler mais surtout de "faire" travailler. L'efficacité de son propre travail ne se mesure paradoxalement que dans l'efficacité du travail de ses partenaires, les élèves* » (BOUCHARD, 1998 : 3)

## ***Conclusion***

Dans ce troisième chapitre, premièrement nous avons parlé de l'hétérogénéité du groupe-classe. Après l'avoir définie, nous avons exposé ses trois composantes qui sont selon GRANDGUILLOT (1993) : l'hétérogénéité des niveaux, l'hétérogénéité des origines sociales et culturelles et l'hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires. Nous avons mis l'accent sur le rôle des interactions verbales au sein des groupes de pairs en classe. Deuxièmement et après avoir défini le concept d'*interaction*, nous avons expliqué comment ce concept est attaché conjointement à celui de *groupe*. Nous avons montré que grâce aux interactions sociales, les apprenants participent à la gestion de leurs apprentissages, ils se sentent plus impliqués et plus motivés ce qui les pousse à participer activement aux échanges. Nous avons aussi expliqué que c'est en agissant ensemble en langue cible, les apprenants s'entraident pour s'exprimer et se corrigent mutuellement pour apprendre. Ils vont jusqu'à développer des habiletés de communication, de résolution de problèmes et d'entraide. Troisièmement, nous avons parlé de la communication exolingue et nous avons expliqué quelques schémas interactionnels favorisant l'acquisition de la langue cible. Quatrièmement, nous avons défini la tâche et nous avons montré l'importance d'une approche par les tâches dans l'enseignement/ apprentissage des langues. Le rôle de l'enseignant qui opte pour une pédagogie coopérative basée sur les tâches a été expliqué en fin de ce chapitre.

*DEUXIEME PARTIE*  
*CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE*

## CHAPITRE IV

*Description des participants et  
déroulement de l'expérimentation*

## ***Introduction***

Au niveau de ce quatrième chapitre, nous présenterons en premier lieu notre cadre méthodologique de recherche. Nous décrirons notamment l'échantillon sélectionné en insistant sur le profil langagier de chaque participant. Dans un second lieu, nous présenterons la durée des discussions intragroupales et les conventions de transcription orthographique (français et arabe). En dernier lieu, nous décrirons en détail les différentes phases de l'expérimentation (planification, discussions de groupes, présentation des travaux et évaluation). Notons que la seconde phase de l'expérience ; notamment les discussions intragroupales, fera l'objet d'une attention particulière. Ainsi, le matériel utilisé, les objectifs d'apprentissage et de coopération, l'aménagement de la classe, le temps accordé à la réalisation de la tâche et le rôle de l'enseignant seront bien décrits.



## ***IV-1-Méthodologie***

Pour répondre aux questions soulevées dans la problématique et afin de vérifier les hypothèses émises, nous avons mené une expérience auprès de vingt quatre (24) étudiants de première année au département de français à l'annexe de Barika (Actuellement Centre universitaire de BARIKA).

Le choix des participants à l'expérience a été fait après avoir soumis toute la promotion à une enquête sociolinguistique en utilisant un entretien semi-directif qui nous a permis d'avoir un regard panoramique sur l'ensemble des étudiants de première année français et de comprendre certaines caractéristiques tel que : la diversité du public enseigné et les langues en usage.

La nécessité de prendre en compte les données psycho-socio-biographiques est l'un des outils importants qui donne l'occasion d'approcher la personne. W.LABOV (1978 : 289) en parlant des situations d'interview affirme : « ... *les plus efficaces sont celles qui produisent des récits d'expériences personnelles où les locuteurs se consacrent tout entier à construire, voire à revoir des événements de leur passé* ».

Les entretiens autobiographiques ont été réalisés deux semaines avant l'expérience. Nous n'avons interviewé que 172 étudiants sur 215 inscrits<sup>18</sup> chacun à part ce qui nous a permis d'avoir plus de détail sur leurs profils langagiers et d'obtenir des données fiables.

L'entretien a été effectué dans la salle 109 à l'annexe de Barika avec l'ensemble des étudiants de première année français. Ces derniers ont été répartis en six groupes. Notons que l'entretien s'est déroulé pendant six jours selon le calendrier suivant :

Le groupe 1 : Dimanche le 6 mai 2012 à 9H

Le groupe 2 : Lundi le 7 mai 2012 à 9H

Le Groupe 3 : Mardi le 8 mai 2012 à 9H

Le groupe 4 : Dimanche le 13 mai 2012 à 9H

Le groupe 5 : Lundi le 14 mai 2012 à 9H

Le groupe 6 : Mardi le 15 mai 2012 à 9H

---

<sup>18</sup> - Le nombre des étudiants inscrits est 215 mais le nombre réel est 172 étudiants. Le reste des étudiants ne se sont pas présentés puisqu'ils ont abandonné leurs études (43 inscrits étaient absents durant les épreuves de l'examen du premier et du deuxième semestre).

L'enquête que nous avons amorcée avant l'expérience nous a permis de constater que nos étudiants disposent d'un nombre important de différences individuelles que nous ne pourrions pas négliger. L'hétérogénéité ne se situe pas uniquement au niveau des compétences langagières en français mais aussi sur le plan du sexe, de l'âge, de l'origine ethnique et du statut social.

Notre étude expérimentale se veut à la fois quantitative et qualitative ; quantitative dans la mesure où elle s'appuie sur la quantification du nombre des prises de parole par les apprenants et la longueur des énoncés ; et qualitative parce qu'elle se base principalement sur l'analyse d'échanges réels entre apprenants qui s'entraident pour accomplir un travail collectif.

En ce qui concerne le matériel d'enregistrement, nous avons utilisé un caméscope et six cartes mémoires de téléphones portables. Pour filmer, nous nous sommes aidée par une collègue qui a enregistré quelques scènes du travail coopératif. Quant à l'enregistrement des discussions, nous avons distribué à chaque groupe une carte mémoire et nous avons confié la tâche aux animateurs qui utilisaient tout au long des échanges le mémo vocal de leurs mobiles.

Le corpus que nous avons pris pour notre analyse est composé d'enregistrements audio d'une durée totale de 5 h 12 min et 33 sec. Il s'agit de six discussions intragroupales qui ont été enregistrées simultanément dans la grande salle 110 à l'annexe de Barika.

Nous avons été tout au long des enregistrements tantôt facilitateur tantôt observateur ce qui nous a permis de remarquer certains comportements tels que les hésitations et la timidité qui a accablé certains participants surtout au début des enregistrements.

#### ***IV-2-Biographie et profils langagiers des participants à l'expérience***

L'échantillon sélectionné a été constitué de 24 étudiants âgés de 19 à 42 ans. Ces derniers ont été répartis en 6 groupes coopératifs de 4 membres chacun.

Comme nous l'avons souligné précédemment, nous avons réalisé auprès de toute la promotion de première année français des entretiens autobiographiques afin de présenter la biographie de chacun et pour comprendre leurs profils langagiers compte tenu de leurs affirmations.

Nous pouvons dire que l'échantillon sélectionné est représentatif de la population visée dans la mesure où il réunit des groupes d'étudiants qui disposent de fortes

hétérogénéités (des étudiants dont l'âge varie entre 19 à 42 ans, de sexes différents, d'origines distinctes et de statuts sociaux divers).

Notons aussi que nous avons codifié les participants en prenant les trois premières lettres de chaque prénom en majuscule. Pour ce qui des participants dont les premières lettres sont semblables, ils sont désignés respectivement par **ABD 1** et **ABD 2**. Les animateurs sont remplacés par le code **ANI** et les numéros de **1** à **6** correspondent aux numéros de groupe.

Dans ce qui suit, nous présenterons les 24 participants à l'expérience. Il faut souligner que nous avons pris en compte leurs âges, le lieu de naissance et de résidence, la situation familiale, la profession actuelle, les diplômes obtenus et les langues parlées avec leurs degrés de maîtrise.

L'**ANI 1** est né à Boussaâda, wilaya de M'sila. Il habite à Barika, âgé de 42 ans. Marié, il est diplômé d'une licence classique de français (BAC+ 4 ans) depuis 1995. Actuellement, il enseigne le français au CEM Messaoud Fradj de Barika.

Concernant son profil langagier, il parle quatre langues : l'arabe dialectal, l'arabe classique, le français et un peu d'anglais. Sa connaissance du français est bonne et son usage que ce soit en classe ou en dehors de la classe est courant.

L'**ANI 2** est né à Alger. Il réside à Barika, âgé de 40 ans. Père de deux filles et un garçon, il est diplômé d'une licence classique de français (BAC+ 4 ans) depuis 1995. Actuellement, il enseigne le français au lycée Magra de M'sila.

A propos de son profil langagier, il parle quatre langues : l'arabe dialectal, l'arabe classique, le français et un peu d'anglais. Sa connaissance du français est bonne et son usage que ce soit en classe ou en dehors de la classe est courant.

**DJO** est né à Barika. Il habite à Barika, âgé de 32 ans. Père d'un garçon, il a un diplôme d'études supérieures en biologie (BAC+ 4 ans). Actuellement, il est un vendeur de produits parapharmaceutiques.

Il parle l'arabe dialectal et l'arabe classique. Sa maîtrise de l'anglais est moyenne. Sa connaissance du français est faible et son usage que ce soit en classe ou en dehors de la classe est assez restreint.

L'**ANI 3** est né à Barika. Il réside à Barika, âgé de 30 ans. Célibataire, il est diplômé d'une licence classique d'anglais (BAC+ 4 ans) et d'une licence en finance (BAC+ 4 ans). Il enseigne l'anglais au lycée M'doukel et il est aussi un enseignant associé à l'UFC (Université de la Formation Continue).

En ce qui concerne son profil langagier, il parle l'arabe dialectal, l'arabe classique et l'anglais. Sa connaissance du français est moyenne et son usage est restreint que ce soit en classe ou ailleurs.

L'**ANI 5** est née à N'Gaous. Elle habite à N'Gaous (Batna), âgée de 30 ans. Célibataire, elle est diplômée d'une licence classique en gestion (BAC+ 4 ans). Elle est agent administratif à la Daïra EL-Djezzar de Barika.

Elle parle l'arabe dialectal, l'arabe classique. Sa connaissance du français est moyenne et son usage est restreint.

**ABD 1** est né à Alger, âgé de 29 ans. Il réside à Barika. Célibataire, il est diplômé d'une Licence en finance (BAC+ 4 ans), il prépare aussi un magister classique en économie de développement. Il travaille comme employé à la banque BNA de Barika.

Il maîtrise l'arabe dialectal et l'arabe classique et un peu d'anglais. Sa connaissance de français est moyenne et son usage est restreint.

L'**ANI 4** est né à EL-Djezzar de Barika. Il habite à Barika, âgé de 29 ans. Marié, il est diplômé d'une licence d'anglais, de traduction. Il est aussi titulaire d'une licence en gestion. Il est actuellement un enseignant d'anglais au lycée Ennacer de Barika.

Il maîtrise l'arabe dialectal, l'arabe classique et l'anglais. Sa connaissance du français est moyenne et son usage est restreint.

L'**ANI 6** est né à Barika. Il réside à Barika, âgé de 29 ans. Célibataire, Il n'exerce aucune fonction sachant qu'il a obtenu le diplôme de pharmacien depuis l'an 2007.

Il parle l'arabe dialectal, l'arabe classique et un peu d'anglais. Sa maîtrise du français est bonne et son usage dépend des circonstances.

**HAM** est né à la Daïra EL-Djezzar (Barika), âgé de 29 ans et célibataire. Il est diplômé d'une licence de droit. Il est aussi titulaire d'une licence en sciences politiques, option : relations internationales. Il exerce actuellement le métier d'avocat à Barika.

Il maîtrise l'arabe dialectal et l'arabe classique et un peu d'anglais. Sa connaissance du français est moyenne et son usage est restreint.

**NAB** est né à Barika et âgé de 28. Célibataire, il est diplômé d'une licence de droit. Il est aussi technicien supérieur en informatique. il est actuellement un juriste à la banque CPA de Barika.

Il parle l'arabe dialectal et l'arabe classique. Sa maîtrise d'anglais est moyenne. Sa connaissance du français est faible et son usage est assez restreint.

**SOF** est né à Barika et âgé de 28 ans. Célibataire, il est diplômé d'une licence de droit. Il est actuellement un jeune entrepreneur.

Il maîtrise l'arabe dialectal et l'arabe classique. Sa maîtrise d'anglais est moyenne. Sa connaissance du français est moyenne et son usage est restreint.

**AIS** est né à Barika et âgé de 26 ans. Célibataire, il est diplômé d'une licence en sociologie. Il est actuellement chef de section dans une usine à Barika.

Il parle l'arabe dialectal et l'arabe classique. Sa maîtrise d'anglais est moyenne. Sa connaissance du français est moyenne et son usage est restreint.

**SEL** est née à Barika, âgée de 23 ans. Elle est ingénieur en informatique. Elle travaille dans un bureau d'architecture à Barika.

Concernant son profil langagier, elle parle l'arabe dialectal et classique. Sa maîtrise d'anglais est moyenne. Sa connaissance de français est moyenne et son usage est restreint.

**IME** est née à Barika, âgée de 23 ans et célibataire. Son premier diplôme de français est en cours de préparation.

Elle maîtrise l'arabe dialectal et classique. Sachant qu'elle a un niveau moyen en anglais, sa connaissance du français est moyenne et son usage soit en classe ou en dehors de la classe est restreint.

**ABD 2** est né à Sétif. Il habite à El-Eulma(Sétif). Agé de 21 ans. Son premier diplôme de français est en cours de préparation.

A propos de son répertoire langagier, il maîtrise l'arabe dialectal et classique et un peu d'anglais. Sa connaissance du français est moyenne et son usage est restreint.

**MOU** est né à Barika, âgé de 20 ans. Son premier diplôme de français est en cours de préparation.

En ce qui concerne son profil langagier, il parle l'arabe dialectal, l'arabe classique et l'anglais. Sa connaissance du français est moyenne et son usage est restreint.

**YAM** est née à Batna. Elle réside à Batna. Agée de 20 ans. Son premier diplôme de français est en cours de préparation.

Elle maîtrise l'arabe dialectal et classique. Sachant qu'elle a un bon niveau en anglais, sa connaissance du français est moyenne et son usage que ce soit en classe ou en dehors de la classe est restreint.

**SAN** est née à Barika. Elle est âgée de 20 ans. Son premier diplôme de français est en cours de préparation.

Elle parle l'arabe dialectal et classique. Son niveau en anglais est moyen. Sa connaissance du français est moyenne et son usage est restreint.

**LYN** est née à N'Gaous (Batna). Elle est âgée de 20 ans. Son premier diplôme de français est en cours de préparation.

Elle maîtrise l'arabe dialectal, l'arabe classique et le Chaoui. Elle a un niveau moyen en anglais et en français. L'usage du français que ce soit en classe ou en dehors de la classe est restreint.

**MER** est née à EL-Maâder (Batna). Elle habite EL-Maâder. Agée de 20 ans, son premier diplôme de français est en cours de préparation.

Elle parle l'arabe dialectal, le chaoui et l'arabe classique. Sa maîtrise d'anglais et du français est moyenne. L'usage du français est restreint.

**NOU** est né à Barika. Il est âgé de 19 ans. Son premier diplôme de français est en cours de préparation.

Quant à son profil langagier, il parle l'arabe dialectal, l'arabe classique et le kabyle. Sa connaissance du français est moyenne et son usage est restreint.

**CHA** est née à Barika, âgée de 19 ans. Son premier diplôme de français est en cours de préparation.

Elle parle l'arabe dialectal et classique. Son niveau en anglais est bon. Sa connaissance de français est bonne et son usage dépend des circonstances.

**FAT** est née à Ain Touta (Batna). Elle réside aussi à Ain Touta. Elle est âgée de 19 ans. Son premier diplôme de français est en cours de préparation.

Elle maîtrise l'arabe dialectal et l'arabe classique. Elle a un niveau moyen que ce soit en anglais ou en français. Sa maîtrise du français est moyenne et son usage est restreint.

**HOU** est née à Barika. Elle est âgée de 19 ans. Son premier diplôme de français est en cours de préparation.

Concernant son répertoire langagier, elle parle l'arabe dialectal et classique. Son niveau en anglais, en français et en allemand est moyen. Son usage du français est restreint.

Le **tableau 4** synthétise quelques données concernant l'identité des participants à l'expérience.

<i>code correspondant</i>	<i>Age et situation familiale</i>	<i>Diplômes obtenus</i>	<i>Profession</i>	<i>Lieu de naissance</i>	<i>Lieu de résidence</i>
<b>ANI 1</b>	42 ans Marié	Licence de français	Enseignant de français au CEM FRADJ Messaoud-Barika	Boussaâda (Wilaya de M'sila)	Barika (Wilaya de Batna)
<b>ANI 2</b>	40 ans Marié	Licence de français	Enseignant de français Lycée Magra- M'sila	Alger	Magra (Wilaya de M'sila)
<b>DJO</b>	32 ans Marié	Diplôme d'études supérieures de Biologie	Commerçant Produits parapharmaceutiques Barika	Barika	Barika
<b>ANI 3</b>	30 ans Célibataire	Licence d'anglais Licence en finance	Enseignant d'anglais au lycée M'doukel Barika	Barika	Barika
<b>ANI 5</b>	30 ans Célibataire	Licence en gestion	Agent administratif El Djezzar, Barika	N'Gaoues (Wilaya de Batna)	N'Gaoues (Wilaya de Batna)
<b>ABD 1</b>	29 ans Célibataire	Licence en économie	Employé de banque BNA, Barika	Houssein day (Wilaya d'Alger)	Barika
<b>ANI 4</b>	29 ans Marié	Licence d'anglais, de traduction et en gestion	Enseignant d'anglais au Lycée El Nacer, Barika	El Djezzar (Wilaya de Batna)	Barika
<b>ANI 6</b>	29 ans Célibataire	Diplôme de Pharmacien	Sans profession	Barika	Barika
<b>HAM</b>	29 ans Célibataire	Licence de droit Licence en sciences politiques	Avocat Barika	El Djezzar	Barika

<b>NAB</b>	28 ans Célibataire	Licence de droit Technicien supérieur en informatique	Agent administratif Juriste de banque CPA Barika	Barika	Barika
<b>SOF</b>	28 ans Célibataire	Licence de droit	Entrepreneur	Barika	Barika
<b>AIS</b>	26 ans Célibataire	Licence en sociologie	Chef de section dans une usine Barika	Barika	Barika
<b>SEL</b>	23 ans Célibataire	Ingénieur en architecture	Architecte	Barika	Barika
<b>IME</b>	23 ans Célibataire	Sans diplôme	Sans profession	Barika	Barika
<b>ABD 2</b>	21 ans Célibataire	//	//	Sétif	EL Eulma (Wilaya de Sétif)
<b>MOU</b>	20 ans Célibataire	//	//	Barika	Barika
<b>YAM</b>	20 ans Célibataire	//	//	Batna	Batna
<b>SAN</b>	20 ans Célibataire	//	//	Barika	Barika
<b>LYN</b>	20 ans Célibataire	//	//	N'Gaoues	N'Gaoues



<b>MER</b>	20 ans Célibataire	//	//	Almaâder (Wilaya de Batna)	Batna
<b>NOU</b>	19 ans Célibataire	//	//	Barika	Barika
<b>CHA</b>	19 ans Célibataire	//	//	Batna	Barika
<b>FAT</b>	19 ans Célibataire	//	//	Ain Touta (Wilaya de Batna)	Ain Touta (Wilaya de Batna)
<b>HOU</b>	19 ans Célibataire	//	//	Barika	Barika

***Tableau 4. Tableau récapitulatif de la biographie des étudiants participants à l'expérience.***

Le **tableau 5** illustre les langues pratiquées par les participants, leurs connaissances du français et son usage en milieu *formel et informel* <sup>19</sup> :

<b>Code du participant</b>	<b>Langues parlées</b>	<b>Connaissance du français</b>	<b>Usage du français en milieu formel</b>	<b>Usage du français en milieu informel</b>
<b>ANI 1</b>	Usage courant de l'arabe dialectal, classique et du français. Usage restreint de l'anglais	Bonne	Courant	Selon les circonstances
<b>ANI 2</b>	Usage courant de l'arabe dialectal et classique et du français. Usage restreint de l'anglais	Bonne	Courant	Selon les circonstances
<b>DJO</b>	Usage courant de l'arabe dialectal. Usage assez restreint du français et de l'anglais.	faible	Assez restreint	Assez restreint
<b>ANI 3</b>	Usage courant de l'arabe dialectal, classique et de l'anglais. Usage restreint du français	Moyenne	Restreint	Restreint
<b>ANI 5</b>	Usage courant de l'arabe dialectal et classique. Usage restreint du français	Moyenne	Restreint	Restreint
<b>ABD 1</b>	Usage courant de l'arabe dialectal et classique. Usage restreint du français et de l'anglais	Moyenne	Restreint	Assez restreint
<b>ANI 4</b>	Usage courant de l'arabe dialectal et de l'anglais. Usage restreint du français	Moyenne	Restreint	Assez restreint

<sup>19</sup> - Le milieu *formel* désigne ici la classe où les objectifs d'apprentissage sont structurés par l'enseignant par contre le milieu *informel* représente l'usage de la langue en dehors de la classe autrement dit dans des situations diverses non structurées de la vie quotidienne.

<b>ANI 6</b>	Usage courant de l'arabe dialectal et du français. Usage restreint de l'anglais	Bonne	Courant	Selon les circonstances
<b>HAM</b>	Usage courant de l'arabe dialectal. Usage restreint du français et de l'anglais	Moyenne	Restreint	Assez restreint
<b>NAB</b>	Usage courant de l'arabe dialectal. Usage restreint du français et de l'anglais	Moyenne	Restreint	Assez restreint
<b>SOF</b>	Usage courant de l'arabe dialectal. Usage restreint du français et de l'anglais	Faible	Assez restreint	Assez restreint
<b>AIS</b>	Usage courant de l'arabe dialectal. Usage restreint du français et de l'anglais	Moyenne	Restreint	Assez restreint
<b>SEL</b>	Usage courant de l'arabe dialectal. Usage restreint du français et de l'anglais	Moyenne	Restreint	Assez restreint
<b>IME</b>	Usage courant de l'arabe dialectal. Usage restreint du français et de l'anglais	Faible	Assez restreint	Assez restreint
<b>ABD 2</b>	Usage courant de l'arabe dialectal. Usage restreint du français et de l'anglais	Moyenne	Restreint	restreint
<b>MOU</b>	Usage courant de l'arabe dialectal. Usage restreint de l'anglais et du français	Moyenne	Restreint	restreint
<b>YAM</b>	Usage courant de l'arabe dialectal et de chaoui Usage restreint du français et de l'anglais	Moyenne	Restreint	Assez restreint

<b>SAN</b>	Usage courant de l'arabe dialectal. Usage restreint du français et de l'anglais	Faible	Assez restreint	Assez restreint
<b>LYN</b>	Usage courant de l'arabe dialectal et de chaoui Usage restreint du français et de l'anglais	Moyenne	Restreint	Assez restreint
<b>MER</b>	Usage courant de l'arabe dialectal et de chaoui Usage restreint du français et de l'anglais	Moyenne	Restreint	Assez restreint
<b>NOU</b>	Usage courant de l'arabe dialectal et de kabyle Usage restreint du français et de l'anglais	Moyenne	Restreint	Assez restreint
<b>CHA</b>	Usage courant de l'arabe dialectal et du français Usage restreint de l'anglais	Bonne	Courant	Selon les circonstances
<b>FAT</b>	Usage courant de l'arabe dialectal et de chaoui Usage restreint du français et de l'anglais	Moyenne	Restreint	restreint

***Tableau 5. Tableau représentatif des profils langagiers des participants à l'expérience.***

#### ***IV-3-Durée des enregistrements et transcription du corpus***

Notre corpus oral est composé de six discussions d'une durée totale de **5 h 5 min et 19 sec**. Ces discussions intragroupales représentent le produit d'interactions langagières dans six groupes coopératifs. La première discussion a été réalisée par les membres du groupe 1, elle a duré 1 h 26 min 29sec. La seconde discussion a été faite par le groupe 2, elle a duré 20 min 55 sec. La troisième a été produite par le groupe 3, elle a duré 30 min 20 sec. La quatrième discussion du groupe 4 a duré 45 min 56 sec. La cinquième discussion du groupe 5, elle a pris 1 h 12 min 17 sec de temps et la dernière est celle du groupe 6 qui a duré 59 min 22 sec.

Pour rendre compte de la crédibilité du présent travail et pour le rapprocher aux tâches ordinaires organisées au sein de nos classes, nous avons réussi à enregistrer simultanément les six discussions. Nous avons passé plusieurs heures d'écoute pour éviter toute sorte d'omission ou de confusion et pour obtenir une meilleure et une fidèle transcription ou comme l'affirme F. GADET : « *Une bonne transcription, c'est avant tout la reproduction fidèle de séquences, et on sait la difficulté à reproduire les répétitions et bafouillages, ou les chevauchements de paroles.* » (1988 : 95).

Malgré les difficultés dues au déroulement et à la qualité des enregistrements, nous avons réussi à transcrire presque tout le corpus parce que nous avons travaillé avec des étudiants que nous avons côtoyés dès le mois de Janvier 2012 (date de notre mutation de l'université de Sétif à l'université de Batna).

Pour ce qui est des conventions de transcription, nous nous sommes basée sur plusieurs modèles : le modèle du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (GARS) qui opte pour la transcription orthographique : à savoir celui de C. BLANCHE BENVENISTE (2000 : 34) et le modèle des conversationnalistes : à savoir celui de R. VION (1992 : 265). Nous avons adapté ces conventions à notre corpus car il présente un certain nombre de faits spécifiques aux discussions au niveau du verbal et du non verbal.

Les alternances codiques, quant à elles, sont signalées à travers le genre et la taille de la police comme suit : Arial (11) gras pour l'arabe dialectal, Arial (11) pour le français et Verdana (10) gras pour l'anglais. Les traductions sont mises entre parenthèses en Arial (11).

Les énoncés en langue arabe sont orthographiés en graphie latine standard. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur le système de translittération que propose CANTINEAU (1960) avec certains réajustements compte tenu de certaines caractéristiques phoniques de l'arabe dialectal.

Les conventions que nous avons utilisées sont représentées dans le **tableau 6** :

1- Eléments non orthographiables	Appel de note et transcription phonétique.
2- Ponctuation	Aucune.
3- Majuscule	Sur les noms propres, titres de livres et de films).
4- Nombre	A écrire en toutes lettres (sauf numéro de téléphone).
5- Les pauses :	
-Pause courte	—
-Pause longue	— —

6- Les interruptions : -Auto- interruption -Interruption par l'intervention d'un interlocuteur	/ \
7- Incompréhensible	XXX (autant de X que de syllabes discernables).
8- Chevauchements	..... .....
9- Multi-transcription	/....., ...../
10- Orthographe au choix	(.....) il a des ami(e)s.
11- Amorce de mot	- des ca- des cases vides.
12- épellation de mots	- athée (a.t.h.é.e)
13- accentuation d'un mot, d'une syllabe	<b>OUI, BRAVO</b>
14- allongement de la syllabe ou du phonème qui précède	oui: bon::
15- le nombre de : est proportionnel à l'allongement	N::on
16- représentation phonético-orthographique	"chépa"
17- transcription phonétique	/  épa /
18- traduction en français des mots de l'arabe dialectal	<b>hak</b> (tiens)
19- traduction en français des mots de l'anglais	<b><i>all the words</i></b> ( <i>tous les mots</i> )
20- écriture en italique gras des emprunts accommodés	<b><i>tabla</i></b>
21- soupirs	(soupirs)
22- silence	(silence)
23- rires	(rires)
24- bruits survenus lors des échanges verbaux	(bruit)
25- discours rapporté ou texte lu entre deux guillemets	« »
26- intonation montante après ce signe	↑
27- intonation descendante après ce signe	↓
28- Présence ou absence de liaison	Les <u>étudiants</u> / les étudiants
29- phonème non réalisé	tu m(e) dis
30- partie non prononcée. Ici seul 'soir' est prononcé	(Bon)soir
31- points marquant l'exclamation et l'interrogation	! - ?
32- tour de parole numéroté	44. ANI 6, 45.YAM, etc.

**Tableau 6. Conventions de transcription.**

Le **tableau 7** illustre la transcription des phonèmes de l'arabe dialectal :

<b>s</b>	س	Sifflante sourde
<b>ch</b>	ش	Pré-palatale chuintante sourde
<b>q</b>	ق	palatale emphatique (coup de glotte)
<b>dh</b>	ذ	Fricative interdentale sonore
<b>t / ts</b>	ت	dentale sourde / et sifflante (allophone)
<b>th</b>	ث	Fricative interdentale sourde
<b>S</b>	ص	Sifflante sourde emphatique
<b>Th</b>	ض	Occlusive dentale sonore emphatique
<b>r</b>	ر	latérale vibrante sonore
<b>ç</b>	ع	laryngale sourde
<b>gh</b>	غ	vélaire sonore
<b>Dj</b>	ج	Occlusive affriquée sonore
<b>H</b>	ح	pharyngale sourde
<b>Kh</b>	خ	vélaire sourde
<b>h</b>	ه	laryngale sourde
<b>T</b>	ط	dentale emphatique
<b>w</b>	و	Semi-voyelle labiale
<b>y</b>	ي	Semi-voyelle pré-palatale
°	°	forme pausale qu'on trouve devant les voyelles o – a – i
'	'	apostrophe

**Tableau 7. Système de translittération.**

#### **IV-4-Les entretiens semi-directifs**

Dans une étude sur les pratiques de l'entretien, S. DUCHESNE distingue entre l'entretien semi-directif et l'entretien non-directif en sociologie en affirmant :

*L'entretien dit « semi directif », est réalisé grâce à un ensemble, une « grille » de questions - appelée aussi « guide d'entretien » - que l'enquêteur pose en adaptant plus ou moins, suivant la liberté qui lui a été donnée par le chercheur, leur ordre et leur formulation, et sollicitant un approfondissement variable des réponses à chacune d'elle. L'entretien dit « non-directif » a ceci de caractéristique que l'enquêteur ne pose à la personne qu'il interroge qu'une seule question directe, « la consigne » ; le reste de ses interventions a seulement pour but d'encourager la personne interviewée à enrichir et approfondir sa réponse. (DUCHESNE, 2000 :9)*

A l'inverse du questionnaire qui constitue un type d'entretien directif, l'entretien semi-directif permet au chercheur d'entrer en contact direct et personnel avec les enquêtés pour obtenir des données de recherche ou comme l'explique P. CHARDENET :

*L'entretien directif avec un questionnement préalablement structuré dont l'extrême est le questionnaire avec questions fermées, qui n'implique pas la présence de l'interviewer. Et entre les deux, l'entretien guidé, ou semi-directif, à partir d'une liste d'items plus ou moins larges en fonction de la problématique visée et traité librement par la personne interviewée. (CHARDENET, 2011 :79)*

Comme nous l'avons déjà évoqué, les entretiens semi-directifs que nous avons effectués avec tous les étudiants de première année français ; ont été à visée exploratoire et compréhensive. Notre objectif consistait d'abord à cerner les différences individuelles des étudiants (sexes, âges, situations familiales, professions, diplômes obtenus ou en cours de préparation). Ensuite à recueillir plus de détails sur leurs pratiques langagières notamment en FLE.

Pour pouvoir collecter les données précédentes, nous nous sommes appuyée sur un guide d'entretien (*Annexe C*). Les questions de l'entretien ont été réparties en trois parties qui sont la biographie de l'étudiant, les diplômes obtenus ou en cours de préparation et les profils langagiers.

#### ***IV-5-Les phases de l'expérimentation***

L'expérience que nous avons menée s'est déroulée en quatre phases ; la première séance a été destinée à la planification du travail coopératif ; les objectifs d'apprentissage et de coopération ont été fixés, les étudiants ont été répartis dans les groupes, les rôles ont été assignés et l'interdépendance positive et la responsabilisation ont été structurées. La seconde a été réservée aux discussions des six groupes ; après avoir distribué les dictionnaires, les jetons de conversation et les *fiches vierges d'écriture*<sup>20</sup>, les membres de chaque groupe amorcent les discussions pour se mettre d'accord sur le produit final à écrire. La troisième séance a été destinée à la présentation orale des fiches de lectures réalisées en groupes ; le temps accordé à l'exposé oral a été fixé et la participation de chacun a été exigée. La quatrième séance a été réservée à l'évaluation du travail coopératif ; nous nous sommes basée sur des grilles d'évaluation et d'autoévaluation que proposent ABRAMI et *al.* (1996). Dans ce qui suit, nous allons parcourir en détail les étapes de l'expérience réalisée.

---

<sup>20</sup> - Nous avons distribué des *fiches vierges* constituées cinq pages chacune sur lesquelles les étudiants écrivent le produit final (notamment la fiche de lecture finale).



## ***IV-5-1-La séance de planification***

La séance de planification s'est déroulée le 20 mai 2012 dans la salle 109, elle a duré 2h (de 10h à 12h). Les objectifs de cette séance ont été d'ordre cognitif et social.

### ***IV-5-1-1-Les objectifs visés***

#### ***\*Les objectifs d'apprentissage***

Inciter les étudiants à lire des œuvres et faire approprier aux étudiants les méthodes de la rédaction d'une fiche de lecture. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur différentes ressources :

\*l'ouvrage de Marie-Anne CHARBONNIER (2009) : *La fiche de lecture littéraire : méthodes et corrigés*, Paris, Armand Colin.

\* l'article de Daniel BESSONNAT (1996) : « *Apprendre à écrire une fiche de lecture* », *Pratiques* n° 90, pp.95 -122.

URL : [http://www.pratiques-cresef.com/p090\\_be1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p090_be1.pdf)

\* Un cours rédigé par Jean LUC « *Le compte rendu de lecture, la fiche de lecture ou résumé d'une œuvre* ».

URL : <http://www.etudes-litteraires.com/fiche-de-lecture.php>

#### ***\*Les objectifs de coopération***

La formation des étudiants à la coopération autrement dit leur dire que notre objectif est de les initier à travailler efficacement avec les autres. A ce sujet, nous avons dressé une liste de valeurs et de stratégies qui favorisent la coopération et le respect de l'autre dans son unicité :

- \*Accepter et respecter les autres dans leurs différences.
- \*Donner à chaque participant son tour de parole.
- \*Attendre son tour de parole et encourager les autres à participer.
- \*Exprimer poliment son désaccord.
- \*Critiquer les idées et non les personnes.
- \*Demander de l'aide et aider les autres à apprendre.
- \*Parler doucement pour ne pas déranger les autres groupes.

### ***IV-5-1-2- La formation des groupes***

La taille du groupe semble être une variable importante de la participation verbale. Ainsi, pour mettre cette stratégie en pratique, il est important de décider de la taille des groupes et de la répartition des étudiants dans les groupes.

#### ***\*Le nombre des participants***

Pour notre expérimentation, nous avons sélectionné 24 étudiants de première année inscrits à l'Université El Hadj Lakhder à l'annexe de BARIKA (Actuellement le Centre universitaire de BARIKA) au département de français, département au sein duquel nous assurons la matière de Techniques d'expression et de compréhension orale (T.E.C.O.).

#### ***\*La répartition des étudiants dans les groupes***

Les 24 participants que nous avons pris ont été répartis en six groupes de quatre. En raison de notre contact permanent avec les étudiants, nous nous sommes permis de choisir nous-mêmes les animateurs de groupes.

En ce qui concerne la répartition des membres dans les groupes, nous avons procédé comme suit :

-Nous avons confié la responsabilité à chaque animateur de choisir ses partenaires afin d'éviter toute forme d'antipathies dans son groupe.

-Chaque animateur forme son groupe de manière qu'il représente un éventail de différences liées aux compétences langagières, aux sexes, aux âges et aux origines ethniques des participants.

-Les animateurs veillent à ce que les degrés de maîtrise de français dans un groupe soient proches c'est-à-dire ils évitent de regrouper dans un même groupe les faibles avec les bons.

### ***IV-5-1-3-Assigner des rôles aux étudiants***

L'attribution des rôles facilite de différentes manières le fonctionnement du groupe. De ce fait, il serait important de préciser le rôle de chacun avant le déroulement de la tâche. Ainsi, ABRAMI et al. (1996 : 78) ont défini dans le **tableau 8** trois sortes de rôles assignés aux apprenants : rôle interpersonnel, rôle cognitif et rôle fonctionnel :

<b>Interpersonnel</b>	<b>Animatrice ou animateur</b> Ton rôle consiste à inviter chaque personne à participer et à t'assurer que l'harmonie règne au sein du groupe.	<b>Motivatrice ou motivateur</b> Ton travail consiste à encourager les partenaires, à souligner leur contribution et à maintenir le moral du groupe.
	<b>Observatrice ou observateur</b> Tu dois observer comment le groupe se comporte et prendre note (sur la feuille d'observations qui t'a été remise) des problèmes qui surgissent.	<b>Responsable du calme</b> Tu dois t'assurer que ton groupe travail tranquillement et ne dérange pas les autres groupes. Au besoin, rappelle à tes partenaires de parler doucement.
<b>Cognitif</b>	<b>Responsable de la récapitulation</b> Ton travail consiste à faire régulièrement un résumé des idées que tes partenaires et toi formulent pendant les discussions du groupe.	<b>vérificatrice ou vérificateur</b> Ton travail consiste à vérifier que chaque membre du groupe comprend bien la matière et peut expliquer comment effectuer la tâche ou encore le raisonnement qui sous-tend la réponse du groupe.
	<b>Responsable de l'approfondissement des idées</b> Ton travail consiste à amener tes partenaires à approfondir la matière ou les idées qu'ils formulent.	<b>Responsable du développement des idées</b> Ton travail consiste à développer les idées des autres et à encourager tes partenaires à faire de même en envisageant, par exemple, d'autres possibilités ou d'autres conséquences.
<b>Fonctionnel</b>	<b>Secrétaire</b> Ton travail consiste à mettre par écrit les réponses de ton groupe. Tu dois consigner avec soin les décisions prises par le groupe.	<b>Lectrice ou lecteur</b> Tu dois lire la documentation à tes partenaires. Tu dois lire lentement, bien articuler et t'assurer que tout le monde est capable de suivre.
	<b>Responsable du calendrier de travail</b> Tu dois t'assurer que le travail avance selon les prévisions et qu'il est exécuté dans le délai fixe.	<b>Responsable de la documentation</b> Tu dois réunir la documentation nécessaire à la réalisation de la tâche du groupe et la tenir en ordre.

**Tableau 8. Exemples de rôles dans trois domaines : interpersonnel, cognitif et fonctionnel (ABRAMI et al., 1996 : 78)**

En s'inspirant du tableau précédent, nous avons attribué aux participants de chaque groupe les rôles suivants :

- 1- *Un rôle interpersonnel et un rôle cognitif* assuré par un étudiant leader qui est à la fois l'animateur ou le stimulateur qui incite les membres à travailler et encourager les autres à s'exprimer en français. Il est aussi le responsable de la récapitulation qui reformule et synthétise verbalement les idées de son groupe.
- 2- *Un rôle fonctionnel* : Un secrétaire qui s'occupe de l'écriture de la fiche de lecture.
- 3- *Un rôle fonctionnel* qui est le rôle du gardien de temps : qui s'assure que la tâche s'accomplit dans les limites du temps accordé pour l'exécuter.
- 4- *Un rôle fonctionnel* celui du modérateur ou responsable de silence qui s'attache à assurer la sérénité des discussions pour ne pas gêner les autres groupes.

Certes, les rôles assignés aide le groupe à fonctionner efficacement mais il est important de souligner que les membres de groupes ne sont pas obligés de suivre à la lettre ces rôles car en exagérant à les jouer, ils risqueraient de négliger la tâche elle-même.

#### ***IV-5-1-4-Structurer l'interdépendance positive***

Structurer une interdépendance positive entre les membres de chaque groupe permettrait à ces derniers de percevoir qu'ils ont besoin les uns des autres pour réaliser le travail collectif. Afin que chacun prenne conscience de sa contribution au travail, nous avons confié aux participants de préparer une fiche de lecture. Dans notre cas, nous avons choisi l'œuvre d'Albert Camus ' L'ETRANGER'.

Pour créer une interdépendance liée aux résultats et pour favoriser la cohésion du groupe, nous avons demandé aux membres de chaque groupe de préparer la même fiche de lecture. Nous avons aussi incité les partenaires à conjuguer leurs efforts lors de la séance des discussions pour rédiger une fiche de lecture collective en se basant sur les fiches de lectures préparées précédemment.

#### ***IV-5-1-5-Structurer la responsabilisation***

La responsabilisation est une composante indispensable de l'apprentissage coopératif. Elle augmente l'efficacité individuelle et collective. Chaque étudiant apporte sa contribution à la hauteur de ses capacités autrement dit chaque partenaire doit respecter le travail de l'autre quelque soit sa participation.

ABRAMI et al. (1996 : 92) ont repris une technique du grand chercheur américain S. KAGAN. Elle sert à réglementer la participation de chacun aux discussions en petits groupes. Nommée « *jetons de conversation* », Elle a pour effet d'établir une responsabilisation liée aux moyens et vise à organiser le plus possible les tours de parole. Elle est très bénéfique surtout pour les timides qui craindront de parler en public. Cette technique est bien expliquée dans l'**encadré 8** :

#### *JETONS DE CONVERSATION*

*Imposer une structure de responsabilisation liée aux moyens permet d'obtenir une participation égale de tous aux discussions en petits groupes. Les membres du groupe reçoivent chacun un Jeton. Quand ils prennent la parole, ils mettent leur jeton au milieu de la table. Avant de pouvoir parler à nouveau, ils doivent attendre que tous les jetons aient été déposés. Chacun reprend alors son jeton et on recommence. (On peut utiliser des crayons au lieu de jetons.)*

*Après quelques tours, donnez aux élèves le temps de discuter des sentiments qu'ils ont éprouvés pendant l'activité. En général, les élèves réservés se seront sentis forcés de parler tandis que ceux qui ont l'habitude de parler le plus auront eu l'impression d'être muselés. Cette activité fait prendre conscience aux élèves de leur degré de participation et met en évidence les inégalités à ce chapitre. Reprenez l'activité plusieurs fois. Au bout d'un certain temps, la participation des élèves aux discussions devrait être plus égale.*

#### ***Encadré 8. Réglementer la participation pour établir la responsabilisation liée aux moyens (ABRAMI et al., 1996 : 92)***

En s'inspirant de cette technique et pour organiser les tours de parole dans chaque groupe, nous avons distribué des jetons en carton numérotés de 1 à 4 comme suit :

- Numéro 1 au leader, animateur et stimulateur des discussions.
- Numéro 2 au secrétaire.
- Numéro 3 au gardien de temps.
- Numéro 4 au modérateur.

## ***IV-5-2-Le déroulement des discussions***

Étant donné que les étudiants étaient en période d'examen, la séance des discussions ne s'est déroulée qu'après onze jours de la planification. Elle a eu lieu le 31 mai 2012 dans la salle 110, elle a duré 2h (de 13h à 15h), elle a visé différents objectifs d'apprentissage et de coopération.

### ***IV-5-2-1-Le matériel utilisé***

Tout a été préparé avant l'enregistrement des discussions. Les participants ne se sont pas déplacés pendant toute la durée de la tâche. Les quatre membres de chaque groupe étaient assis autour d'une table possédés chacun d'une fiche de lecture préparée à l'avance. Un seul d'entre eux disposait de fiches vierges en papier et d'un stylo pour rédiger la fiche lecture synthèse. Les dictionnaires ont été distribués pour les consulter en cas de besoin, ainsi que les jetons de conversation pour permettre à chacun de s'exprimer en attendant son tour. En somme, le matériel utilisé pour la réalisation de la tâche comprend :

- \* Des fiches de lectures individuelles préparées à domicile.
- \* Des fiches vierges en papier pour la rédaction des fiches de lecture finales.
- \* Six dictionnaires :
  - 1 dictionnaire Le petit Larousse illustré. Edition 2012.
  - 2 dictionnaires Larousse de poche. Edition 2010.
  - 1 Dictionnaire Hachette. Edition 2012.
  - 2 dictionnaires Hachette. Edition 2010.
- \* Des jetons de conversation.

### ***IV-5-2-2-Objectifs d'apprentissage et de coopération***

La finalité de la réalisation de la tâche en groupes coopératifs est l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français. L'objectif des discussions intragroupales consiste pour chaque participant à se situer par rapport à la réalisation de la tâche qui représente dans notre cas la rédaction d'une fiche de lecture synthèse de l'œuvre de 'L'Étranger' d'Albert Camus. Bien entendu, la réussite sera tributaire de la capacité des membres à réaliser cette tâche dans la langue étrangère qu'ils apprennent.

L'objectif consiste pour l'enseignant à créer un espace de parole où les étudiants pourront s'exprimer librement et de manière spontanée sur l'histoire de l'œuvre. Les discussions des six groupes s'inscrivent dans une stratégie d'enseignement centrée sur la

communication (« c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »), l'enseignant vise à développer en outre les habiletés coopératives en produisant en commun le travail : les membres doivent trouver des compromis pour présenter le travail, se mettre d'accord sur la formulation des idées et la présentation du travail final.

Avant d'amorcer les discussions, nous avons rappelé aux participants les objectifs pour lesquels ils se réunissent, notamment les objectifs d'apprentissage et de coopération que nous citons ci-après :

***\*Objectifs d'apprentissage***

- \*Rédiger une fiche synthèse de lecture.
- \*Apprendre à réciter.
- \*Apprendre à argumenter et être capable de justifier.
- \*Poser des questions et demander de l'aide.
- \*Demander des éclaircissements en cas d'incompréhension.
- \*Se corriger mutuellement.
- \*Apprendre l'écoute active qui est en soi une activité cognitive.
- \*En somme, s'exprimer le plus possible en français.

***\*Objectifs de coopération***

- \*Accepter les différences.
- \*Donner à chacun son tour de parole.
- \*Respecter et encourager les autres.
- \*Exprimer poliment son désaccord en critiquant les idées et non les personnes.
- \*Parler doucement pour ne pas déranger les autres groupes.
- \*Bref, s'entraider pour parler et s'encourager pour s'exprimer en français.

#### ***IV-5-2-3-L'aménagement de la classe***

La classe est le lieu de rencontre entre l'enseignant et l'apprenant. Elle fonde la relation didactique qui s'établit et c'est dans cet espace institutionnel qu'entre en vigueur le contrat didactique. Le schéma traditionnel (rangées de tables les unes derrière les autres), ne favorise pas la communication et en particulier les interactions entre pairs.

Les discussions qui font l'objet de notre analyse se sont déroulées dans une grande salle du département de français à l'annexe universitaire de Barika. Pour garantir une véritable interaction entre les participants aux discussions, nous avons aménagé la classe

de façon à ce que chacun puisse voir et parler avec les membres de son groupe sans être gêné. Nous avons aussi procédé à grouper les membres de chaque groupe autour d'une table de sorte qu'ils forment un carré et faire en sorte que les groupes soient éloignés afin que les membres de chaque groupe puissent communiquer à l'aise et pour garantir un meilleur enregistrement.

#### ***IV-5-2-4- Le temps accordé à la réalisation de la tâche***

Le facteur temps dans les tâches scolaires est souvent vécu comme une contrainte ; cette dernière est une caractéristique de la classe de langue étrangère dont l'objectif est d'accélérer le processus d'appropriation. Apprendre à s'exprimer en langue étrangère exige de mettre à la disposition des interlocuteurs des espaces de parole suffisants. Or, il n'y a pas d'expression orale sans temps de parole.

Nous pensons que deux heures sont largement suffisantes pour que tous les participants à l'expérience puissent intervenir et s'exprimer en français. Quant à la tâche coopérative, les participants des six groupes avaient un temps suffisant. Par conséquent, les fiches de lecture finales ont été rédigées et remises avant les deux heures accordées à la réalisation de la tâche elle-même.

#### ***IV-5-2-5-Le rôle de l'enseignant***

##### ***\*L'explication***

Avant d'amorcer les discussions, nous avons rappelé les objectifs d'apprentissage et de coopération, nous avons expliqué aux étudiants qu'ils devraient s'entraider pour préparer une fiche de lecture collective. Nous avons aussi insisté sur l'objectif ultime de cette activité qui demeure un véritable échange en français.

##### ***\*Suivre le déroulement***

Les étudiants ont besoin d'être guidés et orientés. Pour ce faire, nous avons incité les étudiants à s'exprimer et nous avons délégué la responsabilité aux animateurs de groupes pour les faire participer.

Tout au long du travail coopératif, nous avons suivi le déroulement des discussions en observant de près les groupes pour s'assurer que chaque étudiant participe en apportant sa contribution.



Il faut souligner que dans un travail de groupe, l'enseignant doit inciter les participants à discuter, à se faire confiance et à travailler de façon coopérative. De ce fait, il doit se mettre à l'écart pour que sa présence ne devienne pas importune. Il patiente et n'intervient pas à la première difficulté rencontrée. Toutefois, son aide est recommandée si un problème persiste.

### ***IV-5-3-La séance de la présentation orale du travail final***

La présentation orale des fiches de lectures a été réalisée deux jours après la séance des discussions (Le 2 juin 2012 à 9h dans la salle 110), elle a duré trois heures (3h)

Les étudiants se préparent pour exposer oralement leurs travaux. Avant de commencer les présentations orales, nous avons décidé du temps réservé aux exposés et nous avons exigé la participation de chacun :

- \*Chaque groupe dispose de 20 minutes pour exposer oralement son travail.
- \*Tous les membres doivent participer à la présentation.
- \*Chaque étudiant expose la partie qu'il lui a été confié avant la présentation.

### ***IV-5-4- La séance d'évaluation***

L'évaluation de l'apprentissage coopératif devra se faire au moyen d'une variété d'instruments. ABRAMI et *al.* (1996 : 111, 114, 115, 116) proposent un ensemble de grilles qui assurent l'évaluation soit par l'enseignant ou par les membres du groupe eux-mêmes. Parmi ces grilles, nous avons pris celles qui s'accordent les plus avec les objectifs d'apprentissage et de coopération que nous avons fixés précédemment.

**Ton nom :**

**Nom de ton groupe :**

### ***EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE***

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

#### ***1. Utilisation efficace du temps alloué :***

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

#### ***2. Elaboration des idées***

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

#### ***3. Capacité de prendre des décisions :***

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

#### ***4. Participation :***

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

#### ***5. Productivité générale :***

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

***Grille 1. Grille de réflexion sur la productivité du groupe (ABRAMI et al., 1996 : 111)***

**GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE**

Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il été dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. ....
2. ....

**Mon nom :**

**Nom de mon groupe :**

**Grille 2. Grille de réflexion collective (ABRAMI et al. ,1996 : 114)**

### **GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom :**

1-

2-

3-

4-

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto-évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.					
A préparé sa contribution au projet.					
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.					
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.					
Cote globale pour la participation et la contribution.					
Autres observations :					

**Grille 3. Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs (ABRAMI et al., 1996 : 115)**

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

**Groupe qui présente l'exposé :**

**Sujet :**

**Ton nom :**

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

.....  
.....  
.....

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

.....  
.....  
.....

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

.....  
.....  
.....

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

.....  
.....  
.....

**Grille 4. Grille d'évaluation des exposés (ABRAMI et al. ,1996 : 116)**

## ***Conclusion***

Dans ce quatrième chapitre, nous avons présenté en premier lieu, le cadre méthodologique de la recherche. Nous avons décrit également l'échantillon sélectionné en se référant à plusieurs indicateurs : l'âge qui varie entre 19 à 42, le sexe, l'origine socioculturel, le statut social. Ensuite, nous avons exposé la durée des enregistrements et les conventions de transcription du corpus. En dernier lieu, tour à tour sont décrits les étapes de l'expérimentation. Dans la première séance de planification, les objectifs d'apprentissage et de coopération ont été fixés, les groupes ont été formés, les rôles ont été assignés, l'interdépendance positive et la responsabilisation ont été structurées. Avant d'amorcer la deuxième séance des discussions, des décisions ont été prises pour faciliter la circulation de la parole entre les membres ainsi les objectifs d'apprentissage et de coopération ont été fixées, les dictionnaires et les fiches vierges d'écritures ont été distribués, la classe a été aménagée et la durée de l'exécution de la tâche a été fixée. La troisième séance a été réservée à la présentation orale des fiches de lectures rédigées en commun. Notons aussi que la participation de chacun a été exigée. La dernière séance a été réservée à l'évaluation et à l'autoévaluation par les pairs. Cette évaluation a été faite au moyen d'un ensemble de grilles proposées par ABRAMI et *al.*(1996).

## CHAPITRE V

*Analyse de la dynamique interactionnelle  
dans les groupes*

## ***Introduction***

Dans le cinquième chapitre, nous analyserons la dynamique interactionnelle dans les six groupes participants à l'expérience. Dans ce sens, nous dévoilerons les résultats dans une perspective quantitative. Tout d'abord, nous décrirons la part prise par chaque participant dans l'espace interlocutif de son groupe. Ensuite, nous analyserons le système l'alternance des tours de parole (TP). Notons que cette étude statistique des TP en français, en arabe, en anglais et mixtes sera révélatrice de la présence quantitative des trois langues en présence et permettra de voir comment s'articulent ces trois langues dans l'interaction. En outre, la longueur moyenne des énoncés (LME) en français et en arabe sera calculée dans le but de nous renseigner sur la participation réelle des participants. Enfin, la configuration des réseaux de communication nous permettra de comprendre la centralisation des échanges (éventuellement le leader du groupe) et la formation des coalitions (les dyades ou les trios de communication).



## ***V-1-La dynamique des interactions et le système d'alternance des tours de parole dans les groupes***

L'analyse des interactions qui se produisent à l'intérieur de nos petits groupes hétérogènes se base sur l'observation d'un certain nombre de facteurs tels que les différents modes de participation et d'implication des apprenants dans la tâche, leurs façons de s'entraider pour s'exprimer en français, leurs stratégies de coopération pour la réalisation de la fiche de lecture.

Rappelons que l'objectif de notre recherche consiste à analyser les discussions construites dans la dynamique interactionnelle des six groupes afin d'évaluer leur potentiel acquisitionnel c'est-à-dire de voir ce qu'elles présentent comme opportunité pour l'apprentissage de l'expression orale en FLE.

La tâche exercée par les six groupes coopératifs et les discussions qui en résultent ayant pour but de faire interagir les participants en FLE. Il est donc important de déterminer comment se réalise la circulation de la parole dans les groupes.

Parler de la prise de parole nous amène à s'interroger sur la nature et les normes qui régissent les tours de parole. Il s'agit donc de répondre aux questions suivantes : Quelle est la nature des tours de paroles et quelles sont les normes qui les régissent? Quel est la part prise par le participant à la dynamique interlocutive dans chaque groupe ? Comment s'effectue la circulation de la parole entre les membres dans chaque groupe ?

### ***V-1-1-Définition de tour de parole***

Dans un article sur la transcription synchronisée des corpus oraux. ANNE DISTER et ANNE CATHERINE SIMON envisagent le tour de parole comme étant « *l'occupation matérielle du canal de parole par un locuteur ; le tour de parole s'achève lorsqu'un nouveau locuteur prend la parole à son tour* ». (DISTER et SIMON, 2007 : 7)

Le tour de parole est défini aussi comme : « *une unité interactionnelle, qui recouvre une multitude de moyens linguistiques, allant des constructions lexicales autonomes aux phrases complexes, en passant par le rire, l'onomatopée et les types de syntagmes les plus divers* » (BACHEMANN *et al.*, 1981 : 142).

Ceci dit que le tour de parole désigne des unités linguistiques diverses comme des phrases simples et complexes, des syntagmes divers, des mots, mais il peut être aussi composé de tous types d'onomatopées, des accentuations, des rires... etc.

### ***V-1-2-La contribution des membres aux discussions intragroupales***

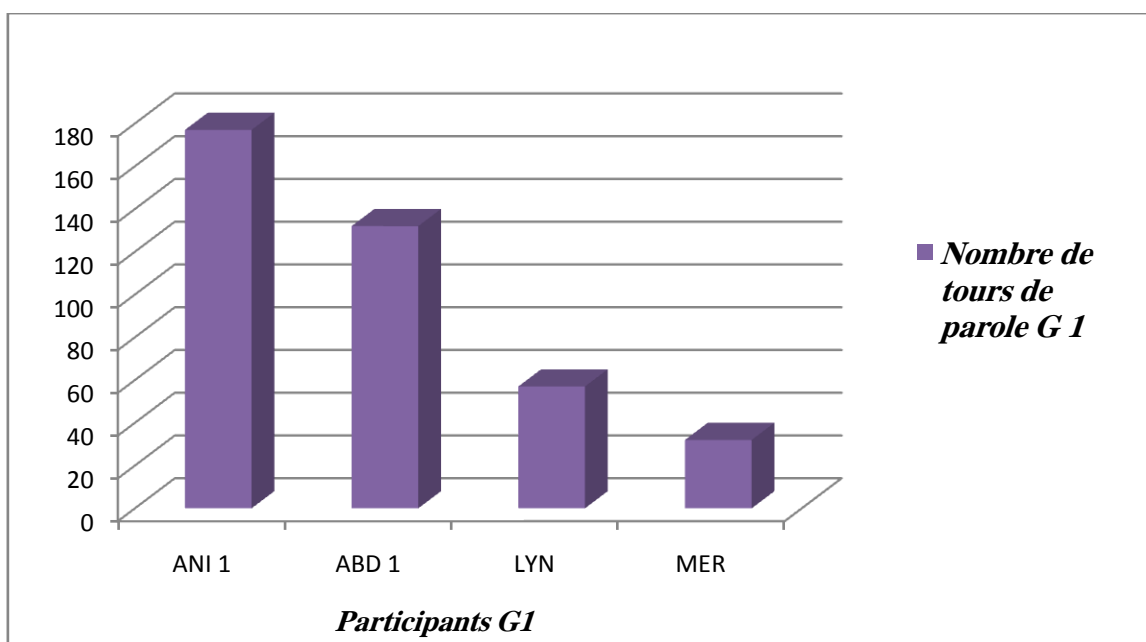
Il s'agit à ce niveau d'une analyse quantitative de l'apport de chaque participant à la dynamique interlocutive de son groupe; pour cela, nous avons calculé le nombre de tours de parole (désormais TP) pour chaque participant.

#### ***V-1-2-1-Le nombre de TP dans le G1***

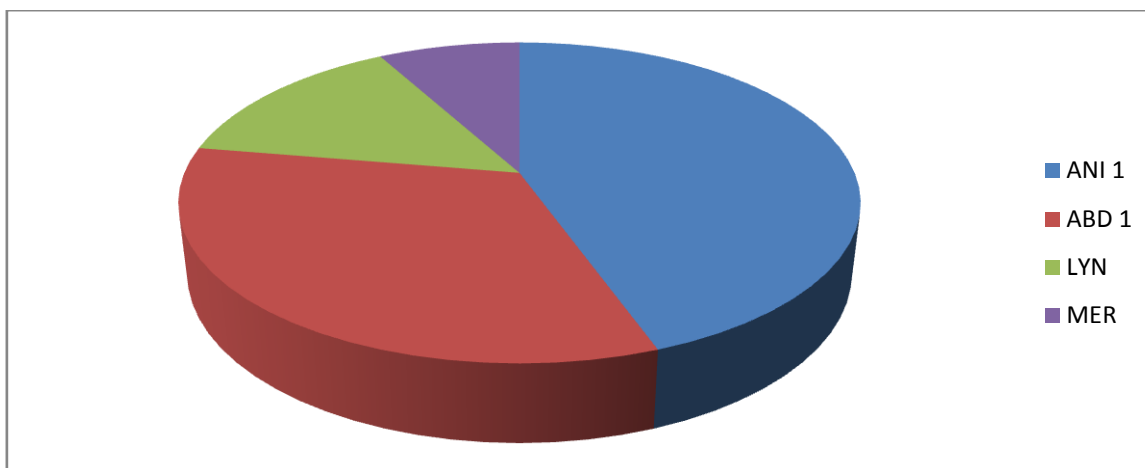
<i>Code du participant</i>	<i>Nombre de tours de parole</i>	<i>Taux de participation par rapport à l'ensemble des interventions du G1</i>
<i>ANI 1</i>	<i>177</i>	<i>44,47%</i>
<i>ABD 1</i>	<i>132</i>	<i>33,16%</i>
<i>LYN</i>	<i>57</i>	<i>14,32%</i>
<i>MER</i>	<i>32</i>	<i>8,04%</i>

***Tableau 9. Nombre de TP dans le G1.***

#### **Représentation graphique**



***Histogramme 1. Taux de participation dans le G1.***



### *Secteurs 1. Taux de participation dans le G1.*

Tous les participants du **G1** ont pu intervenir durant cette discussion. Nous constatons toutefois une répartition inégale de la parole entre les apprenants. Le nombre de tours de parole varie entre 177 TP pour **ANI 1**, 132 TP pour **ABD 1**, 57 TP pour **LYN** et 32 TP pour **MER**.

Nous remarquons que la parole a été répartie de façon inégale entre les participants du **G1**, l'**ANI 1** occupe une place largement dominante dans l'espace interlocutif, il intervient avec 177 tours de parole (sur un total de 398 TP) soit un taux de participation de 44,47%.

Cette première analyse quantitative permet déjà de distinguer :

- les participants loquaces : **ANI 1** et **ABD 1** qui détiennent à eux seul 77,63 % du temps de parole du **G1**.
- Les participants peu communicatifs : **LYN** et **MER** qui totalisent 22,37 % du temps de parole.

Cette prédominance interlocutive de L'**ANI 1** sur le plan quantitatif est un indice du rôle central qu'a joué ce dernier dans l'animation des discussions de son groupe. Nous rappelons que l'**ANI 1** dispose d'une connaissance bonne du français sachant qu'il est un enseignant de français depuis plus de dix ans.

Malgré que sa connaissance de français est moyenne, nous avons constaté que **ABD 1** a été communicatif avec 132 TP soit un taux de participation de 33,16%. Cela dit que l'intervention des participants n'est pas forcément liée à la maîtrise du code de la communication. D'ailleurs, dans nos classes, nous pouvons se côtoyer avec des personnes extraverties qui rencontrent autant de difficultés au niveau du respect de la norme

linguistique (acceptabilité lexicale et morphosyntaxique des énoncés). Il serait donc important de distinguer entre compétence linguistique et compétence interactionnelle.

**LYN** et **MER** ont été peu communicatives avec 57 TP et 32 TP respectivement. Leurs interventions modestes dans les discussions peuvent être liées à deux raisons ; d'un côté, le niveau de français des deux participantes est moyen ce qui les place dans une situation d'insécurité linguistique. Donc elles craignent d'être mises en question dans leurs façons de parler ou de perdre la face à cause d'une insuffisante maîtrise du code linguistique. D'un autre côté, **LYN** et **MER** n'avaient pas l'habitude de s'exprimer librement dans cette langue puisque son usage reste restreint que ce soit dans les situations formelles ou informelles. Donc, pour elles, prendre la parole d'une manière spontanée peut être vécu et accepté difficilement.

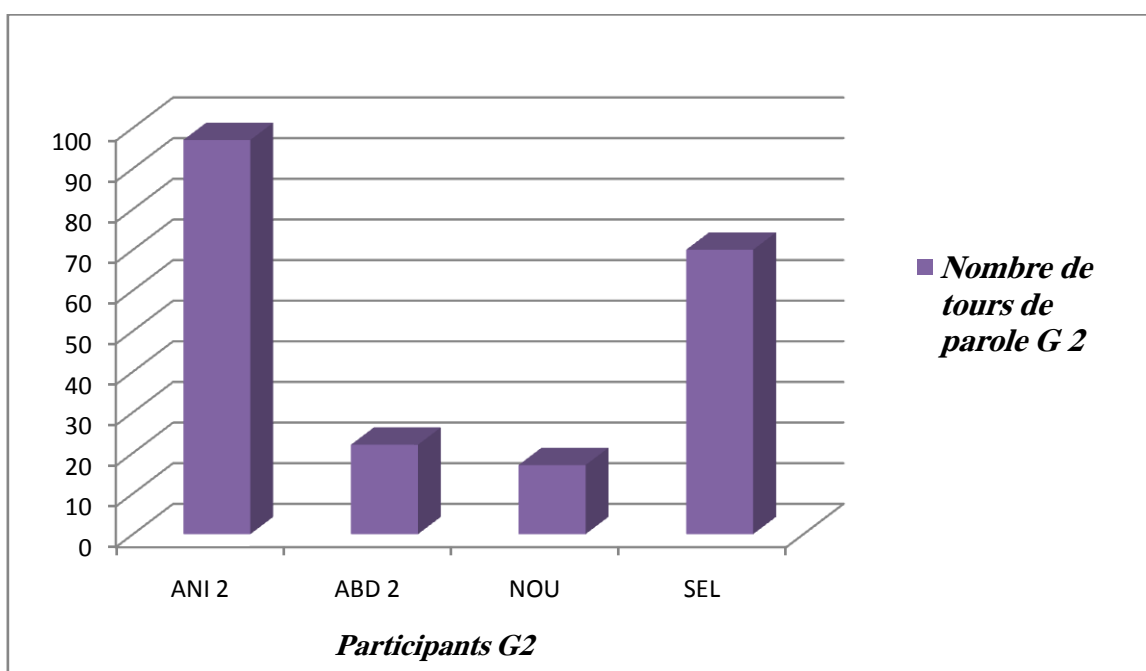
Le taux de participation peut être lié à d'autres paramètres ainsi le rôle joué par le participant dans le groupe peut agir sur son degré de participation, par exemple, l'intervention importante de **ABD 1** est certainement liée au rôle de secrétaire (rédacteur) qu'il a joué ; il se plaçait donc inévitablement au centre des échanges à chaque fois qu'il fallait passer à la rédaction d'une partie de la fiche de lecture.

#### ***V-1-2-2-Le nombre de TP dans le G2***

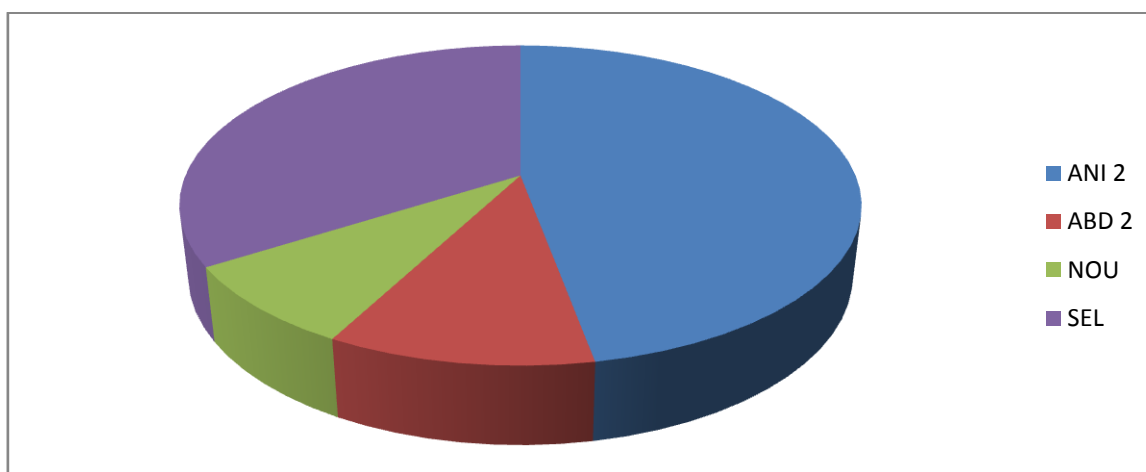
<i>Code du participant</i>	<i>Nombre de tours de parole</i>	<i>Taux de participation par rapport à l'ensemble des interventions du G2</i>
<i>ANI 2</i>	<i>97</i>	<i>47,08%</i>
<i>ABD 2</i>	<i>22</i>	<i>10,67%</i>
<i>NOU</i>	<i>17</i>	<i>8,25%</i>
<i>SEL</i>	<i>70</i>	<i>33,98%</i>

***Tableau 10. Nombre de TP dans le G2.***

### Représentation graphique



*Histogramme 2. Taux de participation dans le G2.*



*Secteurs 2. Taux de participation dans le G2.*

Tous les participants du **G2** ont pu participer mais nous remarquons aussi une répartition inégale de la parole entre eux. Le nombre de tours de parole varie entre 97 TP pour **ANI 2**, 22 TP pour **ABD 2**, 17 TP pour **NOU** et 70 TP pour **SEL**.

L'**ANI 2** occupe une place dominante dans l'espace interlocutif, il intervient avec 97 tours de parole (sur un total de 206 TP) soit un taux de participation de 47,08%. Cette prédominance de l'**ANI 2** est justifiée par sa maîtrise de la langue sachant qu'il est enseignant de français au lycée depuis plus de dix ans.

Nous avons pu distinguer que **SEL** a joué aussi un rôle important dans son groupe avec 70 TP soit un taux de participation de 33,98%. Nous rappelons que **SEL** est une ingénieure en informatique et maîtrise moyennement le français.

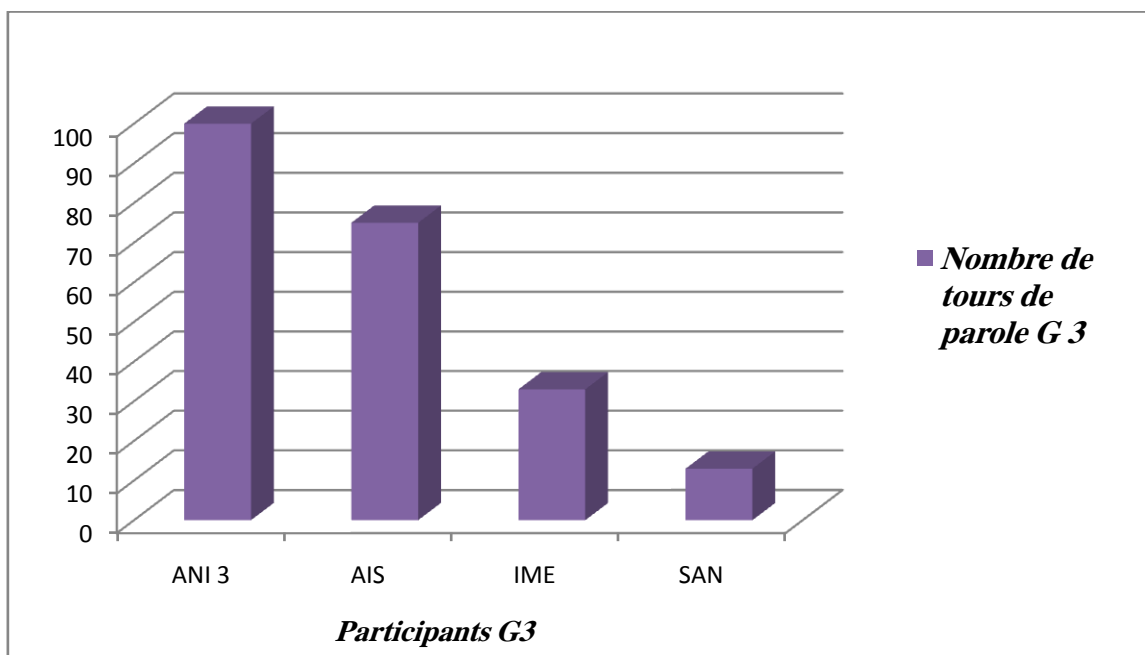
Les participants **ABD 2** et **NOU** ont des taux d'intervention faibles et quasiment égaux (respectivement 22 et 17 tours de parole). En effet, ils étaient peu communicatifs car ils pratiquent rarement la langue soit en classe ou en dehors de la classe.

### ***V-1-2-3-Le nombre de TP dans le G3***

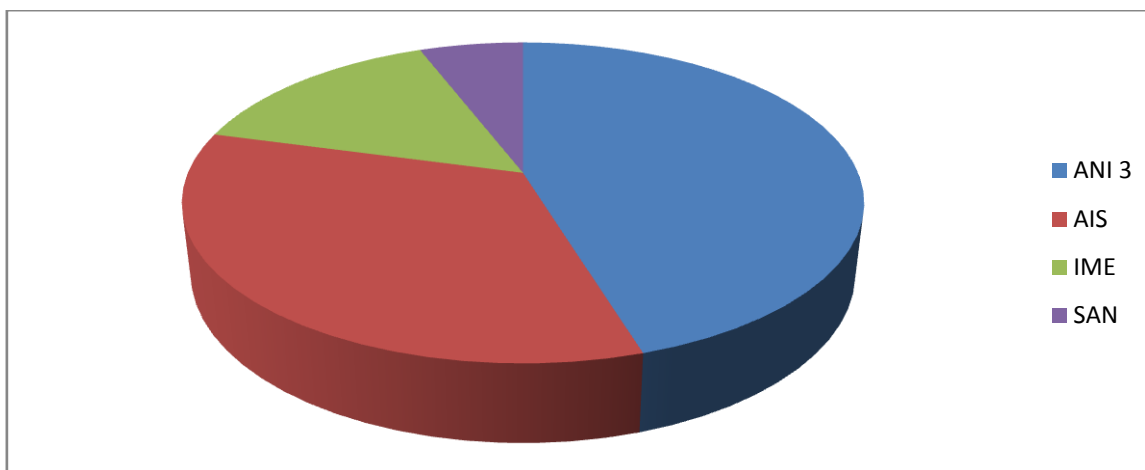
<i>Code du participant</i>	<i>Nombre de tours de parole</i>	<i>Taux de participation par rapport à l'ensemble des interventions du G3</i>
<b>ANI 3</b>	<b>100</b>	<b>45,24%</b>
<b>AIS</b>	<b>75</b>	<b>33,93%</b>
<b>IME</b>	<b>33</b>	<b>14,93%</b>
<b>SAN</b>	<b>13</b>	<b>5,88%</b>

***Tableau 11. Nombre de TP dans le G3.***

#### **Représentation graphique**



***Histogramme 3. Taux de participation dans le G3.***



### *Secteurs 3. Taux de participation dans le G3.*

Tous les membres du **G3** ont participé aux discussions. Le nombre de tours de parole varie entre 100 TP pour **ANI 3**, 75 TP pour **AIS**, 33 TP pour **IME** et 13 TP pour **SAN**.

L'**ANI 3** joue un rôle primordial dans l'espace interlocutif, il intervient avec 100 tours de parole (sur un total de 221 TP) soit un taux de participation de 45,24%. Comme nous l'avons déjà souligné, le nombre des tours de parole n'est pas toujours tributaire de la maîtrise du code linguistique. En effet, l'intervention importante de l'**ANI 3** pourrait être expliquée par le rôle d'animateur qu'il a joué sachant qu'il est un enseignant d'anglais au lycée qui a une maîtrise moyenne du français.

**AIS** a pu intervenir avec 75 TP soit un taux de participation de 33,93%. Il était assez communicatif toutefois sa maîtrise de la langue est moyenne.

La participation de **IME** était modeste avec 33 TP soit un taux de 14,93% sachant que sa connaissance du français est moyenne et son usage est restreint.

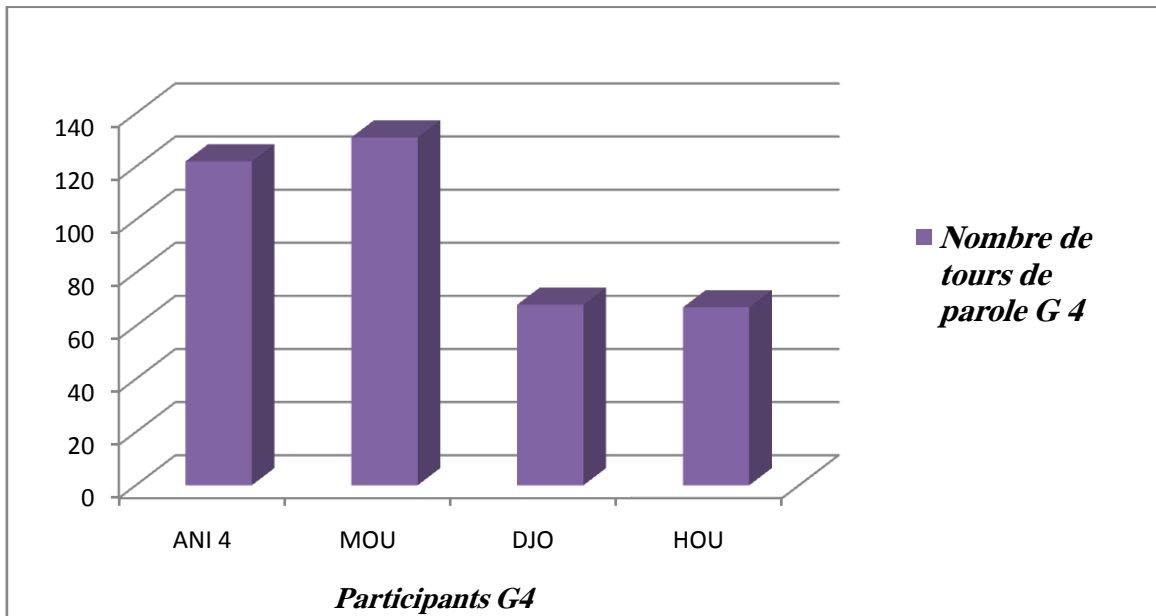
La contribution de **SAN** à l'espace interlocutif du groupe 3 était très faible avec 13 TP soit un taux de 5,88% étant donné que le français se présente rarement dans son répertoire langagier et sa maîtrise est trop faible.

**V-1-2-4-Le nombre de TP dans le G4**

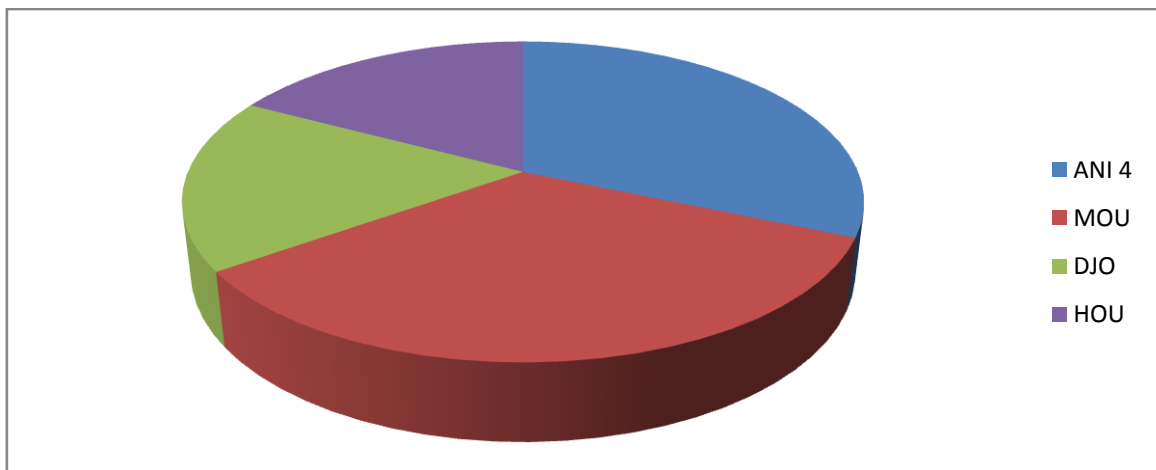
<i>Code du participant</i>	<i>Nombre de tours de parole</i>	<i>Taux de participation par rapport à l'ensemble des interventions du G4</i>
<i>ANI 4</i>	<i>122</i>	<i>31,44%</i>
<i>MOU</i>	<i>131</i>	<i>33,76%</i>
<i>DJO</i>	<i>68</i>	<i>17,52%</i>
<i>HOU</i>	<i>67</i>	<i>17,26%</i>

**Tableau 12. Nombre de TP dans le G4.**

**Représentation graphique**



**Histogramme 4. Taux de participation dans le G4.**



**Secteurs 4. Taux de participation dans le G4.**



Tous les participants du **G4** ont contribué à cette discussion. Le nombre de tours de parole varie entre 122 TP pour **ANI 4**, 131 TP pour **MOU**, 68 TP pour **DJO** et 67 TP pour **HOU**.

**MOU** et l'**ANI 4** occupent une place largement dominante dans l'espace interlocutif avec des taux de participation proches (33,76% et 31,44% respectivement)

**DJO** et **HOU** ont des taux modestes et quasiment égaux (17,52% et 17,26% respectivement)

Cette première analyse quantitative permet de distinguer :

- les participants loquaces : **MOU** et **ANI 4** qui détiennent à eux seul 65,2 % du temps de parole du G4. Notons que **MOU**, qui est connu par sa bonne maîtrise de la langue, il la pratique souvent soit en classe ou ailleurs. De son côté, l'**ANI 4** est un enseignant d'anglais au lycée qui possède un niveau moyen en français et son usage est restreint soit en milieu formel ou informel.

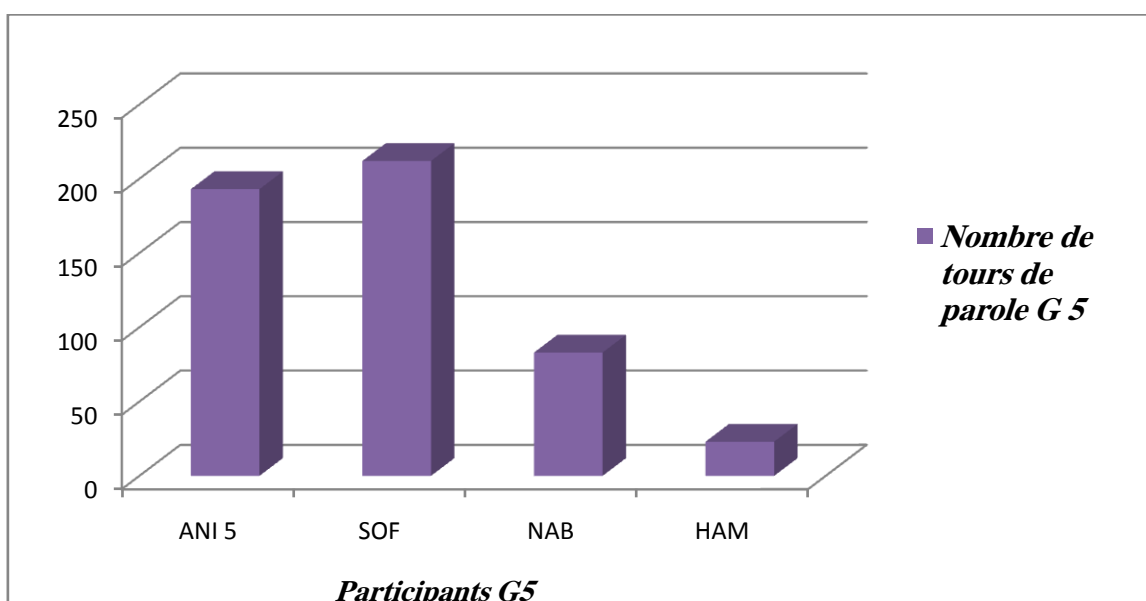
- Les participants peu communicatifs : **DJO** et **HOU** qui cumulent 34,78 % du temps de parole. Précisons que **DJO** et **HOU** pratiquent rarement le français étant donné que leur niveau est faible dans cette langue.

#### ***V-1-2-5-Le nombre de TP dans le G5***

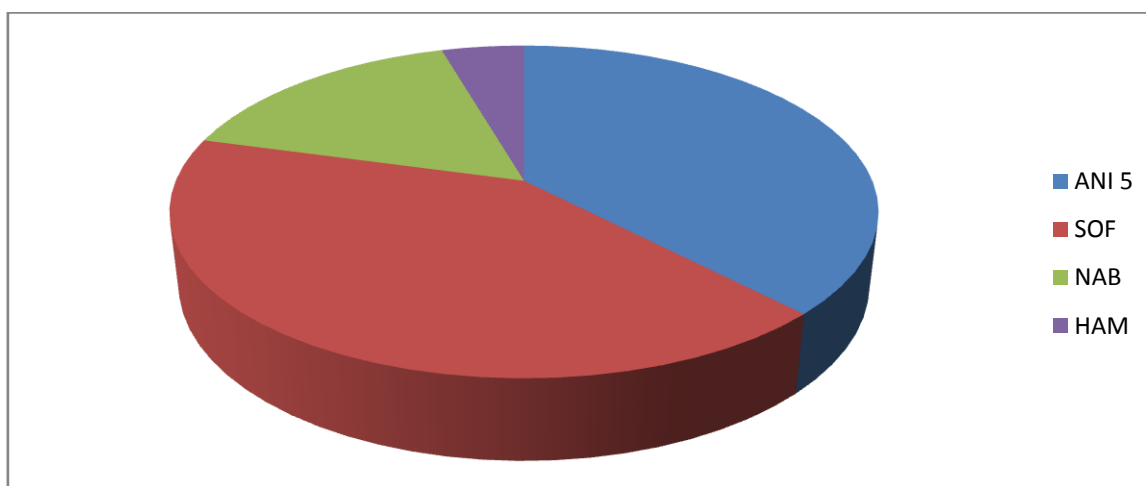
<i>Code du participant</i>	<i>Nombre de tours de parole</i>	<i>Taux de participation par rapport à l'ensemble des interventions du G5</i>
<b>ANI 5</b>	<b>193</b>	<b>37,76%</b>
<b>SOF</b>	<b>212</b>	<b>41,48%</b>
<b>NAB</b>	<b>83</b>	<b>16,24%</b>
<b>HAM</b>	<b>23</b>	<b>4,50%</b>

***Tableau 13. Nombre de TP dans le G5.***

### Représentation graphique



*Histogramme 5. Taux de participation dans le G5.*



*Secteurs 5. Taux de participation dans le G5.*

Tous les participants du **G5** ont pu participer aux discussions. Nous avons aussi noté une répartition inégale de la parole entre eux. Le nombre de tours de parole varie entre 193 TP pour **ANI 5**, 212 TP pour **SOF**, 83 TP pour **NAB** et 23 TP pour **HAM** sur un total de 511 TP.

**SOF** et l'**ANI 5** occupent une place dominante dans l'espace interlocutif. Ils détiennent à eux seuls un taux de participation de 79,24%. Cette prédominance interlocutive de **SOF** et l'**ANI 5** n'est pas liée à la maîtrise de la langue. D'ailleurs, ils rencontraient autant de difficultés de prononciation et de syntaxe lors des discussions.

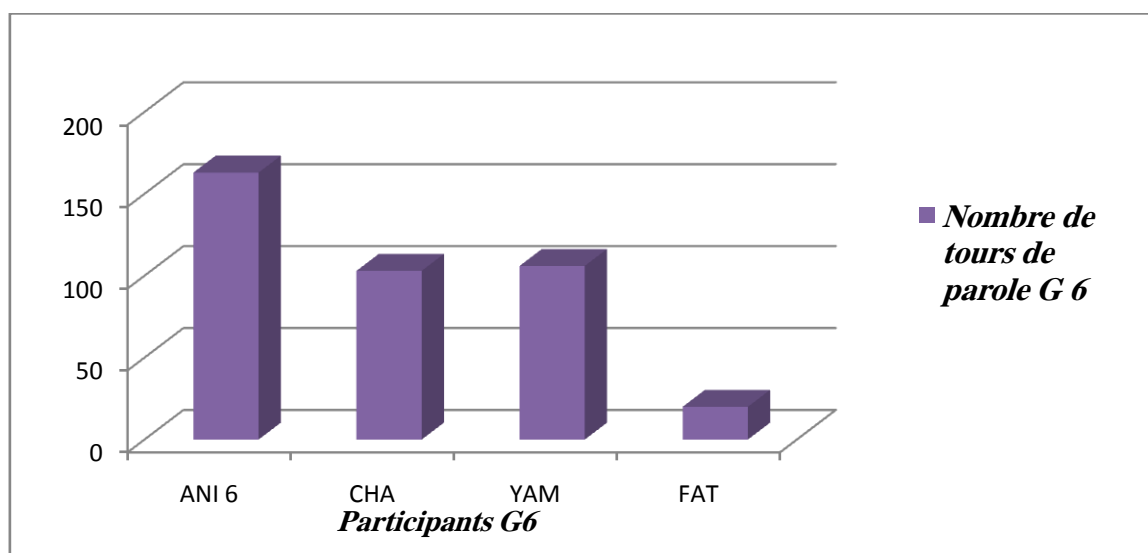
Les participants **NAB** et **HAM** ont des taux d'intervention faibles (respectivement 16,24% et 4,5%). En effet, ils étaient peu communicatifs car ils pratiquent rarement la langue soit en classe ou en dehors de la classe.

**V-1-2-6-Le nombre de TP dans le G6**

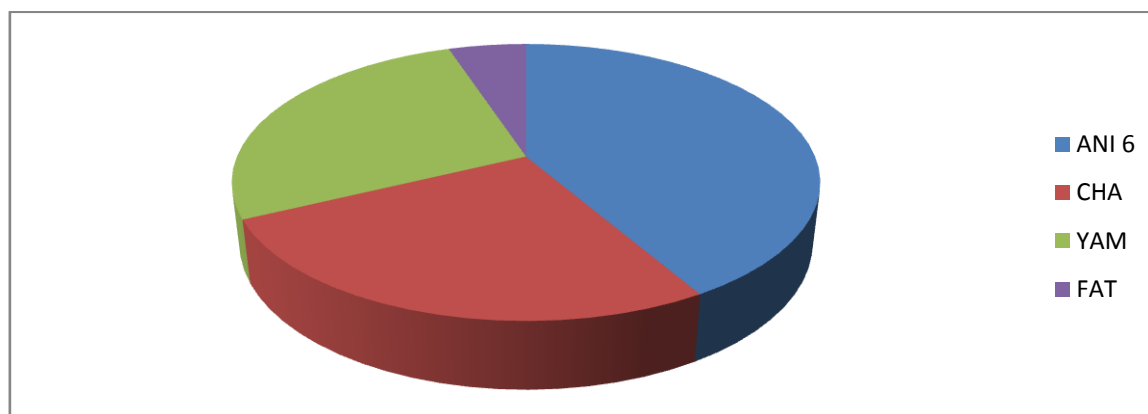
<i>Code du participant</i>	<i>Nombre de tours de parole</i>	<i>Taux de participation par rapport à l'ensemble des interventions du G6</i>
<b>ANI 6</b>	<b>163</b>	<b>41,58%</b>
<b>CHA</b>	<b>103</b>	<b>26,27%</b>
<b>YAM</b>	<b>106</b>	<b>27,04%</b>
<b>FAT</b>	<b>20</b>	<b>5,10%</b>

**Tableau 14. Nombre de TP dans le G6.**

**Représentation graphique**



**Histogramme 6. Taux de participation dans le G6.**



**Secteurs 6. Taux de participation dans le G6.**

Tous les participants du **G6** ont pu intervenir. Nous constatons toutefois une répartition inégale de la parole entre eux. Le nombre de tours de parole varie entre 163 TP pour **ANI 6**, 103 TP pour **CHA**, 106 TP pour **YAM** et 20 TP pour **MER** sur un total de 392 TP.

Cette première analyse quantitative permet donc de distinguer :

- Un participant loquace : l'**ANI 6** qui domine l'espace interlocutif, il intervient avec un taux de 41,58%
- **CHA** et **YAM** étaient communicatives avec des taux intermédiaires et quasiment égaux (respectivement 26,27% et 27,04%)
- **FAT** qui était peu communicative avec un taux de participation très faible (5,10%)

Cette prédominance interlocutive de L'**ANI 6** sur le plan quantitatif est un indice du rôle central qu'a joué ce dernier dans l'animation des discussions. Nous rappelons que l'**ANI 6** dispose d'une bonne maîtrise du français sachant qu'il est un pharmacien qui faisait ses études en français.

**CHA** et **YAM** ont joué aussi un rôle important dans les discussions notons qu'elles possèdent une bonne connaissance du français car elles s'expriment couramment dans cette langue et son usage dans les situations informelles dépend des circonstances.

Vu sa maîtrise moyenne du français, l'intervention de **FAT** a été très modeste. Nous avons aussi remarqué qu'elle s'est mise dans une situation d'insécurité linguistique. D'une part, elle intervient rarement de crainte de perdre la face en cas d'erreur. D'autre part, comme elle n'avait pas l'habitude de s'exprimer en public, prendre la parole devant les membres de son groupe pourrait être une expérience difficile à admettre.

## ***Bilan***

Les taux de participation dans les groupes coopératifs ont été variables (**tableau 15**) or cette différence est généralement observée dans un travail de groupe. Ceci dit que les apports des membres ne sont jamais quantitativement les mêmes car chacun intervient à son rythme ainsi les raisons à cela peuvent être multiples et variées ; citons principalement :

-La motivation qui est également cruciale dans un apprentissage coopératif. En effet, si la tâche suscite de l'intérêt pour les participants, elle conduira à une plus grande implication et une persévérance pour l'accomplir.

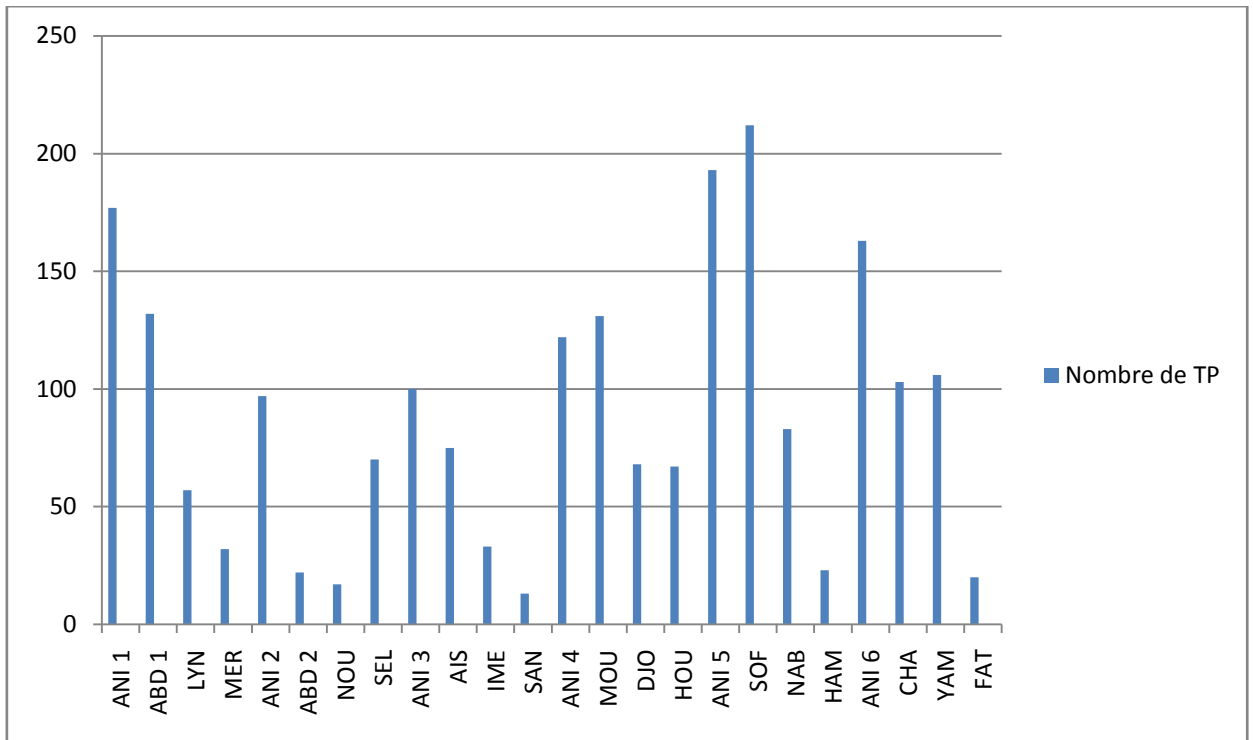
-Les différences quant aux compétences mobilisées pour effectuer la tâche, Par conséquent, certains auront la capacité de s'investir plus que d'autres ; et il est même fréquent de voir un ou deux partenaires qui dominant en jouant le rôle de leader. Cette asymétrie peut constituer tout l'intérêt du travail coopératif puisqu'elle peut engendrer une complémentarité et une dynamique d'un apprentissage mutuel entre les membres.

-La familiarité avec la tâche qui est aussi un facteur permettant d'impliquer davantage les participants dans le travail collectif.

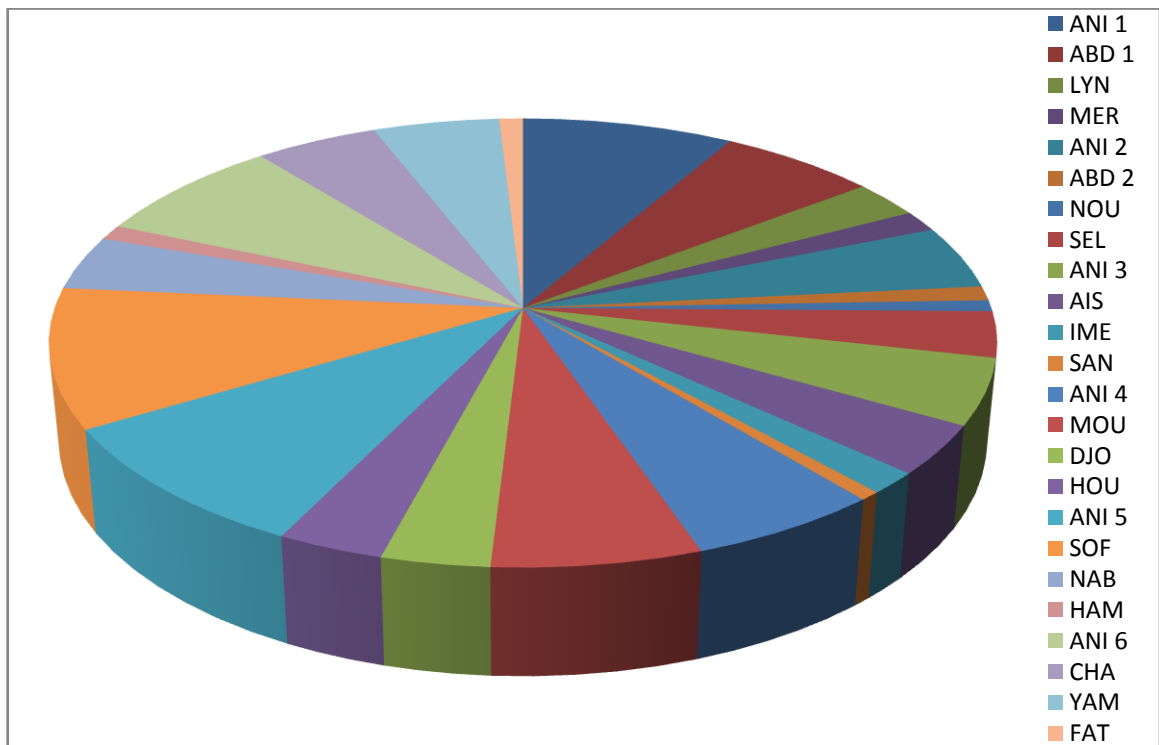
Bref, ce travail réalisé sans la supervision directe de l'enseignant a toutefois permis à tous les membres d'intervenir. Aucun des participants à l'expérience n'est resté silencieux ou en marge des discussions de son groupe. C'est un aspect positif de ce type d'activité qu'il faut souligner rappelons que l'objectif premier de cette tâche consiste à créer un espace d'entraide pour développer l'expression orale en FLE.

<i>Code du participant</i>	<i>Nombre de tours de parole</i>	<i>Taux de participation par rapport au total des interventions</i>
<i>ANI 1</i>	<i>177</i>	<i>8,36%</i>
<i>ABD 1</i>	<i>132</i>	<i>6,23%</i>
<i>LYN</i>	<i>57</i>	<i>2,69%</i>
<i>MER</i>	<i>32</i>	<i>1,51%</i>
<i>ANI 2</i>	<i>97</i>	<i>4,58%</i>
<i>ABD 2</i>	<i>22</i>	<i>1,03%</i>
<i>NOU</i>	<i>17</i>	<i>0,80%</i>
<i>SEL</i>	<i>70</i>	<i>3,30%</i>
<i>ANI 3</i>	<i>100</i>	<i>4,72%</i>
<i>AIS</i>	<i>75</i>	<i>3,54%</i>
<i>IME</i>	<i>33</i>	<i>1,55%</i>
<i>SAN</i>	<i>13</i>	<i>0,61%</i>
<i>ANI 4</i>	<i>122</i>	<i>5,76%</i>
<i>MOU</i>	<i>131</i>	<i>6,19%</i>
<i>DJO</i>	<i>68</i>	<i>3,21%</i>
<i>HOU</i>	<i>67</i>	<i>3,16%</i>
<i>ANI 5</i>	<i>193</i>	<i>9,12%</i>
<i>SOF</i>	<i>212</i>	<i>10,01%</i>
<i>NAB</i>	<i>83</i>	<i>3,92%</i>
<i>HAM</i>	<i>23</i>	<i>1,08%</i>
<i>ANI 6</i>	<i>163</i>	<i>7,70%</i>
<i>CHA</i>	<i>103</i>	<i>4,86%</i>
<i>YAM</i>	<i>106</i>	<i>5,00%</i>
<i>FAT</i>	<i>20</i>	<i>0,94%</i>

*Tableau 15. Taux de participation par rapport au total des interventions.*



**Histogramme 7. Représentation des taux de participation par rapport au total des interventions.**



**Secteurs 7. Représentation des taux de participation par rapport au total des interventions.**

## ***V-2-L'alternance codique langue maternelle <sup>21</sup>-français-anglais dans les discussions intragroupales***

Pour étudier les alternances codiques, nous nous sommes basée en premier lieu sur une approche quantitative. Celle-ci nous permet, d'un côté, de dégager les indices à partir desquels nous pouvons étudier le poids des langues utilisés dans les interactions, de l'autre de caractériser les choix opérés par les locuteurs ainsi que la fréquence des alternances codiques.

Pour ce qui est de la nature des TP de notre corpus, nous avons distingué trois catégories : *les tours de parole monolingues* qui correspondent à l'usage exclusif de l'arabe ou du français ou de l'anglais; *les tours de parole mixtes* <sup>22</sup> (bilingues ou trilingues) et *les tours de parole nuls* (sans aucun élément verbal).

### ***V-2-1-Volume des interventions dans les groupes***

L'étude statistique des tours de parole en français, en arabe, en anglais et mixtes est révélatrice de la présence quantitative des trois langues en présence, elle permet aussi de mieux cerner comment s'articulent ces trois langues dans l'interaction.

#### ***V-2-1-1-Le volume des interventions dans le G1***

Les TP produits dans le **G1** sont soit en français uniquement ou en arabe uniquement, soit mixtes (français-arabe).

<b><i>Participants G1</i></b>	<b><i>TP en français</i></b>	<b><i>TP en arabe</i></b>	<b><i>TP en anglais</i></b>	<b><i>TP mixtes</i></b>
<b><i>ANI 1</i></b>	<b><i>144 (81,35%)</i></b>	<b><i>2 (1,12%)</i></b>	<b><i>0 (0%)</i></b>	<b><i>31 (17,51%)</i></b>
<b><i>ABD 1</i></b>	<b><i>128 (96,96 %)</i></b>	<b><i>0 (0%)</i></b>	<b><i>0 (0%)</i></b>	<b><i>4 (3,03%)</i></b>
<b><i>LYN</i></b>	<b><i>53 (92,98%)</i></b>	<b><i>3 (5,26%)</i></b>	<b><i>0 (0%)</i></b>	<b><i>1 (1,75%)</i></b>
<b><i>MER</i></b>	<b><i>31 (96,87%)</i></b>	<b><i>1 (3,12%)</i></b>	<b><i>0 (0%)</i></b>	<b><i>0 (0%)</i></b>
<b><i>TOTAL</i></b>	<b><i>356 (89,44%)</i></b>	<b><i>6 (1,5 %)</i></b>	<b><i>0 (0%)</i></b>	<b><i>36 (9,04%)</i></b>

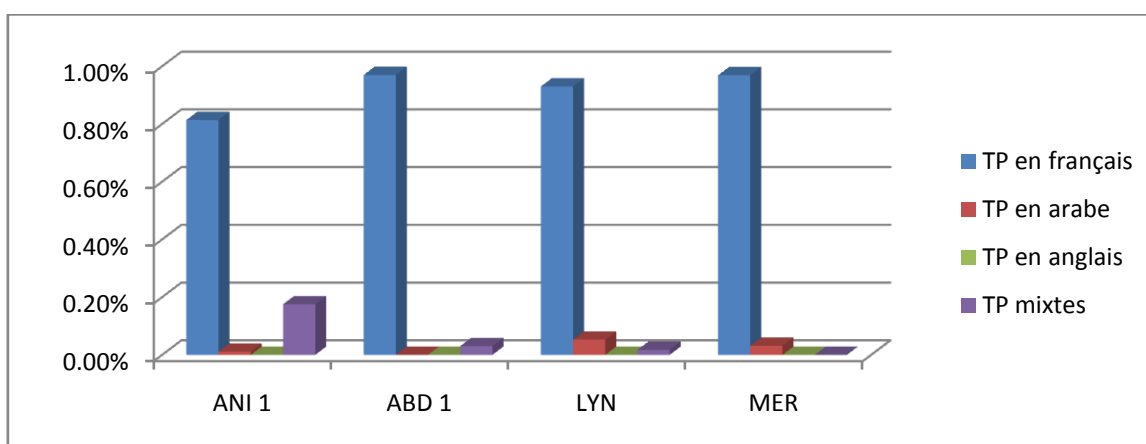
***Tableau 16. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G1.***

<sup>21</sup> -Il faut mentionner que les participants ont utilisé à la fois l'arabe dialectal et l'arabe standard. Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons l'expression langue maternelle ou l'arabe tout court pour désigner les deux. Ce qui compte pour nous c'est d'identifier le recours à d'autres ressources linguistiques autres que le français.

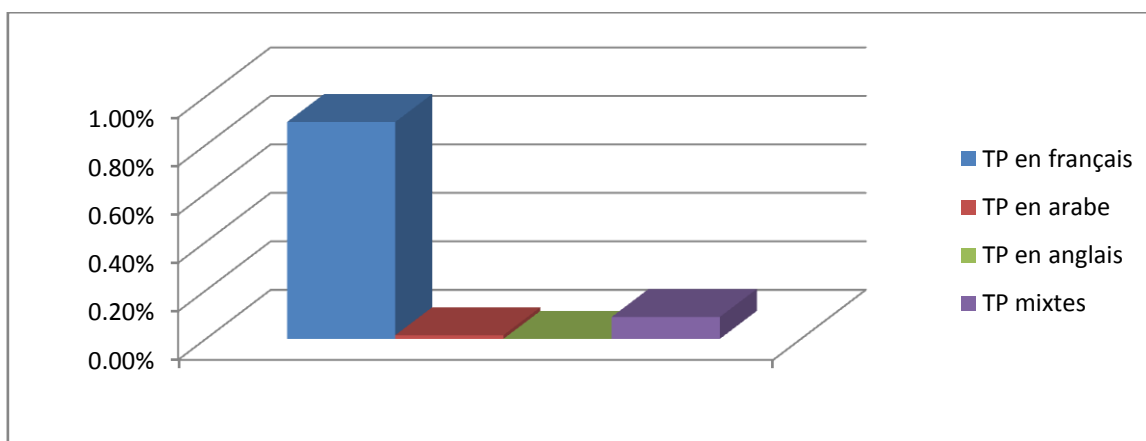
<sup>22</sup> - Nous entendons par « tours de parole mixtes » des tours de parole dans lesquels alternent le français et la langue maternelle (arabe dialectal ou arabe standard), le français et l'anglais ou les trois langues ensemble.



### Représentation graphique



***Histogramme 8. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G1.***



***Histogramme 9. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G1.***

Les données chiffrées montrent que l'usage du français dans le **G1** est largement dominant avec 356 TP soit un taux de 89,44% par rapport à l'emploi de l'arabe qui reste moins important avec 6 TP soit un taux de 1,5%. Pour les TP mixtes, nous avons compté 36 avec un taux de 9,04%.

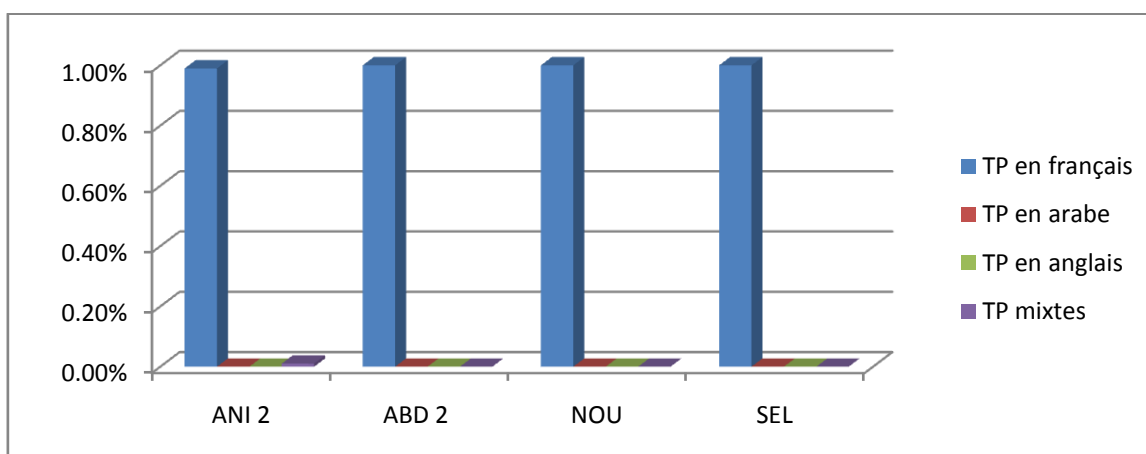
### V-2-1-2-Le volume des interventions dans le G2

Les TP dans le G2 sont uniquement en français sauf le dernier TP qui est mixte (français-arabe).

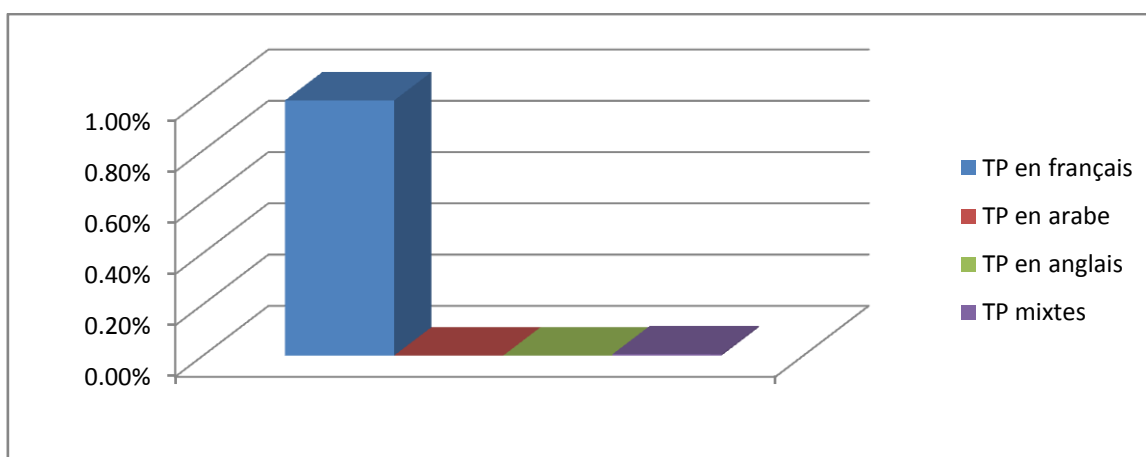
<b>Participants G2</b>	<b>TP en français</b>	<b>TP en arabe</b>	<b>TP en anglais</b>	<b>TP mixtes</b>
<i>ANI 2</i>	<b>96 (98,96%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>1 (1,03%)</b>
<i>ABD 2</i>	<b>22 (100%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>0(0%)</b>
<i>NOU</i>	<b>17 (100%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>0 (0%)</b>
<i>SEL</i>	<b>70 (100%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>0 (0%)</b>
<b>TOTAL</b>	<b>205 (99,51%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>0 (%)</b>	<b>1 (0,48%)</b>

**Tableau 17. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G2.**

#### Représentation graphique



**Histogramme 10. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G2.**



**Histogramme 11. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G2.**

Les résultats obtenus nous indiquent que l'usage du français dans le **G2** est assez dominant avec 205 TP soit un taux de 99,51%. Pour les TP mixtes, nous avons calculé un seul avec un taux de 0,48%. Toutefois, les deux codes arabe et anglais sont absents dans l'espace interlocutif du G2.

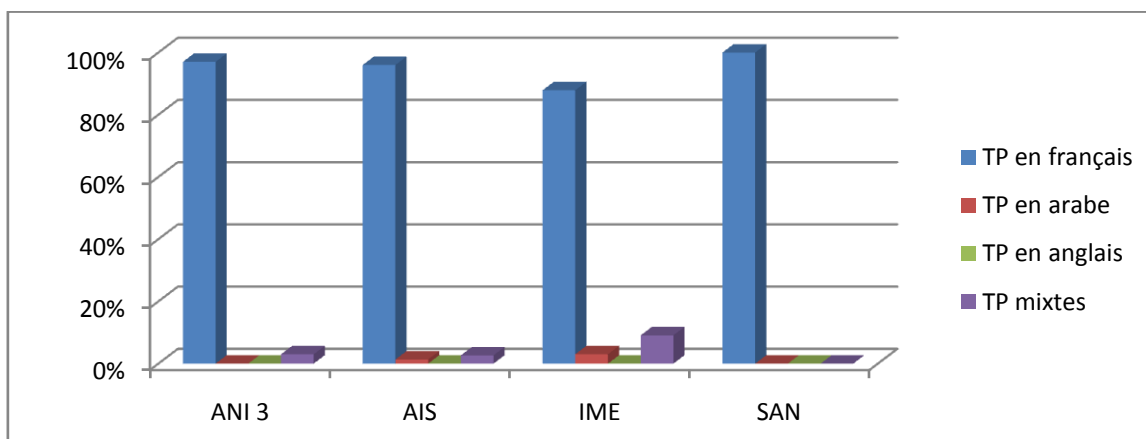
### ***V-2-1-3-Le volume des interventions dans le G3***

Les TP produits dans le **G3** sont en français, en arabe ou mixtes (7 TP français-arabe et 1 TP français-anglais).

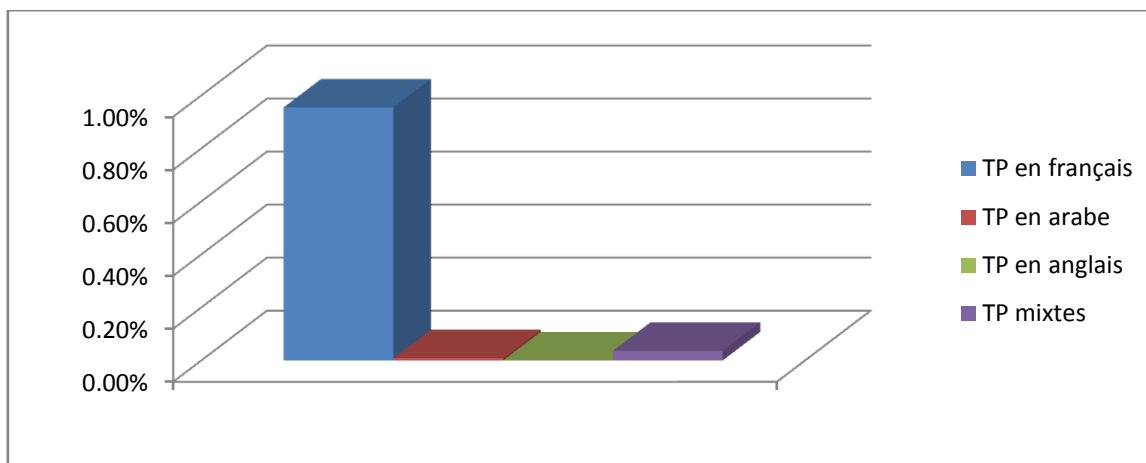
<b>Participants G3</b>	<b>TP en français</b>	<b>TP en arabe</b>	<b>TP en anglais</b>	<b>TP mixtes</b>
<i>ANI 3</i>	<i>97 (97%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>3 (3%)</i>
<i>AIS</i>	<i>72 (96%)</i>	<i>1 (1,33%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>2 (2,66%)</i>
<i>IME</i>	<i>29 (90,62%)</i>	<i>1 (3,12%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>2 (6,25%)</i>
<i>SAN</i>	<i>13 (100%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>
<b>TOTAL</b>	<b>211 (95,90%)</b>	<b>2 (0,90%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>7 (3,18%)</b>

***Tableau 18. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G3.***

### **Représentation graphique**



***Histogramme 12. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G3.***



***Histogramme 13. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G3.***

Les données chiffrées montrent que l'usage du français dans le **G3** est largement dominant avec 211 TP soit un taux de 95,47% par rapport à l'emploi des TP mixtes qui reste moins important avec 8 TP soit un taux de 3,61%. Pour les TP en arabe, nous avons compté seulement 2 TP avec un taux de 0,90%.

L'**ANI 3** est un enseignant d'anglais au lycée. Toutefois, il n'a produit qu'un seul TP français-anglais. D'ailleurs, Il emploie le mot anglais **assassination**, en le prononçant en français, par confusion avec **assassinat**.

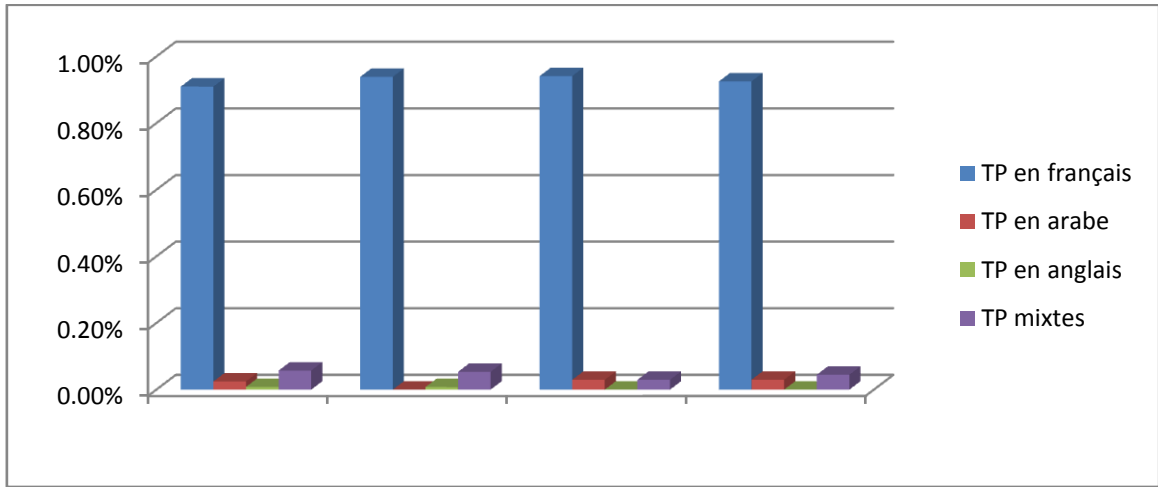
#### ***V-2-1-4-Le volume des interventions dans le G4***

Les TP dans le **G4** sont en français, en arabe, en anglais ou mixtes (18 TP français-arabe et 1 TP français-anglais)

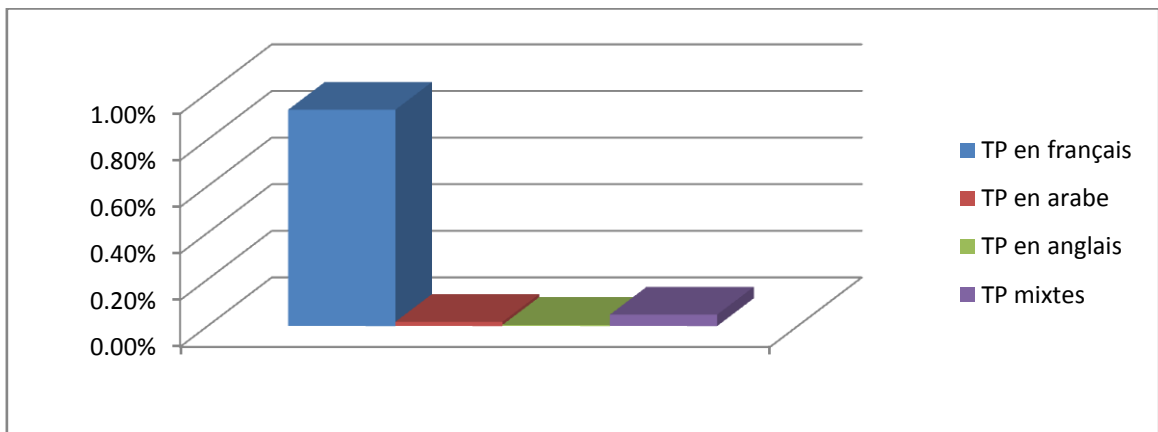
<b><i>Participants G4</i></b>	<b><i>TP en français</i></b>	<b><i>TP en arabe</i></b>	<b><i>TP en anglais</i></b>	<b><i>TP mixtes</i></b>
<b><i>ANI 4</i></b>	<b><i>111 (90,98%)</i></b>	<b><i>3 (2,46%)</i></b>	<b><i>1 (0,82%)</i></b>	<b><i>7 (5,73%)</i></b>
<b><i>MOU</i></b>	<b><i>123 (93,89%)</i></b>	<b><i>0 (0%)</i></b>	<b><i>1 (0,76%)</i></b>	<b><i>7 (5,34%)</i></b>
<b><i>DJO</i></b>	<b><i>64 (94,11%)</i></b>	<b><i>2 (2,94%)</i></b>	<b><i>0 (0%)</i></b>	<b><i>2 (2,94%)</i></b>
<b><i>HOU</i></b>	<b><i>62 (92,53%)</i></b>	<b><i>2 (2,98%)</i></b>	<b><i>0 (0%)</i></b>	<b><i>3 (4,47%)</i></b>
<b><i>TOTAL</i></b>	<b><i>360 (92,78%)</i></b>	<b><i>7 (1,80%)</i></b>	<b><i>2 (0,51%)</i></b>	<b><i>19 (4,89%)</i></b>

***Tableau 19. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G4.***

Représentation graphique



*Histogramme 14. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G4.*



*Histogramme 15. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G4.*

Les résultats obtenus nous indiquent que l'usage du français dans le **G4** est assez dominant avec 360 TP soit un taux de 92,78%. Pour les TP mixtes, nous avons calculé 19 TP avec un taux de 4,89%. L'emploi de la langue maternelle reste moins important avec 7 TP soit un taux de 1,80%. En revanche, l'emploi de l'anglais est assez restreint avec seulement 2 TP soit un taux de 0.51%. L'emploi de l'arabe est aussi restreint ; l'**ANI 4** avec 17 mots et **MOU** avec 3 mots.

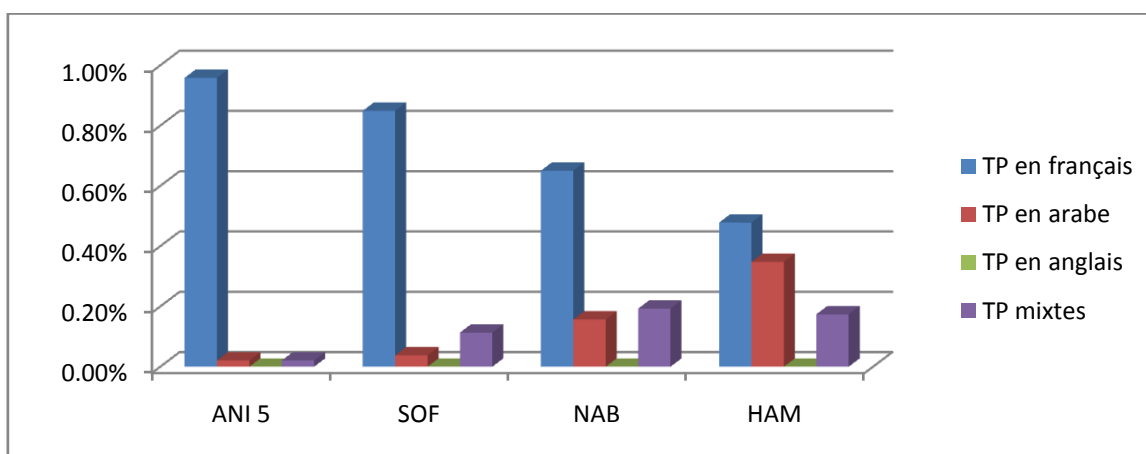
### V-2-1-5-Le volume des interventions dans le G5

Les TP dans le G5 sont en français, en arabe ou mixtes (français-arabe).

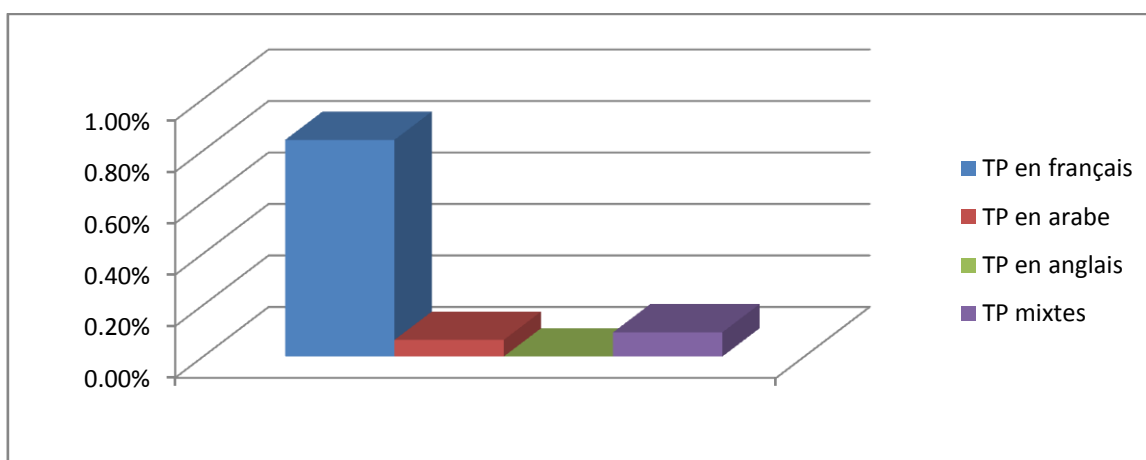
<b>Participants G5</b>	<b>TP en français</b>	<b>TP en arabe</b>	<b>TP en anglais</b>	<b>TP mixtes</b>
<i>ANI 5</i>	185 (95,85%)	4 (2,07%)	0 (0%)	4 (2,07%)
<i>SOF</i>	180 (84,90%)	8 (3,77%)	0 (0%)	24 (11,32%)
<i>NAB</i>	54 (65,06%)	13 (15,66%)	0 (0%)	16 (19,27%)
<i>HAM</i>	11 (47,82%)	8 (34,78%)	0 (0%)	4 (17,39%)
<b>TOTAL</b>	<b>430 (84,14%)</b>	<b>33 (6,45%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>48 (9,39%)</b>

**Tableau 20. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G5.**

#### Représentation graphique



**Histogramme 16. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G5.**



**Histogramme 17. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G5.**

L'étude statistique nous montre que l'emploi du français est largement dominant avec 430 TP soit un taux de 84,14% par rapport à l'emploi de l'arabe qui reste moins important avec 33 TP soit un taux de 6,45%. Pour les TP mixtes, nous avons compté 48 avec un taux de 9,39%. L'anglais est absent dans l'espace interlocutif du **G5**.

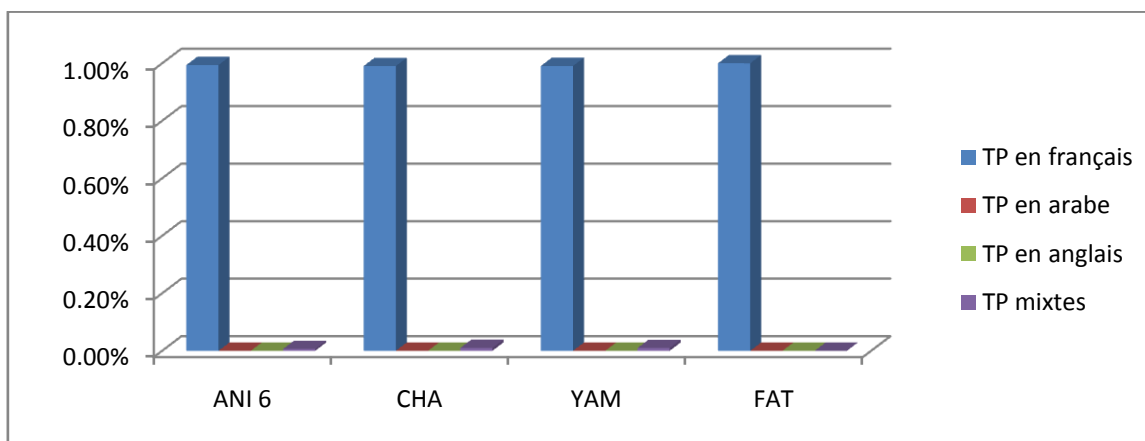
### ***V-2-1-6-Le volume des interventions dans le G6***

Les TP sont français sauf 3 TP mixtes (2 TP français-arabe et 1 TP français-anglais)

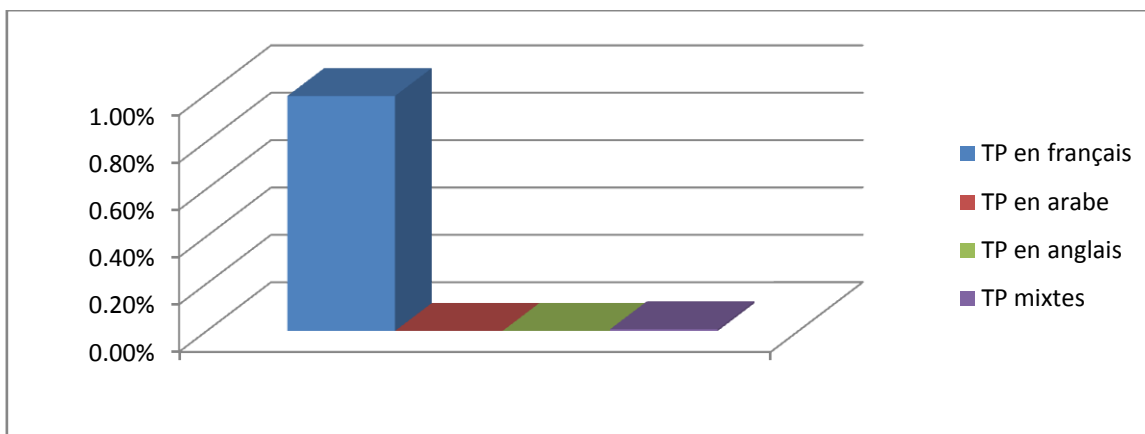
<b>Participants G6</b>	<b>TP en français</b>	<b>TP en arabe</b>	<b>TP en anglais</b>	<b>TP mixtes</b>
<i>ANI 6</i>	<i>162 (99,38%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>1 (0,61%)</i>
<i>CHA</i>	<i>102 (99,02%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>1 (0,97%)</i>
<i>YAM</i>	<i>105 (99,05%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>1 (0,94%)</i>
<i>FAT</i>	<i>20 (100%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>
<b>TOTAL</b>	<b>389 (99,23%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>3 (0,76%)</b>

***Tableau 21. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G6.***

#### **Représentation graphique**



***Histogramme 18. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G6.***



***Histogramme 19. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G6.***

Les données chiffrées montrent que l'usage du français dans le **G6** est assez dominant avec 389 TP soit un taux de 93,23% par rapport à l'emploi des TP mixtes qui est assez restreint avec 3 TP soit un taux de 0,76%.

L'emploi de la langue maternelle est quasiment exclu de l'espace interlocutif. D'ailleurs, nous avons relevé seulement deux mots arabes (**eih** =oui, **wala::** =ou) produits consécutivement par **YAM** et **CHA**. L'anglais est présent par un seul mot (**excuse** /ekskjɔz/) produit par l'**ANI 6**.

## ***Bilan***

L'analyse des alternances codiques nous montre que l'usage du français est omniprésent chez tous les participants sachant que le nombre de TP en français varie entre 11 et 185 soit (**HAM** et l'**ANI 5**).

A l'inverse du français, l'emploi de la langue maternelle est quasiment exclu de l'espace interlocutif notons que le nombre de TP en LM varie entre 0 et 13 TP ( **ABD 1**, **ANI 2**, **ABD 2**, **NOU**, **SEL**, **ANI 3**, **SAN**, **MOU**, **CHA**, **YAM**, **FAT** et **NAB**).

Les seuls participants qui ont produit chacun tout un TP en anglais sont **ANI 4** qui est un enseignant d'anglais au lycée et **MOU** qui a une bonne maîtrise de cette langue.

Le nombre de TP mixtes varie entre 0 et 31 TP (**MER**, **ABD 2**, **NOU**, **SEL**, **SAN**, **FAT**)

Le total des TP réalisés en français chez tous les participants est de **1951** soit **92,24%** de l'ensemble des TP produits. Alors que, les TP effectués en LM sont en nombre



de **48** soit **2,26%**. Par ailleurs, Les TP mixtes sont en nombre de **114** soit **5,39%** mais le total des TP réalisés en anglais sont en nombre de **2** soit **0,09%**.

Partant du postulat que la classe de français en Algérie a toujours fonctionné suivant une norme qui dit que l'enseignant et ses apprenants doivent s'exprimer uniquement dans cette langue pour pouvoir l'approprier. Ainsi, nous supposons que l'absence quasi-totale de la LM chez la majorité des participants provient de ce respect à cette norme qui oblige à utiliser uniquement la langue-cible.

Nous postulons aussi que l'usage modéré de la LM par certains participants est dû à plusieurs raisons :

- Dans les tâches de groupes, l'enseignant donne les consignes et délègue la responsabilité du travail aux participants. En effet, loin de sa supervision directe, les partenaires sont à leur aise, deviennent plus actifs et trouvent une plus grande liberté d'expression ce qui justifie l'emploi de la LM.
- Malgré sa bonne maîtrise du français, l'**ANI 1** utilise la LM pour aider ses partenaires qui soulèvent généralement des problèmes de compréhension. Dans ce cas, il est capable d'utiliser les deux langues en présence. Ce type d'alternance de codes est nommé « *alternance de compétence* » (J. DUBOIS, 1994 : 30).
- Certains participants emploient la LM car ils ne maîtrisent pas suffisamment le français ( le cas de **SO**F, **HAM**, **NAB** et **IME**). Il arrive parfois qu'ils expriment leur incapacité à trouver le mot dans la langue cible. Ce type d'alternance est appelé « *alternance d'incompétence* ». (J. DUBOIS, 1994 : 31).

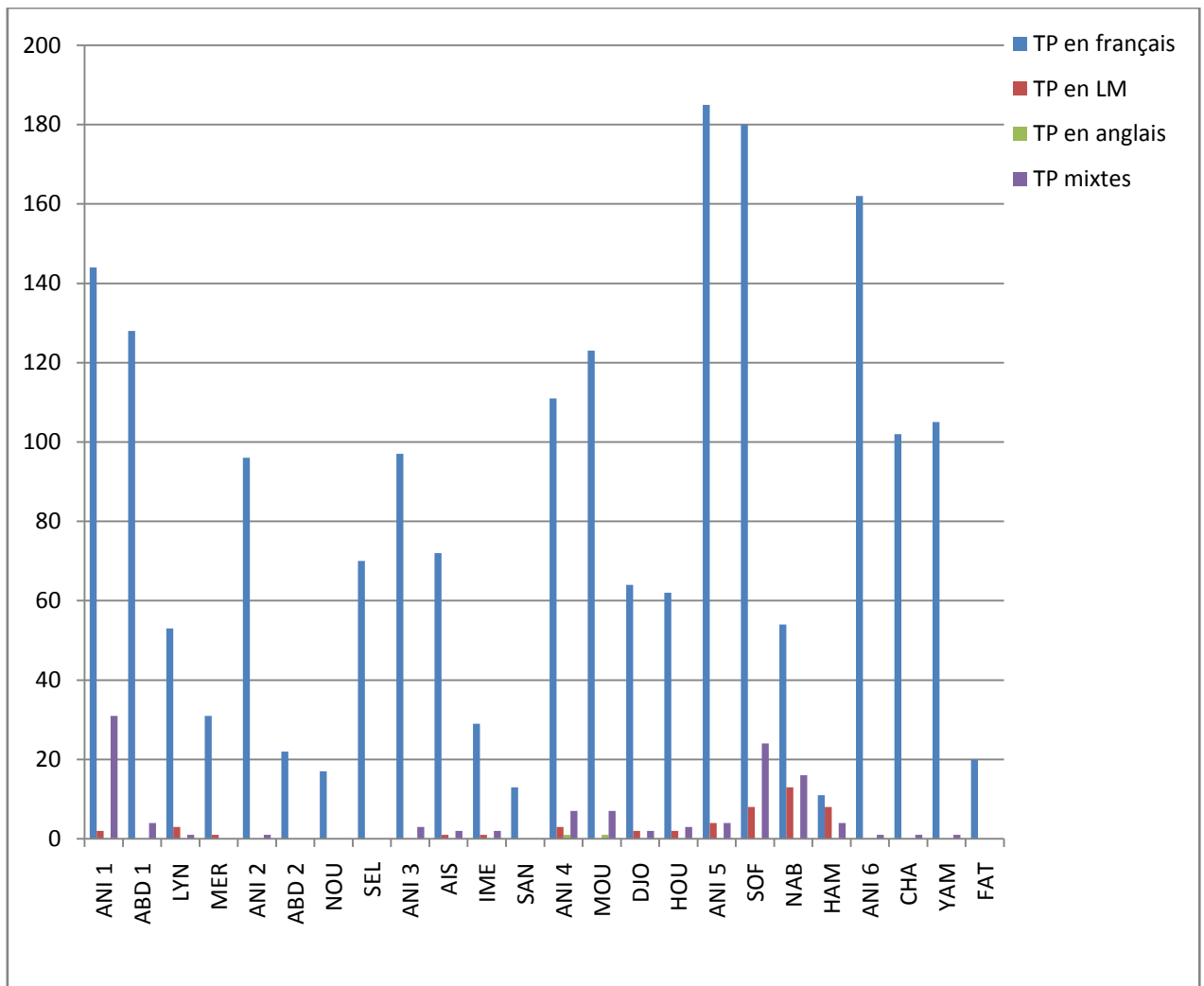
Soulignons enfin que les participants **ABD 2**, **NOU**, **SEL**, **SAN** et **FAT** se sont intervenus uniquement en français sachant qu'ils n'ont pas une bonne maîtrise de la langue. Nous supposons que cet emploi exclusif de la langue cible résulte de deux facteurs :

- Soit ces participants respectent la norme et suivent à la lettre les consignes. Par conséquent, ils refusent de parler dans d'autres langues autre que le français.
- Malgré qu'ils s'expriment difficilement dans cette langue, ces participants préfèrent sauver la face en faisant semblant qu'ils pratiquent uniquement le français.

Le **tableau 22** présente l'apport des langues pratiquées dans l'espace interlocutif de chaque membre :

<b>Participants</b>	<b>TP en français</b>	<b>TP en arabe</b>	<b>TP en anglais</b>	<b>TP mixtes</b>
<i>ANI 1</i>	<i>144 (81,35%)</i>	<i>2 (1,12%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>31 (17,51%)</i>
<i>ABD 1</i>	<i>128 (96,96 %)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>4 (3,03%)</i>
<i>LYN</i>	<i>53 (92,98%)</i>	<i>3 (5,26%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>1 (1,75%)</i>
<i>MER</i>	<i>31 (96,87%)</i>	<i>1 (3,12%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>
<i>ANI 2</i>	<i>96 (98,96%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>1 (1,03%)</i>
<i>ABD 2</i>	<i>22 (100%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0%(0%)</i>
<i>NOU</i>	<i>17 (100%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>
<i>SEL</i>	<i>70 (100%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>
<i>ANI 3</i>	<i>97 (97%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>3 (3%)</i>
<i>AIS</i>	<i>72 (96%)</i>	<i>1 (1,33%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>2 (2,66%)</i>
<i>IME</i>	<i>29 (90,62%)</i>	<i>1 (3,12%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>2 (6,25%)</i>
<i>SAN</i>	<i>13 (100%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>
<i>ANI 4</i>	<i>111 (90,98%)</i>	<i>3 (2,46%)</i>	<i>1 (0,82%)</i>	<i>7 (5,73%)</i>
<i>MOU</i>	<i>123 (93,89%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>1 (0,76%)</i>	<i>7 (5,34%)</i>
<i>DJO</i>	<i>64 (94,11%)</i>	<i>2 (2,94%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>2 (2,94%)</i>
<i>HOU</i>	<i>62 (92,53%)</i>	<i>2 (2,98%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>3 (4,47%)</i>
<i>ANI 5</i>	<i>185 (95,85%)</i>	<i>4 (2,07%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>4 (2,07%)</i>
<i>SOF</i>	<i>180 (84,90%)</i>	<i>8 (3,77%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>24 (11,32%)</i>
<i>NAB</i>	<i>54 (65,06%)</i>	<i>13 (15,66%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>16 (19,27%)</i>
<i>HAM</i>	<i>11 (47,82%)</i>	<i>8 (34,78%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>4 (17,39%)</i>
<i>ANI 6</i>	<i>162 (99,38%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>1 (0,61%)</i>
<i>CHA</i>	<i>102 (99,02%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>1 (0,97%)</i>
<i>YAM</i>	<i>105 (99,05%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>1 (0,94%)</i>
<i>FAT</i>	<i>20 (100%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>	<i>0 (0%)</i>
<b>TOTAL</b>	<b>1951(92,24%)</b>	<b>48(2,26%)</b>	<b>2 (0,09%)</b>	<b>114(5,39%)</b>

**Tableau 22. L'apport des langues pratiquées (français, arabe, anglais) par les participants dans l'espace interlocutif global.**



***Histogramme 20. Représentation de l'apport des langues pratiquées (français, arabe, anglais) par les participants dans l'espace interlocutif global.***

### ***V-3-La longueur moyenne des énoncés (LME) en français et en langue maternelle***

Les discussions des groupes coopératifs représentent un espace d'expression libre surtout pour les participants les plus communicatifs néanmoins il faut souligner que les moins parleurs se contenteraient souvent de la lecture de ce qui a été préparé précédemment (fiches de lecture personnelles rédigées par les participants avant la séance des discussions). Cela dit, le nombre des TP d'un membre n'est pas toujours, à lui seul, significatif. En effet, pour apprécier quantitativement la participation réelle de chacun, nous devons calculer le volume des interventions sans compter les passages lus. Pour ce

faire, nous avons procédé à écarter tout ce qui est présenté entre guillemets<sup>23</sup> dans le corpus d'étude.

Pour savoir le volume d'intervention des participants dans les groupes coopératifs, nous avons calculé la longueur moyenne de l'énoncé produit par chaque participant (désormais LME). Dans ce qui suit, nous expliquerons les principes qui ont guidés notre calcul pour le français langue étrangère (désormais FLE) :

-le mot « énoncé » indique, pour nous, « tour de parole ». La longueur moyenne des énoncés correspond donc à la longueur moyenne des tours de parole.

-La LME d'un participant est donc obtenue en divisant le nombre total de mots qu'il a produits durant l'activité par le nombre total de ses TP.

-Seuls les mots produits spontanément par les participants sont calculés. Tous ce qui est lu est exclu du compte.

-Nous avons choisi de compter comme une seule unité les mots composés parce qu'ils forment une seule unité de sens (ex : face à face, tout à fait, tout à l'heure, grosso modo, rendez-vous, à peu près, pique-nique, week-end, je m'en-foutiste) ou les locutions tels que : parce que, peut-être, c'est-à-dire, etc.

- Exclamatifs = 1 unité : ah oui ! ; ah bon ! ah humm !

- Connecteurs = 1 unité : ça y est ; c'est ça ; parce que.

- Circonstants lexicalisés : 1 unité : là-bas ; des fois.

- Interrogations = 1 unité : est-ce que, qu'est-ce que.

2 unités : qu'est-ce que **c'est**.

-Pronoms personnels = 1 unité : en fonctions sujet et objet.

2 unités : dans le cas des verbes réfléchis : **je me** demande.

-Déterminants = 1 unité : articles ; possessifs ; démonstratifs etc.

-Nous n'avons pas pris en compte des répétitions du type «le roman est composé de deux parties – de deux parties» « guillotiner c'est c'est ». Ces répétitions n'ajoutent rien au sens de l'énoncé d'ailleurs elles traduisent des hésitations du participant ou des formulations qui se cherchent.

-Les segments inaudibles et incompréhensibles (XXX) ne sont pas tenus en compte.

Pour ce qui est de la langue maternelle (désormais LM), en s'inspirant de la recherche menée par LOUISE DABENE et JACQUELINE BILLIEZ (1988) sur les

---

<sup>23</sup> - Dans le corpus étudié, toute partie du travail (phrases, paragraphes, textes) réalisée précédemment et lue au cours des discussions intragroupales par les participants est mise entre guillemets.

pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration algérienne à Grenoble, nous avons compté comme une (01) unité (01 mot) :

- Les articles (**elmeqsala =la** guillotine ; **elHouzn =le** deuil ; chahadet **e'zzour =une** fausse déclaration; infiSam **e'chaKhSiya =la** schizophrénie) ;
- Les pronoms personnels (**çlabalek =tu** sais ; Khalast **=tu** as terminé ; bah nakatbouha = pour l'écrire, taqra **=tu** lis ; Hna çandna =ici **nous** avons, nhazou : **on** prend) ;
- Les possessifs : (Djanaza **ntaç** mou =les funérailles **de sa** mère) ; wach hiya eloumnya **ntaçek ?** =quelles sont **vos** dernières volontés ?) Possessifs qui apparaissent en arabe comme des morphèmes non liés ;
- Les démonstratifs (kima **hnaya =comme ici**) ;
- Les marques de négation (**maygolhache = ne** lui disait **pas**) ;
- Formules de serments ou d'invocation à Dieu = 1 unité : **nchallah** (si Dieu le veut) **baçda bismi Lahi** (au nom du Dieu) ;
- Les emprunts au français ont été comptabilisés comme des unités de la langue arabe : **décrire** (décrire) ; **tira** (tirer).

Pour rendre compte de la productivité réelle des participants, Nous avons recensé également le nombre des TP de chaque participant sans compter les TP dans lesquels il lit uniquement ce qui a été déjà préparé avant les discussions.

Il faut souligner que nous avons considéré comme TP réel tous les TP qui contiennent au moins un seul mot produit spontanément. De même ceux qui contiennent seulement des onomatopées. Notons d'ailleurs que ce genre de TP est fréquent dans ces discussions.

La LME d'un participant est obtenue donc en divisant le nombre total de tous les mots produits spontanément par le nombre total des TP réels (passages lus exclus).

### ***V-3-1-La longueur moyenne des énoncés dans le G1***

<b><i>Participants G1</i></b>	<b><i>Nombre de TP</i></b>	<b><i>Nombre de TP réels</i></b>	<b><i>LME en FLE (en mots)</i></b>	<b><i>LME en LM (en mots)</i></b>
ANI 1	177	177	1764/177=9,96	98/177=0,55
ABD 1	132	130	982/130=7,55	7/130=0,05
LYN	57	56	192/56=3,42	19/56=0,33
MER	32	22	109/22=4,95	8/22=0,36

***Tableau 23.La LME en FLE et en LM dans le G1.***

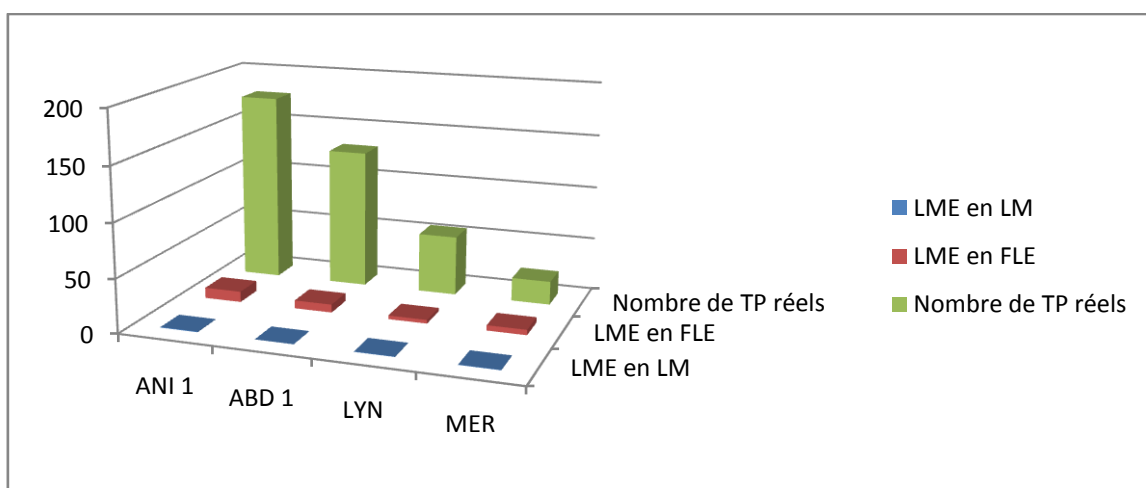
Nous remarquons que la LME en FLE n'est pas proportionnelle au nombre de TP. **LYN**, qui a produit réellement 56 TP, a une LME de 3,42 mots. En revanche, **MER**, qui n'intervient réellement que 22 fois, a une LME de 4,95 mots.

Nous constatons que l'**ANI 1**, qui a le plus grand nombre de TP, a la LME la plus élevée : 9,96 mots. Par ailleurs, **ABD 1**, qui possède réellement 130 TP, a une LME de 7,55 mots.

La LME de l'ensemble des participants du **G1** en FLE est de 6,47 mots.

Pour ce qui est de la LM, nous remarquons que c'est l'**ANI 1** qui emploie le plus la langue maternelle avec 98 mots. Vient ensuite **LYN** avec 19 mots. **MER**, quant à elle, emploie 8 mots. En revanche, **ABD1** est celui qui l'utilise le moins plus avec uniquement 7 mots.

L'histogramme suivant montre bien l'absence de relation proportionnelle entre la LME en FLE, la LME en LM et le nombre de TP dans le **G1**.



**Histogramme 21. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G1)**

### V-3-2-La longueur moyenne des énoncés dans le G2

Participants G2	Nombre de TP	Nombre de TP réels	LME en FLE (en mots)	LME en LM (en mots)
ANI 1	97	97	$1150/97=11,85$	$1/97=0,01$
ABD 2	22	22	$189/22=8,59$	$0/22=0$
NOU	17	14	$138/14=9,85$	$0/14=0$
SEL	70	60	$340/60=5,66$	$0/60=0$

**Tableau 24.La LME en FLE et en LM dans le G2.**

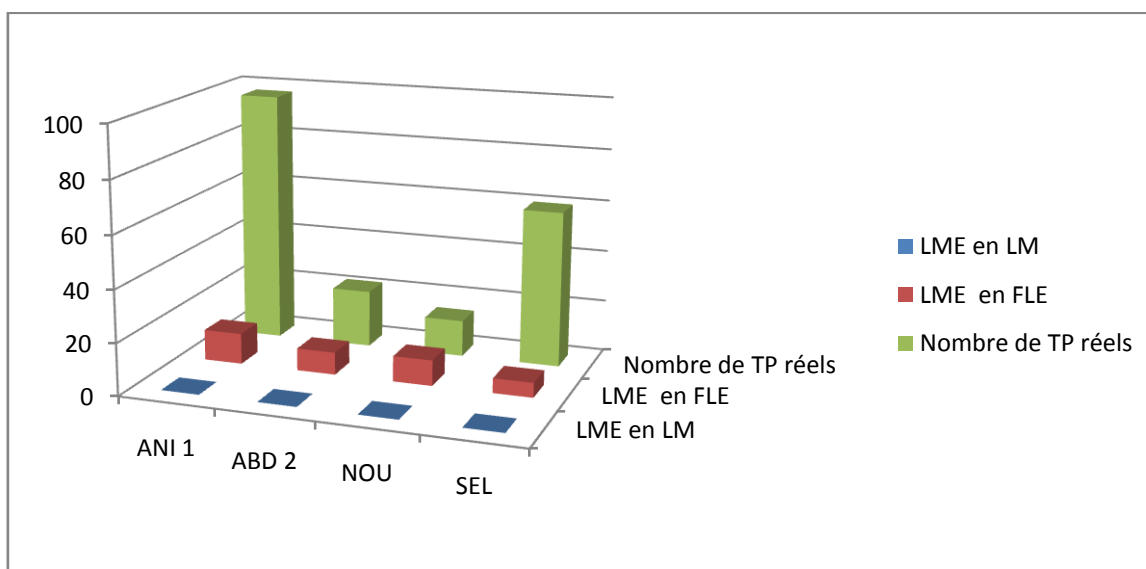
Nous constatons aussi que la LME n'est pas proportionnelle au nombre de TP. D'ailleurs, **SEL**, qui s'est distinguée réellement par 60 TP, a une LME de 5,66 mots. Cependant, **ABD 2** et **NOU**, qui n'interviennent réellement que 22 et 14 fois consécutivement, ont des LME voisines (8,56 et 9,85 mots respectivement).

Par ailleurs, l'**ANI 2**, qui détient le plus grand nombre de TP, a la LME la plus élevée (11,85 mots).

La LME de l'ensemble des participants du **G2** en FLE est de 8,98 mots.

Notons enfin que tous les TP produits par les membres du **G2** sont en français sauf un seul TP mixte produit par l'**ANI 2** dans lequel il emploie un seul mot en LM (**KhlaS** = ça y est).

L'histogramme suivant présente les résultats obtenus dans le **G2**.



**Histogramme 22. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G2)**

### V-3-3-La longueur moyenne des énoncés dans le G3

Participants G3	Nombre de TP	Nombre de TP réels	LME en FLE (en mots)	LME en LM (en mots)
ANI 3	100	100	1277/100=12,77	4/100=0,04
AIS	75	70	636/70=9,08	6/70=0,08
IME	33	30	132/30=4,40	6/30=0,20
SAN	13	13	164/13=12,61	0/13=0

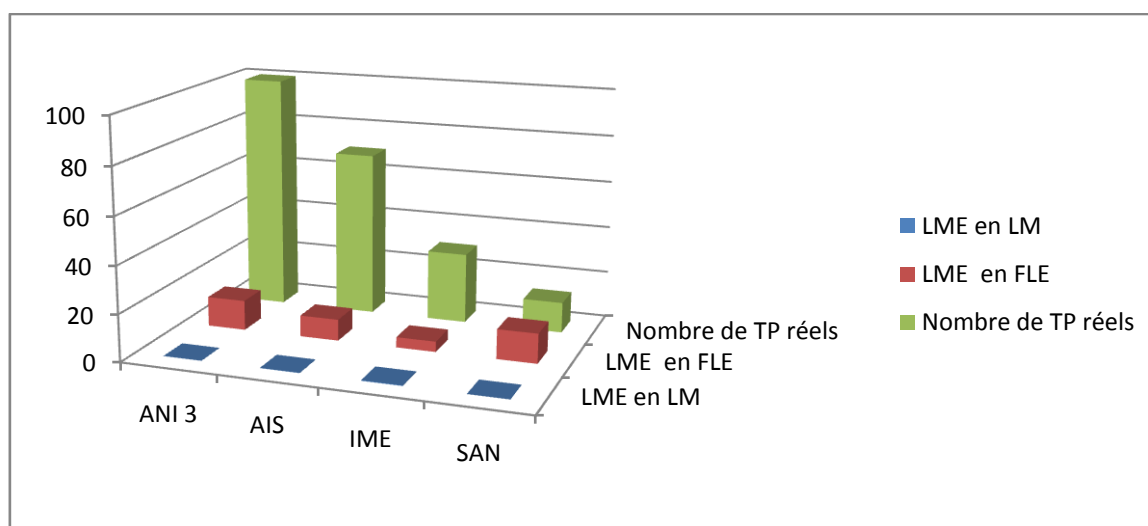
**Tableau 25. La LME en FLE et en LM dans le G3.**

Les résultats du **G3** montrent la relation non proportionnelle entre la LME et le nombre de TP réels. Par conséquent, l'**ANI 3** et **SAN** ont des LME quasiment égales (12,77 et 12,61 mots consécutivement) alors que leurs interventions sont entièrement différentes (100 et 13 TP respectivement). Par ailleurs, **AIS**, qui a produit réellement 70 TP, a une LME de 9,08 mots. En revanche, **IME**, qui n'intervient réellement que 30 fois, a une LME de 4,40 mots.

La LME de l'ensemble des participants du **G3** en FLE est de 9,71 mots.

Pour ce qui est de la LM, nous remarquons que la LME est la même chez **AIS** et **IME** qui emploient 6 mots chacun. Vient ensuite l'**ANI 3** avec 4 mots. Par contre, les TP de **SAN** sont uniquement en français.

L'histogramme suivant montre la relation non proportionnelle entre la LME en FLE, la LME en LM et le nombre de TP dans le **G3**.



### **Histogramme 23. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G3)**

#### **V-3-4-La longueur moyenne des énoncés dans le G4**

<i>Participants G4</i>	<i>Nombre de TP</i>	<i>Nombre de TP réels</i>	<i>LME en FLE (en mots)</i>	<i>LME en LM (en mots)</i>
ANI 4	122	122	840/122=6,88	16/122=0,13
MOU	131	131	2091/131=15,96	24/131=0,18
DJO	68	68	450/68=6,61	6/68=0,08
HOU	67	62	663/62=10,69	11/62=0,17

**Tableau 26. La LME en FLE et en LM dans le G4.**

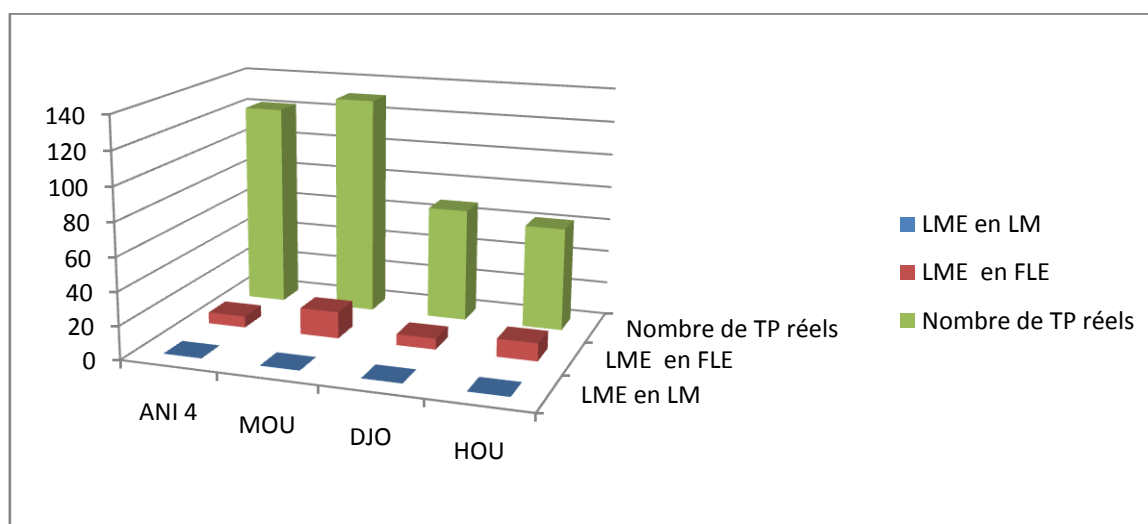


Nous constatons aussi que la LME n'est pas proportionnelle au nombre de TP dans le **G4**. D'ailleurs, l'**ANI 4** et **DJO** ont des LME quasiment égales (6,88 et 6,61 mots respectivement) alors qu'ils ont produits 122 et 68 TP consécutivement. Vient ensuite **HOU** avec une LME de 10,69 sachant qu'elle n'a réellement produit que 62 TP. Par ailleurs, **MOU**, qui détient le plus grand nombre de TP, a la LME la plus élevée (15,96 mots).

La LME de l'ensemble des participants du **G4** en FLE est de 10,03 mots.

Pour ce qui est de la LM, c'est **MOU** et l'**ANI 4** qui utilisent le plus la langue maternelle avec 24 et 16 mots consécutivement. Par contre, **HOU** et **DJO** emploient uniquement 11 et 6 mots respectivement.

L'histogramme suivant présente les résultats obtenus dans le **G4**.



**Histogramme 24. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G4)**

### V-3-5-La longueur moyenne des énoncés dans le G5

Participants G5	Nombre de TP	Nombre de TP réels	LME en FLE (en mots)	LME en LM (en mots)
ANI 5	193	177	$1044/177=5,89$	$14/177=0,07$
SOF	212	191	$994/191=5,20$	$98/191=0,51$
NAB	83	75	$367/75=4,89$	$104/75=1,38$
HAM	23	17	$38/17=2,23$	$34/17=2$

**Tableau 27.La LME en FLE et en LM dans le G5.**

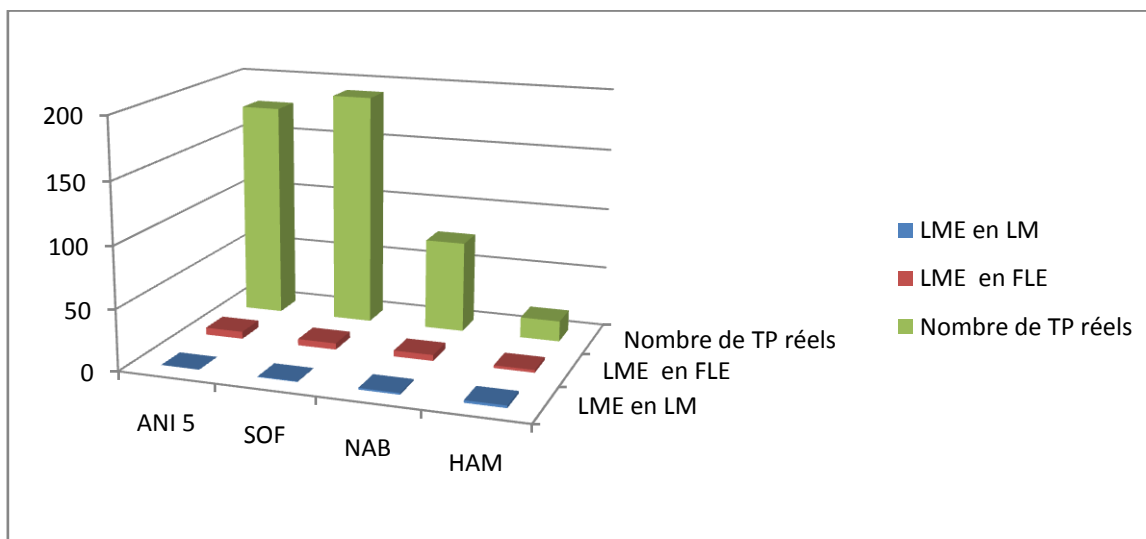
Pour le **G5**, nous remarquons que les LME sont différentes. L'**ANI 5** et **SOF** ont des LME très proches (5,89 et 5,20 mots) sachant qu'ils ont produit réellement les plus grands nombres de TP (177 et 191 TP consécutivement).

**NAB**, qui s'est distingué réellement par 75 TP, a une LME de 4,89 mots. Par ailleurs, **HAM**, qui n'intervient réellement que 17 fois, a la LME la plus faible avec 2,23 mots.

La LME de l'ensemble des participants du **G5** en FLE est de 4,55 mots.

Pour ce qui est de la LM, c'est **NAB** et **SOF** qui l'emploient le plus avec 104 et 98 mots respectivement. Vient ensuite **HAM** avec 34 mots. L'**ANI 5**, est celui qui l'utilise le moins plus avec 14 mots.

L'histogramme suivant montre la relation non proportionnelle entre la LME en FLE, la LME en LM et le nombre de TP dans le **G5**.



**Histogramme 25. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G5)**

**V-3-6-La longueur moyenne des énoncés dans le G6**

<i>Participants G6</i>	<i>Nombre de TP</i>	<i>Nombre de TP réels</i>	<i>LME en FLE (en mots)</i>	<i>LME en LM (en mots)</i>
ANI 6	163	163	2327/163=14,27	0/163=0
CHA	103	102	1065/102=10,44	1/102≈0,01
YAM	106	104	627/104=6,02	1/104≈0,01
FAT	20	18	61/18=3,38	0/18=0

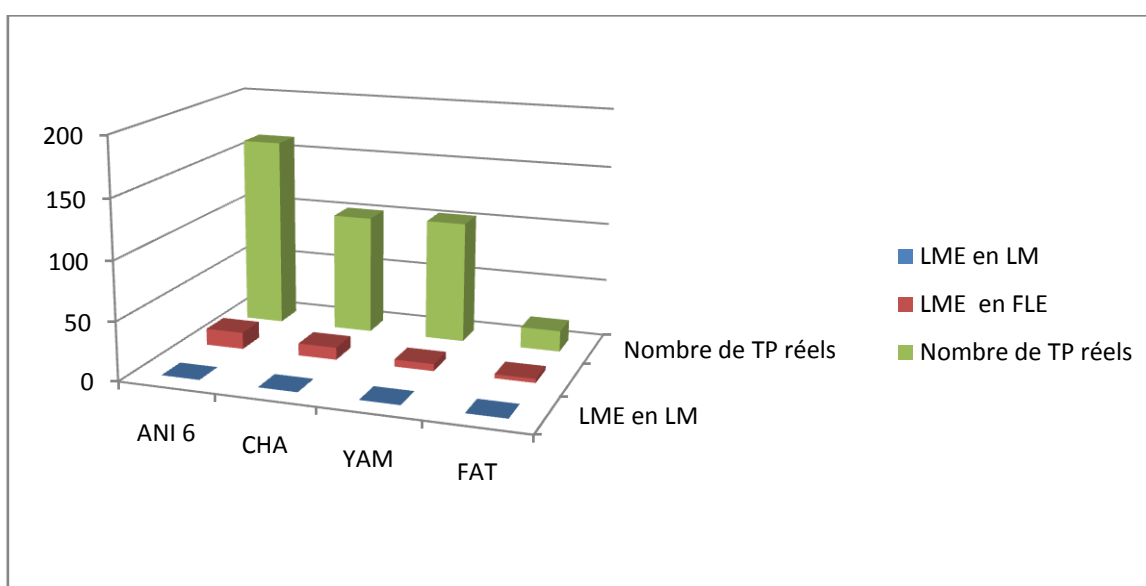
**Tableau 28.La LME en FLE et en LM dans le G6.**

Nous constatons que l'**ANI 6**, qui a le plus grand nombre de TP (163), a la LME la plus élevée (9,96 mots). Par ailleurs, **CHA** et **YAM** dont les nombres de TP réels sont proches (102 et 104 TP respectivement), ont des LME différentes (10,44 et 6,02 mots consécutivement). En revanche, **FAT** qui a produit uniquement 18 TP, a la LME la plus faible avec 3,38 mots.

La LME de l'ensemble des participants du **G6** en FLE est de 8,52 mots.

L'emploi de la LM est quasiment exclu de l'espace interlocutif du **G6**. Alors, nous avons relevé seulement deux mots (**eih** =oui, **wala::** =ou) produits consécutivement par **YAM** et **CHA**.

L'histogramme suivant montre les résultats obtenus dans le **G6**.



**Histogramme 26. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G6)**

## ***Bilan***

Le **tableau 29** représente une synthèse des TP réels et la LME de tous les participants à l'expérience :

<b><i>Nom du participant</i></b>	<b><i>Nombre de TP réels</i></b>	<b><i>LME en FLE (en mots)</i></b>
<i>ANI 1</i>	177	9,96
<i>ABD 1</i>	130	7,55
<i>LYN</i>	56	3,42
<i>MER</i>	22	4,95
<i>ANI 2</i>	97	11,85
<i>ABD 2</i>	22	8,59
<i>NOU</i>	14	9,85
<i>SEL</i>	60	5,66
<i>ANI 3</i>	100	12,77
<i>AIS</i>	70	9,08
<i>IME</i>	30	4,40
<i>SAN</i>	13	12,61
<i>ANI 4</i>	122	6,88
<i>MOU</i>	131	<b>15,96</b>
<i>DJO</i>	68	6,61
<i>HOU</i>	62	10,69
<i>ANI 5</i>	177	5,89
<i>SOF</i>	<b>191</b>	5,20
<i>NAB</i>	75	4,89
<i>HAM</i>	17	2,23
<i>ANI 6</i>	163	14,27
<i>CHA</i>	102	10,44
<i>YAM</i>	104	6,02
<i>FAT</i>	18	3,38

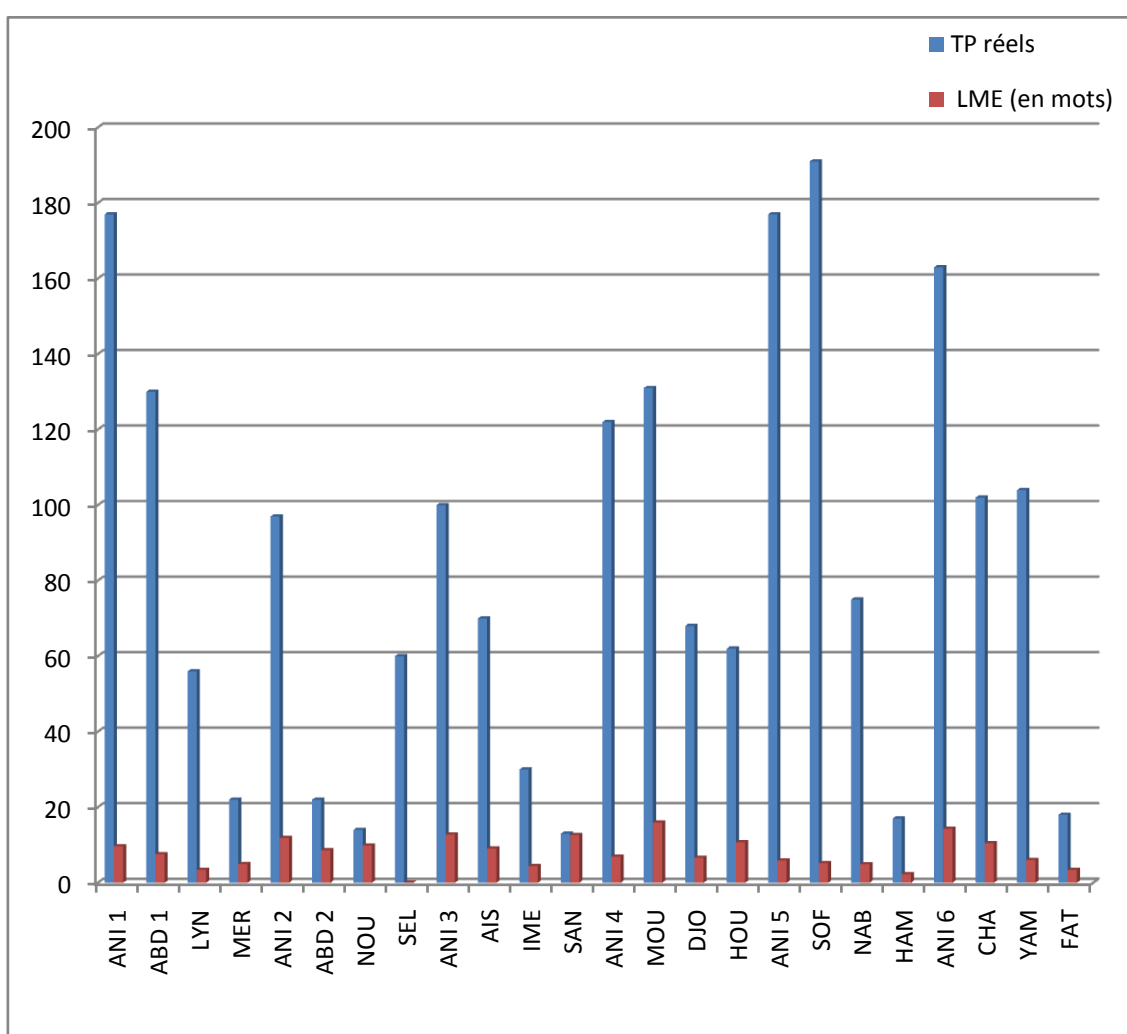
***Tableau 29. La LME en FLE de l'ensemble des participants à l'expérience.***

Nous constatons que la LME n'est pas proportionnelle au nombre de TP, **SOF** qui s'est distingué par 191 TP a une LME de **5,20** mots. Par contre, **SAN**, qui n'intervient que 13 fois, a une LME de **12,61** mots. L'**ANI 1** et l'**ANI 5** ont tous les deux 177 ; cependant la LME de l'**ANI 1** est de **9,96** mots alors que celle de l'**ANI 5** est de **5,89** mots.

Par ailleurs, nous avons remarqué que **MOU**, qui a 131 TP, a la LME la plus élevée : **15,96** mots. Vient ensuite l'**ANI 6**, qui a 163 TP, avec **14,27** mots. En revanche, **HAM**, qui intervient uniquement 17 fois, a la LME la plus faible : **2,23** mots.

La LME de l'ensemble des participants est de **8,04** mots.

L'histogramme suivant montre bien l'absence de relation proportionnelle entre la LME et le nombre de TP.



***Histogramme 27. La LME en FLE par rapport au nombre de TP.***

#### ***V-4-Les réseaux de communication dans les groupes***

Pour les six groupes coopératifs, nous avons distribué des jetons dites de conversation. D'une part, cette technique permettrait d'organiser la circulation de la parole afin de garantir la participation de chacun. D'autre part, elle serait plus bénéfique surtout pour les moins communicatifs et les timides qui hésitent ou refusent totalement la prise de parole en public.

Les jetons numérotés de 1 à 4 ont été distribués comme suit : Jeton 1 pour l'animateur, jeton 2 pour le secrétaire, jeton 3 pour le gardien de temps et jeton 4 pour le modérateur. Pour chaque groupe, la consigne était la suivante : chaque participant dispose d'un jeton. Quand il amorce la discussion, il met son jeton au milieu de la table. Avant de reprendre la parole, il doit attendre que tous les jetons soient déposés. Il reprend alors le sien et remet à nouveau son jeton sur la table pour recommencer à parler.

Pour comprendre les réseaux de communication qui se forment au sein de chaque groupe, nous avons jugé utile d'analyser l'orientation de la parole durant les discussions. Il faut noter que nous nous sommes appuyée sur différents types d'indices ; les termes d'adresse, le contenu des discussions. Cette manière de procéder permettrait de comprendre certains phénomènes tel que : la centralisation des échanges et la formation des dyades intragroupales.

Avant de passer à ce travail de quantification, il faut noter que les six groupes coopératifs auraient du mal à se familiariser avec cette technique. Ça se voit clairement surtout chez certains participants qui préfèrent intervenir à tout moment pour contribuer à la réalisation de la tâche commune.

Notons aussi que notre présence en tant qu'enseignant était presque exclue de ces réseaux de communication. Nous voulions par cet effacement déléguer la responsabilité aux étudiants pour qu'ils soient autonomes dans l'accomplissement de la tâche.

La configuration des TP dans tous les groupes est organisée de la même façon comme suit :

- Un TP pouvait être dirigé vers un membre bien précis ;
- Un TP pouvait être adressé à tout le groupe ;
- Un TP pouvait être orienté de manière successive vers plusieurs membres ;

Il arrive parfois que la parole n'est adressée à personne. Ces TP représentent deux cas spécifiques à cette tâche de rédaction, le premier lorsque le participant pense tout haut

et le second lorsqu'il lit à haute voix en rédigeant. Pour illustrer ce type de TP, nous avons utilisé le symbole suivant :  $\phi$ .

Pour ce qui est des TP auxquels le ou les destinataire(s) est (sont) non identifiable(s), nous les présenterons avec le point d'interrogation ( ? )

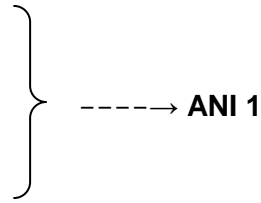
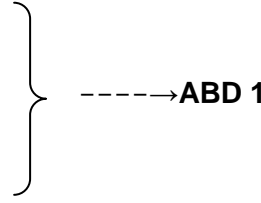
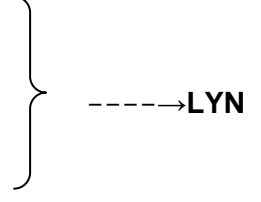
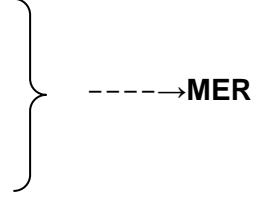
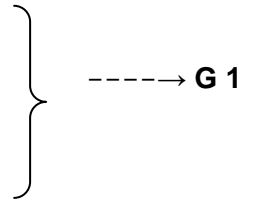
Dans les **tableaux 30 à 41** se figurent les résultats chiffrés des différents réseaux de communication qui s'établissent dans les six groupes.

#### ***V-4-1-Configuration du réseau de communication dans le G1***

<b>Orientation des TP</b>	<b>Nombre des TP</b>
ANI 1-----→ABD 1	48
ANI 1-----→LYN	15
ANI 1-----→MER	16
ANI 1-----→G 1	80
ANI 1-----→ $\phi$	17
ANI 1-----→ ?	1
ABD 1-----→ANI 1	86
ABD 1-----→LYN	6
ABD 1-----→MER	3
ABD 1-----→G 1	26
ABD 1-----→ $\phi$	5
ABD 1-----→ ?	2
LYN -----→ANI 1	36
LYN -----→ABD 1	3
LYN -----→MER	3
LYN -----→G 1	6
LYN -----→ $\phi$	3
LYN -----→ ?	4
MER-----→ANI 1	10
MER-----→ABD 1	1
MER-----→LYN	2
MER-----→G 1	17
MER-----→ $\phi$	0
MER-----→ ?	1

***Tableau 30. Réseau de communication dans le G1.***

Voici maintenant le nombre de TP orientés vers chaque participant dans le **G1** :

Orientation des TP vers chacun des membres	Nombre des TP orientés vers chacun des membres
ABD 1 LYN MER 	132
ANI 1 LYN MER 	52
ANI 1 ABD 1 MER 	23
ANI 1 ABD 1 LYN 	22
ANI 1 ABD 1 LYN MER 	129

*Tableau 31. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G1.*



Les résultats statistiques obtenus nous montrent que c'est vers l'**ANI 1** que se dirige le plus grand nombre de TP (132), rappelons aussi qu'il détient à lui seul 177 TP (**ANI 1** : 177 ; **ABD 1** : 132 ; **LYN** : 57 ; **MER** : 32). Cette position centrale occupée par l'**ANI 1** montre le rôle primordial qu'il a joué tout au long des discussions de son groupe.

Durant le travail coopératif, l'**ANI 1** s'est retrouvé au centre de la communication. Cela s'explique par les énoncés qu'il les a produits pour proposer ou négocier le contenu final de la fiche de lecture. Prenons, par exemple, l'extrait suivant :

- 289.ANI 1            donc ! quelle partie on va prendre ? la première ?  
290.ABD1            on n'aura même pas le temps pour les critiques – sinon on va faire la critique ensuite on va faire la rédaction  
291.ANI 1            la rédaction **lwaqt mach rah yakfi** (le temps ne suffira pas pour la rédaction) – la critique **lala lala manaktbouhach**↑ (non non on n'écrit pas la critique ↑) **todKhol fi** (tu entame) la critique avant les éléments principales !  
292.ABD1            oui oui on décrit les personnages

Dans cet extrait, l'**ANI 1** négocie avec ses partenaires les passages à prendre pour la fiche de lecture. D'abord, au TP 289, Il leurs demande s'ils sont d'accord pour prendre la première partie. Ensuite au TP 291, il évoque la contrainte de temps (le temps ne suffira pas pour la rédaction). Par ailleurs, dans le même TP, l'**ANI 1**, d'un ton exclamatif, montre à **ABD 1** qu'il faut citer les personnages, en tant qu'éléments principaux dans l'histoire, avant la critique de l'œuvre.

Prenons un autre exemple :

- 348.ANI 1    donc **nhazou hadi** ( on prend ça) comme étant le portrait du personnage (silence) bon pour le résumé ABD 1 – pour la première partie on va prendre tout ça – pour la deuxième partie de la première partie  
349.ABD1    voilà  
350.ANI 1    première partie un – pour la deuxième partie on va prendre le résumé que vous avez fait où il y a les cinq chapitres \  
351.ABD1    on va aussi résumer ces chapitres "*pasqu'on*" a déjà résumé la première partie  
352.ANI 1    **hih hih**↑ (oui oui↑) tu va écrire directement sans dire que c'est le premier chapitre ou bien \  
353.ABD1    voilà voilà ↑

Dans le présent extrait, au TP 348 et 350, l'**ANI 1** sélectionne les parties à écrire dans la fiche de lecture :

- 348.ANI 1    donc **nhazou hadi** ( on prend ça ) comme étant le portrait du personnage (silence) bon pour le résumé ABD 1 – pour la première partie on va prendre tout ça – pour la deuxième partie de la première partie

- 350.ANI 1    première partie un – pour la deuxième partie on va prendre le résumé que vous avez fait où il y a les cinq chapitres \  
Au TP 352, l'**ANI 1** négocie avec **ABD 1** la forme de la fiche de lecture. Il lui

demande de rédiger sans indiquer les numéros de chapitres :

352.ANI 1 **hih hih**↑ (oui oui↑) tu va écrire directement sans dire que c'est le premier chapitre ou bien \

353.ABD1 voilà voilà ↑

Il faut noter que l'**ANI 1**, par le statut qu'il occupe (enseignant de français), est considéré comme une personne-ressource. En cas d'incompréhension, les TP sont orientés vers lui pour lui demander une aide ou un éclaircissement. Tel est le cas dans les passages ci-dessous lorsque au TP 91, **ABD 1** s'interroge sur le sens de "essayiste" et au TP 318 quand **LYN** s'informe sur la bande noire qui entoure la manche de la veste de Meursault :

90.ANI 1 parce que Albert Camus c'est un écrivain – c'est un écrivain romancier – il a fait du théâtre – un essayiste

91.ABD1 un essayiste ça veut dire quoi ? on peut utiliser le dictionnaire ?

92.ANI 1 essayiste pour moi celui qui écrit des essais – ne sont pas des romans – j'écris un essai je le laisse de côté – l'autre fois j'écris un autre essai sur autre chose puis je fais collection /

318.LYN et la bande noire qui l'a-qu'il a mis après la mort de sa mère – il a mis la bande noire – bande noire ?

319.ANI 1 pour dire qu'il est triste

320.LYN oui

321.ANI 1 qu'il est – qu'il est en deuil **elHouzn** (le deuil) – autres choses – « ainsi face au directeur de l'asile très prévenant à son égard - Meursault remarque qu'il joue son rôle à la perfection - à son patron qui lui propose un poste de responsabilité à Paris et insiste sur l'ambition et la réussite - il répond par la négative » – il lui propose un poste supérieur à Paris – il lui répond par je vais rester comme ça \

Après l'**ANI 1**, c'est vers **ABD 1** que s'orientent les TP (52). C'est également lui qui détient 132 TP. Ces résultats montrent que ce dernier a participé activement à l'élaboration de la fiche de lecture. A ce titre, il occupe la seconde place dans le réseau communicatif de son groupe. **ABD 1** se trouve au centre de la communication surtout lorsqu'il s'agit de passer à la rédaction. D'ailleurs par son rôle de secrétaire, un nombre important de TP est orienté vers lui. Les extraits qui suivent montrent cette position importante d'**ABD 1** au moment de la rédaction :

100.ANI 1 voila ! on va parler de quelque chose XXXX – c'est pour cela qu'à chaque fois on parle d'essai – essai sur l'absurde il a parlé de l'absurde – – donc ABD1 tu écris la – ça y est tu termines à écrire la fiche technique – bon: **dir** (écrit) l'élément biographique \

101.ABD1 n: on n: on ! – pas encore

109.ANI 1 cent quatre vingt quatre / kat / dans la collection Folio

110.ABD1 Folio

111.ANI 1 Folio oui – (f.o.l.i.o.) – ein ! on va parler de la biographie – biographie de l'auteur XXXX donc – Albert Camus – Albert Camus (est) né le \

112.ABD1 on commencera par le nom ou directement

124.ABD1 à Villblevin – à Villeblevin – à Villblevin dans L'Yonne( L.Y.O.N.N.E)

125.ANI 1 l'apostrophe

126.ABD1 oui

- 127.ANI 1 on continue – est un écrivain \
- 147.ANI 1 il travaille pour Paris Soir en tant que journaliste \
- 148.ABD1 en tant que journaliste oui **bah naktbouha** (pour l'écrire ) – en tant que journaliste
- 149.ANI 1 **gatilek** (elle ' l'enseignante ' nous a dit) au maximum trois pages
- 382.ANI 1 ABD1 commence déjà à écrire le résumé ! – **Khalast** ? (tu as terminé ?)
- 383.ABD1 non ! non ! pas encore

Contrairement à **ANI 1** et **ABD 1**, la présence de **LYN** et **MER** dans le réseau communicatif de leur groupe était modeste, avec 23 et 22 TP orientés respectivement. D'ailleurs elles étaient moins communicatives tout au long de la tâche (**LYN** : 57 TP et **MER** : 32 TP). Cela s'explique par le fait qu'elles se sont trouvées dans une situation d'insécurité linguistique ou par le fait qu'elles acceptent mal de prendre la parole en public.

Nous constatons aussi qu'un nombre important de TP (139) est adressé à tous les membres du groupe. Ce qui montre le caractère coopératif de la tâche à réaliser. Nous citons à titre indicatif l'emploi consécutif du pronom indéfini « on » ou « nous » surtout par l'**ANI 1** :

1.ANI 1 donc – on va se mettre d'accord pour faire une fiche de synthèse – une fiche de lecture sur le – le roman d'Albert Camus – cette fiche va être une fiche de synthèse d'après les travaux – les travaux que vous avez préparés – de ABD1 – de MER et de LYN et moi-même – bon:↑ pour commencer cette fiche – on doit commencer d'abord par le titre – ensuite on va faire une fiche technique – ensuite un petit paragraphe qui raconte la vie d'Albert Camus et l'œuvre qu'il a eu comme prix Nobel – et après on passe au résumé /

9.ANI 1 donc qu'est ce qu'on va prendre pour cette fiche technique ?

348.ANI 1 donc **nhazou hadi** ( on prend ça ) comme étant le portrait du personnage (silence) bon pour le résumé ABD 1 – pour la première partie on va prendre tout ça – pour la deuxième partie de la première partie /

343.ANI 1 donc c'est l'aspect moral qui nous intéresse dans le personnage de Meursault d'où le-la-la réponse au mariage à Marie – d'où la réponse à son patron "*pasqu'il*" lui demande une promotion d'aller vers autre chose – donc on va prendre **hadi** (celle-ci)

**ABD 1** aussi était conscient de l'importance de l'entraide pour accomplir le travail, il emploie souvent le pronom indéfini « on », nous citons par exemple les TP suivants :

- 351.ABD1 on va aussi résumer ces chapitres "*pasqu'on*" a déjà résumé la première partie
- 359.ABD1 avant la critique on prend le portrait du personnage
- 369.ABD1 voilà – on peut la prendre comme conclusion de la partie critique
- 374.ABD1 on n'a pas fait encore le slogan ↑

La dernière remarque que nous avons pu relever portera sur la formation des coalitions au sein du groupe 1. Ce phénomène se voit clairement surtout chez l'**ANI 1** et **ABD 1** lorsqu'ils communiquent en dyades ou comme le montre les étendus de TP (86-104 ; 218-246 ; 275-292). Prenons à titre indicatif l'extrait suivant :

- 86.ANI 1 c'est-à-dire on va passer à ce qu'il a écrit – c'est-à-dire les dates et les œuvres – mille neuf cent trente deux – mille neuf cent trente quatre / kat / mille neuf cent trente sept \
- 87.ABD1 il a rompu \
- 88.ANI 1 il a rompu avec la parti communiste – démissionné du parti communiste – en mille neuf cent quarante six qu'est-ce qu'il y a ?
- 89.ABD1 bon – il ya – voilà le mythe de Sisyphe mille neuf cent quarante deux – essai sur l'absurde – l'Etranger mille neuf cent quarante deux est un roman – Caligula une pièce de théâtre – la Peste mille neuf cent quarante sept – Prix de la Critique en mille neuf cent quarante huit – les Justes mille neuf cent quarante neuf pièce en cinq actes – l'Homme révolté mille neuf cent cinquante un c'est un essai et la Chute en mille neuf cent cinquante six \
- 90.ANI 1 parce que Albert Camus c'est un écrivain – c'est un écrivain romancier – il a fait du théâtre – un essayiste
- 91.ABD1 un essayiste ça veut dire quoi ? on peut utiliser le dictionnaire ? (en s'adressant à l'ANI 1)
- 92.ANI 1 essayiste pour moi celui qui écrit des essais – ne sont pas des romans – j'écris un essai je le laisse de côté – l'autre fois j'écris un autre essai sur autre chose puis je fais collection /
- 93.ABD1 essai c'est un nom masculin – épreuve à laquelle on soumet quelqu'un ou quelque chose pour voir s'ils sont aptes à ce qu'on attend – mettre quelqu'un à \
- 94.ANI 1 à l'épreuve
- 95.ABD1 à l'épreuve – deuxième définition action de tenter quelque chose – au rugby action de porter le ballon et de le poser par terre derrière la ligne de but adverse – livre qui traite librement d'une question sans prétendre épuiser le sujet /
- 96.ANI 1 c'est des essais
- 97.LYN oui
- 98.ANI 1 c'est les premiers jets c'est-à-dire qui va parler de quelque chose brève
- 99.ABD1 comme - un opinion brève
- 100.ANI 1 voila ! on va parler de quelque chose XXXX – c'est pour cela qu'à chaque fois on parle d'essai – essai sur l'absurde il a parlé de l'absurde – – donc ABD1 tu écrit la – ça y est tu termines à écrire la fiche technique – bon: **dir** (écrit ) l'élément biographique \
- 101.ABD1 n:on n:on ! – pas encore
- 102.ANI 1 collection – éditeur – édition Gallimard – Gallimard
- 103.ABD1 **GALLIMARD**
- 104.ANI 1 Gallimard – oui – date de publication ? \

D'abord, **ABD 1** cite au TP 89 les œuvres d'Albert Camus avec leurs dates consécutivement suite à une demande de l'**ANI 1** au TP 86. Ensuite, il s'interroge au TP 91 sur le sens de « essayiste » en s'adressant à l'**ANI 1**. Ce dernier donne des explications aux TP 92 et 98. Aux TP 93 et 95, ces explications ont été renforcées par **ABD 1** qui a lu la définition de « essayiste » en consultant le dictionnaire. En outre, au TP 100, l'**ANI 1**

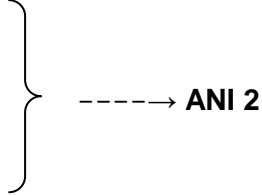
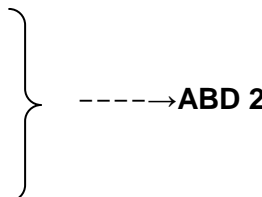
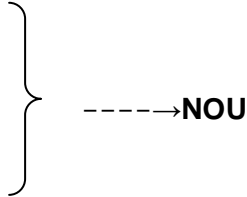
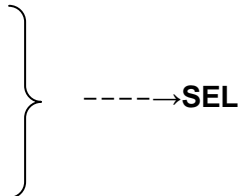
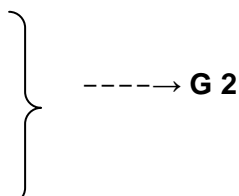
vérifie si **ABD 1** termine à écrire la fiche technique pour pouvoir passer à la biographie de l'auteur. **ABD 1** répond par la négative au TP 101. Enfin, aux TP 102 et 104 l'**ANI 1** dicte à **ABD 1** l'édition et la date de publication de l'œuvre.

#### *V-4-2-Configuration du réseau de communication dans le G2*

<b>Orientation des TP</b>	<b>Nombre des TP</b>
<b>ANI 2-----→ABD 1</b>	<b>16</b>
<b>ANI 2-----→LYN</b>	<b>12</b>
<b>ANI 2-----→MER</b>	<b>45</b>
<b>ANI 2-----→G 2</b>	<b>35</b>
<b>ANI 2-----→ φ</b>	<b>1</b>
<b>ANI 2-----→ ?</b>	<b>0</b>
<b>ABD 2-----→ANI 2</b>	<b>15</b>
<b>ABD 2-----→LYN</b>	<b>0</b>
<b>ABD 2-----→MER</b>	<b>0</b>
<b>ABD 2-----→G 2</b>	<b>4</b>
<b>ABD 2-----→φ</b>	<b>2</b>
<b>ABD 2-----→ ?</b>	<b>1</b>
<b>NOU -----→ANI 2</b>	<b>17</b>
<b>NOU -----→ABD 1</b>	<b>0</b>
<b>NOU -----→MER</b>	<b>0</b>
<b>NOU -----→G 2</b>	<b>0</b>
<b>NOU -----→φ</b>	<b>3</b>
<b>NOU -----→ ?</b>	<b>0</b>
<b>SEL -----→ANI 2</b>	<b>40</b>
<b>SEL -----→ABD 1</b>	<b>0</b>
<b>SEL -----→LYN</b>	<b>0</b>
<b>SEL -----→G 2</b>	<b>17</b>
<b>SEL -----→φ</b>	<b>4</b>
<b>SEL -----→ ?</b>	<b>1</b>

*Tableau 32. Réseau de communication dans le G2.*

Voici maintenant le nombre de TP orientés vers chaque participant dans le G2:

Orientation des TP vers chacun des membres	Nombre des TP orientés vers chacun des membres
ABD 2 NOU SEL 	72
ANI 2 NOU SEL 	16
ANI 2 ABD 2 SEL 	12
ANI 2 ABD 2 NOU 	45
ANI 2 ABD 2 NOU SEL 	56

*Tableau 33. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G2.*

Les résultats obtenus déterminent le rôle important joué par l'**ANI 2** dans son groupe. D'ailleurs le plus grand nombre de TP (72) sont orientés vers lui, notons qu'il détient à lui seul 97 TP (**ANI 2** : 97 ; **ABD 2** : 22 ; **NOU** : 17 ; **SEL** : 70).

Tout au long du travail coopératif, l'**ANI 2** s'est retrouvé au centre de la communication. Cela s'explique par le nombre important de questions données à ses partenaires. D'ailleurs, nous avons compté 28 questions formulées qui vise à interpeller les autres pour les amener ainsi à prendre la parole. Citons à titre indicatif les TP suivants :

- 1.ANI 2 un écrivain qu'on connaît on a Albert Camus – donc qui est un écrivain français né en Algérie – donc qui peut – qui peut nous donner un aperçu sur sur Albert Camus ?
- 25.ANI 2 oui oui – donc on va commencer par étudier l'œuvre– l'œuvre principale de l'Etranger – quant\_ est-ce qu'il a écrit cette œuvre ?
- 27.ANI 2 qu'est-ce qu'elle raconte ? quels sont les personnages de cette œuvre ? oui pourquoi il a écrit cette – cette œuvre là ?oui /
- 89.ANI 2 pour humilier sa maîtresse oui – il est en désaccord avec sa maîtresse – il a décidé de lui – de lui – ou bien il demandé à Meursault de lui rédiger une lettre pour l'humilier – donc ensuite – qu'est-ce qu'elle va faire cette maîtresse ?
- 109.ANI 2 et qui était avec le groupe d'arabes ?
- 165.ANI 2 la fin de la deuxième partie – une fin de l'histoire – comment est cette fin ?

Après l'**ANI 2**, c'est vers **SEL** que se dirigent les TP (52). C'est également elle qui détient 70 TP. Cela dit, que **SEL** a participé activement dans le réseau communicatif du **G2**.

A l'opposé de l'**ANI 2** et **SEL**, la participation de **ABD 2** et **NOU** était modeste, avec 16 et 12 TP orientés consécutivement. D'ailleurs, ils étaient moins communicatifs tout au long de la tâche (**ABD 2** : 22 TP et **NOU** : 17 TP). Cela est dû soit à leur réticence linguistique soit à leur timidité.

Nous constatons aussi que les 56 TP orientés vers le groupe étaient répartis entre l'**ANI 2** (35) et **SEL**(17). Ce qui montre le caractère coopératif dans ce groupe surtout chez l'**ANI 2**. Ainsi, il emploie les pronoms « nous », « on » et « vous » pour faire impliquer ses partenaires dans la tâche ou comme le montre les TP suivants :

- 1.ANI 2 un écrivain qu'on connaît on a Albert Camus – donc qui est un écrivain français né en Algérie – donc qui peut – qui peut nous donner un aperçu sur sur Albert Camus ?
- 79.ANI 2 le lendemain matin – bon : avant ça – vous parlez d'abord de Meursault – c'est Meursault – on a oublié de citer le nom – c'est Meursault le princip- \
- 206.ANI 2 intéressé – oui – si vous avez d'autres choses à dire ? – – donc – et on termine notre étude par dire que tout\_homme qui ne peut pas ou bien qui ne

pleure pas à l'enterrement de sa mère – il risque d'être condamné à mort – quelqu'un qui ne pleure pas à l'enterrement de sa mère risque d'être un homme mort – oui – c'est bon – – voilà **Khlas** (ça y est) /

185.ANI 2      oui ↑oui – donc il n'a pas réagi – il n'a rien prouvé ou bien éprouvé contre ces faits – ces évènements – donc on a une histoire qui se termine par une tragédie – oui une fin malheureuse et c'est ça – vous avez autre choses à dire ? oui des remarques ?

Pour ce qui est des coalitions, nous avons remarqué que la plupart des échanges était entre l'ANI 2 et SEL. Ils communiquent à plusieurs reprises en binômes dans les intervalles des TP suivants : (9-27 ; 65-85 ; 93-109). Prenons par exemple l'étendu des TP (65-85) :

- 65.ANI 2      pour se baigner – et qu'est-ce qu'il a rencontré là-bas ?  
66.SEL        Marie – il rencontre Marie /  
67.ANI 2      il a rencontré Marie – oui – Marie oui – c'est qui Marie ?  
68.SEL        une dac- dact \  
69.ANI 2      une dactylo  
70.SEL        une dactylo – une dactylo oui là où – bon qui connaissait \  
71.ANI 2      oui auparavant – qui connaissait déjà – oui – ils ont nager et \  
72.SEL        ensuite ils ont regardé le film de Fernande \  
73.ANI 2      de Fernandel oui – ils ont décidé d'aller au cinéma pour voir le film de Fernandel – c'est un acteur français – un ancien acteur français – c'est un comédien – bon : ensuite ? – oui  
74.SEL        ils \  
75.ANI 2      a:h ! il va diner avec euh – ils ont diner ensemble  
76.SEL        ils passent la nuit ensemble  
77.ANI 2      ils passent la nuit ensemble – oui – ils vont passer la nuit ensemble – ensuite ?  
78.SEL        le lendemain matin il rencontre Raymond /  
79.ANI 2      le lendemain matin – bon : avant ça – vous parlez d'abord de Meursault – c'est Meursault – on a oublié de citer le nom – c'est Meursault le princip- \  
80.SEL        c'est mer et soleil  
81.ANI 2      ça vient du mer et soleil – Meursault le personnage principale de l'œuvre c'est Meursault – oui mer et soleil – donc le lendemain matin en sortant de la maison il a rencontré Raymond – qui est Raymond ?  
82.SEL        c'est le déclencheur – c'est le déclencheur des \  
83.ANI 2      c'est le déclencheur des événements oui: – des troubles  
84.SEL        des événements – c'est un voisin de palier /  
85.ANI 2      c'est un voisin – voisin de palier oui – bon – qu'est-ce qu'il a demandé à Meursault ?

Dans le présent extrait, nous avons constaté la position primordiale de l'ANI 2 qui discute avec SEL à propos des principaux personnages de l'histoire. Certes, en posant constamment des questions (TP : 65, 67, 73, 77, 81, 85), l'ANI 2 joue un rôle d'incitateur en interpellant SEL à intervenir (TP : 66, 68, 70, 76, 78, 82) pour répondre à ses interrogations.

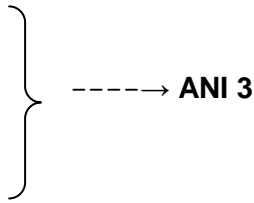
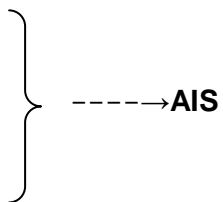
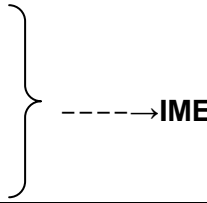

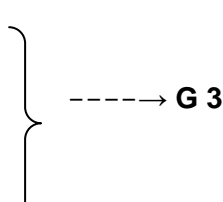


### V-4-3-Configuration du réseau de communication dans le G3

Orientation des TP	Nombre des TP
ANI 3----->AIS	53
ANI 3----->IME	12
ANI 3----->SAN	6
ANI 3----->G 3	26
ANI 3----->ϕ	0
ANI 3-----> ?	1
AIS----->ANI 3	45
AIS----->IME	6
AIS----->SAN	0
AIS----->G 3	22
AIS----->ϕ	0
AIS-----> ?	3
IME----->ANI 3	13
IME ----->AIS	4
IME----->SAN	1
IME ----->G 3	11
IME ----->ϕ	0
IME -----> ?	1
SAN ----->ANI 3	3
SAN ----->AIS	1
SAN ----->IME	1
SAN----->G 3	5
SAN ----->ϕ	0
SAN-----> ?	3

**Tableau 34. Réseau de communication dans le G3.**

Voici maintenant le nombre de TP orientés vers chaque participant dans le **G3**:

Orientation des TP vers chacun des membres	Nombre des TP orientés vers chacun des membres
AIS IME SAN 	61
ANI 3 IME SAN 	58
ANI 3 AIS SAN 	19
ANI 3 AIS IME 	7
ANI 3 AIS IME SAN 	64

*Tableau 35. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G3.*

Nous remarquons que c'est vers l'**ANI 3** et **AIS** que se dirigent le plus grand nombre de TP (61 et 58), rappelons aussi qu'ils détiennent à eux seuls respectivement 100 et 75 TP. Ces résultats montrent que ces derniers ont occupé une position centrale dans le réseau communicatif du **G3**.

La présence de **IME** dans le réseau communicatif de son groupe est modeste avec 19 TP orientés vers elle sachant qu'elle intervient avec 33 TP. Pour **SAN**, nous n'avons calculé que 7 TP orientés vers elle. D'ailleurs, elle était moins communicative avec seulement 13 TP produits.

Contrairement à l'**ANI 3** et à **AIS**, les énoncés produits par **IME** et **SAN** sont très courts et moins significatifs. Cela est dû à leurs réticences linguistiques. Par conséquent, leur intervention se limite à de simples énoncés et parfois avec un à deux mots ou comme le montre les TP suivants :

14.IME	c'est un roman
18.IME	quoi ?
20.IME	les pieds noirs
26.SAN	par l'édition GALLIMARD
39.IME	oui
65.IME	les funérailles !
80.SAN	de vengeance – une lettre de vengeance
116.IME	quand ?
124.SAN	XXXXX

Il faut noter que les réticences linguistiques dans le G 3 sont d'ordre lexical, syntaxique et grammatical. Les exemples les plus représentatifs nous sont fournis par les TP suivants :

24.SAN	non : cent quarante deux de pages – elle a (été) publié en mille neuf cent quarante deux
34.SAN	elle ne crois pas en Dieu et trouve que c'est une chose sans importance \
36.SAN	elle a une maîtresse qui s'appelle Marie
40.AIS	Meursault malgré sa étrangeté il sais pas mentir
74.ANI 3	<b>VOILA !</b> il (a) refusé de voir si vous voulez la <b>DERNIERE</b> regard sur le corps de sa maman
148.IME	c'est mon critique – – <b>dhorka</b> (maintenant) le slogan (bruit)
183.AIS	il conclure l'histoire de lui-même
217.SAN	je trouve comme un slogan sur ce roman – l' <b>ETRANGER</b> est un vrai régal au thé glace

Nous constatons aussi qu'un nombre important de TP (64) est adressé à tous les membres. Ce qui montre le caractère coopératif de la tâche à réaliser surtout pour l'**ANI 3** et **AIS** qui orientent vers le groupe consécutivement 61 et 58 TP. En conséquence,

L'utilisation des pronoms « on » et « vous » est fréquente chez eux comme l'indique les TP suivants :

1.ANI 3    donc on va préparer la fiche synthétique de lecture – concernera nt un des célèbres romans d'Albert Camus – intitulé l'Étranger – on doit démarrer ou commencer par le titre – le titre du roman c'est l'Étranger

29.ANI 3    vous imaginez **QUARANTE** langues "pasque" c'était quelque chose de bizarre et même temps de extraordinaire – de quelque chose de anormal – voilà

149.AIS    on va parler de la dernière scène – c'est la rencontre entre Meursault et le prêtre – – Meursault a refusé occuper à voir le prêtre – mais le prêtre a réussi de le convaincre – – il y avait un grand dialogue \

197.AIS    si vous avez-si vous avez remarqué que \

La dernière remarque portera sur la formation des coalitions. L'**ANI 3** et **AIS** forment à plusieurs reprises des dyades de communication. Ainsi nous avons relevé les intervalles suivants : les TP (40-56 ; 149-176 ; 178-202). L'exemple le plus représentatif est l'extrait suivant :

149.AIS    on va parler de la dernière scène – c'est la rencontre entre Meursault et le prêtre — Meursault a refusé occuper à voir le prêtre—mais le prêtre a réussi de le convaincre – – il y avait un grand dialogue \

150.ANI 3    oui – conversation

151.AIS    conversation parce que l'écrivain \

152.ANI 3    initialement il n'était pas convaincu de voir le prêtre \

153.AIS    pas du tout \

154.ANI 3    il a refusé – il a refusé

155.AIS    il s'amuse – pour s'amuser

156.ANI 3    oui

157.AIS    ici Albert Camus a mis sa philosophie au dialogue de la parole-à la parole de Meursault parce qu'il – parce que le besoin a poussé l'écrivain d'utiliser le style direct entre le prêtre et Meursault – le prêtre joue le rôle de la vie– pardon \

158.ANI 3    "pasque" c'est une c'est une c'est une réflexion sur la condition humaine \

159.AIS    parce que le prêtre joue le rôle de la religion et Meursault le rôle de la vie

160.ANI 3    oui

161.AIS    la vie que Meursault l'interprète \

162.ANI 3    mais c'est évident que Meursault ne crois pas au Dieu \

163.AIS    oui

164.ANI 3    si vous voulez c'est un homme athée– ce qu'on appelle en français un homme athée – je (ne) crois pas au Dieu – oui (il n'y) a pas de Dieu– donc la rencontre du prêtre pour lui c'est quelque chose d'amuser – c'est quelque chose de – eih \

165.AIS    de passer le temps

166.ANI 3    c'est quelque chose de banale si vous voulez c'est quelque chose qui n'a aucune valeur

167.AIS    Meursault il n'a pas – il était indifférent parce qu'il dit mourir en vingt ans ou soixante dix ans c'est la même chose \

168.ANI 3    oui c'est pareil

169.AIS il ne croit pas au Dieu il le reste que peu de temps pour et il ne pas le perdre avec le Dieu

170.ANI 3 mais vous imaginez bien sûr qu'il a commencé le roman par « Aujourd'hui maman est morte » c'est l'utilisation du je – « peut être hier je ne sais pas » c'est quelque chose d'ironie si vous voulez « je ne sais pas – j'ai reçu un télégramme de l'asile » c'est très grave « mère décédée – enterrement demain – sentiments distingués » – c'est quelque chose si vous voulez – c (e n')est pas conscient et c'est pas inconscient si vous voulez c'est demi conscient – « cela ne veut rien dire c'était peut être hier » – ce héros est entrain de parler à propos de sa maman – l'absurdité est surtout le divorce de l'homme du monde – et bien sûr que c(e n')est évident que les habitudes et les manières et les comportements de Meursault pour nous comme des êtres humains – comme des intellectuels c'est quelque chose de très drôle – c'est quelque chose d'extraordinaire – c'est quelque chose de bizarre – c'est quelque chose d'anormal tout simplement c'est quelque chose anormale – « tout refus de communiquer est une tentative de communication – tout geste d'indifférence et d'hostilité et appel déguisé » \

171.AIS « devant cette scène chargée de signes et d'étoiles je mour-je mourrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde de l'épreuve-de l'éprouver » \

172.ANI 3 donc il a mentionné si vous voulez l'image nouvelle concernant le monde

173.AIS « c'est pareil à moi – sa fraternelle »

174.ANI 3 ses fraternelles enfin

175.AIS « ses fraternelles enfin – j'ai senti que j'avais été heureux et que je l'étais-j'étais encore – pour que tout soit consommé – pour que je me sens moins seul – il me reste à souhaiter qu'il y-qu'il y ait eu beaucoup de spectateurs » \

176.ANI 3 imaginez qu'il va amuser par la présence des **SPECTATEURS** !

Dans cet extrait, l'**ANI 3** et **AIS** discutent en dyade la dernière scène de l'histoire notamment la rencontre de Meursault avec le prêtre. Ils ont entrepris plusieurs concepts tels que : l'absurdité de la vie, l'indifférence du monde, la non croyance en Dieu, l'ironie.

#### *V-4-4-Configuration du réseau de communication dans le G4*

<b>Orientation des TP</b>	<b>Nombre des TP</b>
ANI 4----->MOU	46
ANI 4----->DJO	20
ANI 4----->HOU	26
ANI 4----->G 4	24
ANI 4-----> $\phi$	0
ANI 4-----> ?	6
MOU----->ANI 4	33
MOU----->DJO	19
MOU----->HOU	33
MOU----->G 4	45
MOU-----> $\phi$	3
MOU-----> ?	3
DJO----->ANI 4	18
DJO ----->MOU	20
DJO----->HOU	9
DJO ----->G 4	12
DJO -----> $\phi$	2
DJO -----> ?	8
HOU ----->ANI	15
HOU----->MOU	18
HOU----->DJO	8
HOU----->G 4	19
HOU-----> $\phi$	0
HOU-----> ?	7

*Tableau 36. Réseau de communication dans le G4.*

Voici maintenant le nombre de TP orientés vers chaque participant dans le **G4**:

Orientation des TP vers chacun des membres	Nombre des TP orientés vers chacun des membres
MOU } DJO } -----> ANI 4 HOU }	66
ANI 4 } DJO } -----> MOU HOU }	84
ANI 4 } MOU } -----> DJO HOU }	47
ANI 4 } MOU } -----> HOU DJO }	68
ANI 4 } MOU } -----> G 4 DJO } HOU }	100

*Tableau 37. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G4.*

Les résultats obtenus déterminent la position centrale de **MOU**. D'ailleurs le plus grand nombre de TP (84) sont orientés vers lui, notons qu'il détient à lui seul 131 TP.

Après **MOU** c'est vers **HOU** que s'orientent les TP (68). C'est également elle qui détient 67 TP. La plupart des TP dirigés vers elle sont de la part de **MOU**(33) et de **L'ANI 4**(26). Cela explique l'attention particulière qu'ont accordée ces derniers à **HOU** pour solliciter sa participation. Nous citons par exemple :

- 48.MOU      voilà – HOU parlez nous un peu de sa vie ↑
- 76.ANI 4      le résumé HOU – on passe au résumé ?
- 77.MOU      on passe au résumé HOU
- 169.ANI 4      bon mademoiselle la secrétaire il faut bien décrire l'auteur du - de l'ouvrage
- 187.MOU      et vous mademoiselle HOU – – que pensez-vous de Albert Camus ?

Il faut noter aussi que par son rôle de secrétaire, un nombre important de TP sont dirigés vers elle au moment de la rédaction comme le montre les extraits suivants :

- 171.ANI 4      HOU vous avez besoin d'un stylo rouge ou bien vert ? HOU non ?
- 255.MOU      Marie XXXX – XXX – ça vous dérange de parler et d'écrire en même temps (en s'adressant à HOU)

310.MOU      elle est entrain d'écrire– notre secrétaire elle est déjà passée jusqu'aux éléments biographiques – c'est-à-dire quoi ? – c'est quoi les éléments biographiques mademoiselle HOU ?

**L'ANI 4** aussi a joué un rôle important dans le réseau communicatif de son groupe avec 66 TP dirigés vers lui. Rappelant qu'il détient à lui seul 122 TP.

Pour **DJO**, nous avons calculé 47 TP orientés vers lui pourtant il détient à lui seul 68 TP.

Notons qu'un bon nombre de TP produits par les participants sont orientés vers le groupe (**MOU** : 45 ; **ANI 4** : 24, **HOU** : 19, **DJO** : 12). Cela dit que le degré d'implication et de coopération est important surtout chez **MOU** qui a joué le rôle de leader dans son groupe. Les extraits suivants montrent l'esprit de coopération dans le **G4** :

- 6.MOU      intitulé L'Etranger – on va faire dans ce travail une fiche de lecture – on va faire la fiche de lecture c'est c'est notre première objectif – l'un de notre objectif le plus important c'est de parler de communiquer en français entre nous accepter les idées des autres – accepter les opinions des autres sans pour autant les critiquer les opinions sans pour autant critiquer la personne – nous allons commencer tout d'abord par présenter monsieur Albert Camus–bon↑ Albert Camus – nous allons commencer avec mademoiselle HOU
- 94.HOU      moi j'ai pas détaillé dans le –dans le résumé puisque on a déjà une idée sur cette œuvre
- 96.ANI 4      "pasque" tout le groupe a déjà une idée détaillée sur l'œuvre
- 167.ANI 4      il faut bien se concentrer – ah hein ! on va **PASSER** à **NOTRE** – à notre étape si je pense c'est le portrait – bein ! on commence la rédaction – par quoi ? **A:H OUI** ↑



- 168.DJO on va la dicter  
 257.MOU quarante cinq minute quarante trois minutes (MOU rappelle du temps restant en regardant son téléphone portable ) – bon on a parlé du roman on continue à parler du résumé pendant que HOU écrit les première lignes de la fiche de lecture – on a dit qu’après la mort de - après l’enterrement de sa mère il est parti à la page avec ses amis \  
 313.MOU vous pouvez nous les répéter ?

Pour ce qui est des coalitions, nous avons constaté que l’ANI 5, MOU et DJO forment à plusieurs reprises des trios de communication comme l’indique l’extrait suivant :

- 8.MOU voilà ! merci mademoiselle HOU – monsieur ANI nous a posé une question tout à l’heure qui parlait – pourquoi Albert Camus est considéré comme un philosophe ?  
 9.ANI 4 à mon avi :s euh \  
 10.MOU c’est toi qui a posé la question tu (ne) va pas répondre  
 11.ANI 4 ah ! oui :: allez-y  
 12.MOU monsieur DJO – pourquoi Albert Camus est considéré comme un philosophe ?  
 13.DJO je pense que lui-même qui a choisi d’être philosophe  
 14.MOU voilà ! parce qu’il a fait des études en philosophie  
 15.DJO oui en collègue  
 16.ANI 4 notre point de vue – je crois que – qu’il est – qu’il fait intervenir la philosophie sur – sur ses écritures  
 17.MOU voilà  
 18.ANI 4 il est un peu une méthode philosophique à écrire – c’est pour ça il est nommé philosophe du siècle  
 19.MOU on a dit que Albert Camus est née à Mondovi–ville près de Constantine – capital de l’est en Algérie – c’est un pied noir – se s parents sont venus en Algérie – on a parlé de l’information qu’il s’agit d’un pied noir  
 20.ANI 4 que veut dire petit noir ?  
 21.MOU **PIED NOIR** pied noir  
 22.DJO lui il a déjà né là  
 23.MOU voilà !  
 24.DJO en Algérie – en terre  
 25.ANI 4 moi je crois qu’il est un européen  
 26.MOU voilà ! c’est un européen  
 27.ANI qui est venu après la colonisation  
 28.MOU voilà ! – après la colonisation de la fran -de l’Algérie par la France – les immigrés ont commencé à venir en Algérie quand ils descendent des bateaux ils avaient les pieds noirs à cause du charbon  
 29.ANI 4 du charbon !  
 30.MOU de là il vient le nom pied noir  
 31.DJO de là est venu le nom pied noir  
 32.MOU c’est un chrétien algérien qui vivait en Algérie – euh – il est né à l’époque de la première guerre mondiale ce qui a influencé beaucoup sa jeunesse – jeunesse très difficile – son père était un général dans l’armée de France – donc il était souvent absent – il était élevé par sa mère et sa grand -mère – ce qui a influencé beaucoup ses écritures et sa pensée philosophique

Il faut noter enfin que ces trios de communication sont interrompus parfois par HOU qui intervient souvent suite aux sollicitations de ses partenaires comme le montrent les présents extraits :

- 48.MOU      voilà – HOU parlez nous un peu de sa vie ↑  
49.HOU      qu'est-ce que je vais dire ?
- 76.ANI 4      le résumé HOU – on passe au résumé ?  
77.MOU      on passe au résumé HOU  
78.HOU      c'est d'abord expliquer que veut dire l'Etranger– Albert Camus ou bien Meursault le personnage **PRINCIPAL** dans cette œuvre il - il n'est pas étranger à son pays mais il est étranger dans ses comportements sa mentalité etc – a:h\
- 308.MOU      il n'a pas seulement voulu le tuer XX – XXXX maintenant on va passer au \  
309.DJO      à HOU  
310.MOU      elle est entrain d'écrire– notre secrétaire elle est déjà passée jusqu'aux éléments biographiques – c'est-à-dire quoi –c'est quoi les éléments biographiques mademoiselle HOU ?  
311.HOU      c'est les info qui sont concerne à la vie et travaux de monsieur l'auteur – c'est tous ce qui concerne les travaux de l'auteur  
312.DJO      c'est la vie de l'auteur  
313.MOU      vous pouvez nous les répéter ?  
314.HOU      on a déjà dit Albert Camus est un écrivain romancier dramaturge \  
315.MOU      ah ! d'accord↑ d'accord↑ moi je voulais dire bibliographie–je suis vraiment désolé de vous déranger  
316.ANI 4      t'as oublié ça ou quoi ? t'as oublié ça ou quoi ?  
317.MOU      non ! non ! j'ai lu bibliographie  
318.DJO      on passe au \

### V-4-5-Configuration du réseau de communication dans le G5

Orientation des TP	Nombre des TP
ANI 5----->SOF	69
ANI 5----->NAB	24
ANI 5----->HAM	4
ANI 5----->G 5	72
ANI 5-----> $\phi$	12
ANI 5-----> ?	9
SOF----->ANI 5	95
SOF----->NAB	40
SOF----->HAM	9
SOF----->G 5	58
SOF-----> $\phi$	9
SOF-----> ?	9
NAB----->ANI	22
NAB ----->SOF	23
NAB----->HAM	0
NAB----->G 5	23
NAB-----> $\phi$	2
NAB-----> ?	11
HAM----->ANI 5	8
HAM----->SOF	9
HAM----->NAB	0
HAM----->G 5	3
HAM-----> $\phi$	0
HAM-----> ?	3

**Tableau 38. Réseau de communication dans le G5.**

Voici maintenant le nombre de TP orientés vers chaque participant dans le **G5**:

<b>Orientation des TP vers chacun des membres</b>	<b>Nombre des TP orientés vers chacun des membres</b>
SOF } NAB } -----> ANI 5 HAM }	125
ANI 5 } NAB } -----> SOF HAM }	101
ANI 5 } SOF } -----> NAB HAM }	64
ANI 5 } SOF } -----> HAM NAB }	13
ANI 5 } SOF } -----> G 5 NAB } HAM }	156

*Tableau 39. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G5.*

L'ANI 5 et SOF se positionnent au centre du réseau communicatif du G5. Notons que le plus grand nombre de TP sont orientés vers eux (125 et 101 respectivement) sachant qu'ils ont produits 193 et 212 TP consécutivement.

Il faut noter que dans ce groupe, les participants n'ont pas respecté les rôles assignés. Citons par exemple le cas de l'ANI 5 (125 TP orientés vers elle) ; sa participation active dans la tâche est justifiée par son rôle de secrétaire. En effet, elle se trouve au centre de la communication surtout au moment de la rédaction. Les extraits suivants montrent sa position importante lors de la rédaction :

- 215.SOF voilà
- 216.ANI 5 il raconte ?
- 217.NAB les rencontres par exemple des voisins
- 218.ANI 5 les rencontres XXX des voisins
- 219.SOF **hih** (oui) les rencontres \
- 220.ANI 5 ses
- 221.SOF ses rencontres
- 222.ANI 5 avec
- 223.SOF ses voisins
- 224.ANI 5 ses voisins lorsqu'il est \
- 225.SOF lorsqu'il est en route
- 226.ANI 5 lorsqu'il est entraîné de rentrer chez lui
- 227.SOF entraîné de rentrer chez lui
- 228.ANI 5 chez lui
- 229.SOF voilà tout simplement – – chapitre trois
  
- 244.ANI 5 chapitre quatre une semaine écoulait
- 245.SOF une semaine écoulait
- 246.NAB une semaine après la mort de sa mère
- 247.ANI 5 une semaine s'écoulait
- 248.SOF s'écoulait voilà donc
- 249.ANI 5 et finalement l'auteur
- 250.SOF et finalement l'auteur **kifah ngoulou** ? (comment dirais-je ?) \
- 251.ANI 5 pense à sa maman
- 252.SOF pense à sa maman grâce au chien de Salamano
- 253.NAB parfois les animaux donnent /
- 254.SOF voilà↑
- 255.ANI 5 grâce \
- 256.SOF grâce à le chien grâce au chien de son voisin
- 257.ANI 5 de son voisin
- 258.SOF Salamano
- 259.ANI 5 qu'il a disparu
- 260.SOF qu'il a disparu bien sur
  
- 382.ANI 5 pour se défendre \
- 383.SOF pour se défendre il a \
- 384.ANI 5 il a tiré\
- 385.SOF il a tiré quatre balles
- 386.ANI 5 avec son arme
- 387.SOF avec son arme voilà
- 388.ANI 5 chapitre sept

**SOF** a participé activement à l'élaboration de la fiche de lecture. Sa tâche consiste d'abord à la lecture des passages déjà écrits par les membres de son groupe (TP : 41 ; 63 ; 231 ; 264 ; 266 ; 322 ; 357 ; 458 ; 462 ; 464). Ensuite, son rôle était primordial lorsqu'il négocie et synthétise avec ses partenaires le sens des parties lues. Citons à titre indicatif les trois extraits suivants :

- 81.SOF il était je-m'en-foutiste  
 82.ANI 5 sans sentiment (silence) c'est ça en général  
 83.SOF c'est en général – il a parlé du climat (bruit) imaginez **nhar eIDjanaza ntaç** (lors des funérailles) de sa mère (silence)  
 84.ANI 5 au point qui-qui- qu'il ne connaît pas son âge  
 85.SOF son âge oui – c'est le point le plus le plus important pour moi – un homme qui ne connaisse pas l'âge de sa mère  
 86.ANI 5 de sa mère  
 87.SOF comme même c'est **GRAVE AH!** – voilà c'est tout pour le premier chapitre voilà

- 131.NAB **haw lahna Djbed** le sentiment (ici il a parlé de sentiment ) – sentiment de joie **haw lahnaya gallek** (ici il a dit) « ma joie quant l'autobus » \
- 132.SOF mais **LA JOIE** \
- 133.ANI 5 la joie quand il a pris l'autobus après l'enterrement de sa mère
- 134.SOF quand l'autobus est rentré à Alger
- 135.NAB **çlah** ? (pourquoi ?)
- 136.ANI 5 **houwa haw jay** (lui il est venu) à quatre vingt kilomètres
- 137.NAB **hih** (oui)
- 138.SOF **jayin bach** c'est-à-dire **yadfnouha fi** Alger (eux ils sont venus c'est-à-dire pour l'enterrer à Alger) **houwa fraH ki daKhlou** l'Alger (lui est il était heureux quand ils sont rentrés à Alger) **rak fahem** ? (tu comprends ?)
- 139.NAB **hih hih** (d'accord d'accord)
- 140.SOF la joie \
- 141.ANI 5 **bach yat'hana:** (pour qu'il se débarrasse)
- 142.SOF la cause de cette joie c'est l'arrivée à Alger c'est pas \
- 143.NAB **fhamt fhamt** (je comprends je comprends)
- 429.SOF donc le chapitre deux– il raconte – l'état de-de \
- 430.ANI 5 de prison
- 431.SOF de **PRISON**↑voilà
- 432.NAB ici il raconte l'historique du prison
- 433.SOF il raconte il décrit le-le \
- 434.ANI 5 la situation \
- 435.SOF sa situation ↑ dans le prison ↓
- 436.ANI 5 dans le prison
- 437.SOF au prison – et qui attend leur – il attend comment on dit ?
- 438.ANI 5 la condamnation à mort ? – la condamnation à mort
- 439.SOF la condamnation à mort
- 440.ANI 5 on sait pas s'il est condamné ou non ?
- 441.SOF l'exécution ↑

Contrairement à l'**ANI 5** et **SOF**, la contribution de **NAB** est modeste. D'ailleurs, nous avons recensé 64 TP orientés vers lui sachant qu'il détient 83 TP.

Par rapport à ses partenaires, l'apport de **HAM** est assez restreint. Notons que nous avons calculé uniquement 13 TP orientés vers lui sachant qu'il n'a émis que 23 TP.

Malgré leur faible intervention dans le réseau communicatif, **NAB** et **HAM** ont joué un rôle important aux moments d'incompréhension. Ils donnent de l'aide et répondent aux questions posées par l'**ANI 5** et **SOF**. Citons à titre indicatif les exemples suivants :

- 89.SOF humm – ensuite il parle il a parlé à à **kifah ngoulou elDjanaza ?**  
(comment appelle-t-on les funérailles ? ) ou \  
90.HAM funérailles / fynerɛj /  
91.ANI 5 **ah** (quoi ?)  
92.HAM **elDjanaza ?** funérailles/ fynerɛj /  
93.ANI 5 funérailles  
94.SOF funérailles / fynere/  
95.HAM funérailles / fynerɛj /  
96.ANI 5 f.u  
97.HAM f.u  
98.SOF **kifah goltalna ?** (comment tu as dit ?)  
99.HAM funérailles / fynerɛj /  
100.SOF **FU ?**  
101.HAM funérailles f.u.n.e.r.a.i.l.l.e.s

- 181.ANI 5 « lundi j'ai beaucoup travaillé au bureau – à midi avec Emmanuel je suis allé manger chez Céleste– le soir j'ai été heureux de rentrer en marchant le long des quais /ke / » c'est quoi le quai ?  
182.SOF le quai / kaji /  
183.ANI 5 le quai / kaji /  
184.HAM **QUAI** / ke / quai **houwa raSif** (c'est le quai)  
185.ANI 5 **i::h↑** (oui↑)  
186.HAM **win** les quais **ntaç** la gare (là où on trouve les quais de la gare)  
**igouloulou** le quai (on l'appelle le quai)  
187.SOF en marchant le long des quais – trottoir

- 344.ANI 5 c'est qui – qui a le couteau ?  
345.SOF « avaient un couteau » !  
346.ANI 5 Raymond ou bien  
347.SOF « une bagarre s'en » \  
348.ANI 5 « s'en est suivie »  
349.NAB ils **haw gal** (il a dit ) ils – les deux – les deux arabes \  
350.ANI 5 les deux arabes  
351.SOF les deux arabes hih (oui)

- 422.ANI 5 « en prison je me suis retrouvé avec bon nombre d'arabes– quand je leur ai raconté mon crime ils m'ont malmené alors j'ai été isolé–Marie est venu me rendre visite une seule fois – d ans le parloir tout le monde était forcé de parler à voix haute– j'étais étourdi par tout le chaos / jawo / » \  
423.NAB le chaos / kawo/  
424.ANI 5 chaos / kawo / **wala** (ou) Chaos /jawo/ ?  
425.NAB chaos /kawo/

Nous constatons aussi que les 130 TP orientés vers le groupe étaient de la part de l'**ANI 5** (72) et de **SOF** (58). Cela signifie que le travail de coopération était très important

chez eux. Ainsi, ils emploient les pronoms « on » et « nous » pour s'adresser à l'ensemble du groupe comme le montre les TP suivants :

5.SOF voilà – **NON ! houwa** (lui) **mbaçd wala** (puis il est devenu) condamné à mort **mbaçd gaçed yastana fi** l'exécution **ntaço** (puis il attendait son exécution) – **hadi** (c'est ça) voilà **dhorka** (maintenant) on va faire un résumé plus-plus détaillé - mieux que ça d'accord ↑ \

6.ANI 5 on va commencer sur le brouillon

37.SOF au résumé (silence) le résumé – donc on a on a deux chapitres \

38.ANI 5 non ! deux parties

39.SOF deux parties plutôt pardon– on a deux parties – la première partie contient six chapitres et la deuxième contient cinq chapitres – ah on essaye – on essaye de résumer le maximum possible ok

40.ANI 5 oui – on commence par le premier chapitre

41.SOF d'accord qu'est ce qu'on a « c'est jeudi aujourd'hui maman est morte dans son asile – à Mor -à Mar- à Marengo situé à quatre vingt kilomètre d'Alger – au restaurant de mon ami Céleste–tous avaient de la peine pour moi–cependant dans mon esprit c'est comme si maman n'était pas morte – j'étais pas en deuil »

150.ANI 5 on voit dans le deuxième chapitre que Albert Camus a continué sa vie quotidienne comme si sa mère – elle est encore vivante

390.ANI 5 il nous reste pas beaucoup de temps

391.SOF combien reste de temps ?

392.ANI 5 une demi heure– on va rédiger le résumé dans une feuille (silence)

Pour ce qui est des coalitions, nous avons remarqué que la plupart des échanges était entre l'**ANI 5** et **SOF**. Ils communiquent à maintes fois en binômes dans les intervalles des TP suivants : (1-63 ; 65-89 ; 187-201 ; 215-232 ; 238-252 ; 333-348).



***V-4-6-Configuration du réseau de communication dans le G6***

<b>Orientation des TP</b>	<b>Nombre des TP</b>
ANI 6----->CHA	32
ANI 6----->YAM	36
ANI 6----->FAT	8
ANI 6----->G 6	86
ANI 6-----> $\phi$	1
ANI 6-----> ?	3
CHA----->ANI 6	62
CHA----->YAM	21
CHA----->FAT	1
CHA----->G 6	14
CHA-----> $\phi$	4
CHA-----> ?	5
YAM----->ANI 6	59
YAM ----->CHA	15
YAM----->FAT	1
YAM----->G 6	23
YAM-----> $\phi$	6
YAM-----> ?	3
FAT ----->ANI 6	9
FAT ----->CHA	0
FAT ----->YAM	2
FAT----->G 6	5
FAT -----> $\phi$	4
FAT-----> ?	1

***Tableau 40. Réseau de communication dans le G6.***

Voici maintenant le nombre de TP orientés vers chaque participant dans le **G6**:

Orientation des TP vers chacun des membres	Nombre des TP orientés vers chacun des membres
CHA } YAM } -----> ANI 6 FAT }	130
ANI 6 } YAM } -----> CHA FAT }	77
ANI 6 } CHA } -----> YAM FAT }	59
ANI 6 } CHA } -----> FAT YAM }	10
ANI 6 } CHA } -----> G 6 YAM } FAT }	128

*Tableau 41. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G6.*

Ces résultats statistiques nous montrent que c'est vers l'**ANI 6** que s'orientent le plus grand nombre de TP (130). Cette position centrale lui confère un rôle primordial dans les discussions de son groupe. Tout au long du travail coopératif, il s'est placé au centre de la communication. Cela s'explique par les énoncés qu'il a émis sachant qu'il détient à lui seul 163 TP.

Nous avons constaté que l'**ANI 6** est le leader de son groupe. Il gère la distribution des TP d'une manière efficace ; il est à la fois l'animateur et le stimulateur qui incite les membres à participer. Prenons, par exemple, les TP suivants :

- 62.ANI 6            FAT – vous pouvez citer les personnages principales dans cette œuvre ↑  
64.ANI 6    la maitresse de Raymond dans l'ouvrage – son rôle est principal – la maitresse de Raymond – la maitresse de Raymond c'est un personnage sans nom – – donc vous pouvez CHA entamer la première partie du roman  
84.ANI 6            donc – qu'est ce que vous avez compris de ce chapitre ? (en s'adressant à CHA)  
254.ANI 6    vous pouvez entamer la deuxième partie ? (en s'adressant à YAM)  
265.ANI 6    le deuxième chapitre FAT  
275.ANI 6    oui mais le bruit et l'encombrement l'a empêché d'entendre ce qu'a dit Marie – – vous pouvez continuer FAT (bruit)  
216.ANI 6    vous pouvez répéter YAM ?  
305.ANI 6    vous pouvez – poursuivez ↑(en s'adressant à YAM)  
365.ANI 6    CHA – est-ce que vous pensez que – vous pensez que Albert / Camus et Meursault ont les mêmes choses au côté psychologique ?  
381.ANI 6    votre opinion – est-ce que vous pouvez – est ce que vous pouvez – vous avez des opinions ? rien de plus ! allez-y CHA  
387.ANI 6    YAM vous pouvez rajouter quelque chose ?

L'**ANI 6** est non seulement celui qui encourage à s'exprimer mais aussi une personne ressource vers lui les autres s'orientent pour demander de l'aide. Citons à titre indicatif les TP suivants :

- 172.YAM            donc Raymond il a reconnu parmi ce groupe là un frère de sa maitresse – donc « après le déjeuner les trois hommes se promènent sur la plage – ils tombent sur deux membres du groupe d'arabe » – donc ils ont rencontré avec les deux groupes – deux membres donc « une bagarre déclenche pendant laquelle Raymond est blessé par arme blanche » – donc ils ont fait un bagarre et Raymond est blessé « plus tard quand Raymond et Meursault retourne sur le lieu de la lutte l'irréparable se produit – Meursault s'empare du revolver / revolve /de Raymond et comme poussé » ei:h « par les événements tire cinq coup de feu sur le frère de la maitresse » – monsieur l'ANI 6 vous pouvez m'expliquer– j(e n)'ai pas compris cette partie ↑  
188.YAM            est-ce que vous pouvez expliquer la deuxième partie ?( YAM s'adresse à l'ANI 6)  
189.ANI 6            donc dans cette partie qu'est-ce qu'il y a ? – le malheur a eu lieu  
300.FAT            que veut dire accable ?  
301.ANI 6            l'accable – il se sent que ce témoignage l'accable c'est-à-dire le dérange – le fait que le procureur a dit que ce personne là est tout à fait anormal –

il n'a pas versé aucune larme – il n'a pas vu le corps de sa mère – lorsque le concierge a confirmé ceci les tous /tus/ sont prouvés \

Après l'**ANI 6**, c'est vers **CHA** que s'orientent les TP (77). C'est également elle qui détient 103 TP. Ces résultats montrent qu'elle a participé activement dans les discussions de son groupe.

Après **CHA**, c'est vers **YAM** que se dirigent les TP (59), c'est notamment elle qui a émis 106 TP. A ce titre, elle s'est retrouvée aussi au centre de la communication.

Étant donné que la présence de **FAT** dans le réseau communicatif du **G6** est très faible, nous n'avons calculé que 10 TP orientés vers elle sachant aussi qu'elle a produit uniquement 20 TP. Cela est dû soit à sa faible maîtrise de la langue soit à sa timidité.

Les TP orientés vers le groupe sont répartis injustement entre les membres du **G6** (**ANI 6** : 86, **CHA** : 14, **YAM** : 23 et **FAT** : 5). Cela explique l'importance que donne l'**ANI 6** à la coopération en s'adressant constamment à tout le groupe comme l'indiquent les TP suivants :

38.ANI 6    donc vous avez dit Pérez – le personnage après Masson – donc on a ajouté Pérez

72.ANI 6    est-ce que vous pouvez expliquer ça ?

75.ANI 6    vous trouvez pas que ce personnage est un personnage étrange ?

110.ANI 6    qu'est-ce que vous avez compris de ce chapitre ?

278.ANI 6    qu'est-ce que vous avez compris de ce deuxième chapitre ? – – le deuxième chapitre Meursault au prison – le troisième chapitre Meursault est au tribunal \

369.ANI 6    il a répété plusieurs fois – qu'est-ce que vous pensez ? l'orientation idéologique de ce personnage – – qu'est-ce que vos pensez d'après cette plusieurs déclarations ? – je crois pas en dieu – je (ne) crois pas en dieu – le juge questionne – tu crois en Dieu – non je (ne) crois pas –XXXX- quelle est l'origine de cette indifférence ?est-ce que l'origine de l'absurde le courant littéraire ?

La dernière remarque portera sur la formation des coalitions. Dans la première moitié de l'enregistrement du **G6**, l'**ANI 6** entreprit la parole tantôt avec **CHA** (TP : 64-73) tantôt avec **YAM** (TP : 159-182) en formant des dyades. Dans la seconde moitié de l'enregistrement, nous avons remarqué que l'**ANI 6**, **CHA** et **YAM** forment des trios de communication comme le montre les intervalles de TP suivants : 183-219 ; 301-333, 345-388.

## ***Conclusion***

Cette analyse quantitative nous a permis d'expliquer le fonctionnement des six groupes à travers plusieurs indicateurs :

- L'intensité interactive en recensant le nombre total des TP produits par chacun ;
- Le système d'alternances codiques des trois langues en présence (FLE, LM et Anglais) ;
- Les membres actifs et impliqués dans la tâche qui produisent réellement au moins 25% des interventions du groupe ;
- La LME pour apprécier quantitativement la participation réelle de chacun ;
- La configuration des réseaux de communication pour comprendre la centralisation des échanges (éventuellement le leader du groupe) et la formation des coalition (les dyades ou les trios de communication) ;

Certes, ces indicateurs quantitatifs nous ont permis d'apporter un regard anticipé sur la qualité du travail réalisé par les six groupes coopératifs mais ils ne nous renseignent pas sur la valeur cognitive en termes d'acquisitions individuelles.

La démarche de recherche que nous adopterons dans le **chapitre VI** sera donc à la fois quantitative et qualitative basée sur l'interprétation des données en l'occurrence les conduites des participants dans les six groupes coopératifs.

CHAPITRE VI

*Analyse des actes conversationnels au sein  
des groupes*

## ***Introduction***

Au niveau de ce sixième chapitre, nous adopterons une démarche quantitative et qualitative basée sur l'interprétation des données en l'occurrence les conduites des participants dans les six groupes coopératifs. Dans cette analyse, nous classerons les actes conversationnels produits par les participants en deux grandes catégories : des actes conversationnels visant les habiletés cognitives et des actes conversationnels visant les habiletés coopératives (sociales).

L'analyse des actes conversationnels visant les habiletés cognitives se focalisera sur : les questions (QUE), les demandes d'aides (AID), les corrections (COR), les explication (EXP), les reformulation (REF) et les traductions (TRA). L'analyse des actes conversationnels visant les habiletés coopératives (sociales) s'appuiera sur : les interpellation (INT), les encouragements (ENC), le respect (RES) et la coopération (COO). Nous concevons que l'analyse des actes conversationnels selon cette typologie nous facilitera l'explication du passage de l'interindividuel à l'intra-individuel et nous renseignera sur le contenu pragmatique du discours des participants.

## ***VI-1- Classification des actes conversationnels***

L'activité interactionnelle que nous allons analyser correspond dans notre perspective à un type d'activité interactive que le CECR baptise la *coopération à visée fonctionnelle* (CECR, 2001 : 60). Dans notre travail de recherche, les interactions verbales qui se produisent dans les groupes ont le caractère d'être liées à une tâche rédactionnelle notamment la rédaction collective d'une fiche de lecture de l'œuvre « l'Etranger » d'Albert Camus.

Les raisons qui nous ont poussées à choisir ce genre de tâche sont multiples :

- D'un côté, lors d'un travail de groupe, sans la supervision directe de l'enseignant, les occasions d'emploi de la LM sont fréquentes. Or, le fait que le travail final sera remis à l'enseignant est un facteur qui, nous semble-t-il, pousse les apprenants à interagir davantage en langue étrangère.
- D'un autre côté, nous pensons qu'une tâche commune sur un objet linguistique (la rédaction d'une fiche de lecture commune) est une situation d'interaction qui multiplie les occasions d'échanges métalinguistiques ce qui crée un espace plus favorable à l'apprentissage de la langue cible.
- En fin, nous concevons que cette tâche coopérative constitue un espace de parole spontané et suscite de vrais échanges entre les participants. Cette dynamique interactionnelle engendre des besoins communicatifs chez eux ce qui les pousse à interagir ensemble.

A partir du corpus choisi, nous avons cherché à repérer, dans chaque groupe, toutes les séquences interactionnelles qui seraient des moments particulièrement favorables à l'acquisition de la langue. Nous pensons que cette manière de procéder nous permettra de fournir une information suffisante sur le contenu pragmatique du discours des participants (actions langagières qu'ils accomplissent lorsqu'ils prennent la parole). Elle présente aussi l'avantage de considérer *l'acte conversationnel*<sup>24</sup> à l'intérieur du discours dans lequel il

---

<sup>24</sup> - un acte conversationnel est différent de celui d'acte de langage. Cette dernière notion, dont les fondateurs étaient J.L.AUSTIN (1970) et J.R.SEARLE (1969), a été vivement critiquée par FRANCK (1981, 1984) ; LEVINSON (1981, 1983) ; TROGNON & BRASSAC (1988). Les actes de langage sont conçus par C. KERBRAT-ORECCHIONI (2001 : 53) comme « des entités abstraites et isolées, c'est-à-dire détachées tout à la fois de leur contexte d'actualisation, et des autres actes qui peuvent les précéder ou les suivre dans l'enchaînement discursif ». Ce qui pose un problème majeur pour l'analyse de discours conversationnel. Nous opterons donc pour la notion d'acte conversationnel qui représente pour nous la « valeur pragmatique » (la valeur d'acte) que nous pouvons donner à une intervention verbale. C'est cet acte conversationnel qui nous permettra de décrire l'action langagière accomplie par les apprenants lorsqu'ils prennent la parole.



s'inscrit. C'est d'ailleurs dans la dynamique interactionnelle que les actes s'explicitent, c'est ainsi que nous pourrions leur accorder une valeur.

Dans ce sens, nous avons avancé les hypothèses suivantes :

- Au sein des groupes hétérogènes restreints, les occasions de production et d'interaction en langue étrangère seront démultipliées par rapport aux possibilités d'intervention en classe entière.
- Les tâches signifiantes qui se réalisent en groupes coopératifs favoriseraient l'initiative des participants dans l'interaction et permettraient une utilisation instrumentale de la langue.
- L'absence de l'enseignant contribuerait, à notre égard, à rendre les participants responsables de la conduite de la tâche qui seraient par la suite plus autonomes dans leurs apprentissages.
- Dans un travail de groupe, les apprenants développeraient des habiletés cognitives voire coopératives (sociales). Dans ce sens, cette dynamique interactionnelle qui est fondée sur des médiations cognitivo-langagières facilite l'apprentissage de la langue ou comme le montre TROGNON (1999 :71) : « *les médiations cognitivo-langagières favorisent l'apprentissage car elles accomplissent des événements sociaux et des événements cognitifs* ».

Partant du postulat que *toute conversation produit du cognitif et du social* (TROGNON, 1997) et suite aux hypothèses avancées précédemment, nous proposons de classer les actes conversationnels des participants en deux grandes catégories comme l'illustre la typologie suivante : ***Actes conversationnels visant les habiletés cognitives*** et ***Actes conversationnels visant les habiletés coopératives(sociales)***.

***-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives***

- 1- Question (QUE) : poser des questions afin de vérifier qu'on a bien compris ;
- 2- Aide (AID) : demande d'aide ou d'éclaircissement en cas d'incompréhension ;
- 3- Correction (COR) : corriger ce qu'a été déjà émis par un partenaire ;
- 4- Explication (EXP) : expliquer aux autres pour les faire comprendre ;
- 5- Reformulation (REF) : reformuler un mot ou une idée déjà émise par un partenaire ;
- 6- Traduction (TRA) : traduire un mot ou une idée dans les deux sens : soit du français à langue maternelle ou l'inverse.

***-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives***

- 1- Interpellation (INT) : interpellier ses pairs pour les inciter à s'exprimer ;
- 2- Encouragement (ENC) : encourager les autres pour les faire participer ;

- 3- Respect (RES) : respecter les autres en utilisant des formules de politesses ;
- 4- Coopération (COO) : insister sur l'entraide pour réaliser la tâche commune.

Nous concevons que cette méthode est la plus convenable pour expliquer le passage de l'inter à l'intra-individuel dans des situations d'apprentissage entre pairs. Nous pensons encore que cette manière de procéder nous renseigne davantage sur le contenu pragmatique du discours des participants.

Le présent chapitre sera consacré à l'analyse de deux catégories d'actes conversationnels produits dans les six groupes coopératifs en fonction de cette typologie.

## ***VI-2- Analyse des actes conversationnels visant les habiletés cognitives***

Tous les échanges dans les six groupes coopératifs sont focalisés sur la tâche à accomplir, en l'occurrence, la rédaction de la fiche de lecture. Celle-ci constituant le but commun pour lequel les étudiants sont réunis. Nous remarquons dans les comportements des apprenants, un travail intense de coopération qui se voit clairement notamment par une série de négociations sur les parties à mettre dans la fiche finale de lecture. La nature de la tâche va déterminer dans une large mesure les types d'actes conversationnels des participants.

### ***VI-2-1-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G1***

#### ***VI-2-1-1-Les questions (QUE) dans le G1***

Pour le **G1**, nous avons recensé 8 questions formulées par les participants. Ces questions servent à vérifier la compréhension du contenu de la fiche de lecture.

- 2 questions données par l'**ANI 1** aux TP 36 et 236 ;
- 3 questions formulées par **ABD 1** aux TP 64, 265 et 333.
- 1 question donnée par **LYN** au TP 318.
- 1 question posée par **MER** au TP 247.

Analysons à titre d'exemples la séquence suivante :

- 263.LYN alors « (.....)– il avoue avoir commis son acte à cause du soleil – il est condamné à la guillotine / gijon /- guillo-» \
- 264.ANI 1 à la guillotine / gijotin /– guillotine – guillotiner c'est c'est /
- 265.ABD1 tu connais Ahmed Zabana ?
- 266.LYN oui
- 267.ABD1 il a été guillotiné
- 268.ANI 1 Ahmed Zabana a été guillotiné par les français –la guillotine c'est une -c'est un appareil d'où l'on coupe la tête /
- 269.LYN **elmeqsala** (la guillotine)

- 270.ABD1 **elmeqsala** (la guillotine) oui  
 271.ANI 1 en arabe c'est **elmeqsala** (la guillotine)  
 272.LYN « à la guillotine– Meursault voit l'aumônier – (...) »

**LYN**, en lisant la partie qu'elle lui a été confiée au TP 263, a rencontré une difficulté de prononciation et de compréhension du verbe « guillotiner ». Ce problème observé par l'**ANI 1** et **ABD 1** a été aussitôt résolu. D'abord, par l'intervention d'aide à la lecture (264.ANI 1), **LYN** est parvenue à prononcer correctement le verbe « guillotiner » au TP 272. Ensuite, grâce aux interventions d'aide à la compréhension (265.ABD 1, 267.ABD 1 et 268.ANI 1), elle est arrivée à deviner le sens du même verbe. D'ailleurs, elle a pu trouver l'équivalent du nom « la guillotine » (**elmeqsala**) en langue maternelle. Par ailleurs, l'intervention d'**ABD 1** au TP 265 est une proposition formulée d'un ton interrogatif (tu connais Ahmed Zabana ?) qui vise à déclencher les processus mentaux de **LYN** et lui faciliter la compréhension.

Il faut noter que nous avons trouvé des exemples où l'**ANI 1** pose des questions auxquelles il apporte lui-même une réponse. Citons à titre indicatif :

- 236.ANI 1 « le dimanche après un repas bien arrosé » – vous savez qu'est ce que veut dire bien arrosé ?  
 237.LYN non  
 238.ABD1 vous cherchez dans le dictionnaire ?  
 239.ANI 1 n:ou – c'est-à-dire là où il ya des boissons alcooliques généralement lorsqu'on fête quelque chose – on va – on va arroser on fête par exemple en une semaine ou \  
 240.ABD1 un événement  
 241.ANI 1 on va arroser – arroser \  
 242.ABD1 célébrer – célébrer  
 243.ANI 1 célébrer une fête **ki chghoul** (comme ) c'est généralement on va arroser ça – t'a arrosé avec des boissons alcooliques – d'accord \  
 244.ABD1 un événement

Soulignons enfin que l'**ANI 1**, par son statut d'enseignant, ne peut pas résister au rôle d'informateur. D'ailleurs, il reprend la réponse d'un partenaire et la détaille comme l'illustre très bien l'exemple suivant :

- 226.ANI 1 il a enterré sa mère – il est passé au cinéma pour voir un film de Fernandel – alors que Fernandel **bach tkoun fi balkoum** ( si vous sachiez) \  
 227.ABD1 c'est un comédien  
 228.ANI 1 c'est un comédien qui fait rire – après l'enterrement il a vu un film – – donc c'est un personnage qui est pour moi absurde \  
 229.ABD1 voilà !  
 230.ANI 1 c'est pas normal quoi !  
 231.LYN oui

### ***VI-2-1-2-Les demandes d'aides (AID) dans le G1***

Nous avons collecté trois demandes d'aide qui sont sous forme de questions :

- 2 demandes faites par **ABD 1** aux TP 91 et 181 ;

- 1 demande faite par **LYN** au TP 255.

Dans ces demandes, **ABD 1** et **LYN** tentent de résoudre un problème linguistique en demandant soit l'aide de leurs partenaires, soit l'éclaircissement en cas d'incompréhension ; Prenons à titre d'exemples les trois séquences suivantes :

90.ANI 1 parce que Albert Camus c'est un écrivain – c'est un écrivain romancier – il a fait du théâtre – un essayiste

91.ABD1 un essayiste ça veut dire quoi ? on peut utiliser le dictionnaire ? (en s'adressant à l'ANI 1)

179.LYN l'Homme révolté – l'Homme révolté en mille neuf cent cinquante un - essai /esaj / \

180.ANI 1 essai /ese /

181.ABD1 essai / esaj / ou bien essai / ese /?

182.ANI 1 c'est un essai / ese /

183.LYN essai – c'est un essai – la Chute en mille neuf cent cinquante six / sikätsis /

255.LYN le revolver ?

256.ABD1 l'arme à XXXX on appelle revolver

257.ANI 1 pistolet

258.ABD1 les gendarmes dans leurs poches ont des revolvers ils n'ont pas des armes automatiques – les gendarmes ont des revolvers **ntaç** (ceux ) les cowboys ar ! ar ! ar !

259. ANI 1 il y a le pistolet et XXXX on l'appelle le revolver

Dans la première séquence, au TP 91, **ABD 1** soulève un problème de lexique en s'interrogeant sur le sens du mot « essayiste » (un essayiste ça veut dire quoi ?). Pour résoudre ce problème, il demande à l'**ANI 1** au même TP s'il pourrait utiliser le dictionnaire (on peut utiliser le dictionnaire ?).

Dans la seconde séquence, le mot « essai » a été prononcé différemment par **LYN** et l'**ANI 1** (TP 179 : essai / esaj /, TP 180 essai /ese /). Cela a incité **ABD 1** à poser un problème phonétique en s'interrogeant sur la bonne prononciation au TP 181 (essai / esaj / ou bien essai / ese /?).

Dans la troisième séquence, à la suite d'une difficulté de compréhension, **LYN** s'est interrogé sur le sens du mot « revolver » au TP 255 (le revolver ?). Ce problème a été rapidement résolu grâce aux reformulations de l'**ANI 1** (TP 257 et 259) et aux explications d'**ABD 1** (TP 256 et 258).

Ces exemples montrent que l'asymétrie constatée dans ce groupe permet de créer une dynamique d'un apprentissage mutuel entre ses membres. D'ailleurs, L'**ANI 1** et **ABD 1** ont joué le rôle de personnes-ressources auxquelles les autres s'orientent pour signaler des problèmes linguistiques.

### ***VI-2-1-3-Les corrections ou les réparations (COR) dans le G1***

La notion de *réparation* a été développée par SCHEGLOFF, JEFFERSON et SACKS (1977). Ces trois chercheurs l'ont définis comme « *le mécanisme autorégulé pour l'organisation de l'usage de la langue dans l'interaction sociale* » (Cité par P.RENAUD et B.R.ZENIL, 2010 : 208). Elle désigne donc les moments de la conversation où les interlocuteurs reviennent sur un élément problématique pour le corriger.

Le mot réparation est parfois employé dans un sens large pour désigner plusieurs phénomènes : « *Une réparation se manifeste comme le remplacement d'un élément simple ou complexe d'un énoncé achevé par un autre élément. Une réparation se manifeste dans la reprise (en vue de l'achèvement) d'une structure/formulation inachevée.* » (U. DAUSENDSCHÖN-GAY, 1988 :270)

La réparation, pour notre part, représente le premier cas dont parle U.DAUSENDSCHÖN-GAY c'est-à-dire elle consiste à transformer un élément simple ou complexe d'un énoncé terminé par un autre élément. Pour ne pas confondre avec la seconde définition de la réparation, nous opterons pour le terme de *correction*.

Selon SCHEGLOFF, JEFFERSON et SACKS (1977), GULICH et MONDADA (2001), nous pouvons discerner l'*initiation* (le mouvement qui focalise ou identifie l'élément à corriger) et la *correction* proprement dite (la réalisation de la correction). Ce qui permet de distinguer entre les corrections *auto* et *hétéro-initiées* (selon que c'est l'auteur de l'énoncé lui-même qui y revient ou son partenaire) et entre *auto-* et *hétéro-correction* (suivant que la correction est faite par l'auteur de l'énoncé ou son partenaire). Ces discriminations conduisent à la typologie suivante :

- Auto-correction auto-initiée.
- Auto-correction hétéro-initiée.
- Hétéro-correction auto-initiée.
- Hétéro-correction hétéro-initiée.

Il n'y a pas eu d'auto-correction dans le **G1**. Toutefois, nous avons recensé au total 18 corrections qui constituent en fait des hétéro-corrections :

- 14 corrections faites par l'**ANI 1** (soit 77,78 %) dans les TP suivants : 62-67-125-151-180-186-200-206-212-216-273-364-366-390.
- 4 corrections faites par **ABD 1** (soit 22,22 %) dans les TP suivants : 55-191-204-210.

L'ANI 1 ; par son statut (enseignant de français) et selon la conception qu'il a de son rôle, tend à corriger immédiatement les erreurs produites par ses partenaires. Ce qui les aide à s'approprier la langue de l'interaction.

Les interventions correctives de l'ANI 1 et ABD 1 ne sont pas longues. Elles se focalisent surtout sur l'élément incorrect comme le montre les exemples suivants :

179.LYN l'Homme révolté – l'Homme révolté en mille neuf cent cinquanteun - essai /esaj /

180.ANI 1 essai /ese /

203.MER « l'asile – l'asile de Marengo près d'Alger et assiste à la viellée funèbre puis à la mise en bière et aux funé- funérailles sans prendre l'attitude de circonstance que l'on attend d'un fils endeuillé – le héros ne pleure pas – ne veut pas simuler à un chagrin qu'il ne ressent pas – après l'ent-après l'enterrement / lãntremã » \

204.ABD1 l'enterrement / lãtẽrmã /

365.MER « l'univers de Camus – l e ressen-le ressenti intérieur du personnage est ainsi partagé par le lecteur – le style employé par Camus dans cette œuvre vise à la rendre abordable par le / la / plus grand nombre de lecteurs – l ibre ensuite à eux d'approfondir leur lecture pour une compréhension plus exhaustive / eksotiv / » \

366.ANI 1 exhaustive / egzostiv /

367.MER exhaustive / egzostiv / de l'œuvre de Camus

En revanche, nous avons relevé une correction moyennement longue dans laquelle ABD 1 reprend entièrement l'énoncé qui contient l'erreur:

189.ABD1 le roman est composé de deux parties – de deux parties – la première partie contient six chapitres – la deuxième contient cinq chapitres \

190.LYN six dans le premier et cinq dans la deuxième ?

191.ABD1 six dans la première et cinq dans la deuxième voilà↑

Nous avons aussi remarqué que l'ANI 1 et ABD 1 corrigent souvent avec emphase (répétition+accentuation). Il arrive de même qu'un apprenant même non impliqué dans l'échange utilise ce procédé, ce qui traduit cette dimension didactique de l'interaction.

Citons à titre indicatif les exemples suivants :

54.LYN biographique \

55.ABD1 **BIOGRAPHIE**– biographie

66.MER « est un écrivain – est un écrivain – romancier – dramaturge / dramatyrg / » \

67.ANI 1 **DRAMATURGE** / dramaty3 /– dramaurge

185.ABD1 la Chute est un(e) œuvre ? c'est un(e) œuvre ?

186.ANI 1 oui c'est une-**UNE** œuvre roman – c'est un roman

199.MER « le roman met en scène un personnage narrateur Meursault vivant en Algérie – française – le prota- le protagoniste reçoit un télégramme lui annonçant que sa mère vient de mourir – il se rend à l'asile / lasil /de Marengo » \

200.ANI 1 **L'ASILE** / lazil / – l'asile de vieillards

201.MER l'asile / lazil /

202.ANI 1 oui

389.LYN met à la mort \  
390.ANI 1 **MÈNE**  
391.LYN mène  
392.ANI 1 mène à la mort

Enfin, il faut souligner que la rédaction d'un texte en commun donnerait lieu à une grande focalisation sur la langue en tant que code (le métalangage). Pour le **G1**, nous avons trouvé uniquement deux séquences (124→126 ; 109→111). Dans la première, l'**ANI 1** corrige à **ABD1** la forme d'un nom propre (L'YONNE) en insistant sur l'apostrophe. Dans la seconde, il montre à **ABD 1** comment écrire la collection (FOLIO) en l'épelant.

124.ABD1 à Villblevin – à Villeblevin – à Villblevin dans L'YONNE( L.Y.O.N.N.E)  
125.ANI 1 l'apostrophe  
126.ABD1 oui

109.ANI 1 cent quatre vingt quatre / kat / dans la collection FOLIO  
110.ABD1 FOLIO  
111.ANI 1 FOLIO oui – (F.O.L.I.O.) – ein ! on va parler de la biographie – biographie de l'auteur XXXX donc – Albert Camus – Albert Camus (est) né le \

#### ***VI-2-1-4-Les explications (EXP) dans le G1***

Les explications constituent des stratégies de clarification. Elles sont utilisées par les interactants afin d'éviter ou de résoudre des difficultés d'incompréhension. Ces explications peuvent être introduites par des formules telles que : c'est-à-dire, ça veut dire, peut-être, etc. ou prennent la forme de définitions.

A la suite de la typologie des corrections, nous pouvons classer les explications comme suit : selon que c'est l'auteur de l'énoncé qui explique ou son partenaire, nous parlerons alors d'auto- ou d'hétéro-explication ; et selon que l'explication a été initiée par l'auteur de l'énoncé lui-même afin de prévenir une difficulté ou par son partenaire qui fournit des signes d'incompréhension. Nous parviendrons donc à quatre types d'explication :

- Auto-explication auto-initiée.
- Auto-explication hétéro-initiée.
- Hétéro-explication auto-initiée.
- Hétéro-explication hétéro-initiée.

Dans le **G1**, nous avons recensé 24 EXP réparties entre l'**ANI 1** et **ABD 1** :

- 16 EXP (soit 64 %) données par l'**ANI 1** dans les TP : 27- 31- 79- 92- 98- 114- 226- 228 -239- 248- 259- 268- 302- 304- 319- 336. Ces EXP représentent soit des auto-explications auto-initiées soit des hétéro-explications hétéro-initiées.

- 8 EXP (soit 36 %) fournies par **ABD 1** dans les TP : 37- 93 - 95 – 227- 256- 258- 267- 327. Ces explications sont des auto-explications auto-initiées, des hétéro-explications hétéro-initiées et des définitions tirées d'un dictionnaire.

Le grand nombre d'auto-explications est fourni par l'**ANI 1** qui ; par son statut d'enseignant de français, joue le rôle d'expert. D'ailleurs, il utilise fréquemment cette stratégie de clarification pour assurer la compréhension de ses apprenants.

Ces auto-explications sont toutes auto-initiées, elles consistent à prévenir une incompréhension chez ses partenaires. Nous citons à titre indicatif les deux exemples suivants :

226.ANI 1 il a enterré sa mère – il est passé au cinéma pour voir un film de Fernandel – alors que Fernandel **bach tkoun fi balkoum** ( si vous sachiez) \

227.ABD1 c'est un comédien

228.ANI 1 c'est un comédien qui fait rire – après l'enterrement il a vu un film – – donc c'est un personnage qui est pour moi absurde \

236.ANI 1 « le dimanche après un repas bien arrosé » – vous savez qu'est ce que veut dire bien arrosé ?

237.LYN non

238.ABD1 vous cherchez dans le dictionnaire ?

239.ANI 1 n:on – c'est-à-dire là où il ya des boissons alcooliques généralement lorsqu'on fête quelque chose – on va – on va arroser on fête par exemple en une semaine ou \

240.ABD1 un événement

Par ailleurs, les hétéro-explications servent à expliciter ou clarifier ce qui a été déjà émis par les autres pour faciliter la compréhension. Elles sont souvent précédées d'une demande d'explicitation ou d'éclaircissement comme le montrent les deux séquences suivantes:

91.ABD1 un essayiste ça veut dire quoi ? on peut utiliser le dictionnaire ? (en s'adressant à l'ANI 1)

92.ANI 1 essayiste pour moi celui qui écrit des essais – ne sont pas des romans – j'écris un essai je le laisse de côté – l'autre fois j'écris un autre essai sur autre chose puis je fais collection /

318.LYN et la bande noire qui l'a-qu'il a mis après la mort de sa mère – il a mis la bande noire – bande noire ?

319.ANI 1 pour dire qu'il est triste

320.LYN oui

Les stratégies de clarification demandent une certaine compétence langagière. Toutefois, nous avons remarqué que le rôle d'**ABD 1** a été important malgré qu'il ne maîtrise pas suffisamment le français. D'ailleurs, il a fourni six hétéro-explications hétéro-initiées et deux définitions. Citons à titre d'exemple les deux cas suivants :

93.ABD1 essai c'est un nom masculin – épreuve à laquelle on soumet quelqu'un ou quelque chose pour voir s'ils sont aptes à ce qu'on attend – mettre quelqu'un à \



- 94.ANI 1 à l'épreuve  
 95.ABD1 à l'épreuve – deuxième définition action de tenter quelque chose – au rugby action de porter le ballon et de le poser par terre derrière la ligne de but adverse – livre qui traite librement d'une question sans prétendre épuiser le sujet /
- 255.LYN le revolver ?  
 256.ABD1 l'arme à XXXX on appelle revolver  
 257.ANI 1 pistolet  
 258.ABD1 les gendarmes dans leurs poches ont des revolvers ils n'ont pas des armes automatiques – les gendarmes ont des revolvers **ntaç** (ceux ) les cowboys ar ! ar ! ar !

Il faut noter que **LYN** et **MER** ne produisent aucune explication. Pour expliquer ce fait, nous avançons deux hypothèses :

- Elles éprouvent un sentiment d'infériorité puisqu'elles se trouvent en face d'un enseignant de français. Donc, il n'était pas important d'utiliser cette stratégie d'explication du moins pour ne perdre la face.
- Elles ne maîtrisent pas (suffisamment) le français alors que l'explication est une stratégie de clarification qui nécessite de la part qui l'adopte une certaine habileté langagière.

Enfin, nous pouvons dire que l'**ANI 1** et **ABD 1** ; par leurs conduites étayantes de soutien à la compréhension, ont pu dissimuler en quelques sortes l'absence d'explication que nous avons constatée chez **LYN** et **MER**.

### **VI-2-1-5-Les reformulations (REF) dans le G1**

La notion de reformulation a fait l'objet de plusieurs recherches, citant notamment (GÜLICH & KOTSCHI, 1983). C.B. BENVENISTE soutient l'idée de Z.HARRIS (1968) pour qui « *le métalangage est dans la langue* » en critiquant sévèrement l'idée de considérer les reformulations comme des échecs de la communication : « *les locuteurs n'utilisent pas seulement les reformulations parce qu'ils se sont trompés mais parce qu'ils recherchent continuellement la meilleure façon de dire et le meilleur angle d'attaque* » (C.B.BENVENISTE, 2010 :87)

Les reformulations sont expliquées par J.-F. DE PIETRO comme un procédé très important pour prévenir une difficulté :

*utilisées principalement par le natif, (elles) représentent un procédé souvent efficace pour prévenir un obstacle – auquel cas la reformulation sera déclenchée par le natif lui-même – ou le surmonter et, dans ce cas, la reformulation sera plutôt provoquée par une réaction d'incompréhension ou d'incertitude manifestée par l'alloglotte, réaction qui fonctionne comme déclencheur : demande explicite, indice mimogestuel, etc. (J.-F. DE PIETRO ,1988 : 258)*

La reformulation se manifeste une fois que s'établissent des relations asymétriques au cours de l'interaction. Nous avons donc affaire à une communication exolingue, entre l'**ANI 1** et ses partenaires car l'asymétrie des compétences linguistiques est une caractéristique essentielle dans ce groupe.

Cette communication exolingue est semblable à toute communication ordinaire qui s'effectue en groupe-classe entre un enseignant et ses apprenants mais ici sans contrat didactique.

Les échanges qui se produisent entre les partenaires (l'**ANI 1** est exclu) sont présentés par l'expression *communication intralloglotte*<sup>25</sup> qui caractérise des situations d'apprentissage dans lesquelles les partenaires se servent de la langue cible pour s'exprimer.

Les capacités langagières de nos participants ne sont jamais totalement similaires ainsi qu'ils ne disposent pas du même degré de maîtrise de langue qui est généralement encore lacunaires. Cette asymétrie langagière et le caractère lacunaire de la langue cible peuvent entraîner des situations de tutelle entre les alloglottes. Il est donc possible de voir un partenaire qui demande l'aide d'un autre partenaire ou reformule pour faciliter l'intercompréhension.

A l'instar des COR et des EXP, nous pouvons distinguer quatre types de reformulations :

- auto-reformulation auto-initiée.
- auto-reformulation hétéro-initiée.
- hétéro-reformulation auto-initiée.
- hétéro-reformulation hétéro-initiée.

Nous avons relevé 8 hétéro-reformulations dans le **G1**. Elles se répartissent entre ses membres comme suit :

- 3 hétéro-reformulations données par l'**ANI 1** : 257-321-330 (1 auto initiée et 2 hétéro-initiées).
- 4 hétéro-reformulations fournies par **ABD 1** : 242-280-286-316 (3 auto-initiées et 1 hétéro-initiée).
- 1 hétéro-reformulation auto-initiée avancée par **LYN** dans le TP 328.

---

<sup>25</sup> - Cette expression de communication *intralloglotte* a été proposée par S. BEHRENT (2002, 2007) pour caractériser « l'interaction entre interlocuteurs communiquant dans une langue cible commune qui ne correspond à aucune de leurs langues primaires » (BEHRENT, 2007 : 16).

Les hétéro-reformulations auto-initiées sont fournies dans le souci d'assurer la compréhension de l'ensemble du groupe. Voici quelques exemples :

279.ANI 1 « (...) devant cette nuit chargée de signes et d'étoiles—je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde »\

280.ABD1 l'accusé est fatal dans ce roman

314.ANI 1 il -il éprouve cette indifférence à ce qui est plus important pour les autres —la preuve lorsque Marie lui a demandé si tu veux se marier avec moi — ça lui paraît une chose pareille quoi ! \

315.LYN pareille

316.ABD1 indifféremment

317.ANI 1 voilà↑

329.ABD1 oui voilà —ça je vois que cette chose positive dans le personnage — à part ça il est super fan \

330.ANI 1 il est idiot

Les hétéro-reformulations hétéro-initiées représentent des moments d'entraide qui facilitent l'acquisition de nouvelles formes linguistiques surtout lexicales comme l'indiquent les séquences suivantes :

241.ANI 1 on va arroser — arroser \

242.ABD1 célébrer — célébrer

243.ANI 1 célébrer une fête **ki chghoul** (comme ) c'est généralement on va arroser ça — t'a arrosé avec des boissons alcooliques — d'accord \

244.LYN oui

255.LYN le revolver ?

256.ABD1 l'arme à XXXX on appelle révolver

257.ANI 1 pistolet

258.ABD1 les gendarmes dans leurs poches ont des revolvers ils n'ont pas des armes automatiques — les gendarmes ont des revolvers **ntaç** (ceux ) les cowboys ar ! ar ! ar !

259. ANI 1 il y a le pistolet et XXXX on l'appelle le revolver

### **VI-2-1-6-Les traductions (TRA) dans le G1**

La traduction représente ici une *stratégie de substitution*<sup>26</sup> qui consiste à chercher un substitut en langue maternelle pour résoudre un problème de communication. Ce recours à la LM peut être interprété comme une demande d'aide et pousse le locuteur compétent à intervenir.

---

<sup>26</sup> - Une *stratégie de substitution* est appelée aussi « *stratégie de compensation* », elle constitue l'une des stratégies de communication utilisées par les interlocuteurs pour résoudre un problème de communication qui est dû à un manque de ressources linguistiques en langue étrangère. P. BANGE (1992a) propose une classification de ces stratégies de communication dans laquelle il distingue entre *stratégies d'évitement*, *stratégies de substitution* et *stratégies de réalisation des buts de communication*.

L'analyse quantitative nous a montré que les interventions en langue maternelle sont moins importantes par rapport à l'usage du français qui domine dans l'espace interlocutif du G1. Toutefois, ces interventions représentent souvent des traductions qui servent d'*étayage*<sup>27</sup> à la compréhension ou à la rédaction de la fiche de lecture.

Les traductions dans le **G1** apparaissent dans les TP suivants : 58, 59, 269, 270, 271, 323, 394. Elles représentent en fait des auto-traductions qui peuvent être considérées comme un étayage de soutien à la compréhension. Prenons à titre d'exemples les trois séquences suivantes :

57.MER oui – « Albert Camus né le sept Novembre mille neuf cent treize à Mondovi dans le département de Constantine – depuis mille neuf cent soixante deux Dréan dans la Wilaya de Taref » \

58.ANI 1 Dréan **belçarbeya** (en arabe ) c'est **edherçane** à la Wilaya de Taref /

59.ABD1 Dréan en arabe c'est **edherçane** /

318.LYN et la bande noire qui l'a-qu'il a mis après la mort de sa mère – il a mis la bande noire – bande noire ?

319.ANI 1 pour dire qu'il est triste

320.LYN oui

321.ANI 1 qu'il est – qu'il est en deuil **elHouzn** (le deuil) – autres choses – « ainsi face au directeur de l'asile très prévenant à son égard - Meursault remarque qu'il joue son rôle à la perfection - à son patron qui lui propose un poste de responsabilité à Paris et insiste sur l'ambition et la réussite - il répond par la négative » – il lui propose un poste supérieur à Paris – il lui répond par je vais rester comme ça \

392.ANI 1 mène à la mort

393.LYN à la mort

394.ANI 1 **yadiw lelmout** (mène à la mort) – **houwa** (lui) tellement il est absurde et indifférent – **HaDja mahi çadJbatou** ! (rien ne lui plaisait !) \

Les traductions ci-dessus montrent bien la conduite d'étayage exercée par l'**ANI 1**. Elles portent toutes sur les éléments de lexique. Par exemple, il remplace la proposition « il est triste » au TP 319 par la proposition « qu'il en deuil » au TP 321 et pour s'assurer que ses partenaires comprennent le mot « deuil », il le remplace immédiatement par sa traduction en arabe « **elHouzn** ». Nous constatons donc que ce recours à la langue maternelle favorise l'intercompréhension dans le groupe.

Quoi qu'il en soit, ces auto- traductions confirment encore une fois l'importance de la réflexion métalinguistique qu'a créée cette tâche commune.

---

<sup>27</sup> - Cette notion a été introduite par J. BRUNER (1987) et expliquée par P.BANGE comme suit : « Sur ce second point ("l'étayage"), l'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent. La transition vers l'autorégulation dépend en partie du fait que l'interactant plus compétent laisse l'apprenant agir en le guidant. C'est, à mon avis, le sens fondamental de ce que Bruner appelle « étayage ». [...] Soutenir l'apprentissage (étayer), c'est ouvrir un chemin et non imposer un résultat, ouvrir un chemin sur lequel l'apprenant s'avancera tant bien que mal, c'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche. » (BANGE, 1996 : 192)

## ***VI-2-2-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G2***

### ***VI-2-2-1-Les questions (QUE) dans le G2***

Poser des questions est une stratégie de sollicitation. Ainsi, nous avons remarqué dans le **G2** un acte de demande intense de la part de l'**ANI 2** (28 questions soit 90,32 %). 2 questions formulées par **SEL** (soit 6,45 %) et 1 seule question posée par **ABD 2** (soit 3,22 %). Ces questions apparaissent dans les TP suivants :

-L'**ANI 2** : 3-29-33-40-42-45-47-49-53-57-65-67-73-77-81-85-89-93-109-111-113-115-117-133-139-159-165-185.

-**ABD 2** : 60.

-**SEL** : 178-184.

Il faut noter que l'**ANI 2** interroge ses partenaires pour les inciter à répondre et par voie de conséquence les amène à s'exprimer. Certes, ces questions constituent un acte illocutoire dont la réponse peut ou non se produire, mais cette stratégie adoptée par ce dernier a poussé souvent ses partenaires à répondre. Voici quelques exemples :

1.ANI 2 un écrivain qu'on connaît on a Albert Camus – donc qui est un écrivain français né en Algérie – donc qui peut – qui peut nous donner un aperçu sur sur Albert Camus ?

2.ABD2 c'est un écrivain algérien d'expression française – et et – il est issu d'une famille modeste – son père \

3.ANI 2 quant est-ce qu'il est né ?

4.ABD2 il est né le dix neuf cent treize \

5.ANI 2 à Taref

63.ANI 2 il faisait chaud – il y avait du soleil – il faisait chaud – il est allé à la mer pour \

64.NOU pour se baigner

65.ANI 2 pour se baigner – et qu'est-ce qu'il a rencontré là-bas ?

66.SEL Marie – il rencontre Marie /

67.ANI 2 il a rencontré Marie – oui – Marie oui – c'est qui Marie ?

68.SEL une dac- dact \

69.ANI 2 une dactylo

70.SEL une dactylo – une dactylo oui là où – bon qui connaissait \

108.SEL oui – « au bord de la mer ils croisent un groupe d'arabe » – donc d'arabe \

109.ANI 2 et qui était avec le groupe d'arabes ?

110.ABD2 le frère de \

111.ANI 2 le frère de qui ?

112.ABD2 le frère de la maîtresse de son ami mauresque

113.ANI 2 mauresque oui – et qu'est-ce qu'il a fait le frère de cette maîtresse ?

114.ABD2 il a pris son couteau – il a – il a \

115.ANI 2 il voulait quoi ?

116.ABD2 il voulait tuer Raymond – il lui a blessé /

Nous avons remarqué ensuite que face à la passivité de ses partenaires surtout au début des discussions, l'**ANI 2** enchaîne une série de questions afin de les interpeller.

Notons que par cette stratégie, il vise à leurs donner des idées ce qui facilitera leurs prises de parole. Citons les deux séquences suivantes :

27.ANI 2 qu'est-ce qu'elle raconte ? quels sont les personnages de cette œuvre ? oui pourquoi il a écrit cette – cette œuvre là ? oui /

28.ABD2 quand il était au prison

29.ANI 2 en prison !n:on – non il a écrit le Malentendu en prison – oui

30.SEL l'absurdité de l'existence

47.ANI 2 ma mère est morte – et comment il a reçu cette – cette information ? est-ce qu'il s'est étonné ? est-ce qu'il avait eu::h peur ? est-ce qu'il a pleuré ? qu'est-ce qu'il a fait ?

48.NOU il (est , ait ) le sentiment froid

49.ANI 2 il avait le sang froid – et il a pris un congé de combien de jours ?

50.NOU deux jours

51.ANI 2 deux jours – de quarante huit heurs pour aller enterrer sa mère et ensuite revenir \

52.SEL pour la natation ou bien \

53.ANI 2 non non n:on non ! – au travail – au travail – il a fait quarante huit heures ou bien vingt quatre heures pour enterrer sa mère ensuite il revient à son travail – oui donc – il est allé où ?

Il faut souligner aussi que nous avons recensé des questions où l'**ANI 2** demande à ses partenaires de s'exprimer davantage comme le montre les TP suivants :

73.ANI 2 de Fernandel oui – ils ont décidé d'aller au cinéma pour voir le film de Fernandel – c'est un acteur français – un ancien acteur français – c'est un comédien – bon : ensuite ? – oui

77.ANI 2 ils passent la nuit ensemble – oui – ils vont passer la nuit ensemble – ensuite ?

117.ANI 2 oui: il l'a blessé oui – oui ensuite ?

139.ANI 2 oui oui – il ne manifeste aucun regret – oui ensuite ?

185.ANI 2 oui ↑oui – donc il n'a pas réagi – il n'a rien prouvé ou bien éprouvé contre ces faits – ces événements – donc on a une histoire qui se termine par une tragédie – oui une fin malheureuse et c'est ça – vous avez autres choses à dire ? oui des remarques ?

206.ANI 2 intéressé – oui – si vous avez d'autres choses à dire ? – – donc – et on termine notre étude par dire que tout homme qui ne peut pas ou bien qui ne pleure pas à l'enterrement de sa mère – il risque d'être condamné à mort – quelqu'un qui ne pleure pas à l'enterrement de sa mère risque d'être un homme mort – oui – c'est bon – – voilà **KhlaS** (ça y est) /

Notons enfin que les questions posées par **SEL** et **ABD 1** sont adressées à l'**ANI 2**.

Elles visent à vérifier l'intercompréhension comme le montre les deux séquences suivantes :

59.ANI 2 il n'a pas vu – il ne voulait pas le voir – il (ne)voulait pas le voir – il (ne)voulait pas – oui – il (ne)s'intéresse pas – il est désintéressé – oui – ensuite – oui – l'histoire l'histoire \

60.ABD2 après l'enterrement ?

61.ANI 2 après l'enterrement

62.SEL il est allé nager –il fait la natation

177.ANI 2 le titre du roman c'est l'Etranger – c'est un mot \

178.SEL est-ce que reflète le comportement de Meursault ?

- 179.ANI 2 oui: – l'Étranger qui reflète le comportement du personnage principal qui est Meursault \
- 180.ABD2 parce qu'il croyait qu'il est étranger dans ce monde /
- 181.ANI 2 étranger dans ce monde comme personne
- 182.SEL 2 à cause de la mort de sa mère \
- 183.ANI 2 là – à cause de la mort de sa mère ou bien ?
- 184.SEL le comportement après la mort ?
- 185.ANI 2 oui ↑oui – donc il n'a pas réagi – il n'a rien prouvé ou bien éprouvé contre ces faits – ces événements – donc on a une histoire qui se termine par une tragédie – oui une fin malheureuse et c'est ça – vous avez autres choses à dire ? oui des remarques ?

### ***VI-2-2-2-Les demandes d'aide dans le G2***

Dans ce groupe, nous n'avons recensé que 2 demandes d'aide faites par **SEL** et **NOU** aux TP 154 et 201. Ces derniers ont soulevé des problèmes lexicaux en s'interrogeant sur le sens du nom « la guillotine » et l'adjectif « naïf » comme l'illustre très bien les deux séquences suivantes :

- 152.SEL « la sentence tombe – il est condamné à la guillo- guillo » \
- 153.ANI 2 la guillotine
- 154.SEL c'est quoi la guillotine ?
- 194.ANI 2 et on a les deux adjectifs – naïf – il était naïf et \
- 195.NOU et sincère en même temps
- 196.ANI 2 sincère en même temps – oui – Meursault était naïf et sincère – il a dit la vérité – il n'a pas menti \
- 197.SEL le paradoxe – on voit le paradoxe
- 198.ANI 2 oui – oui
- 199.SEL dans le comportement de Meursault
- 200.ANI 2 dans le comportement de Meursault
- 201.NOU qu'est-ce que ça veut dire un naïf ?

Dans la première séquence et après avoir lu une partie du résumé de l'histoire, **SEL** a rencontré une difficulté de lecture au TP 152 en prononçant le mot « guillotine ». Ce problème a été résolu avec l'intervention de l'**ANI 2** au TP 153. S'ajoute à cela une difficulté de compréhension ce qui a poussé **SEL** à demander l'aide de ses partenaires en posant une question directe au TP 154 (c'est quoi la guillotine ?).

Dans la seconde séquence, au TP 194 et 196, l'**ANI 2** a évoqué deux adjectifs qui représentent le caractère du personnage principal de l'histoire « naïf et sincère ». **NOU** a trouvé une difficulté à comprendre le premier adjectif ce qui l'a incité à s'interroger sur sa signification au TP 201 (qu'est-ce que ça veut dire un naïf ?).

### ***VI-2-2-3-Les corrections (COR) dans le G2***

Les erreurs sont inévitables pour l'alloglotte ainsi que pour le natif. Elles constituent une phase transitoire et primordiale pour l'apprentissage. Plusieurs chercheurs en DLE insistent sur leur caractère gênant pour l'apprenant en affirmant qu'elles sont la :

« source d'angoisse et de stress. Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater »  
(ASTOLFI, 1997 : 128).

Il est clair que devant cette situation d'angoisse et de stress, le rôle de l'enseignant de FLE devient très important. En tant que médiateur et guide, il doit accepter les erreurs en montrant à ses apprenants leur nécessité pour l'acquisition des connaissances langagières :

*(...) ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs. C'est pourquoi ni les enseignants ni les apprenants ne doivent en penser négativement. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique.* (DEMIRTAŞ, L. et GÜMÜŞ, H., 2009 :133)

Dans le **G2**, nous avons trouvé au total 6 hétéro-corrections faites toutes par l'**ANI 2** aux TP suivants : 13-23-29-151-171-192. Ce dernier a suivi la même stratégie de correction adoptée par l'**ANI 1**. Sachant qu'il est aussi un enseignant de français, il vise à corriger aussitôt les erreurs en insistant particulièrement sur l'élément incorrect comme l'illustre les exemples suivants :

12.SEL c'est un écrivain française \

13.ANI 2 français ↑

14.SEL français – et l'un des principaux journalistes militant dans la résistance française de l'après guerre – auteur de l'Étranger et de la Peste \

22.SEL « et une pièce de théâtre le malentendu mille neuf cent quarante quatre et Galigula en mille neuf cent quarante cinq »

23.ANI 2 Caligula

24.SEL Caligula mille neuf cent quarante cinq

170.SEL donc eih ! eih ! les portraits des personnages – on a les personnages principales \

171.ANI 2 principaux

172.SEL principaux

La dimension affective est très importante dans un travail de groupe c'est ainsi que l'**ANI 2** a pratiqué une tactique efficace qui consiste à corriger sans intimider les autres. En effet, il a procédé à rectifier l'erreur sans emphase pour éviter de ridiculiser celui qui l'a commise. Comme le montre les deux séquences suivantes :

28.ABD2 quand il était au prison

29.ANI 2 en prison ! n:ou – non il a écrit le Malentendu en prison – oui

191.ABD2 il a essayé d'être très proche à la nature

192.ANI 2 de la nature – oui

Soulignons enfin qu'une atteinte émotionnelle au sein du groupe pourrait conduire à un blocage au niveau de l'expression orale. En revanche, cette tactique adoptée par l'**ANI 2** a permis dans certaines mesures de créer une atmosphère positive favorisant la



participation. De cette façon, les erreurs ne sont pas considérées comme négatives mais comme un moyen de développer les habilités langagières des participants.

#### **VI-2-2-4-Les explications (EXP) dans le G 2**

Dans le **G 2**, nous avons collecté 10 explications réparties comme suit :

-8 EXP (soit 80 %) fournies par l'**ANI 2** dans les TP : 55-81-105-137-155-187-196-202.

-1 EXP (soit 10 %) donnée par **ABD 2** dans le TP 189.

-1 EXP (soit 10 %) fournie par **SEL** dans le TP 80.

Un nombre important d'explications est donné par l'**ANI 2** qui a joué le rôle d'expert dans son groupe. Il a fourni 6 hétéro-explications pour expliciter ou clarifier ce qui a été déjà avancé par ses partenaires comme l'illustre les séquences suivantes :

53.ANI 2 non non n:on non ! – au travail – au travail – il a fait quarante huit heures ou bien vingt quatre heures pour enterrer sa mère ensuite il revient à son travail – oui donc – il est allé où ?

54.SEL à l'asile de \

55.ANI 2 asile de vieillards – donc c'est un endroit une assistance là où on met les vieux – oui les vieux qui n'ont pas d'abris de maisons – ou les gens qui sont délaissés par leurs – par leurs enfants – bon il a rencontré le responsable de l'asile pour compléter ou bien remplir quelques formulaires (bruit) pour compléter des formulaires – bon – ensuite – oui qu'est-ce qu'il a fait Camus ? il est allé \

186.SEL (...) ce livre semble expliquer la condition humaine et exprime le fait que malgré l'absurdité de l'existence de l'homme – la vie vaut vraiment la peine d'être vécu – pour moi ce n'est plus un livre de distraction mais plutôt de réflexion \

187.ANI 2 de réflexion oui: – on ne lit pas ce genre d'histoire pour se relaxer pour se distraire mais c'est pour réfléchir – pour réfléchir oui

188.SEL oui de réflexion

201.NOU qu'est-ce que ça veut dire un naïf ?

202.ANI 2 naïf – quelqu'un par exemple qui ne ment pas – qui n'est pas menteur – il dit la vérité – oui – il prend les choses telles quelles – il n'a pas un double – une double personnalités – double faces – double visages – quelqu'un \

203.NOU même le juge il n'était pas impressionné quand il a commis son meurtre – parce qu'il savait que sa mère est morte et il n'a pas éprouvé de chagrin /

204.ANI 2 oui – oui

Par ailleurs, Nous avons relevé une auto-explication auto-initiée fournie par l'**ANI 2** qui serve à faciliter la compréhension dans la séquence suivante :

194.ANI 2 et on a les deux adjectifs – naïf – il était naïf et \

195.NOU et sincère en même temps

196.ANI 2 sincère en même temps – oui – Meursault était naïf et sincère – il a dit la vérité – il n'a pas menti \

Les deux hétéro-explications données par **ABD2** et **SEL** aux TP 189 et 80 représentent en fait deux propositions courtes ce qui témoignent qu'elles éprouvent des difficultés à s'exprimer librement en français. Devant cette insuffisance linguistique,

l'ANI 2 essaye parfois de réexpliquer ce qu'a été déjà dit. Les deux séquences suivantes montrent très bien ce phénomène :

79.ANI 2 le lendemain matin – bon : avant ça – vous parlez d'abord de Meursault – c'est Meursault – on a oublié de citer le nom – c'est Meursault le princip- \

80.SEL c'est mer et soleil

81.ANI 2 ça vient du mer et soleil – Meursault le personnage principale de l'œuvre c' est Meursault – oui mer et soleil – donc le lendemain matin en sortant de la maison il a rencontré Raymond – qui est Raymond ?

187.ANI 2 de réflexion oui: – on ne lit pas ce genre d'histoire pour se relaxer pour se distraire mais c'est pour réfléchir – pour réfléchir oui

188.SEL oui de réflexion

189.ABD2 pour voir les choses à leurs claires réalités

190.ANI 2 voilà ! à leurs claires réalités – oui

Notons enfin que **NOU** n'a fournit aucune explication malgré qu'il est reconnu par sa maîtrise moyenne du français. Cela est dû donc à sa timidité alors il risque d'être culpabilisé par ses partenaires.

### ***VI-2-2-5-Les reformulations (REF) et les traductions (TRA) dans le G2***

Dans ce groupe, nous avons relevé une hétéro-reformulation auto-initiée avancée par l'ANI 2 pour garantir la compréhension de tous les membres comme l'indique la séquence suivante :

106.SEL « le dimanche après – après un repas bien arrosé – Meursault Raymond et Masson se promènent sur la plage » \

107.ANI 2 oui: au bord de la mer

Par ailleurs, nous n'avons trouvé aucune traduction en langue maternelle dans ce groupe. D'ailleurs, l'analyse quantitative nous a montré que les interventions en arabe sont quasiment absentes. Le seul mot produit en arabe dialectal dans le dernier TP (206.ANI 2) c'est « **KhlaS** » qui veut dire en français « ça y est » ou « c'est terminé ».

### ***VI-2-3-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G3***

#### ***VI-2-3-1-Les questions (QUE) dans le G3***

Nous avons calculé 14 questions formulées dans le **G3** qui se focalisent sur le contenu de la fiche de lecture.

- 8 questions données par l'ANI 3 aux TP 13-21-41-45-49-61-101-121.
- 4 questions formulées par AIS aux TP 16-122-130-199.
- 2 questions posées par IME aux TP 116-118.

L'ANI 3 interroge ses partenaires pour les inciter à répondre. Cette stratégie adoptée par celui-ci a encouragé souvent ces derniers pour s'exprimer en français comme l'illustre les exemples suivants :

13.ANI 3 la biographie – donc le genre de ce livre c'est quoi ?  
14.IME c'est un roman

41.ANI 3 oui comment il était ?  
42.AIS il dit toujours la vérité  
43.ANI 3 il était honnête – toujours honnête  
44.AIS toujours honnête  
45.ANI 3 avec ah – avec qui honnête ?  
46.AIS avec tout le monde

Il faut noter que l'ANI 3, qui est un enseignant d'anglais au lycée, a joué parfois le rôle d'informateur malgré sa maîtrise moyenne de français comme le présente cette séquence :

72.ANI il y a une petite remarque concernant l' -le cadavre de sa maman – imaginez que Meursault a fumé une cigarette devant le cadavre et en plus il (a) refusé \  
73.IME de voir le corps de sa mère  
74.ANI 3 **VOILA !** il (a) refusé de voir si vous voulez la **DERNIERE** regard sur le corps de sa maman  
75.IME oui  
76.ANI 3 **VOILA !**

AIS aussi a joué un rôle important dans son groupe. D'ailleurs, il a essayé d'interpeller ses partenaires par des questions qui les poussent à réfléchir. Voici deux exemples :

130.AIS mais pourquoi Camus écrit-il à propos de son héro ?  
131.SAN le héro de ce livre est condamné parce qu'il ne joue pas le jeu

199.AIS mais pourquoi il a tiré une seule balle ensuite il a continué les autres balles ?  
200.ANI 3 je n'(e) sais pas AIS ! – vous commentez  
201.AIS il y a plusieurs hypothèses \  
202.ANI 3 "pasque" "pasque" c'est évident une balle une seule balle va tuer un être humain normalement qu'on l'a ciblée tout droit mais là si vous voulez amuser – amuser de tirer quatre balles d'un seul coup – malgré que une seule balle est suffisante pour tuer l'arabe d'accord ↑– (...)

Soulignons enfin que les deux questions de **IME** et quelques questions formulées par l'ANI 3 et **AIS** visent à vérifier l'intercompréhension comme le montre les trois séquences suivantes :

15.ANI 3 c'est un roman – le roman décrit une personne qui si vous voulez un mélange de personnalité entre l'Algérie et la France d'accord ↑ \  
16.AIS les pieds noirs non ?  
17.ANI 3 apparemment oui  
18.IME quoi ?

19.AIS les pieds noirs  
20.IME les pieds noirs  
21.ANI 3 les pieds noirs—je ne sais pas est -ce que c'est mentionné au niveau du roman non ? – l'éditeur bien sûr c'est **GALLIMARD – GALLIMARD**

100.AIS Meursault dans le premier chapitre a accepté de témoigner—des fausses événements /

101.ANI 3 concernant – quoi ?

102.AIS comme-comme en arabe on dit **chahadet e'zzour** (une fausse déclaration)

103.ANI 3 oui des fausses déclarations si vous voulez – des fausses déclarations \

115.ANI 3 avant le juge il y avait je crois des événements ↑

116.IME quand ?

117.ANI 3 la rencontre des arabes

118.IME où ça ? **golt'ha** (je l'ai déjà dit) tua l'arabe

119.ANI 3 ça y est !

### **VI-2-3-2-Les demandes d'aide dans le G3**

Les membres du **G3** posent 3 questions aux TP 88-110 et 194 qui représentent en fait des demandes d'aide.

La première demande d'aide a été faite par **IME** qui tente de résoudre un problème linguistique en s'interrogeant sur le nom « le brassard » dans la séquence suivante :

87.AIS c'est là où Marie voit le brassard

88.IME le ?

89.AIS le brassard est une bande qui entoure son bras – c'est le -c'est une bande noire indique le deuil

La seconde demande a été exprimée implicitement par **AIS** dans le souci de savoir l'équivalent du nom « **infiSam e'chaKhSiya** (la schizophrénie) » en français :

109.ANI 3 oui le paradoxe – on s'appelle ça en psychologie la schizophrénie – **infiSam e'chaKhSiya** (la schizophrénie)

110.AIS quoi ?

111.ANI 3 la schizophrénie— deux personnages si vous voulez dans une seule

112.IME **infiSam e'chaKhSiya** (la schizophrénie)

La dernière interrogation a été énoncée par l'**ANI 3** qui s'est demandé s'il existe en français le mot « flegmatique » qui est pour lui le synonyme de « je-m'en-foutiste » :

193.AIS je-m'en-foutiste

194.ANI 3 voilà↑ je -m'en-foutiste—je ne sais pas si ça existe en français le mot flegmatique ? ça veut dire je -m'en-foutiste oui – donc (il) y a aucune importance – (il) y a aucune valeur si vous voulez concernant la vie soit on mentionne quelque chose— la mort de sa maman c'était quelque chose de banal – la mort de l'arabe c'était quelque chose banale – la mort de lui-même c'était quelque chose encore banale – comment ?

195.AIS il n(e s')intéresse même pas à sa vie

### ***VI-2-3-3-Les corrections dans le G3***

Il n'y a pas eu d'auto-correction aussi dans ce groupe. Par contre, nous avons collecté seulement 3 hétéro-corrections.

La première hétéro-correction est faite par l'**ANI 3** au TP 25 comme le montre cette séquence :

22.SAN ce roman a cent quarante deux de pages  
23.ANI 3 cent quatre vingt quatre je crois  
24.SAN non : cent quarante deux de pages – elle a publié en mille neuf cent quarante deux  
25.ANI 3 oui – il a été publié \

Au TP 24, **SAN** a commis deux types d'erreurs :

-La première est une erreur d'ordre lexical : employer le pronom « elle » pour remplacer le nom « le roman ».

-La seconde est une erreur d'ordre morphologique : l'absence de l'auxiliaire « être » dans la passivation du verbe « publier ».

La deuxième et la troisième hétéro-corrections sont données par l'**ANI 3** et **IME** aux TP 134 et 203 comme l'indique les deux séquences suivantes :

133.AIS « l'effet produit sur le lecteur par une telle narration objective et déprimante et cette écœu-» euh euh \  
134.ANI 3 écœurement  
135.AIS et cette écœurement \  
202.ANI 3 (...) il a mentionné que c'était quelque chose de fantastique si vous voulez autrement dit les **SPECTATEURS** et voilà oui – donc c'est un nouveau monde pour lui – c'est quelque chose de curiosité –il n'a pas vu ça ou bien des choses pareilles avant le jour de l'exé- de l'exéc- (rires) \  
203.IME l'exécution  
204.ANI 3 l'exécution oui – donc pour lui c'est tout à fait normal – il y avait beaucoup de spectateurs le jour de son exécution et qu'il m'accueillent avec des cris de haine – donc les spectateurs vont si vous voulez accueillir monsieur Meursault

Ces deux interventions correctives constituent en fait des interventions d'aide à la prononciation. Au TP 134, l'**ANI 3** intervient pour aider **AIS** à lire le nom « écœurement » et au TP 203, **IME** soutient l'**ANI 3** pour prononcer le nom « exécution ».

### ***VI-2-3-4-Les explications (EXP) dans le G3***

Nous avons recensé 13 EXP partagées par les membres du G3 comme suit :

-7 EXP fournies par l'**ANI 3** dans les TP : 10-35-109-111-113-164-202.

-6 EXP données par **AIS** dans les TP : 89-108-207-211-213-215.

Un bon nombre d'explications représentent des auto-explications. Elles sont fournies par l'**ANI 3** et **AIS** et utilisées comme une stratégie de clarification.

7 d'entre-elles sont auto-initiées et avancées pour prévenir une incompréhension chez les autres. Voici deux exemples :

- 34.SAN elle ne crois pas en Dieu et trouve que c'est une chose sans importance \
- 35.ANI 3 d'ailleurs c'est un athée – veut dire qu' il ne crois pas en Dieu
- 
- 199.AIS mais pourquoi il a tiré une seule balle ensuite il a continué les autres balles ?
- 200.ANI 3 je n'(e) sais pas AIS ! – vous commentez
- 201.AIS il y a plusieurs hypothèses \
- (...)
- 207.AIS mais ce qu'on m'a dit que –pourquoi il a tiré la première balle parce qu'il était sot / su /\
- 208.ANI 3 ah oui ! **ay wah** ! (d'accord)
- 209.AIS il (ne)savait pas qu'est-ce qu'il fait \
- 210.ANI 3 qu'est-ce qu'il fait oui↓
- 211.AIS et la deuxième hypothèse– quand l'arabe a joué avec le couteau \
- 212.ANI 3 oui
- 213.AIS les reflets du soleil – les rayons de soleil \
- 214.ANI 3 il n'arrive pas à voir
- 215.AIS oui il n'arrive pas à voir donc il a tiré les quatre balles pour assurer que l'arabe est mort

3 d'entre-elles sont hétéro-initiées et précédées souvent d'une demande d'éclaircissent ou d'explicitation comme l'indique cet exemple :

- 108.AIS non il trouve ça normal –c'est le paradoxe – c'est une personnage paradoxal – **moutanaqiTh** (paradoxal)
- 109.ANI 3 oui le paradoxe – on s'appelle ça en psychologie la schizophrénie – **infiSam e'chaKhSiya** (la schizophrénie)
- 110.AIS quoi ?
- 111.ANI 3 la schizophrénie– deux personnages si vous voulez dans une seule

Par ailleurs, nous avons relevé uniquement 3 hétéro-explications hétéro-initiées. Analysons à titre indicatif la présente séquence :

- 199.AIS mais pourquoi il a tiré une seule balle ensuite il a continué les autres balles ?
- 200.ANI 3 je n'(e) sais pas AIS ! – vous commentez
- 201.AIS il y a plusieurs hypothèses \
- 202.ANI 3 “pasque” “pasque” c'est évident une balle une seule balle va tuer un être humain normalement qu'on l'a ciblée tout droit mais là si vous voulez amuser – amuser de tirer quatre balles d'un seul coup – malgré que une seule balle est suffisante pour tuer l'arabe d'accord ↑– et bien sûr concernant la mort de lui -même c'était quelque chose de -de spontané – pas de problèmes – et il a refusé de voir le prêtre bien sûr sur la base qu'il était athée il ne croit pas au Dieu – il a mentionné que c'était quelque chose de fantastique si vous voulez autrement dit les **SPECTATEURS** et voilà oui – donc c'est un nouveau monde pour lui – c'est quelque chose de curiosité –il n'a pas vu ça ou bien des choses pareilles avant le jour de l'exé- de l'exéc- (rires) \
- 203.IME l'exécution

Au TP 199, **AIS** s'interroge sur les raisons qui ont poussé Meursault à tirer la première balle ensuite lancer d'autres balles. Au TP 200, l'**ANI 3** lui répond par la négative en lui demandant de commenter. **AIS** a été interrompu au TP 201 par ce dernier qui essaye d'expliquer au TP 202 en donnant les raisons de ce tir.

L'hétéro-explication fournie par l'**ANI 3** est caractérisée par sa longueur toutefois nous remarquons qu'elle contient des erreurs (lexicales, grammaticales et syntaxiques). Cette insuffisance linguistique pourrait être dû au fait qu'il n'avait pas l'habitude de s'exprimer en français, d'ailleurs il est un enseignant d'anglais qui emploie rarement le français que ce soit en classe ou ailleurs.

Compte tenu de leurs insuffisances langagières, **SAN** et **IME** ne produisent aucune explication. Toutefois, cette absence d'explication semble être compensée par les conduites de soutien à la compréhension de l'**ANI 3** et **AIS**.

### ***VI-2-3-5-Les reformulations (REF) et les traductions (TRA) dans le G3***

Dans le **G3**, nous avons pu relever uniquement 4 reformulations fournies par l'**ANI 3** et **IME**. Elles se répartissent comme suit :

- 3 reformulations fournies par l'**ANI 3** ; 1 représente une auto-reformulation auto-initiée (TP 55) et 2 d'entre elles sont des hétéro-reformulations auto-initiées (TP 94 et 194).
- 1 hétéro-reformulation auto-initiée donnée par **IME** (TP 106).

L'auto-reformulation auto-initiée déclenchée par l'**ANI 3** vise à prévenir une incompréhension chez les membres de son groupe comme l'illustre cet exemple :

53.ANI 3 à mon avis c'est un type **SEC**  
54.AIS oui  
55.ANI 3 quelqu'un qui est dur d'accord \

L'hétéro-reformulation auto-initiée d'**IME** est fournie dans le but de clarifier les propos de l'**ANI 3** comme le montre le présent exemple :

105.ANI 3 c'(e n')était pas un type honnête ! à mon avis  
106.IME oui c'est un menteur  
107.ANI 3 oui

Par les hétéro-reformulations auto-initiées, l'**ANI 3** tend à assurer la compréhension de l'ensemble du groupe comme l'indique ces deux séquences :

93.AIS tel jour euh ! euh ! ce jour là – alors elle était étonnée \  
94.ANI 3 étonnée et (é)merveillée – elle était surpris si vous voulez  
95.AIS oui  
96.ANI 3 elle était surpris /

193.AIS je-m'en-foutiste

194.ANI 3 voilà↑ je -m'en-foutiste—je ne sais pas si ça existe en français le mot flegmatique ça veut dire je -m'en-foutiste oui – donc (il) y a aucune importance – (il) y a aucune valeur si vous voulez concernant la vie soit on mentionne quelque chose— l a mort de sa maman c'était quelque chose de banal – la mort de l'arabe c'était quelque chose banale – la mort de lui-même c'était quelque chose encore banale – comment ?

195.AIS il n(e s')intéresse même pas à sa vie

Les traductions en langue maternelle dans le **G3** apparaissent seulement dans les TP 64, 102, 108 et 109. Reparties entre auto-traductions auto-initiées (TP 64-108-109) et auto-traduction hétéro-initiée (TP 102), elles constituent en fait des étayages de soutien à la compréhension comme le présente les séquences suivantes :

63.ANI 3 n :on non – deux journées en plus – c'est comme des jours de convalescences d'accord

64.AIS **el'maa'tem** (les funérailles)

65.IME les funérailles !

66.AIS les funérailles de sa mère \

100.AIS Meursault dans le premier chapitre a accepté de témoigner—des fausses événements /

101.ANI 3 concernant – quoi ?

102.AIS comme-comme en arabe on dit **chahadet e'zzour** (une fausse déclaration)

103.ANI 3 oui des fausses déclarations si vous voulez – des fausses déclarations \

104.AIS des fausses déclarations pour aider Raymond à éviter la police – il trouve ça normal – il était indifférent (bruit)

108.AIS non il trouve ça normal –c'est le paradoxe – c'est une personnage paradoxal – **moutanaqiTh** (paradoxal)

109.ANI 3 oui le paradoxe – on s'appelle ça en psychologie la schizophrénie – **infiSam e'chaKhSiya** (la schizophrénie)

## ***VI-2-4-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G4***

### ***VI-2-4-1-Les questions (QUE) dans le G4***

Dans le **G4**, nous avons recensé 23 questions qui se focalisent sur la tâche et visent à vérifier la compréhension du contenu de la fiche de lecture. Ces questions formulées notamment par l'**ANI 3**, **MOU** et **DJO** sont réparties entre eux de la manière suivante :

- 7 questions données par l'**ANI 4** aux TP 101-140-188-215-294-363-365.
- 10 questions posées par **MOU** aux TP 50-113-129-148-151-187-197-238-240-261.
- 6 questions avancées par **DJO** aux TP 66-68-179-267-303-372.

Il faut souligner que l'**ANI 4** et **MOU** questionnent à plusieurs reprises leurs partenaires pour les inciter à répondre et à s'exprimer en français. Certainement, cette stratégie adoptée par ces derniers a poussé souvent les participants peu communicatifs à répondre. Voici quelques exemples :

100.MOU donc on va parler si vous permettez en général de l'œuvre on va le raconter comme une histoire





### ***VI-2-4-2-Les demandes d'aide (AID) dans le G4***

Les demandes d'aides ne sont pas nombreuses dans ce groupe. D'ailleurs, nous avons collecté uniquement 3 comme l'indique les trois séquences suivantes :

- 20.ANI 4 que veut dire petit noir ?  
21.MOU **PIED NOIR** pied noir  
22.DJO lui il a déjà né là  
23.MOU voilà !  
24.DJO en Algérie – en terre  
25.ANI 4 moi je crois qu'il est un européen  
26.MOU voilà ! c'est un européen  
27.ANI qui est venu après la colonisation
- 97.DJO s'il vous plaît qu'est-ce que ça veut dire **ASILE** ?  
98.MOU asile c'est dar elçaDjaza (la maison des vieillards)  
99.ANI 4 dar elçaDjaza
- 231.HOU **kifah ngoulou ichabeh** ? (Comment dit-on ressemble ?)  
232.DJO ressembler je crois  
233.HOU rassembler  
234.MOU ressemble ressemble  
235.HOU il ressemble \

La première demande est faite par l'**ANI 4** au TP 20 afin de s'informer sur le sens de « pied noir ». Ce dernier soulève un problème de lexique. D'ailleurs, sa méconnaissance du mot l'a conduit à le prononcer faussement (que veut dire petit noir ?).

La seconde demande est donnée par **DJO** au TP 97 pour résoudre un problème de lexique. Il s'interroge sur le sens du mot « asile ». (s'il vous plaît qu'est-ce que ça veut dire **ASILE** ?)

La dernière demande est avancée par **HOU** au TP 231. A la suite d'une difficulté d'expression, elle s'est posé la question en LM en recherchant l'équivalent du mot arabe **ichabeh** en français (**kifah ngoulou ichabeh** ? (Comment dit-on ressemble ?)).

Ces exemples montrent qu'il y a une asymétrie dans ce groupe ce qui a permis de créer une dynamique d'entraide entre les participants. Soulignons aussi que **MOU** a joué le rôle d'une personne-ressource à laquelle les autres se dirigent souvent pour demander son aide.

### ***VI-2-4-3-Les corrections (COR) dans le G4***

Dans ce groupe, nous avons collecté au total 10 corrections (9 hétéro-corrections et 1 auto-correction) réparties entre les membres comme suit :

- 3 hétéro-corrections données par l'**ANI 4** aux TP 62-359-385.
- 6 hétéro-corrections et 1 auto-correction fournies par **MOU** aux TP 21-63-89-192-194-234-130

- 1 auto-correction faite par **DJO** au TP 386.

**MOU**, qui est reconnu par sa bonne maîtrise de français surtout à l'oral, a joué le rôle de leader. D'ailleurs, il a été le plus communicatif tout au long des discussions de son groupe. Cette position importante lui confère aussi le statut de tuteur. Par conséquent, il a produit 6 hétéro-corrections afin d'aider ses partenaires à s'approprier la langue en interaction.

Par ses interventions correctives généralement courtes, **MOU** vise à corriger « à chaud » les erreurs commises par les autres comme l'indique les deux présents exemples :

61.DJO et la prime de Nobel ?

62.ANI 4 la prix Nobel en littérature ?

63.MOU le prix Nobel en littérature à l'âge de quarante quatre ans – en mille neuf cent cinquante sept – XXXX

191.HOU donc dans la peste il a décrit une petite village en Algérie spécifiquement en Oran \

192.MOU à Oran

193.HOU voilà ! moi j'ai lire-j'ai lire \

194.MOU j'ai lu

195.ANI 4 j'ai lu

196.HOU j'ai lu presque – presque (rires) une vingtaine (de)pages comme ça -à peu près- environ \

De son côté, l'**ANI 4** par son statut d'enseignant d'anglais a joué un rôle important dans son groupe. Malgré qu'il ne dispose pas d'une bonne maîtrise de la langue, il intervient plusieurs fois pour aider ses partenaires à s'exprimer correctement. Voici un exemple :

358.HOU et les idées sont bien reliées et bien enchainées / ãĴenĴe / et bien organisées \

359.ANI 4 enchainées / ãĴene /

360.HOU oui

361.ANI 4 voilà c'est acceptable–l'enchainement des idées c'est acceptable c'est ordinaire et simple à comprendre \

Notons par ailleurs que **DJO** est reconnu par sa maîtrise lacunaire de la langue. D'ailleurs, il n'a avancé qu'une seule auto-correction auto-initiée comme le montre ce TP :

386.DJO il a condamné – il a été condamné à mort à cause de sa négligence \

#### ***VI-2-4-4-Les explications (EXP) dans le G4***

Nous avons recensé 10 explications produites par tous les membres du **G4**. Elles sont réparties comme suit :

- 3 auto-explications fournies par l'**ANI 4** aux TP 25-27et 375.

- 3 auto-explications données par **MOU** aux TP 19-28 et 175.
- 1 auto-explication au TP 203 et 1 hétéro-explication au TP 22 avancées par **DJO**.
- 1 auto-explication au TP 78 et 1 hétéro-explication au TP 131 fournies par **HOU**.

Le grand nombre d'auto-explication est donné par l'**ANI 4** et **MOU**, qui utilise souvent cette stratégie pour garantir l'intercompréhension dans le groupe. Ces auto-explications sont toutes auto-initiées sauf une seule qui est hétéro-initiée produite par **MOU** au TP 28. Nous avons remarqué que la plupart auto-explications données par **MOU** sont moyennement longues par rapport à celles données par l'**ANI 4** qui sont généralement courtes. Cela témoigne en grande partie cette aisance langagière constatée chez **MOU** comme l'indique clairement cette séquence :

19.MOU on a dit que Albert Camus est né à Mondovi–ville près de Constantine – capital de l'Est en Algérie – c'est un pied noir – ses parents sont venus en Algérie – on a parlé de l'information qu'il s'agit d'un pied noir  
 20.ANI 4 que veut dire petit noir ?  
 21.MOU **PIED NOIR** pied noir  
 22.DJO lui il a déjà né là  
 23.MOU voilà !  
 24.DJO en Algérie – en terre  
 25.ANI 4 moi je crois qu'il est un européen  
 26.MOU voilà ! c'est un européen  
 27.ANI qui est venu après la colonisation  
 28.MOU voilà ! – après la colonisation de la fran -de l'Algérie par la France – les immigrés ont commencé à venir en Algérie quand ils descendent des bateaux ils avaient les pieds noirs à cause du charbon

Les stratégies de clarification demandent une certaine compétence langagière. Néanmoins, nous avons relevé 4 explications fournies par **DJO** et **HOU** qui disposent d'un degré de maîtrise encore lacunaire. D'ailleurs, ils ont avancé 2 auto-explications auto-initiées et 2 hétéro-explications hétéro-initiées. Voici deux exemples :

129.MOU mais d'où vient cette négligence envers sa mère ?  
 130.ANI 4 normalement sa mère a élevé- l'a élevé normalement il l'aime beaucoup !  
 131.HOU il l'a – il l'a négligée dans l'asile des vieillards à cause de la pauvreté – Meursault est \  
 132.ANI 4 **AH OUI** ! il est pauvre ?  
 20.ANI 4 que veut dire petit noir ?  
 21.MOU **PIED NOIR** pied noir  
 22.DJO lui il a déjà né là  
 23.MOU voilà !  
 24.DJO en Algérie – en terre

#### ***VI-2-4-5-Les reformulations (REF) et les traductions (TRA) dans le G4***

Il n'y a pas eu d'auto-reformulation dans le **G4**. En revanche, nous avons collecté 6 hétéro-reformulations produits par les participants suivants :

- **L'ANI 4** intervient par 1 hétéro-reformulation hétéro-initiée au TP 34.
- **MOU** fournit 2 hétéro-reformulations hétéro-initiées aux TP70-304 et 1 hétéro-reformulation auto-initiée au TP 83.
- **DJO** donne 2 hétéro-reformulations auto-initiées aux TP 79-108.

D'abord, les hétéro-reformulation auto-initiées sont fournies par participants afin de favoriser la compréhension de l'ensemble des partenaires. Parfois, elles contiennent des erreurs linguistiques comme l'illustre la présente séquence :

78.HOU c'est d'abord expliquer que veut dire l'Etranger– Albert Camus ou bi en Meursault le personnage **PRINCIPAL** dans cette œuvre il - il n'est pas étranger à son pays mais il est étranger dans ses comportements sa mentalité etc – a :h\

79.DJO sa manière de penser les choses

80.HOU c'est ça

81.ANI 4 il est différent pour cela il est nommé\

82.HOU il est dur et obscur

83.MOU il est incompris si vous voulez – il est mal compris par les autres

84.ANI 4 voilà !

Ensuite, les hétéro-reformulations hétéro-initiées visent à résoudre un problème d'intercompréhension suite à une demande d'aide. Prenons à titre indicatif ces deux séquences :

68.DJO à propos de sa philoso-philosophe ?

69.ANI 4 sa philosophie !

70.MOU DJO il voulait dire que ces écrivains sont des philosophes aussi – dans l'ensemble

71.DJO la plupart des écrivains français sont des philosophes

302.MOU pour moi c'est un XXX c'est une personne qui a perdu la joie de vivre \

303.DJO qui a perdu !

304.MOU ne jouit plus à la vie – tous ce qu'il vit est monotone – tous ce qui l'entoure est triste

305.ANI 4 il ne veut plus vivre

Nous avons constaté aussi que **HOU** n'a avancé aucune reformulation. Etant donné qu'elle maîtrise insuffisamment le français, elle risque de perdre la face en utilisant cette stratégie de clarification. D'ailleurs, cet effacement se traduit explicitement dans ses interventions comme le montre les exemples suivants :

48.MOU voilà – HOU parlez nous un peu de sa vie ↑

49.HOU qu'est-ce que je vais dire ?

222.MOU HOU – HOU est entrain d'écrire – parlez-nous un peu HOU XXXX

223.ANI 4 c(e n')est pas la peine de répéter

255.MOU Marie XXXX – XXX – ça vous dérange de parler et d'écrire en même temps (en s'adressant à HOU)

256.HOU **ntouma aHkiw ana nakteb** (parlez, moi je vais écrire)

Les traductions, quant à elles, appariassent dans les TP suivants : 98-198-202-366.  
3 d'entre elles sont des hétéro-traductions auto-initiées et 1 représente une hétéro-traduction hétéro-initiée. Voici les trois traductions fournies dans le **G4** :

- 97.DJO s'il vous plaît qu'est-ce que ça veut dire **ASILE** ?  
 98.MOU asile c'est **dar elçaDjaza** (la maison des vieillards)  
 99.ANI 4 **dar elçaDjaza**  
 190.MOU parlez-nous de la peste  
 191.HOU donc dans la peste il a décrit une petite village en Algérie spécifiquement en Oran \ (...)  
 197.MOU il parle de quoi ?  
 198.HOU c'est une maladie comment on dit en arabe **taçoun** (la peste)  
 199.ANI 4 **taçoun**  
 200.HOU **taçoun** c'est ça  
 201.DJO **taçoun** (la peste) en arabe  
 202.ANI 4 **taçoun** c'est le mot exact en arabe – **wabaa°** ( une maladie contagieuse)
- 363.ANI 4 **chkoun** (quel est ?) le point perturbateur de cette histoire ?  
 364.DJO c'est quoi ?  
 365.ANI 4 ou bien le nœud ?  
 366.DJO **elçouqda** (le nœud)

## ***VI-2-5-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G5***

### ***VI-2-5-1-Les questions (QUE) dans le G5***

Cette stratégie de sollicitation a été adoptée par les membres du **G5**. Ainsi, nous avons collecté 8 questions données par les participants suivants :

- **ANI 5** formule 4 questions aux TP 130- 271- 344 - 474.
- **SOF** pose 1 question aux TP 69.
- **NAB** avance 3 questions aux TP 135- 169- 379.

L'ensemble des questions posées dans le **G5** servent à vérifier la compréhension de l'histoire de l'œuvre en cours d'étude. Citons à titre d'exemple les deux séquences suivantes :

- 69.SOF je-m'en-foutisme –il n'a pas – il n'a pas de sentiments – il raconte – il raconte – qu'est-ce qu'il raconte **Djanaza ntaç mou** ? (les funérailles de sa mère ?)  
 70.ANI 5 le deuil  
 71.SOF voilà le deuil – de sa maman – explique le climat \
- 344.ANI 5 c'est qui – qui a le couteau ?  
 345.SOF « avaient un couteau » !  
 346.ANI 5 Raymond ou bien  
 347.SOF « une bagarre s'en » \  
 348.ANI 5 « s'en est suivie »  
 349.NAB ils **haw gal** (il a dit ) ils – les deux – les deux arabes \  
 350.ANI 5 les deux arabes  
 351.SOF les deux arabes hih (oui)

Le degré de maîtrise de français chez **NAB** est encore assez lacunaire. Par conséquent, il a souvent employé la LM pour formuler ses questions. Voici les TP que nous avons relevés :

379.NAB **gallek** (il a dit) « le feu de ciel » **tira fi sma hakdha** ?(il a tiré dans le ciel c'est ça ? ) **gallek** « le feu de ciel » **hakdha** ? (c'est ça ? )

169.NAB **çlawah hnaya igoulek** samedi et dimanche ? (pourquoi ici il parle de samedi et dimanche ?) **yadhkour fi** les jours (il cite les jours)

135.NAB **çlah** ? (pourquoi ?)

### ***VI-2-5-2-Les demandes d'aide (AID) dans le G5***

Dans ce groupe, les demandes d'aides sont nombreuses. Alors, nous avons recensé 11 questions soulevées par les participants comme suit :

- 6 demandes faites par l'**ANI 5** aux TP 181- 417- 424- 451- 467- 474.
- 5 demandes données par **SOF** aux TP 15- 89- 203-205- 509.
- 1 demande d'aide fournie par **NAB** au TP 22.
- 1 demande avancée par **HAM** au TP 395.

L'**ANI 5** qui est reconnue par sa connaissance moyenne de français a rencontré maintes fois des problèmes lexicaux. Ces difficultés de compréhension apparaissent surtout pendant la lecture du résumé de l'histoire comme le montre très bien cet ensemble de TP :

181.ANI 5 « lundi j'ai beaucoup travaillé au bureau – à midi avec Emmanuel je suis allé manger chez Céleste– le soir j'ai été heureux de rentrer en marchant le long des quais /ke / » c'est quoi le quai ?

417.ANI 5 c'est quoi d'instruction ?

424.ANI 5 chaos / kawo / **wala** (ou) Chaos /*çawo* / ?

451.ANI 5 c'est quoi l'asile ? pardon de vous interrompre c'est quoi l'asile ?

467.ANI 5 « j'avais l'impression qu'on traitait cette affaire en dehors de moi sans mon intervention sans mon avis–mais je n'avais rien à dire–lors des plaidoiries » c'est quoi les plaidoiries ?

474.ANI 5 les plaidoiries c'est des gens ?

A l'instar de l'**ANI 5**, les demandes d'aide de **SOF** portent aussi sur des éléments de lexique. Ses demandes d'aide sont exprimées généralement en LM comme le présente ces TP :

15.SOF pendant la deuxième guerre mondiale – la deuxième guerre mondiale –ah **kifah ngoulou çandou** le prix Nobel / nobl / ?(comment dit-on il a eu le prix Nobel ?)

89.SOF humm – ensuite il parle il a parlé à à **kifah ngoulou elDjanaza** ? (comment appelle-t-on les funérailles ? ) ou \

203.SOF « en arrivant j'ai vu Salamano mon voisin de palier il est avec son épagueul depuis huit ans – le vieux Salamano comme son chien est couvert de **CROUTES** ! » c'est quoi de croûtes ?

205.SOF **lagchour** ?(croûtes ?)

509.SOF bon ↑ «J'ai refusé de voir l'aumônier–pas envie de le voir– pas envie de parler – rien à dire » donc il a refusé– de voir– l'aumônier–c'est quoi l'aumônier ?

Par ailleurs, **HAM** pose uniquement un seul problème de lexique. Cette difficulté se manifeste quant il fournit un signe d'incompréhension (l'exclamation au TP 22) comme l'illustre cette séquence :

- 20.ANI 5 parmi ses célèbres \
- 21.SOF parmi ses célèbres la plus-le plus connu l'Étranger
- 22.NAB célèbre !
- 23.SOF célèbre
- 24.ANI 5 (bruit) célèbre veut dire plus connu
- 25.SOF plus connu – illustré

Nous finirons par cette analyse de la demande d'aide donnée par **HAM**.

Examinons la présente séquence :

- 393.SOF **aqra** ↑(lis↑ ) (en s'adressant à HAM)
- 394.NAB **aqra** ↑**aqra**↑ (lis lis ) (en s'adressant à HAM)
- 395.HAM **win rahou** ?(où ça ?) – chapitre onze !
- 396.SOF deux deux \
- 397.ANI 5 non ↑ chapitre un partie deux
- 398.SOF **HEIN** ↑chapitre un deuxième partie
- 399.HAM « j'ai été arrêté puis interrogé plusieurs fois – finalement le juge d'instruction s'est penché davantage sur moi– d'abord je ne l'ai pas – pris au sérieux –le lendemain j'ai vu mon avocat–i l m'a demandé si j'avais été peiné par la -par la mort de maman – je suis » \

**HAM** est interpellé par **SOF** et **NAB** aux TP 393 et 394 qui lui demandent de lire une partie du résumé de l'histoire. Par ces interpellations, ils l'ont poussé à participer et à s'exprimer en français. Rappelons que la contribution de **HAM** dans l'espace interlocutif de son groupe a été très faible. D'ailleurs, il n'a pris la parole qu'au TP 90.

Au TP 22, il a demandé à ses partenaires de lui montrer le résumé du chapitre qu'il devrait lire (**win rahou** ? (où ça ?) – chapitre onze !). **SOF** et **NAB** apportent leurs aides aussitôt aux TP 396- 397- 398. Au TP 399, **HAM** est sorti de son silence. Par conséquent, il a commencé à articuler des mots en lisant à haute voix et il est parvenu enfin à libérer son expression orale.



### ***VI-2-5-3-Les corrections (COR) dans le G5***

Nous avons trouvé un nombre important de corrections dans le **G5**. Elles sont réparties entre ses membres comme suit :

-**ANI 5** : 3 hétéro-corrections et 1 auto-correction aux TP 164- 247- 447- 461.

-**SOF** : 3 hétéro-corrections et 2 auto-corrections aux TP 43- 77- 191- 256 - 402.

-**NAB** : 3 hétéro-corrections aux TP 365- 423- 425.

-**HAM** : 3 hétéro-corrections aux TP 184- 372- 463.

L'**ANI 5** et **SOF** ont joué un rôle important dans ce groupe. Par leurs hétéro-corrections, ils tendent à corriger immédiatement les erreurs de leurs partenaires en insistant surtout sur l'élément incorrect comme le montre les deux séquences suivantes :

446.SOF « (...) rapidement j'ai eu l'impression d'être un intrus d'être de – de trop – mon avocat est arrivé il y avait avec ses confrères un huissier /wize / » \

447.ANI 5 huissier /wisje /

448.SOF « un huissier /wisje/ (a) annoncé la cour en face de moi les jurys étaient assis »

449.ANI 5 c'est le jours de procès

163.SOF voilà – il – il a faire il a faire ses habitudes euh \

164.ANI 5 il a fait

165.NAB il a fait

166.SOF il a fait ses habitudes – – comme si comme si \

167.ANI 5 il a fait ses habitudes et tout passe normal

190.ANI 5 « comme son chien est couvert de croûtes /cut / » \

191.SOF de croûtes / crut/

192.ANI 5 oui↑ « et il a la et a le poil rare – Salamano ne cesse de l'insulter de le battre – j'ai aussi vu Raymond Sin- » \

193.SOF Sintès

A l'inverse des hétéro-corrections, les auto-corrections ne sont pas nombreuses. D'ailleurs, nous avons relevé uniquement 3 auto-corrections faites par l'**ANI 5** et **SOF**. Cette stratégie montre que ces deux partenaires ont pris des risques dans la langue qu'ils apprennent. En effet, ils n'avaient pas peur de l'erreur et l'essentiel pour eux c'est de satisfaire leurs besoins communicatifs. Ces auto- corrections auto-initiées sont présentées dans les TP et la séquence suivante :

77.SOF voilà ↑– il parlait des amis de sa mère – surtout sur les climats -le climat plutôt donc je pense que l'auteur XXXX pas avec la réalité – il est je -m'en-foutiste tout simplement c'est tout pour \

244.ANI 5 chapitre quatre une semaine écoulait

245.SOF une semaine écoulait

246.NAB une semaine après la mort de sa mère

247.ANI 5 une semaine s'écoulait

248.SOF s'écoulait voilà donc

256.SOF grâce à le chien – grâce au chien de son voisin

La participation de **NAB** et **HAM** dans l'espace interlocutif du **G5** est très modeste rappelons qu'ils ont des taux d'intervention faibles (respectivement 16,24% et 4,5%). Toutefois, ils jouaient parfois le rôle de leader occasionnel surtout lorsque l'**ANI 5** et **SOF** les interpellent pour résoudre un problème linguistique.

Il faut noter aussi que les interventions correctives de **NAB** et **HAM** sont généralement courtes et faites souvent avec emphase comme l'illustre ces exemples :

181.ANI 5 « lundi j'ai beaucoup travaillé au bureau – à midi avec Emmanuel je suis allé manger chez Céleste– le soir j'ai été heureux de rentrer en marchant le long des quais /ke / » c'est quoi le quai ?

182.SOF le quai / kaji /

183.ANI 5 le quai / kaji /

184.HAM **QUAI** / ke / quai **houwa raSif** (c'est le quai)

185.ANI 5 **i::h↑** (oui↑)

364.ANI 5 enfin il y avait – il y avait un bagarre ou bien bagarre ?

365.NAB **UNE BAGARRE** une bagarre

366.ANI 5 une bagarre

367.SOF une bagarre

422.ANI 5 « (...) dans le parloir tout le monde était forcé de parler à voix haute– j 'étais étourdi par tout le chaos / jawo / » \

423.NAB le chaos / kawo/

424.ANI 5 chaos / kawo / **wala** (ou) Chaos /jawo/ ?

425.NAB **CHAOS** /kawo/

426.ANI 5 « chaos /kawo /qui y régnait – j'étais habitué au calme de ma cellule – (...) »

Enfin, nous pouvons dire que la rédaction d'une fiche de lecture en commun favorise la correction entre les participants et entraîne une plus grande focalisation sur le code (le métalangage). Dans le **G5**, nous avons relevé uniquement une seule séquence dans laquelle **HAM** étaye ses pairs pour écrire le mot « funérailles ».

89.SOF humm – ensuite il parle il a parlé à -à **kifah ngoulou elDjanaza** ? (comment appelle-t-on les funérailles ? ) ou \

90.HAM funérailles / fynerej /

91.ANI 5 **ah** (quoi ?)

92.HAM **elDjanaza** funérailles/ fynerej /

93.ANI 5 funérailles

94.SOF funérailles / fynere/

95.HAM **FUNÉRAILLES** / fynerej /

96.ANI 5 f.u

97.HAM f.u

98.SOF **kifah goltalna** ? (comment tu as dit ?)

99.HAM funérailles / fynerej /

100.SOF **FU** ?

101.HAM funérailles (F.U.N.É.R.A.I.L.L.E.S)

#### **VI-2-5-4-Les explications (EXP) dans le G5**

Dans ce groupe nous avons recensé au total 19 EXP. Elles sont réparties entre les quatre membres comme suit :

-L'ANI 5 : 8 EXP aux TP 24- 103 -141- 171 -173 -238 - 334- 445 dont 5 auto-explications, 2 hétéro-explications et 1 définition tirée de dictionnaire.

-SOF : 3 EXP aux TP 138- 177- 335 dont 1 auto-explication et 2 hétéro-explications.

-NAB : 7 EXP aux TP 110- 112- 114- 131- 327- 405- 510 dont 2 auto-explications et 5 hétéro-explications

-HAM : 1 EXP au TP 186 qui est une hétéro-explication.

Le grand nombre d'auto-explications est donné par l'ANI 5 qui a joué un rôle important dans son groupe. En utilisant cette stratégie de clarification, elle tente de garantir une meilleure compréhension de ses partenaires.

La plupart de ces auto-explications sont hétéro-initiées qui visent l'intercompréhension. Nous citons à titre d'exemple ces deux séquences :

20.ANI 5 parmi ses célèbres \  
21.SOF parmi ses célèbres la plus-le plus connu l'Étranger  
22.NAB célèbre !  
23.SOF célèbre  
24.ANI 5 (bruit) célèbre veut dire plus connu

440.ANI 5 on sait pas s'il est condamné ou non ?  
441.SOF l'exécution ↑  
442.NAB il est condamné à mort ↑  
443.ANI 5 on (ne) sait pas ?  
444.NAB condamné onze mois↑  
445.ANI 5 c'est l'instruction qui a durée onze mois (silence)

Par ailleurs, les hétéro-explications sont auto-initiées ou hétéro-initiées à travers lesquelles les membres du **G5** explicitent ou clarifient les propos d'un partenaire pour faciliter la compréhension. Elles sont souvent fournies suite à une demande d'explicitation ou d'éclaircissement. Voici deux exemples :

181.ANI 5 « lundi j'ai beaucoup travaillé au bureau – à midi avec Emmanuel je suis allé manger chez Céleste– le soir j'ai été heureux de rentrer en marchant le long des quais /ke / » c'est quoi le quai ?  
182.SOF le quai / kaji /  
183.ANI 5 le quai / kaji /  
184.HAM **QUAI** / ke / quai **houwa raSif** (c'est le quai)  
185.ANI 5 **i:h**↑ (oui↑)  
186.HAM **win** les quais **ntaç** la gare (là où on trouve les quais de la gare) **igouloulou** le quai (on l'appelle le quai)

509.SOF bon ↑ «J'ai refusé de voir l'aumônier–pas envie de le voir– pas envie de parler – rien à dire » donc il a refusé– de voir– l'aumônier–c'est quoi l'aumônier ?

- 510.NAB **hadak li igoullou adçi** (celui qui lui demande de prier ) **igoullou wach hiya el'oumnya ntaçek** ? (celui qui lui demande quelles sont vos dernières volontés ?)  
 511.SOF **SaH**↑ (exactement ↑) – – donc « j'ai pensé (...)à l'aube » (silence) bon ↑ il a refusé de voir – l'aumônier– il a pensé à sa mort /(silence)

Pour finir, nous pouvons dire que les stratégies de clarification nécessitent une certaine compétence langagière. Néanmoins, nous avons remarqué que les membres du **G5** ne maîtrisent pas suffisamment le français. Par conséquent, ils se réfèrent souvent à la LM pour expliciter leurs idées ou les idées de leurs partenaires comme l'illustre très bien ces deux exemples :

- 108.NAB **baSah gallek** (mais c'est écrit) « on a marché longtemps et je suis à pleines gouttes » **maçnat'ha ken yabki** ↑( c'est-à-dire il pleurait ) je suis à pleines \
- 109.SOF « je suis à pleines gouttes »
- 110.NAB **yaçni elbaky?** (c'est-à-dire les larmes ?)
- 111.SOF **lala**↑ **mayabkiche houwa** (non↑ lui il ne pleure pas)
- 112.NAB **wala yaçreg** ? (ou il suait ?)
- 113.SOF voilà ↑warah (où ?) « je suis à pleines gouttes »
- 114.NAB **ken yaçreg** (il suait)
- 115.SOF puisqu'il a dit il fait chaud
- 116.NAB **anaya hsabt'houm** ( moi je croyais qu'elles sont ) des larmes
- 117.SOF non c(e n')est pas c(e n')est pas les larmes
- 131.NAB **haw lahna Djbed** le sentiment (ici il a parlé de sentiment) – sentiment de joie  
**haw lahnaya gallek** (ici il a dit) « ma joie quant l'autobus » \
- 132.SOF mais **LA JOIE** \
- 133.ANI 5 la joie quand il a pris l'autobus après l'enterrement de sa mère
- 134.SOF quand l'autobus est rentré à Alger
- 135.NAB **çlah** ? (pourquoi ?)
- 136.ANI 5 **houwa haw jay** (lui il est venu)à quatre vingt kilomètres
- 137.NAB **hih** (oui)
- 138.SOF **jayin bach** c'est-à-dire **yadfnouha fi** Alger (eux ils sont venus c'est-à-dire pour l'enterrer à Alger) **houwa fraH ki daKhlou l'Alger** (lui est il était heureux quand ils sont rentrés à Alger) **rak fahem** ? (tu comprends ?)
- 139.NAB **hih hih** (d'accord d'accord)
- 140.SOF la joie \
- 141.ANI 5 **bach yat'hana:** (pour qu'il se débarrasse)
- 142.SOF la cause de cette joie c'est l'arrivée à Alger c'est pas \
- 143.NAB **fhamt fhamt** (je comprends je comprends)

#### ***VI-2-5-5-Les reformulations (REF) et les traductions (TRA) dans le G5***

Nous avons relevé 6 reformulations réparties équitablement entre l'**ANI 5** et **SOF**. Elles se répartissent entre eux comme suit :

- L'**ANI 5** : 2 auto-reformulations auto-initiées aux TP 82- 470 et 1 hétéro-reformulation auto-initiée au TP 480.
- **SOF** : 2 auto-reformulations hétéro-initiées aux TP 187- 201 et 1 hétéro-reformulation auto-initiée au TP 25.

Les auto-reformulations sont fournies dans le souci de prévenir une incompréhension chez les partenaires comme le montre ces deux TP :

187.SOF en marchant le long des quais – trottoir

470.ANI 5 « lors des plaidoiries l'avocat général m'a dépeint comme un criminel intelligent n'ayant jamais exprimé les moindres regrets – l e procureur a ren-renchéri pour lui je n'avais pas d'âme rien d'humain pas de moralité – l e procureur a demandé ma tête pour ce crime monstrueux » ils veulent le condamner à mort

Les hétéro-reformulations représentent, quant à elles, des situations d'entraide qui favorisent l'appropriation de nouvelles formes linguistiques surtout lexicales comme l'indique très bien les séquences suivantes :

21.SOF parmi ses célèbres la plus-le plus connu l'Étranger

22.NAB célèbre !

23.SOF célèbre

24.ANI 5 (bruit) célèbre veut dire plus connu

25.SOF plus connu – illustré

479.NAB le procureur **lahna demanda** (ici le procureur demande) **galhoum hab nchouf** (il leur dit je veux voir) son tête retranchée **hakdha !** (comme ça !)

480.ANI 5 demande – la condamnation à mort

481.NAB la condamnation à mort

Les traductions dans le **G5** se font soit du français à la LM soit de la LM au français. Elles portent uniquement sur les éléments de lexique et servent d'étayage à la compréhension ou à l'expression. Ces traductions sont réparties entre les membres du **G5** comme suit :

-**SOF** : 5 TRA aux TP 205- 418- 453- 469- 476.

-**NAB** : 2 TRA aux TP 419- 454.

-**HAM** : 7 TRA aux TP 90- 92- 184- 206- 455- 468- 475.

-**ANI 5** : 2 TRA aux TP 16-70.

L'étude statistique nous montre que **NAB** et **SOF** emploient le plus la LM avec 104 et 98 mots respectivement. Leurs interventions représentent souvent des traductions qui servent d'étayage à la compréhension ou à la rédaction de la fiche de lecture. Voici un exemple :

416.NAB « plus tard le juge d'instruction m'(a)interrogé à nouveau – i l voulait savoir pourquoi j'avais attendu après avoir tiré mon premier coup » – **galou çlah stanit ?** (il lui a dit pourquoi vous avez attendu ) avant de tirer les quatre coups ? « il n'a pas répondu » il ne répond pas au juge \

417.ANI 5 c'est quoi d'instruction ?

418.SOF le juge d'instruction **qadhi** (juge)\

419.NAB **qadhi taHqiq** (juge d'instruction)

**HAM**, quant à lui, a joué un rôle très important dans le **G5** rappelons qu'il intervient seulement avec 34 mots en LM. En effet, Par sa conduite étayante de soutien à la compréhension, il a pu garantir à plusieurs reprises la compréhension des ses partenaires comme le montre les séquences suivantes :

- 200.ANI 5 quais  
 201.SOF des quais c'est-à-dire des trottoirs  
 202.HAM **hih raSif hadak houwa** (c'est le quai c'est ça )  
 203.SOF « en arrivant j'ai vu Salamano mon voisin de palier il est avec son épagneul depuis huit ans – le vieux Salamano comme son chien est couvert de **CROUTES** ! » c'est quoi de croûtes ?  
 204.HAM l' l' (le le )  
 205.SOF **lagchour** ?(croûtes ?)  
 206.HAM **hih lagchour** (oui c'est les crôutes)  
 207.SOF couvert de croûtes **EIH OUI** ! – « Salamano ne cesse de l'insulter de le battre – j'ai aussi vu Raymond » donc ici il parlait de son-de ses amis \

- 451.ANI 5 c'est quoi l'asile ? pardon de vous interrompre c'est quoi l'asile ?  
 452.NAB l'asile c'est l'abri d'un d'un \  
 453.SOF **dar dar echouyouKh–chayKhouKha hadik kifah igouloulha** ? (la maison des vieux – comment on l'appelle la maison de vieillesse ? )  
 454.NAB **dar el haThana** ? (la crèche ?)  
 455.HAM l'asile **houwa el'malDjaa**° (l'asile c'est un lieu de refuge) **ngoulou** le droit d'asile (on dit droit d'asile)

467.ANI 5 « j'avais l'impression qu'on traitait cette affaire en dehors de moi sans mon intervention sans mon avis–mais je n'avais rien à dire–lors des plaidoiries » c'est quoi les plaidoiries ?

- 468.HAM **yourafiç** (plaider) **mourafaça** ( une plaidoirie)  
 469.SOF les plaidoiries **hiya elmourafaça** (les plaidoiries)

- 473.SOF il parle des plaidoiries– – plaidoiries de la part de leur avocat  
 474.ANI 5 les plaidoiries c'est des gens ?  
 475.HAM **mourafaçat** (plaidoiries)  
 476.SOF non↑ **mourafaçat** (plaidoiries) des avocats  
 477.NAB de la part de \  
 478.ANI 5 plaidoiries de son avocat

Notons enfin que contrairement à ses partenaires qui traduisent en LM, l'**ANI 5** opte pour la traduction en français. D'ailleurs, elle a aidé souvent **SOF** pour trouver le mot juste en français. Citons par exemple les séquences suivantes :

- 15.SOF pendant la deuxième guerre mondiale – la deuxième guerre mondiale –ah **kifah ngoulou çandou** le prix Nobel / nobl / ?(comment dit-on il a eu le prix Nobel ?)  
 16.ANI 5 il a reçu  
 17.SOF il a reçu le prix Nobel / nobl /  
 18.ANI 5 le prix Nobel / nobl /  
 69.SOF je-m'en-foutisme –il n'a pas – il n'a pas de sentiments – il raconte – il raconte – qu'est-ce qu'il raconte ? **Djanaza ntaç mou** (les funérailles de sa mère)  
 70.ANI 5 le deuil  
 71.SOF voilà le deuil – de sa maman – explique le climat \

- 250.SOF et finalement l'auteur **kifah ngoulou** ? (comment dirais-je ?) \  
 251.ANI 5 pense à sa maman  
 252.SOF pense à sa maman grâce au chien de Salamano

446.SOF « c'est durant les mois d'été qu'eut lieu mon procès – (...)mon avocat est arrivé il y avait avec ses confrères un huissier /wize / » \  
 447.ANI 5 huissier /wisje /

448.SOF « un huissier /wisje/ (a) annoncé la cour en face de moi les jurys étaient assis »

449.ANI 5 c'est le jours de procès

450.SOF voilà c'est le jour de procès –« suite à mon interrogatoire– (...)il a ajouté qu'il avait été étonné de mon calme » \  
 \

## ***VI-2-6-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G6***

### ***VI-2-6-1-Les questions (QUE) dans le G6***

Dans ce groupe, nous avons recensé 27 questions qui sont réparties entre l'ANI 6, CHA et YAM dans les TP suivant :

- L'ANI 6 : 72-75-84-110-175-179-195-207-278-280-286-303-315-317-325-358-362-369.

- CHA : 158-328.

- YAM : 120-135-142-172-188-234-251.

Nous avons remarqué un acte de demande intense de la part de l'ANI 6 (18 questions) qui utilise cette stratégie de sollicitation afin de pousser ses partenaires à s'exprimer en français. Voici quelques exemples :

72.ANI 6 est-ce que vous pouvez expliquer ça ?

73.CHA il a le cœur froid /

74.FAT c'est quelque chose d'illégalité /

75.ANI 6 vous trouvez pas que ce personnage est un personnage étrange ?

76.CHA oui: – bien sûr

77.ANI 6 c(e n)'est pas la nature humaine

78.CHA "pasque " surtout lorsque nos parents ou lorsque un parent meurt – normalement il devrait être bouleversé XXXX – il aurait pu pleurer – verser des larmes au moins une seule larme ! (rires )

278.ANI 6 qu'est-ce que vous avez compris de ce deuxième chapitre ? – – le deuxième chapitre Meursault au prison – le troisième chapitre Meursault est au tribunal \  
 \

279.FAT oui devant le juge

280.ANI 6 devant le juge devant le procureur au tribunal –au tribunal là les témoins sont passés les uns après les autres et qu'est-ce qu'il a précisé comme question le procureur ?

281.CHA il a précise le jour où – où il a passé sa journée avec Marie

282.ANI 6 il n'a pas questionné Meursault de la crime

283.CHA a:h ! je croyais \  
 \

284.ANI 6 mais de la mort de sa mère

285.CHA euh humm !

286.ANI 6 quel sont les témoins qui ont prouvé que Meursault n'a pas versé aucune larme à la mort de sa mère ?

287.YAM c'est Marie

288.CHA il y avait Marie

289. FAT et le concierge

290.CHA même le directeur

- 358.ANI 6 oui la question qui se pose – est-ce que vous pensez que Albert / albɛʁt/ Camus est Meursault ? XXXX est-ce que les sentiments de Meursault sont les mêmes d'Albert / albɛʁt/ Camus ?
- 359.CHA oui – peut être oui :
- 360.ANI 6 "pasqu'il a vécu une situation \
- 361.YAM très difficile – il ya quelques ressemblances
- 362.ANI 6 est-ce qu'il raconte de lui-même ?
- 363.YAM peut-être
- 364.CHA (rires )

Il faut souligner aussi que nous avons trouvé des questions où l'ANI 6 demande aux autres de parler encore plus comme l'illustre très bien ces TP :

305.ANI 6 vous pouvez – poursuivez ↑↑(en s'adressant à YAM)

325.ANI 6 « Meursault est un monstre qui n'a rien à faire avec la société dont il méconnaît les règles les plus essentielles – emporté par sa démonstration – le procureur réclame la tête de l'accusé » c'est-à-dire de trancher la tête de Meursault – « le président demande ensuite à Meursault s'il souhaite apporter un commentaire » – vous pouvez ajouter quelque chose ? la première fois l'accusé demande la parole – il a gardé le silence depuis

327.ANI 6 la première jusqu'à la dernière séance – est-ce que vous avez quelque chose à dire ?

381.ANI 6 votre opinion – est-ce que vous pouvez – est ce que vous pouvez – vous avez des opinions ? rien de plus ! allez-y CHA

387.ANI 6 YAM vous pouvez rajouter quelque chose ?

Notons enfin que les questions de CHA et YAM sont adressées souvent à l'ANI 6 et visent à vérifier l'intercompréhension comme l'indique les deux séquences suivantes :

- 328.CHA qu'est-ce qu'il a dit ?
- 329.ANI 6 il a dit qu'il n'avait pas l'intention de tuer l'arabe
- 330.YAM (rires )
- 331.ANI 6 j'ai pas l'intention de tuer – il lui a dit pourquoi tu as tué ? il a dit à cause du soleil /
- 251.YAM qu'est ce qu'il a dit ? que je frappais \
- 252.ANI 6 que je frappais sur la porte du malheur – il a donc ouvert la porte du malheur pour lui /
- 253.YAM d'accord

### ***VI-2-6-2-Les demandes d'aides (AID) dans le G6***

Dans ce groupe, nous n'avons collecté que 2 demandes d'aide faites par YAM et FAT aux TP 215 et 300 consécutivement. Ces dernières ont posé des problèmes lexicaux en s'interrogeant sur le sens de « tirer un coup de feu » et « accable » comme le présente les deux TP suivants :



- 215.YAM ça veut dire quoi tire un coup de feu ?  
 300.FAT que veut dire accable ?

### **VI-2-6-3-Les corrections (COR) dans le G6**

Dans le **G6**, nous avons collecté au total 12 corrections faites par l'**ANI 6**, **CHA** et **YAM** aux TP suivants : 54-55-57-86-100-114-198-218-273-277-309-311.

**CHA** qui est reconnue par sa bonne maîtrise de français a donné 5 hétéro-corrections. Notons qu'elle intervient immédiatement après l'erreur en insistant particulièrement sur l'élément incorrect. Voici quelques exemples :

- 197.YAM n::on c'est Raymond qui a blessé par l'arme blan- \  
 198.CHA qui a été blessé – n:on l'arme blanche a été le couteau  
 199.YAM euh humm !  
 200.CHA l'arme blanche s'est sortie par le groupe d'arabes  
 201.YAM oui

- 276.FAT oui – « le procès se tient en été – (...) – Meursault sent que ce témoignage l'acc- l'accable / laksabl / » \  
 277.CHA l'accable / lakabl /

A l'instar de **CHA**, l'**ANI 6** qui a produit au total 5 corrections (dont 4 hétéro-corrections et 1 auto-correction) tend aussi à corriger à chaud les erreurs commises par **YAM**. Ce qui lui procure une meilleure acquisition de la langue comme le présente ces deux séquences :

- 98.ANI 6 après l'arrivé de cette femme – tombée dans le piège – il l'a frappée \  
 99.YAM ils ont fait un bagarre  
 100.ANI 6 une bagarre déclenchée entre Raymond \  
 112.ANI 6 Meursault est un travailleur de bureau dans une société d'import-export à Alger – donc il reçoit un télégramme de décès de sa mère – donc il doit rendre en \  
 113.YAM en Algérie – il travaille en Algérie – en Alger  
 114.ANI 6 il travaille à Alger  
 115.YAM à Alger

Notons aussi que les deux interventions correctives de **YAM** constituent des moments d'étayage à la lecture comme l'indique ces exemples :

- 85.CHA j'ai compris de ce chapitre que Meursault a pris ses habitudes – (...) on va entamer maintenant /mɛtnâ / le chapitre quatre qui cite **wala::**(ou ) qui raconte « une semaine ordinaire a passé – le samedi Meursault et Marie vont se baigner – le dimanche les bruits d'une violente alter-alte » \  
 86.YAM « altercation »  
 310.ANI 6 "pasque" « les témoignages n'étaient pas favorables pour lui – il se sent exclu du procès et que tout est contre lui – et le procureur a présenté son jugement qui se définit par dire que Meursault est un monstre moralement parri- » \  
 311.YAM « parricide »

Il faut souligner enfin que cette activité rédactionnelle a entraîné une focalisation sur le code (le métalangage). D'ailleurs, nous avons trouvé une séquence dans laquelle l'ANI 6 a montré à ses partenaires comment s'écrit le mot « athées » en l'épelant :

371.ANI 6 le courant littéraire il est basé sur l'absurdité – la solitude

372.CHA "pasqu'il appartient à ce courant – oui

373.ANI 6 il ne crois pas en Dieu c'est ça la base de \

374.YAM c'est son principe

375.ANI 6 de ce principe – sont appelés ces gens là des athées (a.t.h.é.e.s.) – des athées \

#### **VI-2-6-4-Les explications dans le G6**

Tous les membres du G6 utilisent cette stratégie de clarification. D'ailleurs, nous avons recensé 18 EXP réparties entre eux de la manière suivante :

-5 EXP fournies par l'ANI 6 aux TP : 189-244-301-319-356. Ces EXP représentent soit des auto-explications auto-initiées soit des hétéro-explications hétéro-initiées.

-8 EXP données par CHA aux TP : 121-184-186-222-224-312-366-376. Ces EXP sont des auto-explications hétéro-initiées, des hétéro-explications auto-initiées et des hétéro-explications hétéro-initiées.

-4 EXP avancées par YAM aux TP : 176-178-180-221. Elles constituent des hétéro-explications (1 auto-initiée et 3 hétéro-initiées).

-1 EXP donnée par FAT au TP : 220. Elle représente une hétéro-explication auto-initiée.

Etant donné que l'ANI 6 dispose d'une bonne maîtrise de la langue ; rappelons qu'il est un pharmacien qui a fait ses études en français (cinq ans de formation), le grand nombre d'auto-explications est fourni par lui. Ces auto-explications sont toutes auto-initiées et consistent à prévenir une incompréhension dans le groupe. Elles sont toutes introduites par l'expression « c'est-à-dire » comme l'illustre très bien ces séquences :

244.ANI 6 « Meursault va vivre la suite des événements dans – dans une espèce de semi-conscience » – **c'est-à-dire** à cause du soleil il perd la conscience \

319.ANI 6 est-ce qu'on doit trancher la tête à tous /tu/ les personnes qui n'ont pas pleuré à la mort de leurs mères – c(e n)'est pas mais le procureur accuse cet homme là d'avoir enterré sa mère avec le cœur d'un criminel – "pasqu'il avait un cœur d'un criminel – c'est ça l'– cette personne là est un monstre parricide **c'est-à-dire** qu'il tue "pasqu'il voulait tuer\

356.ANI 6 surtout les réflexions de Camus sur la vie et la façon de décrire les détails – il a dit il n'a pas versé aucune larme et cette description détaillée – **c'est-à-dire** Albert / albɛʁt/ Camus **c'est-à-dire** il décrit les petits détails comme un film – vous voyez un film dans un roman ↑ /

Le grand nombre d'hétéro-explications est avancé par **CHA**. Sachant qu'elle possède déjà un bon niveau de français, elle a joué le rôle d'une personne-ressource surtout quand ses partenaires soulève un problème de compréhension. Les explications de **CHA** sont précédées souvent de l'expression « peut-être » et « je pense » comme le présente les séquences suivantes :

118.ANI 6 donc il l'a enterré – après l'enterrement de sa mère il n'a versé aucune larme – c'est ça le \

119.CHA il a fumé – il avait \

120.YAM mais pourquoi ? – mais pourquoi ? peut-être parce que sa mère elle l'a abandonné

121.CHA n::on ! – elle ne l'a pas abandonné – c'est lui qui l'a délaissé – j'ai lu qu'il vivait – il n'a pas pu aboutir à ses besoins – il avait un manque d'argent – c'est pour ça il l'a mis à l'asile

184.CHA est-ce que le frère de la maitresse n'a pas vu – ne connaît pas Raymond auparavant ? – il le connaît **je pense** – il a vu Raymond avec sa sœur – donc c'est sûr qu'il a cherché après lui:: – où il habite↑ ? qu'est-ce qu'il fait ↑ ?

185.YAM peut-être qu'il \

186.CHA il le suit **peut-être** – il le suit

365.ANI 6 CHA – est-ce que vous pensez que – vous pensez que Albert / Camus et Meursault ont les mêmes choses au côté psychologique ?

366.CHA peut-être oui (rires ) – n :on **peut-être** – “chépa” – **peut-être** “pasque” en quelque sorte Camus s'identifie à Meursault – il lui délègue son rôle de narration – c'est-à-dire Meursault raconte sa propre vie et ses détails – et on remarque qu'à la fin ou n'assiste pas à la mort “pasque” ce dernier ne peut pas raconter sa propre mort – c'est pour ça on dit que Camus s'identifie à Meursault

Notons aussi que grâce aux interpellations constantes de l'**ANI 6**, **YAM** a pu fournir 4 hétéro-explications comme le montre cette séquence :

175.ANI 6 comment le groupe d'arabe a reconnu la place de Meursault et Raymond ?

176.YAM **peut-être** c'est la maitresse qui – ou bien l'un des groupes c'est-à-dire Meursault ou bien Masson ou bien \

177.ANI 6 vous avez dit que Meursault et Raymond ils ont vu le groupe d'arabe – mais comment le groupe d'arabe a reconnu la place de ? \

178.YAM peut-être il y a quelqu'un qui l'ont suivi

179.ANI 6 est-ce que par coïncidence ? est-ce qu'il \

180.YAM **peut-être** l'un des ces trois ou les deux il a une relation avec l'autre groupe ou bien la maitresse qui suit tout le- le – la \

181.ANI 6 la maitresse n'était pas là

182.YAM **peut-être** qu'elle a une idée sur – sur la place surtout Raymond \

183.ANI 6 c'est votre opinion

**FAT**, quant à elle, a avancé une explication courte au TP 220. Cette hétéro-explication auto-initiée a été clarifié par **YAM** et **CHA** aux TP 221, 222, 223 et 224 comme le montre l'extrait :

219.YAM l'irréparable/ lireparabl /se produit – Meursault s'empare du révolver /revole /de Raymond et comme poussé par les événements tire cinq coups de feu tuant un des XXX \

- 220.FAT c'est-à-dire ils ont tué – il a tué le groupe d'arabes  
 221.YAM un du groupe d'arabes  
 222.CHA je pense qu'il a tué le frère de la maitresse de Raymond  
 223.YAM donc – tu as raison de ce que tu as dit !  
 224.CHA oui – ils ont dit dans le livre qu'il était a :h !a :h ! qu'il était accablé par la chaleur et qu'il – il n'a pas fait attention quand – quand – quant il a vu l'arabe – il a pensé qu'il allait l'attaquer ou bien c'est par défense mais il l'a tué \

Nous finirons par dire que l'**ANI 6** et **CHA** ont joué un rôle décisif dans le **G6**. Notons que l'**ANI 6** par ses sollicitations persistantes et **CHA** par sa conduite étayante de soutien à la compréhension ont pu impliquer **YAM** et **FAT** dans l'espace interlocutif de ce groupe.

#### ***VI-2-6-5-Les reformulations (REF) et les traductions (TRA) dans le G6***

Pour ce qui est des reformulations, nous avons relevé 7 dont 2 auto-reformulations auto-initiées et 5 hétéro-reformulations auto-initiées qui apparaissent aux TP : 122-169-250-264-279-320-252.

Le grand nombre de reformulation est donné par l'**ANI 6** qui a produit 1 auto-reformulation auto-initiée et 3 hétéro-reformulations auto-initiées. Ces reformulations sont fournies dans l'intention d'assurer la compréhension de l'ensemble du groupe comme l'indique ces deux séquences :

120.YAM mais pourquoi ? – mais pourquoi ? peut-être parce que sa mère elle l'a abandonné

121.CHA n::on ! – elle ne l'a pas abandonné – c'est lui qui l'a délaissé – j'ai lu qu'il vivait – il n'a pas pu aboutir à ses besoins – il avait un manque d'argent – c'est pour ça il l'a mis à l'asile

122.ANI 6 oui: je sais qu'il n'a pas d'argent pour s'occuper de sa mère – il l'a mis dans l'hospice de vieillards

250.ANI 6 « il y avait tout un bruit à la fois sec et adoucissant que tout a commencé » – il a compris – « j'ai compris » dit Meursault – « j'ai compris que j'avais détruit l'équilibre du jour – le silence exceptionnel d'une plage où j'avais été heureux – alors j'ai tiré encore quatre fois sur un corps inerte » – il a tué l'arabe puis il a rajouté quatre coups – imaginez ! il a tué et après la mort n::on ! il ne s'arrête pas – il a rajouté quatre coups sur le corps inerte où les balles s'enfonçaient sans qu'il y parût – et « c'était comme quatre coups que je frappais sur la porte du malheur »

251.YAM qu'est ce qu'il a dit ? que je frappais \

252.ANI 6 « que je frappais sur la porte du malheur » – il a donc ouvert la porte du malheur pour lui /

253.YAM d'accord

**FAT** et **YAM** ont avancé 2 et 1 hétéro-reformulations auto-initiées consécutivement aux TP 264-279 et 320. Notons que ces reformulations sont très courtes compte tenu des réticences langagières qu'elles possèdent. Voici les exemples que nous avons relevés :

260.ANI 6 le juge est resté étonné – son avocat aussi – – le juge lui demande est-ce que vous croyez au Dieu – il a dit non – je (ne) crois pas au Dieu

261.FAT ah: bon:: !

262.ANI 6 le juge est tout à fait \

263.YAM il est vraiment étrange !

264.FAT il est anormal oui !

278.ANI 6 qu'est-ce que vous avez compris de ce deuxième chapitre ? – – le deuxième chapitre Meursault au prison – le troisième chapitre Meursault est au tribunal \

279.FAT oui devant le juge

319.ANI 6 est-ce qu'on doit trancher la tête à tous /tu/ les personnes qui n'ont pas pleuré à la mort de leurs mères – c(e n)'est pas mais le procureur accuse cet homme là d'avoir enterré sa mère avec le cœur d'un criminel – "pasqu'il avait un cœur d'un criminel – c'est ça l'– cette personne là est un monstre parricide c'est-à-dire qu'il tue "pasqu'il voulait tuer\

320.YAM par volonté

La dernière remarque portera sur les traductions qui sont absentes dans ce groupe.

D'ailleurs, l'analyse quantitative nous a montré que la LM est absente dans l'espace interlocutif du **G6**. Pour expliquer ce fait, nous avancerons ces trois hypothèses :

- Les participants l'**ANI 6** et **CHA** se conforment aux recommandations récurrentes de leurs enseignants, ils optent alors pour le français afin de préserver le caractère authentique à cette situation de communication.
- L'**ANI 6** et **CHA** possèdent des compétences linguistiques qui leurs garantissent une certaine autonomie et une aisance langagière à s'exprimer en français.
- Les participantes **YAM** et **FAT** utilisent uniquement la langue française malgré qu'elles ne la maîtrisent pas suffisamment. Cela s'explique par le fait qu'elles éprouvent un sentiment d'infériorité puisqu'elles se trouvent en face de deux interlocuteurs compétents. Donc, le recours à la LM représente à leurs yeux une atteinte à la face.

Finalement, nous pouvons dire que l'hétérogénéité (quant à la maîtrise du français) qui caractérise la constitution du groupe permet de créer à l'intérieur de chaque équipe une dynamique de co-apprentissage ; Chaque participant pouvant être une personne ressource pour ses pairs.

## ***Bilan***

Le **tableau 42** présente une synthèse statistique des différents actes conversationnels visant les habiletés cognitives qui se sont manifestés au cours des discussions intragroupales :

<i>Type d'acte conversationnel visant le cognitif</i>		<i>QUE</i>	<i>AID</i>	<i>COR</i>	<i>EXP</i>	<i>REF</i>	<i>TRA</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>
<b>G1</b>	<i>ANI 1</i>	2	0	14	16	3	4	39
	<i>ABD 1</i>	3	2	4	8	4	2	23
	<i>LYN</i>	1	1	0	0	1	1	4
	<i>MER</i>	2	0	0	0	0	0	2
	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>68</b>
<b>G2</b>	<i>ANI 2</i>	28	0	4	8	1	0	41
	<i>ABD 2</i>	1	0	0	1	0	0	2
	<i>NOU</i>	0	1	0	0	0	0	1
	<i>SEL</i>	2	1	0	1	0	0	4
	<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>48</b>
<b>G3</b>	<i>ANI 3</i>	8	1	2	7	3	1	22
	<i>AIS</i>	4	1	0	6	0	3	14
	<i>IME</i>	2	1	1	0	1	0	5
	<i>SAN</i>	0	0	0	0	0	0	0
	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>41</b>
<b>G4</b>	<i>ANI 4</i>	7	1	3	3	1	1	16
	<i>MOU</i>	10	0	7	3	3	1	24
	<i>DJO</i>	6	1	1	1	2	1	12
	<i>HOU</i>	0	1	1	1	0	1	4
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>56</b>
<b>G5</b>	<i>ANI 5</i>	4	6	4	8	2	5	29
	<i>SOF</i>	1	5	5	3	2	2	18
	<i>NAB</i>	3	1	3	7	0	7	21
	<i>HAM</i>	0	1	3	1	0	2	7
	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>75</b>
<b>G6</b>	<i>ANI 6</i>	18	0	5	5	4	0	32
	<i>CHA</i>	2	0	5	8	0	0	15
	<i>YAM</i>	7	1	2	4	1	0	15
	<i>FAT</i>	0	1	0	1	2	0	4
	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>66</b>

**Tableau 42. Tableau récapitulatif des différents actes conversationnels visant les habiletés cognitives réalisés par les participants.**

La rédaction de la fiche de lecture étant un objectif commun, la relation entre les participants de chaque groupe s'oriente certainement vers ce but. De ce fait, les différents actes conversationnels qui visent les habiletés cognitives y compris linguistiques recensées peuvent constituer des moments d'entraide qui conduisent d'une manière ou d'une autre à la réussite de la tâche.

Le nombre total d'interventions étayantes dans les six groupes est de 354 dont 41 et 39 (soit 11,58 % et 11,01 % consécutivement) ont été réalisées consécutivement par l'**ANI 2** et l'**ANI 1** qui ; par leur statut d'enseignants de français, accordent une grande importance aux discussions de leurs groupes. Cela s'explique par le fait que la réalisation de la tâche est liée à une finalité didactique qui est l'expression orale en français et que ces deux enseignants sont impliqués non seulement comme des animateurs qui gèrent les TP dans leurs groupes mais encore comme des tuteurs qui veillent à ce que leurs pairs apprennent.

Par ailleurs, les conduites étayantes des deux animateurs traduisent clairement les représentations qu'ont les deux enseignants de leur rôle qui consiste à aider et soutenir leurs partenaires en difficultés pour apprendre. Rappelons que les processus d'étayage les plus récurrents chez l'**ANI 1** représentent les EXP et les COR (16 et 14) alors que chez l'**ANI 2** est celui des QUE (28). Cet acte de demande intense de la part de ce dernier montre très bien sa stratégie d'inciter ses partenaires pour les amener à prendre la parole.

A son tour, l'**ANI 1**, dont les processus d'étayage les plus récurrents sont les EXP (16) et les COR (14), a joué le rôle d'expert. D'ailleurs, il intervient fréquemment pour clarifier ce qui a été déjà dit et pour garantir la compréhension de tous les membres. Il faut noter aussi que ses interventions correctives témoignent également sa conduite qui consiste à corriger sans intimider ses partenaires. Cela explique vraisemblablement son respect aux autres quelque soit leurs maitrises du français.

Du côté de l'**ANI 6** et l'**ANI 5**, l'**ANI 4** et l'**ANI 3**, les interventions d'étayage étaient moins nombreuses. Nous en avons recensé consécutivement 32, 29, 16 et 22.

A l'instar de l'**ANI 2**, l'**ANI 6** qui possède un bon niveau de français adopte la même stratégie en posant de manière perpétuelle des QUE (18) pour interpeler ses partenaires et les pousser à s'exprimer davantage. Soulignons aussi qu'il a fourni uniquement 5 EXP et 4 REF. En revanche, l'**ANI 3** et l'**ANI 4**, qui sont tous les deux des enseignants d'anglais posent uniquement 8 et 7 QUE.

**MOU**, qui est reconnu par sa bonne maîtrise du français oral, intervient avec 24 interventions d'étayage en posant 10 QUE et en donnant 7 COR. D'ailleurs, c'est lui qui a joué le rôle de leader tout au long des discussions.

Le plus grand nombre de demandes d'aide (AID) est fait par l'**ANI 5** et **SOF** (6 et 5). Cela montre qu'ils se heurtent plusieurs fois à des difficultés de compréhension et d'expression. Toutefois, Ils fournissent consécutivement 8 et 3 EXP dans le souci de soutenir leurs partenaires de groupe pour comprendre.

De leurs côtés **ABD1** et **NAB**, qui maîtrisent moyennement le français, confèrent à leurs groupes respectivement 23 et 21 interventions d'étayage. Notons que **ABD 1** a émis 8 EXP, 4 REF et 4 COR alors que **NAB** a fourni 7 EXP, 7 TRA et 3 COR. A l'inverse de **ABD 1**, la plupart des interventions d'étayage de **NAB** sont données en LM. Cela prouve peut-être les difficultés auxquelles ils s'affrontent pour s'exprimer librement en français.

Malgré qu'il n'a produit que 7 interventions d'étayage, **HAM** a fournit 3 COR et 2 TRA. Il faut souligner aussi que **NAB** et **HAM**, qui ont tous les deux une licence en droit, ont joué le rôle de leaders occasionnels quand le **G5** a abordé la dernière partie de l'histoire du roman (Meursault au tribunal). D'ailleurs, ils ont étayé leurs partenaires pour comprendre certains mots relatifs au lexique judiciaire tels que : les plaidoiries, le juge d'instruction, le droit d'asile, innocent.

Nous remarquons par ailleurs que **AIS**, **CHA** et **YAM** ont des nombres d'interventions étayantes presque égaux (14, 15, 15). Leurs processus d'étayage les plus récurrents sont les EXP (**CHA** : 8 et **AIS** : 6) et les QUE (**YAM** : 7) tout en reconnaissant le fait que **CHA** a une bonne maîtrise de français par rapport à celle de **AIS** et **YAM** qui est généralement moyenne.

A son tour, **DJO** qui possède un faible niveau de français a fourni 12 interventions d'étayage dont 6 sont des QUE. Notons aussi que **DJO** a un diplôme de DEA en biologie dont la formation a été assuré en français toutefois sa maîtrise reste encore lacunaire.

Du côté des autres participants (**IME**, **FAT**, **SEL**, **HOU**, **LYN**, **MER**, **ABD 2** et **NOU**), leurs interventions étayantes étaient beaucoup plus moins nombreuses et varient entre 5 et 1 récurrence. D'ailleurs, c'est eux qui participent peu dans l'espace interlocutif de leurs groupes rappelons qu'ils produisent consécutivement 30, 18, 60, 62, 56, 22, 22 et 14 TP réels.

Il faut noter enfin que **SAN** n'a donné aucune intervention d'étayage sachant que c'est elle qui possède le plus faible nombre de TP avec seulement 13 TP réels.



A l'appui de ces données statistiques, nous constatons que la plupart des animateurs de groupes ont été les plus productifs par rapport aux autres participants à l'exception du **G4** dont le membre le plus actif était **MOU**. Soulignons qu'ils ont fourni le plus grand nombre d'interventions de soutien à la compréhension / production de la fiche de lecture. (**ANI1** :39, **ANI 2** : 41, **ANI 3** :22, **MOU** : 24, **ANI 5** : 29, **ANI** : 30).

Les mouvements d'étayage que nous avons analysé tissent des réseaux de communications entre les membres dans chaque groupe et favorisent le développement de l'expression orale en langue cible. En effet, ces réseaux représentent généralement des échanges à visée métalinguistique souvent liés à l'apparition d'obstacles linguistiques (incompréhension, malentendu, demande d'aide).

L'analyse des habiletés cognitives nous a montré que cette tâche a permis de faire participer tous les membres dans les six groupes mais bien souvent la peur de perdre la face, la timidité et l'insécurité linguistique font que l'apport de certains dans l'espace interlocutif était assez restreint (le cas de **SAN** dans le **G3** et **HAM** dans le **G5**).

Nous pouvons dire enfin que l'asymétrie des compétences linguistiques et les différences individuelles entre les participants font que le rôle de tuteur occasionnel peut être assuré par n'importe quel membre selon le domaine de l'objet de l'échange. Dans de tels groupes, l'expert occasionnel (le cas de **NAB** et **HAM** dans le **G5**) devient une source de données pour ses partenaires en difficultés qui peuvent à leurs tours effectuer, à partir des données proposées par cet expert, des « prises » ou aussi des « saisies cognitives »<sup>28</sup>. Ce qui aboutit donc à une complémentarité des compétences et à un possible co-apprentissage.

### ***VI-3-Analyse des actes conversationnels visant les habiletés coopératives***

Dans la section suivante, nous allons discerner tous les actes conversationnels visant les habiletés sociales (coopératives) autrement dit toutes les conduites langagières ou stratégies qui servent à interpeller, à encourager l'autre à prendre la parole, à respecter les autres y compris celles qui témoignent d'un esprit de coopération entre les participants dans chaque groupe. Nous allons donc procéder à analyser ce type d'actes conversationnels qui constitue un étayage de soutien à la participation.

---

<sup>28</sup> - PY différencie la « prise » de la « saisie » en affirmant : « on distingue la prise (opération discursive) directement observable de la saisie (intégration cognitive dans l'interlangue d'un objet linguistique qui apparaît comme prise dans le discours) » (PY, 1992 :114). Cela dit, l'intervention du partenaire fort donne à l'apprenant, non seulement l'occasion d'une « prise » de données (utilisation d'un élément ou échantillon de la langue cible présent dans l'énoncé du partenaire fort) mais aussi d'une saisie cognitive.

## ***VI-3-1-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G1***

### ***VI-3-1-1-Les interpellations (INT) dans le G1***

Dans son sens étymologique l'interpellation désigne l'acte « *d'adresser brusquement la parole à quelqu'un pour l'interroger* » (le *Petit Robert*, 2007). Elle peut avoir plusieurs sens selon les chercheurs ; ainsi elle peut désigner celui d'émettre une interjection (CHARAUDEAU, 1992), celui de nommer (NOAILLY, 1995), de topicaliser (BERTHOUD, 1996) ou encore celui d'apostropher (DÉTRIE, 2007).

À l'issue d'une étude comparant les manières d'interpeller en classes de maternelle et de collègue, E. AURIAC et M. BLASCO-DULBECCO (2010 : 2) affirment : « *il y a interpellation dans la mesure où l'enseignant a une visée d'enseignement/apprentissage : un cours c'est un parcours (discours orienté), et sur ce parcours les individus vont se faire élèves (et l'enseignant deviendra aussi au fil des cours davantage enseignant)* ». Cela dit, le cours est un exercice commun au cours duquel l'enseignant interpelle ses apprenants et fait en sorte qu'ils avancent vers le but visé.

L'enseignement traditionnel fondé sur le cours magistral et dont la disposition spatiale est en tables interposées l'une après l'autre empêche souvent toute interpellation entre pairs. C'est ce qu'a confirmé BOUCHARD (2010 : 7) : « *Quant à l'interpellation entre élèves, elle est normalement prohibée dans l'enseignement frontal où la parole ne circule que verticalement entre maître et élève. Elle relèverait de ce que BERTUCCI et DAVID (2003) appelle par euphémisme, l'oral désordonné* ».

Le concept d'interpellation est polysémique, ce qui nous amène à se positionner pour délimiter avec précision le champ d'étude auquel nous nous référons. Pour cela, nous nous attacherons dans la section suivante à expliciter le rapport entre l'interpellation et la participation en groupes restreints. Dès lors, deux questions surgissent : au sein d'un petit groupe, existe-il un lien entre l'interpellation que fait un membre à son pair et la participation de ce dernier ? Les énoncés interpellatifs poussent-ils les membres discrets à prendre la parole ?

C'est dans cette perspective que nous voudrions évoquer les formes d'interpellation. Nous supposons a priori que l'organisation spatiale en petits groupes permettrait non seulement de créer un véritable espace d'échange entre les membres mais aussi constituerait une occasion de s'installer face à face pour interpeller l'un l'autre ainsi que pour pousser chacun à s'exprimer.

En se référant aux travaux de ROULET (ROULET et *al.* 1985 ; ROULET, 1999) sur l'organisation du discours conversationnel. Nous avons procédé à relever certains marqueurs jugés « en rapport » avec l'acte conversationnel de l'interpellation. Nous avons été très attentive à la présence des pronoms interpellatifs (*tu, vous*), de marqueurs interpellatifs évidents (Prénoms) ou à des formes d'auto-interpellation (*Moi, Je*) et à des formes d'auto-interpellation collective (*on, nous*) ce qui nous permettra de repérer en particulier tous les actes conversationnels visant à interpellier l'autre pour l'inciter à participer.

Notons que nous avons relevé chez l'**ANI 1** plusieurs conduites d'étayages qui ont pour effet de susciter ou stimuler la parole chez ses partenaires. A ce niveau, nous avons relevé 18 interpellations qui sont orientées vers cet objectif dont 7 d'entre elles représentent des questions qui visent à relancer la discussion (TP : 5, 7, 9, 46, 56, 133, 137, 165, 167, 192, 198, 218, 222, 277, 293, 354, 362, 282). Voici deux exemples :

5.ANI 1 la forme de la fiche de lecture – **on** va faire une fiche technique – **qui** va essayer de lire la fiche ?

6.LYN auteur Albert Camus – titre l'Etranger – genre roman – pays d'origine Algérie France – Algérie Française – éditeur édition Gallimard – collection Blanche – date de parution mille neuf cents – mille neuf cent quarante deux – nombre de pages cent quatre vingt quatre dans la collection folio /

7.ANI 1 est-ce que vous êtes d'accord sur ça ?

8.ABD1 donc – pour **moi j'**ai une autre édition là – le titre c'est l'Etranger – l'auteur Albert Camus – édition Trois – longueur cent quatre vingt quatre

9.ANI 1 donc qu'est ce qu'**on** va prendre pour cette fiche technique ?

133.ANI 1 cures XXX donc **on** passe justement aux dates **on** va tout XXX comment **on** va dire ?

134.ABD1 **on** va citer ses écrits – **on** va parler de ses écrits

135.ANI 1 **on** va parler de ses écrits – il a publié en mille neuf cent trente deux \

136.ABD1 en mille neuf cent trente deux les premiers écrits de Camus / kamo / sont publiés /

137.ANI 1 sont publiés dans ?

138.ABD1 sont publiés dans Sud – en mille neuf cent trente quatre \

139.ANI 1 oui

Nous remarquons aussi que l'emploi d'un adressage à l'aide du prénom domine chez l'**ANI 1**. D'ailleurs, il lui arrive souvent d'interpeller un membre en s'adressant directement à lui ce qui pousse ce dernier à prendre la parole à son tour comme l'illustre très bien les séquences suivantes :

56.ANI 1 **MER** – **tu** vas nous lire l'élément biographique ↑

57.MER oui – « Albert Camus né le sept Novembre mille neuf cent treize à Mondovi dans le département de Constantine – depuis mille neuf cent soixante deux Dréan dans la Wilaya de Taref » \

192.ANI 1 **MER** tient – c'est-à-dire combien de parties ?

193.MER **mon** résumé est composé de paragraphes – cinq paragraphes

222.ANI 1 **ABD1** – vas-y

223.ABD1 « l'action se situe à Alger dans les années trente (...) il s'apprête à prendre le cours monotone de sa vie comme si de rien n'était » \

293.ANI 1 **MER tu** prend les personnages ↑

294.MER oui ! – « le personnage principal est Meursault - Marie l'accompagne sur une bonne partie du roman – à ces deux-à ces deux personnages s'ajoute Raymond qui est le déclen- qui est le déclencheur des troubles qui surviennent au personnage principal –pour finir - citons le groupe d'Arabes qui intè-qui intervient au moment de transition entre la première et la seconde partie »

Nous constatons en outre que l'étayage de soutien à la participation constitue une part très importante dans les interventions de l'ANI 1. Ce type d'étayage est lié au rôle d'expert qu'il a joué pour mener à bien cette tâche commune. D'ailleurs, son statut d'enseignant de français le pousse constamment à créer les meilleures conditions pour que les apprenants s'impliquent dans l'interaction en langue cible.

Notons enfin que, du côté des autres participants, nous n'avons relevé aucune intervention d'aide à la participation.

### ***VI-3-1-2-Les encouragements et le respect dans le G1***

Plusieurs chercheurs<sup>29</sup> se sont intéressés à l'aspect émotionnel de la relation pédagogique en milieu scolaire. Ainsi, NUNN (1996) et REYNOLDS et NUNN (1997) se penchent particulièrement sur les comportements de l'enseignant qui encouragent la participation verbale en classe universitaire. Ils considèrent que certaines conduites encourageantes, tels que l'éloge, l'humour, le fait d'appeler les étudiants par leurs noms, la création d'un climat de classe favorable aux échanges, démultiplient les occasions de s'exprimer verbalement. En revanche, la critique sévère et parfois réprimande prohibe la participation verbale.

A l'instar de R.MORISSETTE (2002) et A. WEIL-BARAIS (2004), J. REULIER (2012) préfère parler de *sécurité affective* pour caractériser des conditions du développement des interactions verbales entre pairs. Pour lui : « *La sécurité affective s'est appuyée principalement sur la confiance mutuelle : les élèves devaient compter à l'avance sur le fait que leurs idées seraient reçues, considérées et non méprisées* » (REULIER, 2012 : 127). Dans ce sens, les apprenants sont amenés à respecter les différences en

---

<sup>29</sup> - Ces chercheurs sont cités notamment dans l'article de KOZANTIS, A. et CHOUINARD, R. (2009). Dans cette revue de littérature l'accent est mis sur la notion des interactions en classe. Diverses recherches y sont évoquées qui se consacrent particulièrement aux différents facteurs qui influencent la participation verbale en situation d'apprentissage.

prenant conscience de leurs capacités. C'est évidemment grâce à cette sécurité affective que les échanges deviennent porteurs d'apprentissage. Ainsi, les apprenants tirent profit de leur interaction et s'investissent davantage dans la tâche : « *Les valorisations (sont) donc incontournables pour que chacun reprenne confiance, décide de réussir, s'engage et s'investisse dans la tâche* » (Ibid. : 130)

De son côté, E.COSEREANU accorde une grande importance à l'influence du contexte sociolinguistique ; notamment la dimension motivationnelle, sur le *potentiel acquisitionnel* des tâches d'interaction en langue seconde : « *dimension (motivationnelle) qu'il est également important de prendre en considération, dans la mesure où elle va également pouvoir décider de la valeur de la tâche pour le développement des compétences en L2 de l'apprenant.* » (COSEREANU, 2010: 12).

A vrai dire, cette dimension affective en classe de langue étrangère est souvent marginalisée par l'enseignant qui s'aperçoit qu'il est de plus en plus délicat de s'intéresser à l'apprenant en tant que personne ou par les apprenants eux-mêmes dans leur interaction. Toutefois, elle est considérée comme un facteur déterminant qui favorise l'interaction entre les pairs et la cohésion du groupe ou comme l'affirme ARNAUD :

*La composante affective est considérée, aux cotes de la composante cognitive, comme exerçant une influence capitale sur le bon déroulement d'un cours de langue étrangère. Toutefois, malgré des déclarations de principe, elle est souvent reléguée au second plan et traitée en termes vagues ne dépassant pas le stade des bonnes intentions.* (ARNAUD, 2006 :18)

Nous nous interrogerons dans la présente section sur les formes de l'encouragement et son rôle comme étayage de soutien à la participation. Il s'agira donc de relever et d'analyser tous les marqueurs linguistiques de ce type d'étayage.

Dans le **G1**, nous avons relevé chez l'**ANI 1** plusieurs conduites langagières qui agissent sur le côté émotionnel de ses partenaires.

Au début de la tâche, l'**ANI 1** rappelle l'objectif premier pour lequel les membres sont réunis de façon suggestive au TP 1 (donc – on va se mettre d'accord pour faire une fiche de synthèse – une fiche de lecture sur le – le roman d'Albert Camus). Au même TP, il ajoute que cette fiche de lecture serait le fruit d'un travail de groupe dont tous les membres devraient participer (cette fiche va être une fiche de synthèse d'après les travaux – les travaux que vous avez préparés – de ABD1 – de MER et de LYN et moi-même). Cela suppose que par ses propos-là, l'**ANI 1** tente à instaurer une relation

égalitaire entre lui-même (en tant qu'enseignant de français) et ses partenaires ; ce qui est une manière de susciter leur motivation et de les mettre à l'aise pour s'exprimer.

Nous avons remarqué aussi que l'**ANI 1** utilise perpétuellement le pronom personnel indéfini "on" qui constitue comme le souligne BIGOT (2005 :51) un « *marqueur d'empathie* » ; ce qui est une façon de créer une atmosphère conviviale au sein du groupe.

Notons enfin que l'**ANI 1** et **ABD 1** essayent de maintenir une relation empathique à l'intérieur du groupe. Cela se traduit par les expressions de type « oui », « voilà » et « d'accord » qui sont fréquentes dans leurs propos. En effet, cette stratégie relève de leur ouverture d'esprit et leur manière d'accepter l'autre dans sa différence et quelque soit sa contribution. Ce qui conduit alors à l'encourager pour l'impliquer davantage dans la discussion. Voici quelques exemples :

248.ANI 1 qui était la maîtresse de Raymond – de Raymond – « (...) il tire et tue l'arabe sans le moindre état d'âme d'un coup de revolver – puis encore de quatre autres coups » – c'est la fin de la première partie – c'est-à-dire il a tiré d'abord puis il a laissé un moment puis il a tiré quatre autres coups – comment dirais-je – avec froideur \

249.ABD1 il veut confirmer la mort-la mort de sa victime /

250. ANI 1 **voilà** ↑

251.ABD1 bon je lis le chapitre– le chapitre ah – Meursault veulent retourner à l'endroit où ils ont fait la bagarre – après qu'il a vu Raymond blessé il a décidé de retourner pour XXX le travail de Raymond "pasque le revolver \

252.ANI 1 le revolver de Raymond

253.ABD1 le revolver de Raymond

254.ANI 1 **voilà** ↑

328.LYN il est sincère

329.ABD1 **oui voilà**↑ – ça je vois que cette chose positive dans le personnage – à part ça il est super fan \

351.ABD1 on va aussi résumer ces chapitres "*pasqu'on*" a déjà résumé la première partie

352.ANI 1 **héhéhé**↑ (**oui oui**↑) tu va écrire directement sans dire que c'est le premier chapitre ou bien \

353.ABD1 **voilà voilà** ↑

Le respect entre les participants constitue l'un des objectifs de ce regroupement. D'ailleurs, durant la séance de la planification, nous avons dressé une liste de valeurs qui tient compte des différences individuelles et vise à valoriser l'autre dans son unicité.

Montrer son respect aux autres permet de développer des relations positives à l'intérieur du groupe. A ce titre, certains comportements tels que porter attention à l'autre, faire preuve de disponibilité et respecter ce que dit l'autre agissent sur le côté affectif des membres ce qui favorise une plus grande participation aux échanges.

Dans le **G1**, nous avons relevé quelques expressions qui montrent que l'**ANI 1** était réceptif et respectueux envers les propos de ses partenaires de groupe surtout à ceux

de **ABD 1** ce qui pousse ce dernier à s'impliquer davantage dans la discussion. Citons à titre indicatif les exemples suivants :

- 96.ANI 1 c'est des essais  
97.LYN oui  
98.ANI 1 c'est les premiers jets c'est-à-dire qui va parler de quelque chose brève  
99.ABD1 comme - un opinion brève  
100.ANI 1 **voilà** ↑ on va parler de quelque chose XXXX – c'est pour cela qu'à chaque fois on parle d'essai – essai sur l'absurde il a parlé de l'absurde – – donc **ABD1** tu écris la – ça y est tu termines à écrire la fiche technique – bon: **dir** (écris ) l'élément biographique\  
218.ANI 1 c'est-à-dire si on va écrire – vous voyez cette partie /  
219.ABD1 est- ce qu'on va l'écrire ou pas ? elle est brève et simple \  
220.ANI 1 **oui d'accord** – certainement on va écrire – si on prend ah-ah un autre résumé de la première partie du roman \  
221.ABD1 si non on va résumer  
222.ANI 1 **ABD1 – vas-y**
- 356.ANI 1 donc un deux – **d'accord** – pour la critique pour la critique on va prendre cette partie  
357.LYN cette partie  
358.ANI 1 euh euh  
359.ABD1 avant la critique on prend le portrait du personnage  
360.ANI 1 **voilà** ↑ – résumé – on va prendre beaucoup de-de pages **çlabalek !** (tu sais !) – après le portrait du personnage – on va prendre le portrait moral (...)

Notons enfin que du côté de **ABD 1**, le respect se traduit par l'expression « pardon » comme le présente le présent TP :

- 170.ABD 1 la Peste d'abord – **pardon** – la Peste mille neuf cent quarante sept

### ***VI-3-1-3-La coopération dans le G1***

Dans le **G1**, nous avons relevé des actes conversationnels qui déterminent que ses membres œuvrent en commun pour rédiger leur fiche de lecture. Cette entraide est exprimée explicitement par l'**ANI 1** dans 17 TP (1-7-9-34-127-196-219-262-289-297-343-348-350-356-360-368-396) et par **ABD 1** dans 5 TP (197-219-290-309-351).

D'abord, nous avons remarqué que dans les 17 TP de l'**ANI 1** il y a une grande insistance sur le caractère coopératif de cette tâche surtout aux TP 1 et 34 :

1. ANI 1 (...) cette fiche va être **une fiche de synthèse** d'après les travaux – **les travaux que vous avez préparés** – de **ABD1** – de **MER** et de **LYN** et **moi-même**  
34.ANI 1 donc date – **on va se mettre d'accord** \

Ensuite, l'emploi constant des pronoms « on » et « nous » traduit le désir de deux participants de créer un climat convivial au sein du groupe pour inciter tout le monde à participer. Citons à titre d'exemples les TP suivants :

- 196.ANI 1 **on** va le lire peut-être qu'on va prendre des idées essentielles **bark** (seulement)  
197.ABD1 peut-être qu'il va **nous** donner des idées

289.ANI 1        donc ! quelle partie **on** va prendre ? la première ?  
290.ABD1        **on** n'aura même pas le temps pour les critiques – sinon **on** va faire la critique ensuite **on** va faire la rédaction

360.ANI 1        voilà↑ – résumé – **on** va prendre beaucoup de-de pages **çlabalek** ! (tu sais !) – après le portrait du personnage – **on** va prendre le portrait moral – XXXX – XXXXXX- XXXXX- après la critique de l'œuvre – – c'est-à-dire **Hna Hna (nous nous)** **on** va pas prendre la critique **ntaç** l'œuvre **okkoul** (toute la critique de l'œuvre) mais **on** va prendre la critique concernant le personnage – pourquoi ? "pasque" **hna çandna** (ici **nous** avons) quelque chose **çand** (chez) MER l'usage de la première personne du singulier

Notons enfin que le fait de travailler ensemble en vue de produire un texte en commun amène les participants à accepter le point de vue des autres. C'est ce que nous avons constaté chez l'**ANI 1** qui s'intéresse aux idées de ses partenaires en négociant avec eux le contenu de la fiche de lecture finale. Voici quelques exemples :

9.ANI 1        donc qu'est ce qu'**on** va prendre pour cette fiche technique ?

34.ANI 1        donc date – **on** va se mettre d'accord \  
35.ABD1        voilà ! l'Etranger mille neuf cent quarante deux c'est la date de publication  
36.ANI 1        date de publication ?  
37.ABD1        c'est mieux et claire à comprendre

289.ANI 1        donc ! quelle partie **on** va prendre ? la première ?  
290.ABD1        **on** n'aura même pas le temps pour les critiques – sinon **on** va faire la critique ensuite **on** va faire la rédaction

396.ANI 1        voilà – **wach rayek** ABD1 ? ( qu'est-ce que tu en penses ABD 1 ?)

## ***VI-3-2-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G2***

### ***VI-3-2-1-Les interpellations (INT) dans le G2***

Dans le G2, Nous avons relevé quelques marqueurs interpellatifs (pronoms) qui servent d'indices pour repérer les actes conversationnels visant l'interpellation.

Les interpellations dans le **G2** sont assez nombreuses. En effet, nous avons remarqué un acte de demande intense de la part de l'**ANI 2** et qui se traduit par 28 questions directes servant à relancer la discussion. A cela s'ajoute encore 6 conduites d'aide à la participation (TP : 1, 11, 25, 27, 31, 206) à partir desquelles il s'adresse à tous les membres pour les inciter à prendre la parole. Voici quelques exemples :

1.ANI 2        un écrivain qu'on connaît on a Albert Camus – donc qui est un écrivain français né en Algérie – donc qui peut – qui peut **nous** donner un aperçu sur sur Albert Camus ?  
2.ABD2        c'est un écrivain algérien d'expression française – et et – il est issu d'une famille modeste – son père \  
3.ANI 2        quant est-ce qu'il est né ?  
4.ABD2        il est né le dix neuf cent treize \



185.ANI 2 oui ↑oui – donc il n’a pas réagi – il n’a rien prouvé ou bien éprouvé contre ces faits – ces évènements – donc **on** a une histoire qui se termine par une tragédie – oui une fin malheureuse et c’est ça – **vous** avez autres choses à dire ? oui des remarques ?

206.ANI 2 intéressé – oui – si **vous** avez d’autres choses à dire ? – – donc – et **on** termine notre étude par dire que tout homme qui ne peut pas ou bien qui ne pleure pas à l’enterrement de sa mère – il risque d’être condamné à mort – quelqu’un qui ne pleure pas à l’enterrement de sa mère risque d’être un homme mort – oui – c’est bon – – voilà **KhlaS** (ça y est) /

Il faut noter que l’**ANI 2**, par son rôle d’expert et le statut d’enseignant de français, est amené à créer une atmosphère favorable pour effectuer la tâche y compris pour acquérir la langue dans l’interaction. C’est pourquoi, nous avons remarqué que l’étayage de soutien à la participation constitue une part très importante dans son répertoire interlocutif.

A l’inverse de l’**ANI 2**, les autres membres du **G2** n’ont fait aucune intervention d’aide à la participation.

### ***VI-3-2-2-Les encouragements et le respect dans le G2***

Dans le **G2**, nous avons aussi relevé chez l’**ANI 2** plusieurs conduites langagières qui agissent sur le côté affectif de ses partenaires (TP : 17-19-21-25-31-57-67-73-77-107-177-131-139-143-159-163-167-179-185-187-190-192-196-204).

L’**ANI 2** tente de maintenir une relation empathique à l’intérieur de son groupe. A cet effet, il valorise les interventions de ses partenaires par des appréciations positives de type « oui », « bien », « très bien » et « voilà ». Ce qui augmente leur estime de soi et les pousse à s’investir davantage dans la discussion. Prenons à titre indicatif les exemples suivants :

18.SEL « il est né en Algérie Wilaya de Taref où il passe son enfance et son adolescence – il fait des études de philosophie et publie plusieurs essais avant de se lancer dans le journalisme »

19.ANI 2 **très bien !**

20.SEL « il s’installe à Paris où il a publié son premier roman l’Etranger en mille neuf cent quarante deux » – cet ouvrage euh – « cette œuvre marque le début d’un cycle consacré à l’absurdité et l’existence – il comprend également un essai le mythe de Sisyphe mille cent quarante deux »

21.ANI 2 **oui :**

90.NOU elle va lui dire XXXX elle est une femme arabe et son frère est curieux /

91.ANI 2 est curieux – **bien !**

92.NOU ils le<sup>s</sup> ont rencontrés à la plage – là /où, ou / – là où les évènements sont \

- 116.ABD2 il voulait tuer Raymond – il lui a blessé /  
 117.ANI 2 **oui**: il l'a blessé oui – **oui ensuite ?**  
 118.ABD2 et par revanche Meursault a pris le pistolet – le revolver de \
- 187.ANI 2 de réflexion oui: – on ne lit pas ce genre d'histoire pour se relaxer pour se distraire mais c'est pour réfléchir – pour réfléchir oui  
 188.SEL oui de réflexion  
 189.ABD2 pour voir les choses à leurs claires réalités  
 190.ANI 2 **voilà !** à leurs claires réalités – **oui**:
- 197.SEL le paradoxe – on voit le paradoxe  
 198.ANI 2 **oui : – oui**  
 199.SEL dans le comportement de Meursault  
 200.ANI 2 dans le comportement de Meursault

Notons de même que le respect du discours de l'autre se traduit dans le **G2** par ce type d'appréciations positives. Cette stratégie adoptée par l'**ANI 2** vise non seulement à stimuler les autres pour s'exprimer mais aussi à démultiplier les occasions de leur prise de parole comme le présente l'extrait suivant :

- 69.ANI 2 une dactylo  
 70.SEL une dactylo – une dactylo oui là où – bon qui connaissait \  
 71.ANI 2 **oui** auparavant – qui connaissait déjà – **oui** – ils ont nager et \  
 72.SEL ensuite ils ont regardé le film de Fernande \  
 73.ANI 2 de Fernandel **oui** – ils ont décidé d'aller au cinéma pour voir le film de Fernandel – c'est un acteur français – un ancien acteur français – c'est un comédien – **bon : ensuite ? – oui**  
 74.SEL ils \  
 75.ANI 2 a:h ! il va diner avec euh – ils ont diné ensemble  
 76.SEL ils passent la nuit ensemble  
 77.ANI 2 ils passent la nuit ensemble – **oui** – ils vont passer la nuit ensemble – **ensuite ?**  
 78.SEL le lendemain matin il rencontre Raymond /  
 79.ANI 2 le lendemain matin – **bon : avant ça** – vous parlez d'abord de Meursault – c'est Meursault – on a oublié de citer le nom – c'est Meursault le princip-  
 80.SEL c'est mer et soleil  
 81.ANI 2 ça vient du mer et soleil – Meursault le personnage principale de l'œuvre c' est Meursault – **oui** mer et soleil – donc le lendemain matin en sortant de la maison il a rencontré Raymond – qui est Raymond ?  
 82.SEL c'est le déclencheur – c'est le déclencheur des \  
 83.ANI 2 c'est le déclencheur des événements **oui**: – des troubles  
 84.SEL des événements – c'est un voisin de palier /  
 85.ANI 2 c'est un voisin – voisin de palier **oui – bon :** – qu'est-ce qu'il a demandé à Meursault ?  
 86.NOU de lui écrire une lettre pour – pour humilier – humilier \  
 87.ANI 2 sa \  
 88.NOU sa maitresse /  
 89.ANI 2 pour humilier sa maîtresse **oui** – il est en désaccord avec sa maitresse – il a décidé de lui – de lui – ou bien il a demandé à Meursault de lui rédiger une lettre pour l'humilier – donc **ensuite** – qu'est-ce qu'elle va faire cette maîtresse ?  
 90.NOU elle va lui dire XXXX elle est une femme arabe et son frère est curieux /  
 91.ANI 2 est curieux – **bien !**  
 92.NOU ils les ont rencontrés à la plage – là /où, ou / – là où les évènements sont \  
 \

### ***VI-3-2-3-La coopération dans le G2***

Dans le **G2**, nous avons aussi identifié quelques actes conversationnels qui déterminent que ses membres travaillent en commun pour effectuer la tâche (TP : 79-129-155-170-186-194-197). D'ailleurs, l'emploi récurrent du pronom « on » et parfois du pronom « nous » par l'**ANI 2** engendre une atmosphère conviviale à l'intérieur du groupe et pousse chacun à participer. Voici quelques exemples :

1.ANI 2 un écrivain qu'on connaît **on** a Albert Camus – donc qui est un écrivain français né en Algérie – donc qui peut – qui peut **nous** donner un aperçu sur sur Albert Camus ?

2.ABD2 c'est un écrivain algérien d'expression française – et et – il est issu d'une famille modeste – son père \

25.ANI 2 oui oui – donc **on** va commencer par étudier l'œuvre– l'œuvre principale de l'Etranger – quant est-ce qu'il a écrit cette œuvre ?

26.SEL en – en mille neuf cent quarante deux

194.ANI 2 et **on** a les deux adjectifs – naïf – il était naïf et \

195.NOU et sincère en même temps

De son côté, **SEL**, qui a participé activement dans l'espace interlocutif de son groupe, était consciente du caractère coopératif du travail à réaliser. Ainsi, tout en exprimant ses propres idées en utilisant les pronoms « je » et « moi », elle a employé aussi les pronoms « on » et « nous » et l'adverbe « ensemble » pour représenter tout le groupe comme le montre ces TP :

170.SEL donc eih ! eih ! les portraits des personnages – **on** a les personnages principales \

186.SEL après **ma** première lecture j'ai trouvé ce livre étrange – mais après l'avoir étudié **ensemble** – **je** l'apprécie beaucoup plus /plys/ – il est vraiment intéressant de noter la manière dont Camus **nous** présente son personnage principal et le sentiment de malaise qui s'installe dès les premiers mots – ce livre semble expliquer la condition humaine et exprime le fait que malgré l'absurdité de l'existence de l'homme – la vie vaut vraiment la peine d'être vécu – pour **moi** ce n'est plus un livre de distraction mais plutôt de réflexion \

197.SEL le paradoxe – **on** voit le paradoxe

### ***VI-3-3-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G3***

#### ***VI-3-3-1-Les interpellations (INT) dans le G3***

Chez l'ANI 3, nous avons collecté 10 conduites d'étayages visant l'interpellation dont 8 constituent des questions directes servant à réamorcer la discussion (TP : 13, 21, 41, 45, 49, 61, 101, 121, 123, 200) .Voici un exemple :

- 121.ANI 3 oui – bon qu'est-ce qu'on va dire à propos de si vous voulez \  
122.AIS d'Albert Camus ?  
123.ANI 3 de critiques oui ?  
124.SAN XXXXX  
125.ANI 3 en français – en français↑  
126.SAN les critiques de ce roman – l'ETRANGER c'est un roman écrite à la première personne c'est-à-dire dans une certaine mesure \  
127.ANI 3 l'utilisation du **JE**  
128.SAN du **JE** oui –Camus s'identifie à Meursault – son perso -son personnage principal délègue / deleg / son rôle de narrateur nous insistons pas XXXXX de Meursault parce que ce dernier serait être capable de rencontrer sa propre mort \  
129.ANI 3 oui

Notons aussi que l'ANI 3 et AIS ont joué le rôle d'informateurs à plusieurs reprises (TP : 27, 29, 72, 189, 201, 207, 209, 211, 213, 215 et 221) comme le montre les deux séquences suivantes :

- 27.ANI 3 et je porte à votre connaissance que le roman est traduit en **QUARANTE** langues !  
28.AIS ah oui !  
29.ANI 3 vous imaginez **QUARANTE** langues "pasque" c'était quelque chose de bizarre et même temps de extraordinaire – de quelque chose de anormal – voilà  
30.AIS c'est là où Albert Camus devient célèbre \  
31.ANI oui  
32.AIS avec l' Étranger
- 199.AIS mais pourquoi il a tiré une seule balle ensuite il a continué les autres balles ?  
200.ANI 3 je n'(e) sais pas AIS ! – vous commentez  
201.AIS il y a plusieurs hypothèses \  
(.....)  
207.AIS mais ce qu'on m'a dit que – pourquoi il a tiré la première balle parce qu'il était sot / su /\  
208.ANI 3 ah oui ! **ay wah** ! (d'accord)  
209.AIS il (ne)savait pas qu'est-ce qu'il fait \  
210.ANI 3 qu'est-ce qu'il fait oui↓  
211.AIS et la deuxième hypothèse– quand l'arabe a joué avec le couteau \  
212.ANI 3 oui  
213.AIS les reflets du soleil – les rayons de soleil \  
214.ANI 3 il n'arrive pas à voir  
215.AIS oui il n'arrive pas à voir donc il a tiré les quatre balles pour assurer que l'arabe est mort  
216.ANI 3 oui

Pour leur part, **IME** et **SAN** n'ont fait aucune interpellation pour inciter leurs partenaires à participer. En fait, les deux questions posées par **IME** aux TP 116 et 118 représentent des demandes d'aides.

### ***VI-3-3-2-Les encouragements et le respect dans le G3***

Dans le **G3**, les conduites langagières qui agissent sur le côté émotionnel sont représentées par les marqueurs linguistiques suivants :

-L'emploi du pronom indéfini « on » par l'**ANI 3** et qui représente une façon de créer une certaine convivialité à l'intérieur du groupe .Voici quelques exemples :

8.ANI 3     **on** va détailler – à propos du titre il (n')est pas clair

121.ANI 3    oui – bon qu'est-ce qu'**on** va dire à propos de si vous voulez \

196.ANI 3    la mort de sa maman pour lui était considérée comme quelque chose de banale– comment ? **on** a mentionné après la lecture que-qu'il n'a pas– qu'il n'a pas vu le cadavre de sa maman **MEME** comme un dernier regard si vous voulez – donc la mort de sa maman était quelque chose de banale – c'était premièrement – deuxièmement c'était quelque chose aussi de banale – aucune importance aucune valeur \

-L'usage important des expressions de type « oui » et « voilà », « bien sûr » surtout chez l'**ANI 3** et **AIS** qui constitue une manière de valoriser les interventions des autres (TP : 4-25-31-33-38-54-68-74-76-78-82-90-95-98-103-107-129-132-140-141-145-147-150-156-160-163-168-178-182-187-190-194-204-206-208-212-216). Prenons à titre indicatif ces trois séquences :

73.IME       de voir le corps de sa mère

74.ANI 3     **VOILA !** il (a) refusé de voir si vous voulez la **DERNIERE** regard sur le corps de sa maman

75.IME       **oui**

76.ANI 3     **VOILA !**

185.AIS       donc vous voulez dire pourquoi Albert Camus a conduit le-la philosophie absurde – dans son style – – regardes quant on suit la vie \

186.ANI 3     à mon avis c'est selon sa vie personnelle

187.AIS       **bien sûr** ↑

188.ANI 3     je crois que "pasqu'il" était né en Algérie dans une famille modeste–il n'a pas connu son père – donc c'était un **VRAI ORPHELIN** d'accord ↑

189.AIS       parce que son père est mort à la première guerre mondiale

190.ANI 3     **bien sûr** ↑ la première guerre mondiale c'était avec des si vous voulez des impacts ou bien des influences catastrophiques – au niveau du monde entier il y avait des millions des victimes et bien sûr c'était pour des buts et des plaisirs si vous voulez \

192.ANI 3     banals c'était quelque chose de banal banal et banal – concernant les pays de force qui vont être ou bien si vous voulez – qui devient plus tard des vainqueurs après la première guerre mondiale – d'accord – donc pour lui la vie c'était quelque chose qui est banale \

193.AIS je-m'en-foutiste  
194.ANI 3 voilà↑ je-m'en-foutiste—je ne sais pas si ça existe en français le mot flegmatique ça veut dire je-m'en-foutiste **oui** – donc (il) y a aucune importance –(il) y a (...)

Le respect dans ce groupe est exprimé par l'ANI 3 et AIS dans les TP suivants :

82.AIS oui – **si vous permettez** je vais ajouter quelques choses↑

83.ANI 3 oui **je vous en prie**

221.ANI 3 j'ai une autre remarque si vous voulez **si vous permettez** – concernant le complexe de supériorité et le complexe d'infériorité – donc le héro va être si vous voulez exécuté – (...)

### ***VI-3-3-3-La coopération dans le G3***

Dans le **G3**, nous avons aussi relevé 11 actes conversationnels qui montrent que les membres du **G3** coopèrent pour réaliser la fiche de lecture (1-8-11-33-38-121-132-194-196-202-221). D'ailleurs, l'emploi modeste du pronom « on » par l'ANI 3 surtout au début des discussions révèle son désir de faire participer tous les membres à la tâche. Citons à titre indicatif les TP suivants :

1.ANI 3 donc **on** va préparer la fiche synthétique de lecture – concernant un des célèbres romans d'Albert Camus – intitulé l'Étranger – **on** doit démarrer ou commencer par le titre – le titre du roman c'est l'Étranger

33.ANI 3 concernant les personnage **on** a Meursault qui est un héro et en même temps le narrateur – bien sûr c'est un modeste employé de bureau à Alger il retrace son existence médiocre au déroulement mécanique du geste quotidien et à la quête instinctive de sensation élémentaire

38.ANI 3 donc **on** a d'autres personnages si vous voulez secondaires

Notons enfin que malgré ses interventions limitées dans l'espace interlocutif de son groupe, SAN était aussi très consciente du caractère coopératif de ce travail comme l'indique cet exemple :

11.SAN oui **on** va commencer par la biographie de l'auteur – « Albert Camus est né en Algérie c'est à Mondovi – en mille neuf cent quarante deux – il est essentiellement l'auteur de l'Étranger – la Peste aussi – et l'un des principes auteurs de l'intellectuel française

## ***VI-3-4-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G4***

### ***VI-3-4-1-Les interpellations (INT) dans le G4***

A l'instar du **G2**, les interpellations dans le **G4** sont assez nombreuses. D'ailleurs, nous avons relevé plusieurs marqueurs interpellatifs (pronoms et prénoms) qui servent à destiner la parole aux autres pour les faire participer. Notons aussi que le grand nombre de ces interpellations (TP : 6, 10, 12, 48, 52, 70, 77, 120, 139, 177, 179, 187, 190, 222, 310, 313, 379) est fait par **MOU** qui a été tout au long des échanges le leader de son groupe. Voici quelques exemples :

- 12.MOU monsieur **DJO** – pourquoi Albert Camus est considéré comme un philosophe ?  
48.MOU voilà – **HOU parlez nous** un peu de sa vie ↑  
187.MOU et **vous mademoiselle HOU** – – que **pensez-vous** de Albert Camus ?  
190.MOU **parlez-nous** de la peste  
222.MOU **HOU** – **HOU** est entrain d'écrire – **parlez-nous** un peu **HOU** XXXX

Du côté de l'**ANI 4**, les interpellations sont aussi nombreuses. D'ailleurs, nous en avons trouvé 11 (TP : 9, 11, 25, 43, 76, 138, 140, 165, 169, 379) comme l'indique ces exemples :

- 11.ANI 4 ah ! oui :: **allez-y**  
169.ANI 4 bon **mademoiselle la secrétaire** il faut bien décrire l'auteur du- de l'ouvrage  
379.ANI 4 **DJO** – **tu** peux dicter un peu ↑

Notons enfin que **DJO** et **HOU**, qui se heurtent plusieurs fois à des difficultés d'expression, ont toutefois fourni consécutivement 4 et 2 interpellations dans le souci de demander un éclaircissement ou de soulever un problème linguistique comme le montre ces deux séquences :

- 36.DJO **vous** êtes sûr qu'il était un chrétien ? il (n')était pas un juif ? (en s'adressant à MOU)  
37.MOU apparemment \  
38.DJO "pasqu'il" est né à Constantine – à une ville près de Constantine \  
39.ANI 4 non ! c'est la période de colonisation  
40.DJO à l'époque à Constantine en Algérie c'est la région où demeuraient les juifs  
41.ANI 4 il y a des juifs à Constantine \  
42.MOU l'essentiel il (n') était pas musulman – – sa religion ne nous intéresse plus  
43.ANI 4 ne t'inquiète pas ce qui **nous** intéresse beaucoup c'est l'ouvrage (en s'adressant à DJO)  
225.DJO **Donnez-nous** une idée sur la personnage principal (en s'adressant à HOU)  
226.ANI 4 c'est Meursault

227.HOU la personnage principal – la personnalité de ce dernier reflète la personnalité de notre -de notre de notre auteur qui est Albert Camus – il est rassemblé **hakka** (comme ça) (en s’adressant à MOU)

228.MOU il est ressemblé – parlez en arabe il (n’y) a aucun problème

348.HOU maintenant je veux “entendre” **votre** point de vue sur \

349.ANI 4 point de vue sur ?

350.HOU **votre** point de vue ou bien **votre** opinion concernant l’œuvre en général – sur l’enchaînement des idées sur le vocabulaire \

351.ANI 4 bein ! je crois que le roman est vraiment court – environ cent quarante sept \

352.HOU quarante deux

### ***VI-3-4-2-Les encouragements et le respect dans le G4***

Dans ce groupe, les encouragements sont exprimés par **MOU** et l’**ANI 4** qui emploient souvent les expressions : « voilà », « oui » et « d’accord » pour valoriser le discours de leurs partenaires. (**MOU** : 8, 14, 17, 23, 26, 28, 48, 57, 95, 120, 144, 155, 159, 214, 222, 224, 259, 271, 287, 306, 331, 335 ; **ANI 4** : 84, 87, 178, 213, 316, 329, 332, 379). Encore, ils ont émis des expressions qui agissent sur le côté émotionnel de **HOU** ce qui augmente son estime de soi et l’incite à mieux s’impliquer dans la tâche. Ces appréciations positives sont mentionnées en gras dans les deux séquences suivantes :

92.HOU oui et après ça – il a (été) condamné à mort à cause de sa négligence de sa mère à l’asile des vieillards – et il ne venait pas pour la voir et cette dernière devenue une question d’avis général et la deuxième cause sa tuerie de l’arabe par faute

93.ANI 4 **très bien**↑

94.HOU moi j(e n’)ai pas détaillé dans le -dans le résumé puisque on a déjà une idée sur cette œuvre

95.MOU **d’accord** on va encore parler \

222.MOU HOU – HOU est entrain d’écrire – parlez-nous un peu HOU XXXX

223.ANI 4 c(e n’)est pas la peine de répéter

224.MOU c’est (un)**excellent travail HOU ! bon courage** ↑

Exprimer son respect aux autres permet d’établir des relations positives entre les membres. Alors, dans le **G4**, nous avons relevé des expressions qui montrent que **MOU**, l’**ANI 4** et **DJO** étaient réceptifs et respectueux entre eux comme le montre ces exemples :

97.DJO **s’il vous plaît** qu’est-ce que ça veut dire **ASILE** ?

98.MOU asile c’est **dar elçaDjaza** (la maison des vieillards)

99.ANI 4 **dar elçaDjaza**

100.MOU donc on va parler **si vous permettez** en général de l’œuvre on va le raconter comme une histoire

101.ANI 4 que dit la première page de cette œuvre ?

255.MOU Marie XXXX – XXX – **ça vous dérange** de parler et d’écrire en même temps (en s’adressant à HOU)

256.HOU **ntouma aHkiw ana nakteb** (vous, parlez, moi je vais écrire)



270.ANI 4 **asmaHli (si vous permettez)** MOU **bechwiya** (doucement) \  
271.MOU **d'accord** – après l'enterrement de sa mère

### ***VI-3-4-3-La coopération dans le G4***

Plusieurs actes conversationnels prouvent que la tâche réalisée dans le **G5** est le produit d'un travail coopératif. D'ailleurs, l'emploi perpétuel des pronoms « on », « nous » et parfois du possessif « notre » par tous les participants montre leur besoin de créer un climat convivial qui invite chacun à participer. (TP : 1, 8, 19, 42, 43, 48, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 65, 76, 77, 94, 95, 100, 110, 122, 136, 138, 146, 168, 177, 190, 206, 210, 216, 217, 222, 237, 252, 257, 261, 280, 281, 297, 300, 308, 313, 314, 318, 321, 323, 331, 332, 335, 338, 343)

Il faut noter aussi que par ses nombreuses interpellations, **MOU** a joué un rôle important pour garantir la participation de ses partenaires. A cela s'ajoute encore sa conduite de les sensibiliser de l'importance de s'exprimer en français en respectant les idées des autres. Donc, l'apport de chacun est nécessaire afin de réaliser la tâche commune. Citons à titre indicatif les TP suivants :

1.MOU **baçda bismi Lahi** (au nom du Dieu ) – **salem çalikoum** (salut à tous) bonjour – **on** va commencer avec monsieur **ANI 4** Monsieur **MOU** madame euh – mademoiselle euh↑ euh↑ \  
4.MOU mademoiselle **HOU** et monsieur **DJO** – **nous** allons aujourd'hui faire un travail sur le livre de monsieur Albert Camus L'Etranger

6.MOU intitulé L'Etranger – **on** va faire dans ce travail une fiche de lecture – **on** va faire la fiche de lecture c'est c'est **notre** première objectif – l'un de **notre** objectif le plus important **c'est de parler de communiquer en français entre nous** accepter les idées des autres – accepter les opinions **des autres** sans pour autant les critiquer les opinions sans pour autant critiquer la personne – **nous** allons commencer tout d'abord par présenter monsieur Albert Camus–bon↑ Albert Camus – **nous** allons commencer avec mademoiselle **HOU**

8.MOU voilà ! merci mademoiselle **HOU** – monsieur **ANI 4 nous** a posé une question tout à l'heure qui parlait – pourquoi Albert Camus est considéré comme un philosophe ?

216.MOU **on va se mettre d'accord** sur les phrases à écrire

257.MOU quarante cinq minute quarante trois minutes (MOU rappelle du temps restant en regardant son téléphone portable) – bon **on** a parlé du roman **on** continue à parler du résumé pendant que **HOU** écrit les premières lignes de la fiche de lecture – **on** a dit qu'après la mort de - après l'enterrement de sa mère il est parti à la page avec ses amis \  
284

## ***VI-3-5-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G5***

### ***VI-3-5-1-Les interpellations dans le G5***

Les interpellations dans ce groupe ne sont pas nombreuses. D'ailleurs, nous n'avons relevé que 6 fournies par **SOF**, l'**ANI 5** et **NAB** aux TP suivants : 145, 236, 320, 393, 394, 499.

Nous avons remarqué que **SOF** a adressé la parole à ses partenaires en leurs demandant à plusieurs reprises de lire ce qui a été déjà préparé précédemment par eux. Notons que par ses interpellations, il a réussi à faire entendre la voix de ses pairs les plus discrets (**NAB** et **HAM**) comme l'indique les deux séquences suivantes :

- 393.SOF **aqra** ↑(lis↑ ) (en s'adressant à HAM)  
394.NAB **aqra** ↑**aqra**↑ (lis lis ) (en s'adressant à HAM)  
395.HAM **win rahou** ?(où ça ?) – chapitre onze  
396.SOF deux deux \  
397.ANI 5 non ↑ chapitre un partie deux  
398.SOF **HEIN** ↑chapitre un deuxième partie  
399.HAM « j'ai été arrêté puis interrogé plusieurs fois – finalement le juge d'instruction s'est penché davantage sur moi – d'abord je ne l'ai pas – pris au sérieux –le lendemain j'ai vu mon avocat–i l m'a demandé si j'avais été peiné par la -par la mort de maman – je suis » \  
400.SOF « je lui »  
401.HAM « je lui (ai) expliqué que je l'aimais bien mais que tous les êtres sains avaient / /avé / plus ou moins souhaité la mort de ceux qu'ils aimaient /emă /–mon avocat m'a alors bien dit de me taire à l 'audience– i l est parti fâché – plus tard le juge d'instruction m'a interrogé à nouveau –i l voulait savoir pourquoi j'avais attendu après avoir tiré mon premier coup–avant de tirer/ tir / les quatre autres– je n'ai pas répondu–Il m'a également dit que jamais il n'avait rencontré /rəkõtre / d'-d'âme aussi en-endurcie /ădorsje /que la mienne–je lui ai confié /kõfle / » \  
402.SOF « confié /kõfje / »  
  
499.SOF chapitre cinq – **aqra** (lis) (en s'adressant à NAB)  
500.NAB « J'ai refusé de voir l'aumônier l'aumônier – pas envie de le voir– pas envie de parler rien à dire j'ai pensé à ma mort à mes chances de m'y soustraire une exécution capitale rien n'est plus grand plus important que cela – j'ai pensé » \  
501.SOF « on devait »  
502.NAB « on devait venir me chercher à l'aube– l'attente l'espoir d'une grâce–Marie a cessé de m'écrire–l'aumônier est quand » \

L'interpellation de l'**ANI 5** est fournie dans le but d'inciter tous les membres à s'exprimer et celle de **NAB** est adressée à **HAM** pour solliciter sa participation comme le montre ces deux TP :

- 236.ANI 5 qu'est ce qu'on va dire dans ce chapitre ?  
394.NAB **aqra** ↑**aqra**↑ (lis lis ) (en s'adressant à HAM)

**HAM**, quant à lui, n'a fait aucune intervention d'aide à la participation tout en sachant qu'il a été le moins communicatif tout au long des discussions avec seulement 17 TP réels et une LME de 2,23 mots.

### ***VI-3-5-2-Les encouragements et le respect dans le G5***

Dans le **G5**, nous avons identifié plusieurs conduites langagières qui agissent sur le côté affectif des participants surtout chez **SOF** et l'**ANI 5** (**SOF** : 5,7, 29, 45, 51, 63, 71, 77, 106, 113, 123, 127, 145, 151, 163, 168, 215, 219, 229, 239, 248, 254, 278, 285, 306, 310, 326, 335, 337, 339, 351, 363, 375, 431, 450, 483, 511 ; **ANI 5** : 48, 52, 76, 80, 154, 179, 185, 192, 213, 224, 311, 328, 352, 406, 413, 465)

L'**ANI 5** et **SOF** tentent de maintenir une relation empathique à l'intérieur du groupe. A cet effet, il valorise les interventions de leurs partenaires par des appréciations positives de type « voilà », « oui », « d'accord », « **hih** », « **i :h** » et « **SaH** ». Ce qui accroît leur estime de soi et les incite à s'investir davantage dans la discussion. Prenons à titre indicatif l'extrait suivant :

- 69.SOF je-m'en-foutisme –il n'a pas – il n'a pas de sentiments – il raconte – il raconte – qu'est-ce qu'il raconte ? **Djanaza ntaç mou** (les funérailles de sa mère)  
70.ANI 5 le deuil  
71.SOF **voilà** ↑ le deuil – de sa maman – explique le climat \  
72.ANI 5 je crois qu'il est entrain de moquer de de-des gens avec qui il parle – les amis \  
73.SOF les amis de \  
74.ANI 5 les amis de sa mère \  
75.SOF de sa mère \  
76.ANI 5 **oui**  
77.SOF **voilà** ↑– il parlait des amis de sa mère – surtout sur les climats -le climat plutôt donc je pense que l'auteur XXXX pas avec la réalité – il est je -m'en-foutiste tout simplement c'est tout pour \  
78.ANI 5 il parle de la mort de sa mère et comment il a reçu l'événement de sa mort – il était froid – il était froid  
79.SOF il était froid – il n'a pas \  
80.ANI 5 **voilà** je-m'en-foutiste

Il faut noter aussi que l'**ANI 5** et **SOF** ont exprimé leur respect aux autres dans les TP 39 et 451. Ce genre de comportement contribue à développer des relations positives au sein du groupe et favorise parfois une participation accrue aux échanges comme le présente ces deux séquences :

- 39.SOF deux parties plutôt **pardon** – on a deux parties – la première partie contient six chapitres et la deuxième contient cinq chapitres – ah on essaye – on essaye de résumer le maximum possible ok  
40.ANI 5 oui – on commence par le premier chapitre  
41.SOF d'accord qu'est ce qu'on a « c'est jeudi aujourd'hui maman est morte dans son asile – à Mor -à Mar- à Marengo situé à quatre vingt kilomètre d'Alger – au restaurant de

mon ami Céleste–tous avaient de la peine pour moi–cependant dans mon esprit c’est comme si maman n’était pas morte – j(e n)’étais pas en deuil »

- 451.ANI 5 c’est quoi l’asile ? **pardon de vous interrompre** c’est quoi l’asile ?  
452.NAB l’asile c’est l’abri d’un d’un \  
453.SOF **dar dar echouyouKh–chayKhouKha hadik kifah igouloulha** ? (la maison des vieux – comment on l’appelle la maison de vieillesse ? )  
454.NAB **dar el haThana** ? (la crèche ?)  
455.HAM l’asile **houwa el’malDjaa°** (l’asile c’est un lieu de refuge) **ngoulou** le droit d’asile (on dit droit d’asile)  
456.SOF c’est-à-dire **oumou kbira hiya** (sa mère est vieille) \  
457.NAB l’asile pas seulement pour les gens vieux

### *VI-3-5-3-La coopération dans le G5*

L’esprit de coopération est exprimé dans ce groupe par l’emploi récurrent du pronom « on » et parfois du possessif « notre » aux TP : 5, 6, 7, 10, 11, 15, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 47, 54, 55, 150, 179, 323, 376, 390, 392, 440, 443. Ces actes conversationnels produits par l’ANI 5 et SOF permettent de créer une atmosphère conviviale au sein du groupe et pousse chaque membre à apporter sa contribution. Voici quelques exemples :

5.SOF voilà – **NON ! houwa** (lui) **mbaçd wala** (puis il est devenu) condamné à mort **mbaçd gaçed yastana fi** l’exécution **ntaço** (puis il attendait son exécution) – **hadi** (c’est ça) voilà **dhorka** (maintenant) **on** va faire un résumé plus-plus détaillé - mieux que ça d’accord ↑ \  
6.ANI 5 **on** va commencer sur le brouillon

10.ANI 5 l’écrivain de **notre** œuvre c’est \  
11.SOF l’écrivain de **notre** œuvre c’est Albert Camus ah \  
440.ANI 5 **on** (ne) sait pas s’il est condamné ou non ?  
441.SOF l’exécution ↑  
442.NAB il est condamné à mort ↑  
443.ANI 5 **on** (ne) sait pas ?

### *VI-3-6-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G6*

#### *VI-3-6-1-Les interpellations dans le G6*

Dans ce groupe, les interpellations sont beaucoup plus nombreuses. Rappelons que l’ANI 6, par son rôle d’expert, a adopté cette stratégie pour garantir une meilleure participation aux échanges. Notons qu’à l’ensemble des 18 questions qu’il les a posées s’ajoutent encore 20 interpellations aux TP : 40, 46, 62, 64, 79, 108, 163, 167, 173, 177, 216, 254, 265, 275, 305, 325, 327, 365, 381, 387. Nous constatons donc que l’étayage de soutien à la participation constitue une part très importante dans son répertoire interlocutif.

Nous avons remarqué aussi que l'**ANI 6** a joué le rôle de distributeur des TP. D'ailleurs, ses interpellations sont caractérisées par l'emploi constant du pronom interpellatif « vous » et des prénoms de ses partenaires de groupe comme l'illustre très bien ces TP :

- 62.ANI 6 **FAT – vous** pouvez citer les personnages principales dans cette œuvre ↑  
64.ANI 6 la maitresse de Raymond dans l'ouvrage – son rôle est principal – la maitresse de Raymond – la maitresse de Raymond c'est un personnage sans nom – – donc **vous** pouvez **CHA** entamer la première partie du roman  
84.ANI 6 donc – qu'est ce que **vous** avez compris de ce chapitre ? (en s'adressant à CHA)  
108.ANI 6 est-ce que **vous** pouvez répéter cette partie ? ( en s'adressant à FAT)  
254.ANI 6 **vous** pouvez entamer la deuxième partie ? (en s'adressant à YAM)  
265.ANI 6 le deuxième chapitre **FAT**  
365.ANI 6 **CHA** – est-ce que **vous** pensez que – **vous** pensez que Albert Camus et Meursault ont les mêmes choses au côté psychologique ?  
381.ANI 6 **votre** opinion – est-ce que **vous** pouvez – est ce que **vous** pouvez – **vous** avez des opinions ? rien de plus ! allez-y **CHA**  
387.ANI 6 **YAM vous** pouvez rajouter quelque chose ?

Les interpellations de **YAM** (TP : 172, 188, 255) et **CHA** (TP : 59) sont adressées souvent à l'**ANI 6** et visent généralement à vérifier l'intercompréhension comme le présente ces TP :

- 172.YAM donc Raymond il a reconnu parmi ce groupe là un frère de sa maitresse – (...) « par les événements tire cinq coup de feu sur le frère de la maitresse » – **monsieur l'ANI 6 vous** pouvez m'expliquer – j(e n)'ai pas compris cette partie ↑  
188.YAM est-ce que **vous** pouvez expliquer la deuxième partie ?( YAM s'adresse à l'ANI 6)  
255.YAM qui va l'entamer ? **vous** pouvez l'entamer– la lire ? (en s'adressant à l'ANI 6 )

Soulignons enfin que nous n'avons relevé aucune interpellation chez **FAT**. D'ailleurs, la seule question posée par elle au TP 300 constitue une demande d'aide.  
300.FAT que veut dire accable ?

### ***VI-3-6-2-Les encouragements et le respect dans le G6***

Les encouragements sont exprimés par tous les participants du G6 qui emploient souvent les expressions : « voilà », « oui », « d'accord », « voilà », « euh humm », « bien », « bien sûr », « tu as raison » et « oui justement ». Ces appréciations positives permettent de valoriser le discours de l'autre et le pousse à s'impliquer souvent dans les échanges.(**ANI 6** : 18, 50, 79, 122, 161, 163, 165, 171, 231, 240, 256, 275, 276, 350, 358, 390 ; **CHA** : 32, 34, 37, 71, 76, 80, 83, 93, 95, 97, 105, 107, 123, 138, 140, 158, 165, 171, 202, 224, 226, 228, 232, 241, 249, 285, 304, 312, 314, 322, 324, 346, 357, 359, 366, 368, 372, 376, 386, 392 ; **YAM** : 18, 39, 53, 117, 156, 174, 190, 192, 199, 201, 223, 237, 243, 245, 247, 253, 257 ; **FAT** : 63, 264, 276). Voici quelques exemples :

- 70.ANI 6 il n'a pas versé aucune larme !  
 71.CHA **oui** :  
 72.ANI 6 est-ce que vous pouvez expliquer ça ?  
 73.CHA il a le cœur froid /  
 74.FAT c'est quelque chose d'illégalité /  
 75.ANI 6 vous (ne) trouvez pas que ce personnage est un personnage étrange ?  
 76.CHA **oui: – bien sûr !**  
 77.ANI 6 c(e n)'est pas la nature humaine  
 78.CHA "pasque" surtout lorsque nos parents ou lorsque un parent meurt – normalement il devrait être bouleversé XXXX – il aurait pu pleurer – verser des larmes au moins une seule larme ! (rires )  
 79.ANI 6 **oui** – vous pouvez continuer  
 80.CHA **oui** : – maintenant / mētnâ / on va entamer le deuxième chapitre
- 92.ANI 6 pour se venger – donc il voulait écrire une lettre pour piéger cette femme  
 93.CHA **bien !**
- 170.YAM donc « dans le cabanon de Masson – Masson c'est un ami de Raymond – donc ils s'aperçoivent qu'ils sont suivis d'un groupe d'arabe – donc pendant ce promenade ils ont aperçu qu'ils sont suivis d'un groupe d'arabe – parmi eux Raymond a reconnu le frère de la maitresse infidèle »  
 171.ANI 6 **voilà:!**  
 172.YAM donc Raymond il a reconnu parmi ce groupe là un frère de sa maitresse –(...)
- 278.ANI 6 qu'est-ce que vous avez compris de ce deuxième chapitre ? – – le deuxième chapitre Meursault au prison – le troisième chapitre Meursault est au tribunal \  
 279.FAT **oui** devant le juge
- 220.FAT c'est-à-dire ils ont tué – il a tué le groupe d'arabes  
 221.YAM un du groupe d'arabes  
 222.CHA je pense qu'il a tué le frère de la maitresse de Raymond  
 223.YAM donc – **tu as raison** de ce que tu as dit !  
 224.CHA **oui** – ils ont dit dans le livre qu'il était a :h la :h ! qu'il était accablé par la chaleur et qu'il – il n'a pas fait attention quand – quand – quant il a vu l'arabe – il a pensé qu'il allait l'attaquer ou bien c'est par défense mais il l'a tué \  
 384.CHA tourné vers lui-même \  
 385.ANI 6 c'est un type de l'absurdité  
 386.CHA **oui justement !** j'ai même trouvé aussi que cette œuvre est genre récit – ce récit est un journal "pasque" Meursault raconte toujours les détails et tout ce qui est passé avec lui /

Notons aussi que nous avons relevé des expressions (TP : 164, 167, 212, 216, 225) qui montrent que les membres de ce groupe sont respectueux entre eux comme le montre ces exemples :

- 164.YAM **je peux** le lire ?  
 167.ANI 6 **vous pouvez** répéter doucement **s'il vous plait** YAM  
 212.CHA **je peux** raconter ? – euh humm ! "pasque j'ai dit quant ils sont rentrés pour soigner la blessure de Raymond  
 216.ANI 6 **vous pouvez** répéter YAM ?  
 225.ANI 6 donc – **je peux** revenir en arrière ?

### ***VI-3-6-3-La coopération dans le G6***

La coopération dans ce groupe est très grande. En effet, nous avons identifié quelques actes conversationnels qui déterminent que les membres du **G6** travaillent en commun pour effectuer la tâche commune (TP : 22, 38, 60, 61, 65, 80, 83, 85, 154, 187, 209). D'ailleurs, l'**ANI 6**, **CHA** et **YAM** emploient fréquemment le pronom indéfini « on » qui représente un marqueur d'empathie. Voici quelques exemples :

11.ANI 6 comme premier personnage – **on** a le directeur de l'asile\

40.ANI 6 donc Thomas Pérez c'est un ami de la mère de Meursault – – eu::h les personnage sans noms – qu'est-ce qu'on peut ajouter ?

43.YAM **on** a dit le prêtre – le juge – l'avocat – **on** a mentionné tout ça

51.YAM pas encore « il trouve dans le journalisme la meilleure façon de partager sa – ses pensées – donc il devient alors un intellectuel très engagé avec la défense de la liberté en Algérie – donc la situation si misérable de – des habitants de la Kabylie » – donc on parle de la situation familiale monsieur ANI – donc maintenant /mɛnâ /**on** va parler de la situation littéraire \

80.CHA oui : – maintenant / mɛtnâ / **on** va entamer le deuxième chapitre – le deuxième chapitre **nous** dit que « le lendemain de la cérémonie funèbre Meursault rencontre sur la plage Marie Cardona – une ancienne collègue avec laquelle il entame le soir même une relation amoureuse – paraissant nullement affecté par le décès de sa mère – il s'apprête à reprendre le cours monotone de sa vie comme si de rien n'était » – – donc là: on voit que Meursault n'est nullement a::h sensibilisé par la mort de sa mère "pasqu'il " a passé toute une journée avec sa collègue Marie – il a même passé la nuit avec elle et comme si de rien n'était ! \

154.CHA **on** a le chapitre numéro six – Raymond \

### ***Bilan***

Le **tableau 43** présente une synthèse statistique des différents actes conversationnels visant les habiletés coopératives qui se sont manifestées au cours des discussions intragroupales :

<i>Type d'acte conversationnel visant le coopératif (le social)</i>	<i>INT</i>	<i>ENC/ RES</i>	<i>COO</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	
<b>G1</b>	<i>ANI 1</i>	18	21	17	56
	<i>ABD 1</i>	0	22	5	27
	<i>LYN</i>	1	1	0	2
	<i>MER</i>	2	0	0	2
	<i>TOTAL</i>	<b>21</b>	<b>44</b>	<b>22</b>	<b>87</b>
<b>G2</b>	<i>ANI 2</i>	34	25	4	63
	<i>ABD 2</i>	0	0	0	0
	<i>NOU</i>	0	0	0	0
	<i>SEL</i>	0	1	3	4
	<i>TOTAL</i>	<b>34</b>	<b>26</b>	<b>7</b>	<b>67</b>
<b>G3</b>	<i>ANI 3</i>	14	32	10	56
	<i>AIS</i>	7	8	0	15
	<i>IME</i>	0	0	0	0
	<i>SAN</i>	0	0	1	1
	<i>TOTAL</i>	<b>21</b>	<b>40</b>	<b>11</b>	<b>72</b>
<b>G4</b>	<i>ANI 4</i>	17	9	10	36
	<i>MOU</i>	11	23	30	64
	<i>DJO</i>	4	1	4	9
	<i>HOU</i>	2	0	6	8
	<i>TOTAL</i>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>50</b>	<b>117</b>
<b>G5</b>	<i>ANI 5</i>	1	17	14	32
	<i>SOF</i>	3	38	9	50
	<i>NAB</i>	1	4	0	5
	<i>HAM</i>	0	0	0	0
	<i>TOTAL</i>	<b>5</b>	<b>59</b>	<b>23</b>	<b>87</b>
<b>G6</b>	<i>ANI 6</i>	38	19	4	61
	<i>CHA</i>	1	41	5	47
	<i>YAM</i>	3	18	2	23
	<i>FAT</i>	1	3	0	4
	<i>TOTAL</i>	<b>43</b>	<b>81</b>	<b>11</b>	<b>135</b>

**Tableau 43. Tableau récapitulatif des différents actes conversationnels visant les habiletés coopératives réalisés par les participants.**



Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives constitue un étayage de soutien à la participation. Le nombre total de ce type d'étayage dans les six groupes est de 565 dont 64, 63, 61 (soit 11,32%, 11,15% et 10,79% ) ont été réalisées consécutivement par **MOU**, **ANI 2**, **ANI 6**. Rappelons que le processus d'étayage le plus récurrent chez **MOU** est la **COO** (30) alors que chez l'**ANI 2** et l'**ANI 6** représente les **INT** ( 34 et 38).

Cet acte de sollicitation intense de la part de l'**ANI 2** et l'**ANI 6** montre clairement leur stratégie d'impliquer leurs partenaires dans les discussions. Notons aussi que par leur rôle d'animateurs de groupes, ils sont amenés à gérer les TP et inciter tous les membres à participer pour réaliser la fiche de lecture commune.

L'**ANI 1** et l'**ANI 3** ont réalisé le même nombre d'étayage de soutien à la participation (56). Pour ces deux animateurs, le processus d'étayage le plus récurrent constitue les **ENC** et le **RES** (21 et 32 respectivement).

Il faut noter que les encouragements et le respect de l'autre occupent une position centrale dans l'interaction entre pairs. L'**ANI 1** et l'**ANI 3** sont censé accorder à leurs partenaires de la confiance en leurs capacités ce qui a provoqué chez eux de l'intérêt pour s'exprimer en français. Par conséquent, la motivation se concrétise par des formes linguistiques d'encouragement et de valorisation des autres telles que les appréciations positives de type : « très bien », « voilà », « oui », « d'accord », « **hih** », « **i :h** » et « **SaH** » qui augmentent leurs estime de soi et les poussent à s'investir encore plus dans les discussions.

Malgré qu'il se heurte plusieurs fois à des difficultés de compréhension et d'expression, **SOE** a fourni 50 interventions d'aide à la participation. Vient ensuite **CHA** avec 47 interventions.

A l'instar de l'**ANI 1** et l'**ANI 2**, le processus d'étayage le plus récurrent chez **SOE** et **CHA** représente les **ENC** et le **RES** avec 38 et 41 interventions consécutivement. Notons que cela traduit l'importance qu'a donnée ces derniers à cette composante émotionnelle et motivationnelle qui constitue une part déterminante des interactions verbales au sein des groupes.

Du côté de l'**ANI 4**, l'**ANI 5**, **ABD 1**, **YAM** et **AIS** , les interventions d'étayage à la participation étaient moins nombreuses. Nous en avons recensé consécutivement 36, 32,

27, 23 et 15. Le processus d'étayage le plus récurrent chez l'**ANI 4** est l'**INT** (17). Pour le reste de ces derniers participants, les interventions les plus récurrentes représentent des appréciations positives qui traduisent l'**ENC** et le **RES** des autres (17, 22, 18 et 8 respectivement).

Par ailleurs, nous avons remarqué que les interventions d'étayage des participants : **DJO**, **HOU**, **NAB**, **FAT**, **SEL**, **LYN**, **MER** et **SAN** ont été beaucoup plus moins nombreuses et varient entre 9 et 1 récurrence. D'ailleurs, c'est eux qui ont participé peu dans l'espace interlocutif de leurs groupes rappelons qu'ils ont réalisé consécutivement 68, 62, 75, 18, 60, 56, 22 et 13 TP réels.

Il faut souligner enfin que **ABD 2**, **NOU**, **HAM** et **IME** n'ont fourni aucune intervention d'aide à la participation sachant qu'ils possèdent les plus faibles nombres de TP avec 22, 14, 17 et 30 TP réels.

Partant de ces données statistiques, nous pouvons dire que le participant le plus actif était **MOU** du G4 avec 64 interventions d'aide à la participation sachant qu'il a été le plus communicatif avec 131 TP réels et une LME la plus élevée : **15,96** mots.

A l'instar de **MOU**, nous avons constaté que les animateurs de G1, G2, G3 et G6 ont été les plus productifs par rapport aux autres participants notons qu'ils ont fourni le plus grand nombre d'interventions de soutien à la participation (56, 63, 56 et 61 consécutivement). Par ailleurs, Dans le G5 c'était **SOF** qui a joué un rôle actif avec 50 interventions.

Ces conduites d'étayage que nous venons d'analyser tissent des sentiments de sympathie et d'entente entre les membres de groupes. Ce type d'interventions a pour effet d'interpeller les autres à s'exprimer en français tout en valorisant l'apport de chacun dans la réalisation de la tâche. C'est ainsi grâce à ces encouragements mutuels que se créent chez les apprenants le désir pour s'impliquer davantage dans les échanges.

L'analyse des habiletés coopératives nous a montré que les interpellations, les encouragements, le respect et l'aspect coopératif de cette tâche influent sur le côté émotionnel et motivationnel des participants. Ces interventions d'aide à la participation fournies généralement par un tuteur donnent au tuteur de la confiance en ses capacités langagières et lui confère de l'intérêt pour s'investir dans l'expression orale en langue cible.

## ***Conclusion***

Cette analyse qualitative nous a permis d'extraire deux types d'actes conversationnels dans les six groupes coopératifs. Des actes conversationnels visant le cognitif et des actes conversationnels visant le social (le coopératif).

Pour les actes conversationnels visant les habiletés cognitives, nous en avons relevé au total 354 qui constituent des conduites d'étayage de soutien à la compréhension / production de la fiche de lecture. Nous avons considéré que ce nombre est très important, ainsi les chiffres ont été très significatifs à cet égard : 111 (QUE), 26 (AID), 64 (COR), 92 (EXP), 30 (REF) et 31 (TRA).

Quant aux actes conversationnels visant les habiletés coopératives, nous en avons relevé 565 qui représentent des conduites d'étayage d'aide à la participation. Nous avons aussi conçu que ce nombre est assez important, les chiffres sont aussi significatifs à cet égard : 158 (INT), 283 (ENC et RES), 124 (COO).

Bref, nous avons constaté que la composante cognitive (généralement liée à des négociations de nature métalinguistique) et la composante coopérative ou sociale (qui touche généralement l'aspect émotionnel et motivationnel des participants) ont occupé une place déterminante dans les discussions intragroupales. Par conséquent, c'est en agissant ensemble au sein de groupes hétérogènes restreints dans un climat d'entraide, de confiance et de respect mutuel que nos participants ont pu développer leurs habiletés d'expression et de communication en FLE.

## *CONCLUSION GÉNÉRALE*

Au terme de cette recherche, il s'avère important de souligner ses multiples retombées. Tout au long de nos investigations et de nos analyses, nous avons tenté de répondre à la question suivante : « en quoi les interactions verbales en groupes hétérogènes restreints permettent-elles de consolider l'expression orale en FLE ? ». Dans une perspective actionnelle, nous estimons être en mesure d'affirmer que les résultats auxquels nous sommes parvenue éclairent notre compréhension de deux types d'étayage aux sein des groupes : l'étayage de soutien à la compréhension/ production et l'étayage de soutien à la participation.

La répartition minutieuse de 24 étudiants de 1<sup>ère</sup> année français, à l'annexe de Barika (actuellement centre universitaire de Barika), en 6 groupes hétérogènes restreints de 4 membres, pour rédiger une fiche de lecture commune semble être une expérience fructueuse dans la mesure où elle a permis à ces derniers de jouer des rôles importants au cours de l'interaction. Rappelons que cette expérience s'est déroulée en quatre phases (séances) :

- La planification de la tâche : cette première séance a été destinée à la planification du travail coopératif. Ainsi, les objectifs d'apprentissage et de coopération ont été fixés, les étudiants ont été répartis dans les groupes, les rôles ont été assignés et l'interdépendance positive et la responsabilisation ont été structurées.
- Les discussions intragroupales : La seconde séance a été réservée aux discussions des six groupes. Notons qu'après avoir distribué les dictionnaires, les jetons de conversation et les fiches vierges d'écriture, les membres de chaque groupe ont été réunis pour discuter afin de rédiger une fiche de lecture commune de l'œuvre d'Albert Camus : l'Etranger.
- Les exposés oraux des travaux réalisés : La troisième séance a été destinée à la présentation orale des fiches de lectures réalisées en groupes. Avant d'amorcer la présentation, tous les participants devaient prendre conscience de la nécessité de leur participation en respectant le temps accordé à l'exposé.
- L'évaluation du travail des groupes : La quatrième séance a été réservée à l'évaluation du travail coopératif . Dans cette phase, nous nous sommes appuyée sur des grilles d'évaluation et d'autoévaluation de ABRAMI et *al.* (1996).

Notre étude empirique est à la fois quantitative et qualitative. Elle est basée sur l'analyse des discussions intragroupales notamment sur la seconde phase de l'expérience. Cette analyse dans son aspect quantitatif a expliqué le fonctionnement des groupes à travers plusieurs indicateurs :

- L'intensité interactive en recensant le nombre de TP réels produits par chaque membre dans son groupe. A ce titre, nous sommes parvenue à déceler les participants actifs et impliqués qui occupent au moins 25% de l'espace interlocutif.
- Le degré de l'emploi des langues en présence (FLE, LM et Anglais) par chaque participant.
- Le recours à la LME pour apprécier la participation réelle de chacun.
- La configuration des réseaux de communication pour comprendre la centralisation des échanges (notamment le leader du groupe et la formation éventuelle des dyades de discussion)

Cette analyse quantitative nous a permis de tirer les conclusions suivantes :

- Cette tâche réalisée, sans notre supervision directe, a permis à tous les participants d'intervenir. Rappelons que nous ne sommes intervenue durant les échanges entre pairs que lorsque c'était vraiment nécessaire. Par conséquent, la dynamique participative instantanée au sein du groupe a engendré une participation massive, ainsi personne n'est resté silencieux ou à l'écart des discussions. Sans doute c'est l'aspect positif de ce type d'activité rappelons que l'objectif premier de cette tâche est de favoriser un espace opportun pour susciter et libérer l'expression orale en FLE.

- Tous les membres se sont intervenus pour contribuer à l'exécution de la tâche toutefois les taux de participation dans les groupes coopératifs ont été variables. En effet, les apports des membres ne sont jamais quantitativement les mêmes car chacun intervient à son rythme ainsi les raisons à cela peuvent être multiples et variées ; citons principalement : la motivation qui est également cruciale dans un apprentissage coopératif, les différences quant aux compétences mobilisées pour effectuer la tâche, la familiarité avec la tâche,...

- Ce travail réalisé en petits groupes hétérogènes a créé un espace propice à l'utilisation d'une variété de codes linguistiques. En effet, l'usage du français a été omniprésent. Rappelons que notre analyse statistique a donné les résultats suivants :

- **1951** TP uniquement en français soit **92,24%** ;
  - **48** TP uniquement en LM soit **2,26%** ;
  - **114** TP mixtes soit **5,39%** ;
  - **2** TP uniquement en anglais soit **0,09%**.
- Il est important de noter que ce recours à d'autres ressources linguistiques autres que le français permet à certains participants de gérer les problèmes de communication et donne lieu à plusieurs séquences à focalisation métalinguistique.
- L'absence de relation proportionnelle entre la LME et le nombre de TP. En effet, **SOF** qui s'est intervenu 191 fois a une LME de **5,20** mots. Cependant, **SAN**, qui a produit 13 TP, a une LME de **12,61** mots. L'**ANI 1** et l'**ANI 5** ont réalisé tous les deux 177 TP alors que la LME de l'**ANI 1** est de **9,96** mots et celle de l'**ANI 5** est de **5,89** mots. Contrairement à **HAM**, qui a réalisé uniquement 17 TP avec une LME plus faible : **2,23** mots, **MOU** intervient 131 fois avec une LME plus élevée : **15,96** mots.
- L'analyse des réseaux de communication nous a renseignée sur la centralisation des échanges. En effet, elle nous a permis de distinguer entre les vrais leaders dans les six groupes (**ANI 1, ANI 2, ANI 3, MOU, ANI 5 et ANI 6**) qui participent et s'impliquent activement dans les discussions pour réaliser la tâche et les leaders occasionnels (**G5 : NAB et HAM**), qui malgré leurs faibles interventions dans le réseau communicatif ont joué un rôle important aux moments d'incompréhension en répondant aux questions et en offrant leur aide aux autres partenaires. Par ailleurs, la configuration des réseaux de communication nous a aussi informée sur la formation des dyades préférentielles (coalitions). Notons que ces interactions en binômes sont fréquentes et cela signifie que les deux membres sont en plein entraide pour accomplir la tâche commune.

Cette analyse dans son aspect quantitatif et qualitatif a expliqué la qualité du travail effectué par les groupes coopératifs et nous a aussi renseignée sur la valeur cognitive en termes d'acquisitions individuelles. Les résultats auxquels nous sommes parvenue sont expliqués brièvement :

- Dans le corpus étudié, nous avons pu relever deux types de mouvements d'étayage ; Le premier englobe les actes conversationnels visant des habiletés cognitives notamment les questions, les demandes d'aides, les corrections, les explications, les reformulations et les

traductions. Le second réunit les actes conversationnels visant des habiletés coopératives citons spécialement les interpellations, les encouragements, le respect et la coopération.

- L'hétérogénéité des niveaux de capacités qui caractérise la constitution des groupes coopératifs a créé une dynamique de co-apprentissage. D'ailleurs, les occasions d'étayage ont été très nombreuses. A cet égard, les chiffres étaient très significatifs : **354** interventions étayantes qui constituent en fait des conduites de soutien à la compréhension /production de la fiche de lecture et **565** interventions d'aide à la participation.

- Les mouvements d'étayage que nous avons analysés tissent des réseaux de communications intragroupales très enrichissants. Nous pouvons affirmer que les actes conversationnels visant les habiletés cognitives (QUE, AID, COR, EXP, REF, TRA) favorisent la consolidation de l'expression orale en langue cible. En effet, les séquences conversationnelles représentent généralement des échanges à visée métalinguistique souvent liés à l'apparition d'obstacles linguistiques (incompréhension, malentendu, demande d'aide) qui sont favorables à l'acquisition. Ces séquences sont aussi nommées par certains chercheurs *les séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) (DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. et PY, B. , 1989).

- En ce qui concerne les actes conversationnels visant les habiletés coopérative (INT, ENC, RES, COO), nous pouvons dire qu'elles engendrent des sentiments de sympathie et d'entente entre les partenaires. Dans ce sens, les interpellations constituent des stratégies de sollicitation qui invitent les autres à s'exprimer en français et à s'investir davantage dans l'accomplissement de la tâche.

- Les encouragements et le respect occupent une place importante dans les interactions verbales en petits groupes. Ainsi, les expressions d'encouragement et de valorisation des autres (les appréciations positives de type : « très bien », « voilà », « oui », « d'accord », « **hih** », « **i ::h** » et « **SaH** » ) et le respect de la contribution de chacun dans la réalisation de la tâche augmentent l'estime de soi et donnent aux tutorés de la confiance en leurs capacités langagières ce qui les poussent à s'impliquer encore plus dans les échanges. Dans ce sens et à la suite de SPORER, BRUNSTEIN et KIESCHKE (2009), REULIER (2012) soutient l'idée que le petit groupe constitue un lieu propice qui assure la *sécurité affective* et garantit la participation des élèves en difficultés :



*À la différence du groupe-classe, le petit groupe aurait permis en lui-même de mieux garantir la sécurité affective (...).L'instauration d'un cadre sécurisant semble avoir prévalu comme condition pour que des élèves en difficulté osent parler. Ainsi, la recherche a permis de constater toute l'importance de choisir un lieu approprié et confortable de travail pour tous et chacun. Il s'est également avéré essentiel de garantir le respect de chaque valeur promue, puis de veiller particulièrement à se préoccuper de la dimension affective pour que les élèves reprennent confiance en leurs capacités et s'engagent activement dans des échanges porteurs d'apprentissage (REULIER, 2012 :131).*

- Le statut socioprofessionnel de certains participants (surtout les deux enseignants de français : **ANI 1**, **ANI 2** et les deux enseignants d'anglais **ANI 3**, **ANI 4** ) a conduit ces derniers à jouer le rôle de facilitateurs d'apprentissage. En effet, par leur statut d'enseignants et selon la conception qu'ils ont d'eux-mêmes, leurs interventions tendent à corriger immédiatement les erreurs produites par les autres sans les intimider ce qui les aident certainement à s'appropriier la langue de l'interaction.

- Il est important de souligner que l'asymétrie des niveaux dans un petit groupe est une condition cruciale pour que l'étayage soit possible et pour que l'acquisition ait lieu. Dans ce sens P.GRIGGS, R.CAROL et P.BANGE affirment :

*une interaction asymétrique, telle qu'une communication exolingue, entraîne une négociation des sens, caractérisée par des demandes de clarification, des contrôles de compréhension, des auto- et hétéroreformulations, qui génère des processus plus au moins implicites d'acquisition chez le locuteur faible en l'amenant à focaliser sur les formes langagières pour assurer sa participation dans la communication (P.GRIGGS, R.CAROL et P.BANGE, 2002 :27).*

Certes, le besoin de mener à bien une tâche pousse aussi les membres à s'entraider et à participer mais les apports de ces derniers sont rarement égaux, ils sont le plus souvent complémentaires. Dans ce sens, nous rejoignons les propos de F. MANGENOT (2011 : 215-216) qui avance la même idée en parlant des tâches réalisées en petits groupes dans la classe de langue :

*L'approche par les tâches préconise de faire travailler les apprenants par petits groupes, afin d'augmenter le temps de parole de chacun. Ce travail en groupes restreints n'est pas forcément de nature collaborative (Mangenot & Nissen, 2006), contrairement à ce que l'on cherche à faire dans d'autres disciplines : il suffit parfois que de l'information soit échangée, par exemple par une discussion sur telle ou telle thématique, pour faire pratiquer la langue et ainsi améliorer sa maîtrise*

- Quoi qu'il en soit, ces deux types d'étayages réalisés dans les petits groupes hétérogènes tissent des réseaux de communication fructueux. Il s'est avéré aussi que le climat sécurisant qui s'instaure au sein de ces groupes a changé radicalement le schéma

interactionnel classique de la classe de langue où les apprenants sont considérés comme des auditeurs zélés qui participent rarement aux échanges.

- Nous estimons que cette tâche faite en groupes de pairs, sans le contrôle direct de l'enseignant, constitue un espace favorable à l'acquisition langagière du FLE puisque elle a permis aux participants de devenir plus actifs. P. PORTER (1986) soutient cette idée dans le passage suivant : « *les apprenants sont aussi actifs à réparer leurs erreurs, à surveiller leurs productions quant ils entretiennent des relations symétriques avec des pairs que quand ils sont avec un enseignant ou un autre natif* » (Cité par : DEJEANTHIRCUIR, C. , 2004 : 103). Ici, nous rejoignons aussi l'idée de PEKAREK DOEHLER qui conçoit qu'au cours de l'interaction sociale des négociations interactives, des co-constructions se produisent et des résolutions de problèmes s'effectuent ce qui permet de développer des compétences langagières : « *L'interaction sociale joue un rôle constitutif par rapport à l'acquisition langagière dans la mesure où elle fournit l'occasion d'accomplir différents types d'activités et de tâches et donne ainsi lieu à un travail cognitif qui ne pourrait se produire en dehors d'elle* » (PEKAREK DOEHLER , 2002 : 26).

Nous avons pu constater à travers cette recherche que la mise en pratique d'un dispositif d'apprentissage coopératif en classe de FLE à l'université a permis d'arriver à des résultats prometteurs. Elle nous a permis également de fournir des orientations pratiques et méthodologiques aux enseignants pour organiser cette forme de pédagogie coopérative en classe. À l'issue de cette conclusion, des perspectives de recherches futures seront proposées.

Comme prolongement à ce travail, nous supposons qu'une attention particulière devrait être accordée aux apprenants pour les former à la coopération. L'enseignant doit apprendre à ces derniers de développer des habiletés sociales et coopératives telles que : pratiquer l'écoute active, s'entraider pour apprendre, respecter les différences, attendre son tour de parole, exprimer poliment son désaccord, encourager les autres, corriger sans intimider ...etc.

Pour finir, nous pouvons dire que le succès de cette stratégie d'enseignement est tributaire du rôle joué par l'enseignant, de son engagement pour garantir la réussite ainsi que de la conviction qu'ont les apprenants du sens de la coopération.

## *RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES*

ABRAMI, P.C. et al. (1996) : *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Montréal, Editions de la Chenelière.

AEBISCHER, V. et OBERLÉ, D. (1998) : *Le groupe en psychologie sociale*, Paris, Dunod.

ALBER, J.-L. et PY, B. (2004) : « *Interlangue et conversation exolingue* », in GAJO, L. et al. (éds) : *Un parcours au contact des langues*, Paris, Didier, coll. LAL, pp. 171-186.

AMADO, G. et GUITTET, A. (1975) : *La dynamique des communications dans les groupes*, Paris, Armand Colin.

AMES, C. (1984) : « *Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structures : A cognitive-motivational Analysis* », in AMES, R.E. et AMES, C. (dirs.) : *Research on Motivation in Education*, vol 1, Student motivation, Orlando (FL), Academic Press, pp.177-207.

ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. (1971) : *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF.

ANZIEU, D et al. (1975) : *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Paris, Bordas, coll. Inconscient et culture.

ARNAUD, C. (2006) : « *Attentes, perceptions, jugements et comportements des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère* », CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica, n°29, pp.17-40.

URL : [http : // cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce29/cauce29\\_02.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce29/cauce29_02.pdf)

ASTOLFI, J.-P. (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.

AURÈLE, S.-Y. (1982) : *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'université de Québec.

AURIAC-PEYRONNET E. et BLASCO-DULBECCO, M. (2010) : « *Quand et comment survient l'interpellation en classe : étude comparative d'oraux en maternelle et au collège* », Corela [En ligne], HS-8 | 2010, mis en ligne le 02 décembre 2010, consulté le 15 janvier 2016.

URL : <http://corela.revues.org/1692>

AURIAC- PEYRONNET, E. et al. (2003) : *Je parle, tu parles, nous apprenons : coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

AUSTIN, J.L. (1970) : *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil (1<sup>ère</sup> ed. *How to do things with words*, Oxford, 1962)

AZZEDDINE, M. (2009) : *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*. Thèse de doctorat de didactique, Université ABOU-BAKR BELKAÏD - TLEMCEM

BACHMANN, C., LINDENFELD J., SIMONIN J. (1981): *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, coll. LAL.

BAKHTINE, M. (1977) : *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, Editions de Minuit.

BALES, R. (1950) : *Interaction Process Analysis*, Cambridge, Addison –Wesley.

BANGE, P. (1992a) : « *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)* », *AILE* n°1, pp. 53-85.

BANGE, P. (1992b) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier, coll. LAL.

BANGE, P. (1996) : « *Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère* », *Carnets du Cediscor* n°4, pp. 189-202.

BARLOW, M. (2000) : *Le travail en groupe des élèves*, Paris, Bordas.

BASSOU, Y. (1997) : *Dossier coopératif n : 01, Comment organiser sa classe ?* CDDP des Pyrénées Orientales.

BAUDRIT, A. (2007a) : « *Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique* », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40, n° 1, pp. 115-136.

URL : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-erenouvelle-2007-1-page-115.htm>

BAUDRIT, A. (2007b) : *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 2<sup>ème</sup> édition.

BAUDRIT, A. (2009) : *Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ?* *Carrefours de l'éducation*, n° 27, pp.103-116.

URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-103.htm>

BAYLON, C. et MIGNOT, X., (1991) : *La communication*, Nathan Université.

BEHRENT, S. (2002) : « *quand les apprenants du français parlent entre eux de leur langue cible, activités métadiscursives dans la communication interalloglotte* », *Marges Linguistiques* n°4, pp. 87-100.

URL : <http://www.marges-linguistiques.com>.

BEHRENT, S. (2007) : *La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune*, Paris, L'Harmattan.

BENVENISTE, C.-B. (2000) : *Approche de la langue parlée en français*, Editions Ophrys, coll. L'essentiel.

BENVENISTE, C.-B. (2010) : « *Lexiques et grammaire dans les reformulations* » in CANDEA, M. et MIRI-SAMII, R. (éds.) : *La rectification à l'oral et à l'écrit*. Paris, Editions OPHRYS, pp.77-89.

BÉRARD, É. (2009) : « *Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique* », *Le français dans le monde. Recherches et applications* n° 45, pp. 36-44.

BERTHOUD, A.-C. (1996) : *Paroles à propos : Approche énonciative et interactive du topic*, Paris, Ophrys.

BERTUCCI M.-M. et DAVID J. (dir.). (2003) : « *Les Langues des élèves* », *le Français aujourd'hui* n° 143, Paris, AFEF.

BESSONNAT, D. (1996) : « *Apprendre à écrire une fiche de lecture* », *Pratiques* n° 90, pp.95 -122.

URL : [www.pratiques-cresef.com/p090\\_be1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p090_be1.pdf)

BIGOT, V. (2005) : « *Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue* », *Le français dans le monde. Recherches et applications* (numéro spécial), clé International, pp. 42-53.

BLANCHARD, Ch.-J. et BLANCHARD, E. (2004) : *L'expérience de la coopération en éducation : Pourquoi ? Comment ?*, Paris, L'Harmattan.

BOUANANI, F. (2008) : « *L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux* », *Synergies Algérie*, n° 3, pp. 227-234.

BOUCHARD, R. (1985) : « *Le texte, de phrase en phrase* », *Le Français dans le monde* n°192, pp. 65-71.

BOUCHARD, R. (1998) : « *L'interaction en classe comme polylogue praxéologique* », in GROSSMANN, F. (ed.) *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, Ivel-Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3, pp. 193-210.

BOUCHARD, R. (2010) : « *L'interpellation dans l'interaction scolaire : étude de quelques unes de ses manifestations lors de l'accueil d'élèves étrangers dans l'école française* », *Corela* [En ligne], HS-8 | 2010, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 15 janvier 2016.

URL : <http://corela.revues.org/1598>

BOUDJELLAL, A. (2012) : « *Réflexions sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien* », *Synergies Algérie*, n° 15, pp. 121-129.

BOUDON, R. (1984) : *L'inégalité des chances*, Paris, Hachette.

BREEN, M. (1987) : « *Learner contributions to task design* », in C. CANDLIN, D. MURPHY (dir.) : *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs NJ, Prentice-Hall.

BRUDERMANN, C. (2010) : « *Tâche et acquisition des langues étrangères : vers une prise en compte des variables personnelles de l'apprenant* », in A.-L. FOUCHER, M. POTHIER, C. RODRIGUES et V. QUANQUIN (dir.) : *La tâche comme point focal de l'apprentissage*, Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00495054/file/Brudermann.pdf>

BRUNER, J.S. (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

BRUNER, J. S. (1987) : *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Editions Retz.

BUCHS, C. (2002) : *L'interdépendance des ressources dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs : menace des compétences et dépendance informationnelle. Vers des processus médiateurs et modérateurs*, Thèse de doctorat en psychologie sociale expérimentale, Grenoble 2, Université Pierre Mendès.

URL : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:27679>

CAMBRA GINÉ, M. (2005) : « *L' (auto)observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes par de futurs enseignants de FLE, l'évolution des représentations* », *Les interactions en classe de langue, Le Français dans le monde (Numéro spécial)*, CLE International, pp. 149-163.

CANDLIN C. N. et MURPHY (Dir.) (1987) : *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

CANTINEAU, J. (1960) : *Cours de phonétique arabe*, Paris, Klincksieck.

CARTIER, M. (2002) : *Les groupes d'intérêts et les collectivités locales, une interface entre le citoyen et l'état*, Québec, Les presses de L'université Laval.

CHARAUDEAU, P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette éducation.

CHARBONNIER, M.-A. (2009) : *La fiche de lecture littéraire : méthodes et corrigés*, Paris, Armand Colin.

CHARDENET, P. (2011) : « *L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données : entretiens et groupes de discussion* » in P. BLANCHET et P. CHARDENET (dirs.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, EAC, pp.77-83

CHARLES, R. et WILLIAME, C. (1994) : *La communication orale*, Paris, Editions Nathan.

CICUREL, F. et BIGOT, V. (2005) : « *Les interactions en classe : contextes, ressources, enjeux* », *Les interactions en classe de langue, Le Français dans le monde* (Numéro spécial), CLE International, pp. 4-5.

CICUREL, F. (2002) : « *La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe* », *AILE* n°16, pp. 145-163.

CICUREL, F. (2011) : « *De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action* », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 11 décembre 2014.

URL : <http://pratiques.revues.org/1693>

CLEMENT, P. (2007) : « *Quant experts et novices travaillent ensemble* », *Enseigner en classe hétérogène, Cahiers pédagogiques* n° 454, pp. 27-28.

COHEN, E.G. (1994) : *LE TRAVAIL DE GROUPE : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Les Editions de la Chenelière.

CONNAC, S. (2009) : *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*, Issy-les-Moulineaux Cedex, ESF éditeur.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

COOLEY, C.H. (1909) : « *Social organization* », *original edition copyright by Charles Scribner's Sons*, pp. 23-28

CORDER, S.P. (1967) : « *The significance of learners' errors* », *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

COSEREANU, E. (2010): « *L'influence du contexte sur le potentiel acquisitionnel des tâches d'interaction : le cas du contexte sociolinguistique* », in A.-L. FOUCHER, M. POTHIER, C. RODRIGUES et V. QUANQUIN (dir) : *La tâche comme point focal de l'apprentissage*, Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand. Consulté le 13 Avril 2016

URL:[http://www.academia.edu/12974865/L\\_influence\\_du\\_contexte\\_sur\\_le\\_potentiel\\_acquisitionnel\\_des\\_t%C3%A2ches\\_d\\_interaction\\_le\\_cas\\_du\\_contexte\\_sociolinguistique](http://www.academia.edu/12974865/L_influence_du_contexte_sur_le_potentiel_acquisitionnel_des_t%C3%A2ches_d_interaction_le_cas_du_contexte_sociolinguistique)

COSEREANU, E. (2012): « *Mesure du potentiel des tâches d'interaction : Expérimentation et perspectives méthodologiques* », *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* [En ligne], 28 | 2012, mis en ligne le 13 septembre 2012, consulté le 30 septembre 2016.

URL : <http://tipa.revues.org/203>

COSTE, D. (1984) : « *Les discours naturels de la classe* », *Le Français dans le Monde*, n°183, p. 16-25.



COUSINET, R. (1949) : *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Le Cerf.

CUQ, J.- P. (2000) : *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International.

DABENE, L. et al. (1988) : « *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques* », in *Rapport de recherche du Programme pluriannuel en sciences humaines (PPSH)*, Rhône-Alpes, multigraph.

DAMON, W. (1984) : « *Peer education : The untapped potential* », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, pp.331-343.

DAMON, W. et PHELP, E. (1989) : « *Critical distinctions among three approaches to peer education* », *International Journal of Educational Research*, 13, pp. 9-19.

DANIEL, M-F. (1996) : « *La dimension morale de la coopération* », in DANIEL, M-F et SCHLEIFER, M. Montréal (dir.) : *La coopération dans la classe*, Éditions Logiques, pp. 19-48.

DANIS, C. et al. (1998) : *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, Les Éditions Logiques.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1988) : « *particularités des réparations en situations de Contact* », in COSNIER, J. GELAS, N. et KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.) : *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS, pp. 269-283.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U. et KRAFFT, U. (1990) : « *Eléments pour l'analyse du SLASS* », Communication présentée au colloque *Interaction et acquisition : variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs*, Réseau Européen Acquisition des Langues, Bielefeld, ronéotypé.

DE CHARMS, R. (1976) : *Enhancing Motivation : Change in the Classroom*, New York, Irvington.

DE GAULMYN, M.-M. (2001) : « *Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle* », in DE GAULMYN et al. (eds) : *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, pp. 31-48.

DEJEAN-THIRCUIR, C. (2004) : *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur. Etude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Etrangère*, thèse de doctorat en sciences du langage, l'Université Stendhal-Grenoble III.

URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00176900/document>

DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. (2005) : « *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC* », *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), vol. 8(1).

URL : <http://alsic.revues.org/index326.html>

DEMIRTAŞ, L. et GÜMÜŞ, H. (2009) : « *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE* », Synergies Turquie, pp. 125-138.  
URL : <http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>

DE NUCHEZE, V. et COLETTA, J. M. (eds) (2002) : *Guide terminologique pour l'analyse des discours*, Bern, Peter Lang.

DE PIETRO, J.-F. (1988) : « *Conversations exolingues, une approche linguistique des interactions interculturelles* », in Cosnier, J. et al. (dir.) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, pp. 251-267.

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. et PY, B. (1989) : « *Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue* », in WEIL, D. et FUGIER, H. (dir.) : *Actes du 3ème colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.

DEUTSCH, M. (1949) : « *A experimental study of the effects of coopération and competition upon group process* », in *Human Relations*, 2, pp. 199-237.

DEUTSCH, H. (1967) : *Problèmes de l'adolescence : la formation de groupes*, traduit par : CICCIONE, C.-A., Paris, Éditions Payot.

DÉTRIE, C. (2007) : *De la non-personne à la personne : l'apostrophe nominale*, Paris, CNRS.

DE VECCHI, G. (1992) : *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette.

DEVITO, J. (1993) : *Les fondements de la communication humaine*, Québec, Gaétin morin éditeur.

DEWEY, J. (1968) : *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.

DEWEY, J. (1920) : *Reconstruction en philosophie*, trad. DI MASCIO, P. (2003), Publication de l'université de Pau : L.Farrago/Scheer.

DISTER, A. et SIMON, A.C (2007) : *La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé*. Centre de recherche VALIBEL – UC Louvain  
URL : [http://icar.univlyon2.fr/ecole\\_thematique/idocora/documents/arena\\_romanistica\\_Dister-Simon.pdf](http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/idocora/documents/arena_romanistica_Dister-Simon.pdf)

DOISE, W. (1973) : « *La structuration cognitive des décisions individuelles et collectives d'adultes et d'enfants* », in *Revue de psychologie et des Sciences de l'Education*, vol 8, n°2, pp. 133-146.

DOISE, W. et MUGNY, G. (1981) : *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter-Éditions.

DUBOIS, J. (dir.) (1994) : *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

DUCHESNE, S. (2000) : « *Pratique de l'entretien dit "non-directif"* » in BACHIR, M. (dir.) *Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, Paris, PUF, coll. Curapp, pp. 9-30

FAYOL, M. (2002) : *Production du langage*, Paris, Lavoisier.

FERRIÈRE, A. (1922) : *L'école active*, 2 vol., Neuchâtel et Genève, Editions Forum.

FERRY, G. (1980) : *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod.

FILLIETTAZ, L. et SCHUBAUER- LEONI, M.-L. (2008) : « *Processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques* », in FILLIETTAZ, L. et SCHUBAUER- LEONI, M.-L. (dir.) : *Processus interactionnels et situations éducatives*, Editions De Boeck Université, pp. 7-39.

FISCHER G.-N. (1997) : *La psychologie sociale*, Editions du Seuil, Paris, coll. Essais.

FRANCK, D. (1981) : « *Seven sins of pragmatics, these about speech act theory, conversational analysis, linguistics and rhetorics* », in PARRET H., SBISA H. et VERSCHUEREN J. (éds.) : *Possibilities and limitations of pragmatics*, Amsterdam, Benjamins, pp. 225-236.

FRANCK, D. (1984) : « *speaking about speech acts* », *Journal of pragmatics* n° 8, pp. 87-92.

FREINET, C. (1954) : *œuvres pédagogiques*, tome 2, Paris, Le Seuil.

FREINET, C. (1964) : *Les invariants pédagogiques*, *Bibliothèque de l'école moderne* n° 25, Editions de l'école moderne française, Cannes  
URL : [http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/les\\_invariants\\_pedagogiques\\_freinet.pdf](http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/les_invariants_pedagogiques_freinet.pdf)

GADET, F. (1988) : « *Commencer par le commencement* », in C. B. BENVENISTE et C. JEANJEAN (eds), *Langage et société* n° 44, pp. 91-98.  
URL : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Isoc\\_0181\\_4095\\_1988\\_num\\_44\\_1\\_2396](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Isoc_0181_4095_1988_num_44_1_2396)

GAMBLE, J. (2002) : « *Pour une pédagogie de la coopération* », *Education et Francophonie* n° 2, pp. 188-219  
URL : [http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXX\\_2\\_188.pdf](http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXX_2_188.pdf)

GAONC'H, D. (1991) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Les éditions Didier.

GARNIER, C., LATOUR, A., FERRARIS, J. et QUESNEL, M. (1991) : *Rôle des activités ludiques dans le développement des composantes comportementales et représentationnelles de la coopération*, Rapport de recherche, Montréal, Université du Québec à Montréal, (Cirade).

GAUDET, D. (1998) : *La coopération en classe*, Montréal, Québec, Les Editions de la Chenelière/McGraw-Hill.

GERMAIN, C. (1991) : *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Anjou, Canada, CEC.

GOFFMAN, E. (1974) : *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, (1ère ed. 1967 : *Interaction Ritual*).

GIRARD, A. et SAUVY, A. (1961) : *la réussite sociale en France : ses caractères, ses lois, ses effets*, Paris, ESF éditeur.

GIRARD, D. (1992) : *Enseigner les langues : Méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, coll. Pédagogies des langues.

GOHART-RADENKOVIC, A. (1999) : *Communiquer en langues étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berlin, Editions scientifiques européennes.

GRANDGUILLOT, M.-C. (1993) : *Enseigner en classe hétérogène*, Paris, Hachette Éducation, coll. Pédagogies pour demain.

GRIGGS, P., CAROL, R. et BANGE, P. (2002) : « *La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères* », *Revue française de linguistique appliquée*, volume VII-2, pp. 17-29.

GÜLICH, E. et KOTSCHI, T. (1983) : « *Les marqueurs de la reformulation paraphrastique* », *Cahiers de linguistique française* n°5, pp. 305-351.

GÜLICH, E. et MONDADA, L. (2001) : « *Analyse conversationnelle* », in *Lexicon der Romanistischen linguistik (LRL)*, Band/ Volume I, 2, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, pp. 196-250.

HARRIS, Z. (1968) : *mathematical Structures of Language*, New York, Wiley.

HAY, D. F. (1979) : « *Cooperative Interactions and Sharing Between Very Young Children and Their Parents* ». *Developmental Psychology*, Volume : 15(6), pp. 647-653.

HELMING, B. et al. (2002) : *L'apprentissage des langues en tandem*, Paris, Didier, coll. C.R.É.D.I.F. Essais.

HENRI, F. et LUNDGREN-CAYROL, K. (2001) : *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec.

HOLEC, H. (1980) : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Copyright Conseil de l'Europe.

HOMANS, G.C. (1950) : *The Human Group*, New York, Harcourt and Brace.

HOWDEN, J. et KOPIEC, M. (2000) : *Ajouter aux compétences : enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal. Les Editions de la Chenelière/McGraw-Hill.

HYMAN (1942) : *The psychology of status*, Archives of psychology, 38, n°269.

JODOIN, J.-P. (2001) : « Règles de vie et coopération : vers l'apprentissage de la citoyenneté scolaire », *Vie pédagogique* n°119, pp. 28-29.

URL : [http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119\\_28-29.pdf](http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119_28-29.pdf)

JOHNSON, D.W, JOHNSON, R.T.(1989) : *Cooperation and competition : Theory and research*, Edina, MN, Interaction Book Company.

JOHNSON, D.W, JOHNSON, R.T.(1992) : « Positive interdependance : Key to Effective Cooperation », in HERTZ-LAZAROWITZ R. et MILLER N. (dirs.) : *Interaction in Cooperative Groups, The Theoretical Anatomy of Group Learning*, New York, Cambridge University Press.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (1993) : « Structuring academic controversy », in SHARAN, S. (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT, Greenwood publishing group.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (1995) : *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*, Minneapolis, Interaction Book compagny.

JONNAERT, Ph., VANDER BORGHT, C. et al. (2006) : *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 2<sup>ème</sup> édition.

KAGAN, S. (1990) : *Cooperative Learning*, San Clemente, Californie, Kagan Publishing.

KATZENBACH, J. et SMITH, D. (1994) : *Les équipes Haute performance : Imagination et discipline*, Traduit par PAVILLET, M.-F., Paris, Dunod.

KAYE, B. et ROGERS, I. (1975) : *PEDAGOGIE DE GROUPE, dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants*, Paris, Bordas.

KELLEY, H.H. (1965) : *Deux fonctions des groupes de référence*, in LÉVY A. (1972), *Psychologie sociale, textes fondamentaux*, Paris, Dunod.

KERBRAT- ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORRECHIONI, C. (2001) : *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Editions Nathan/VUEF.

KLEIN, W. (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Colin.

KOZANTIS, A. et CHOUINARD, R. (2009) : « *Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature* », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 25-1 | 2009.

URL : <http://ripes.revues.org/59>

KOZMAN, R.B. (1991) : « *Learning with media* », in *Review of Educational Research*, 61, pp. 179-211

KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993) : « *La séquence analytique* », *Bulletin CILA* n°57, pp. 137-157.

KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1994) : « *Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition* », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°59, p.127-158.

KRAVONG, I. (2005) : *L'initiation à l'apprentissage coopératif et son impact sur la coopération entre pairs, l'engagement par rapport à la matière et le développement de la compétence langagière en français langue étrangère (FLE) chez des étudiants de première année en études médicales à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, l'université de Chicoutimi, Québec.

URL : <http://constellation.uqac.ca/577/>

LABOV, W. (1978) : *Le parler ordinaire*, tome1, Paris, Edition Minuit.

LAURENCE, N.A. (2012) : *Pratiques d'appropriation de la langue 2 en interactions par les ENAF (enfants nouvellement arrivés en France) à travers leurs "réseaux sociaux" en périmètre scolaire – dans et hors la classe*, thèse de doctorat en Sciences du langage sous la direction de M. J. BERCHOUD.

URL : [http://Thèse\\_DA\\_LAURENCE\\_NarajanAlex\\_2012.pdf](http://Thèse_DA_LAURENCE_NarajanAlex_2012.pdf)

LEBRUN, M. (2007) : *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 2<sup>ème</sup> édition.

LE GAL, J. (1996) : *Coopérer pour développer la citoyenneté : La classe coopérative*, Paris, Hatier.

LEGRAND, L. (1986) : *La différenciation pédagogique*, Paris, Editions du Scarabée, coll. Collections pédagogiques nouvelles.

LEHRAUS, K. (2001) : « *Différencier à l'école : les propositions de l'apprentissage coopératif* », *Educateur magazine* n° 05 : *apprentissage et différences*, pp. 20-21.

LEHRAUS, K. (2002) : « *la pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique* », *Revue suisse des sciences de l'éducation, Varia* n° 24(3).

LELEUX, C. (2008) : *Education à la citoyenneté, Tome3 : La coopération et la participation de 5 à 14 ans*, Bruxelles, Edition de Boeck, 1<sup>ère</sup> édition.

LEOW, R. (1997) : « *The effects of input enhancement and text length on adult L2 readers' comprehension and intake* », in *second language acquisition, Applied Language Learning*, 8, 2, pp.151-182.

LEVINSON, S. (1981) : « *The essential inadequacies of speech acts models of dialogue* », in PARRET H., SBISA H. et VERSCHUEREN J. (éds) : *Possibilities and limitations of pragmatics*, Amsterdam, Benjamins, pp. 473-492.

LEVINSON, S. (1983): *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.

LEWIN, K. (1948) : *Resolving Social Conflict*, New York, Harper and Row.

LEWIN, K. (1959) : *Psychologie dynamique*, Paris, PUF.

LHOTE, E. (1995) : *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette livre.

LIEURY, A. et FENOUILLET, F. (1997) : *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.

LIPPITT, R. et WHITE, R.K. (1943) : « *An experimental Study of Leadership and Group Life* », in NEWCOMB et al. (1947) : *Reading in Social psychology*, Holt, Trad. LEVY, A., psychologie sociale, Textes fondamentaux, 19, *Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe*, Paris, Dunod.

LONG, M. et CROOKES, G. (1992) : « *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design* », *TESOL Quarterly* 26, pp.27-56.

MAHIEU, P. (1992) : *Travailler en équipe*, Paris, Hachette Education.

MAIRAL, CH. et BLOCHET, P. (1998) : *Maîtriser l'oral*, Editions MAGNARD.

MANGENOT, F., NISSEN, E. (2006) : « *Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners* », in *Calico Journal* (23 / 3), *What does it Take to Teach On Line?*, pp.601-622.

MANGENOT, F. (2011) : « *Spécificités du tutorat en langues* », in C. DEPOVER et al. (dir.) : *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck Université, pp.213-226.  
URL : <http://www.espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Le-tutorat-en-langue.pdf>

MARTINEZ, P. (1996) : *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.

MATHEY, E. et MÉRILLOU, F. (2009) : *Travailler et faire travailler en équipe*, Paris, EYROLLES, Editions d'organisation.

MAURY, L. (1988) : *Freinet et la pédagogie*, PUF.

MEIRIEU, Ph. (1987) : *Outils pour apprendre en groupe, apprendre en groupe ?2*, Lyon, Chronique Sociale, 2<sup>ème</sup> édition.

MEIRIEU, Ph. (1989) : *Itinéraire des pédagogies de groupe, apprendre en groupe ? 1*, Lyon, Chronique Sociale, 3<sup>ème</sup> édition.

MEIRIEU, Ph. (1993) : *Apprendre...oui, mais comment ?*, Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU, Ph. (2000) : *L'école, mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux Cedex, ESF éditeur, 13<sup>ème</sup> édition.

MERTON, R.K. (1965) : *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Librairie Plon.

MONDADA, L. et PEKAREK DOEHLER, S. (2000) : « *Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?* », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°12, pp.147-174.

MONDADA, L. et PEKAREK DOEHLER, S. (2001) : « *Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques* », *Le français dans le monde, Recherche et applications*, juillet 2001, pp. 107-137.

MORISSETTE, R. (2002) : *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Québec, Chenelière Éducation.

MUCCHIELLI, A. (2004) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin (2ème édition).

MUCCHIELLI, R. (1980) : *Le travail en groupe*. ESF Editeur.

MUCCHIELLI, R. (2006) : *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Issy-les-Moulineaux Cedex, ESF Editeur, 10<sup>ème</sup> édition.

MUGNY et al. (1976) : « *Conflit de centration et progrès cognitif* », *Bulletin de psychologie*, n°29, 4/7, pp. 199-204.

OLLIVIER, B. (1992) : *Communiquer pour enseigner*, Paris, Hachette, coll. Pédagogies pour demain.

NISSEN, E. (2003) : *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle, effet de l'interaction sociale*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation dirigée par M. KIRCH, Université de Strasbourg I.



NOAILLY, M. (1995) (dir.) : *Noms propres et nomination*, Paris, Klincksieck.

NOYAU, C. (1980) : « *étudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel* », *Langages*, n°57, pp.73-86.

NUNAN, D. (1989) : *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.

NUNN, C. (1996) : « *Discussion in the college classroom* », *Journal of Higher Education*, 67(3), pp. 244-266.

PAGÈS, M. (1984) : *La vie affective des groupes : Esquisse d'une théorie de la relation humaine*, Paris, Bordas.

PEKAREK DOEHLER, S. (2002) : « *Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales, L'apport d'une perspective interactionniste* », in *Revue suisse pour l'enseignement et l'apprentissage des langues Babylonia* 4/02, pp.24-29.

PERRICHON, E. (2008) : *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historiques et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Thèse de Doctorat sous la direction de C.PUREN.

URL : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029>

PERRENOUD, Ph. (1996) : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur.

PERRENOUD, Ph. (2005) : *La pédagogie à l'école des différences, Fragments d'une sociologie de l'échec*, Issy-les-Moulineaux Cedex, ESF Editeur, 3<sup>ème</sup> édition.

PERRET-CLERMONT, A.N. (1980) : « *Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative* », in *Revue Française de Pédagogie* n°53, octobre-novembre-décembre, pp.30-37.

PERRET-CLERMONT, A.N. (1996) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter lang.

PIAGET, J. (1932) : *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, F.Lacan.

PIAGET, J. (1969) : *PSYCHOLOGIE ET PEDAGOGIE : La réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement*, Paris, Editions Denoël.

PIERRELLÉE, M.-D. (2000) : « *Les différences : un immense gisement de richesse* », in BENTOLILA, A. (dir.) : *L'école face à la différence*, Les Entretiens Nathan, actes de colloque X, Nathan/HER, pp. 19-22.

PIOTROWSKI, S. (2006) : *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue, L'apprentissage du français en milieu institutionnel polonais*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.

URL: <http://www.worldcat.org/title/gestion-des-taches-et-mode-dacces-a-la-langue-apprentissage-du-francais-en-milieu-institutionnel-polonais/oclc/255529858>

PIOTROWSKI, S. (2010) : « *Les tâches en classe de langue étrangère* », *Synergie Pologne* n° 7, pp. 107-118.

URL : <http://gerflint.fr/Base/Pologne7/sebastien.pdf>

PORQUIER, R. (1984) : « *Communication exolingue et apprentissage des langues* », in B. PY (éd.) : *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 17-47.

PORQUIER, R. (1994) : « *Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage* », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°59, pp. 159-169.

PUREN, C. (2004) : « *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle* », Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février, pp. 10-26.

PUREN, C. (2006) : « *Les tâches dans la logique actionnelle* », *Le français dans le monde* n°347, 2006, pp.80-81.

PUREN, C. (2009) : « *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue* », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Editions maison des langues, pp. 119-137.

PY, B. (1989) : « *L'acquisition dans la perspective de l'interaction* », *DRLAV* n°41, pp. 83-100.

PY, B. (1992) : Rapport de l'atelier « *Analyse des situations d'interaction pédagogiques* », in BOUCHARD, R. et al. : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, LIDILEM Université Stendhal-Grenoble III (Actes du VIIIe Colloque International *Acquisition d'une langue étrangère : perspective et recherche*, Grenoble mai 1991), pp.109-115.

PY, B. (1994) : « *Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition* », in VÉRONIQUE, D. (Dir) : *Créolisation et acquisition des langues*, Publications de l'université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 137-150.

PY, B. (2004) : « *L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance* », in *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, vol. 40, pp. 117-131.

RENAUD, P. et ZENIL, B.R (2010) : « *La réparation dans les conversations acquisitionnelles* », in CANDEA, M. et MIRI-SAMII, R. (éds.) : *La rectification à l'oral et à l'écrit*. Paris, Editions OPHRYS, pp.207-220.

REULIER, J. (2012) : *Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nantes.

URL : <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/fichiers/download/f30a2a96-2242-4db6-a014-a414c8b8d5f8>

REYNOLDS, K. et NUNN, C. (1997) : « *Engaging classrooms: Student participation and the instructional factors that shape it* », service de reproduction de document ERIC No. ED415815.

RIED, J.A., FORRESTAL, P. et COOK, J. (1989): *Small Group Learning in the Classroom, Chalkface Press, Scarborough, Australia*. trad. LANGEVIN, L. (1993), Editions Beauchemin Itée, Laval, Québec

RIVIERE, V. (2006) : *L'activité de prescription en contexte didactique, Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*, Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

URL : [https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/file/These\\_V\\_RIVIERE\\_1.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/file/These_V_RIVIERE_1.pdf)

ROBO, S. (1997) : *LE TRAVAIL EN GROUPE, Un moyen au service des apprentissages et de la remédiation*, Texte communiqué en Mai 1997, Montpellier

URL : [http://probo.free.fr/textes\\_amis/dossier\\_pe1\\_sr.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/dossier_pe1_sr.pdf)

ROSEN, E. (2009) : « *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue* », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n°45, pp. 487–498.

ROULET, E. et al. (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne Francfort s/Main, Peter Lang. ROULET E., (1999) : *La description de l'organisation du discours*, Saint-Jean-de-Braye, Didier.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. et JEFFERSON, G. (1974) : « *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation* », *Language* n°50, pp.696-735.

SCHEGLOFF, E., JEFFERSON et G., SACKS, H. (1977) : « *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation* », *Language* n°53, pp. 361-382.

SCHIFFLER, L. (1991) : *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Traduit par : COLIN, J-P., Paris, Les Editions Didier, coll. LAL.

SEARLE, J.-R. (1969) : *Speech acts ; an essay in the philosophy of language*, Cambridge, Cambridge University Press, trad. fr. (1972): *Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.

SLAVIN, R. E. (1983a) : *Cooperative learning : Research on Teaching Monograph Series*, New-York, Longman.

SLAVIN, R. E. (1983b) : « *When does cooperative learning increase student achievement?* » *Psychological Bulletin*, 94, pp.429-445.

SOREZ, H. (1995) : *Prendre la parole*, Paris, Hatier.

SPORER, N., BRUNSTEIN, J. C. et KIESCHKE, U. (2009) : « *Improving students' reading comprehension skills : effects of strategy instruction and reciprocal teaching* », *Learning and instruction*, 19, pp.272-286.

STEBE, J.- M. (2008) : *Risques et enjeux de l'interaction sociale*, Lavoisier.

STEVAHN, L. et al. (1995) : *L'apprentissage coopératif : Recontre du cœur et de l'esprit*, TORONTO, Educational Connections et Bothell, Professional Development Associates.

SUCHAUT, B. (2007) : « *Le meilleur compromis pour tous* », *Enseigner en classe hétérogène*, Cahiers pédagogiques n° 454, pp. 18-20.

TAGLIANTE, C. (2006) : *La classe de langue*, Paris, édition CLE international/SEJER.

TROGNON, A. et BRASSAC, C. (1988) : « *Actes de langage et conversation* », *Intellectica* n° 6/2, pp. 211-232.

TROGNON, A. (1997) : « *Conversation et raisonnement* », in BERNICOT, TROGNON, A. et J. CARON-PARGUE (Eds.) : *La conversation : Aspects sociaux et Cognitifs*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

TROGNON, A. (1999) : « *Éléments d'analyse interlocutoire* », in GILLY, M., ROUX. J.-P. et TROGNON, A. (Eds.) : *Apprendre dans l'interaction, Analyse des médiations sémiotiques*, Nancy & Aix , Presses Universitaires de Nancy & Publications de l'Université de Provence, pp. 69-94.

TURENHOUDT, S.M.-V. (1994) : *Gérer une pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement.

VASSEUR, M.-T. (1995) : « *Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension* », *Cahiers de praxématique* n°25, pp. 53-77.

VAYER, P. et RONCIN, Ch. (1987) : *L'enfant et le groupe*, PUF.

VERGNAUD, G. (2000) : *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette.

VERONIQUE, D. (1992) : « *Recherches sur l'acquisition des langues secondes : Un état des lieux et quelques perspectives* », *AILE* n°1, pp. 5-36.

VION, R. (1992) : *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

VYGOTSKI, L. (1985) : *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales / Messidor.

WEBB, N.M. (1985) : « *Student interaction and learning in small groups. A research summary* », in R. SLAVIN , S. SHARAN, S. KAGAN, R. HERTZ-LAZAROWITZ, C. WEBB & R. SCHMUK (Eds.) : *Learning to cooperate, cooperating to learn*, pp. 147-172. New York, Plenum.

WEBB, N.M.(dir.)(1989) : « *Peer Interaction, Problem-Solving and Cognition : Multidisciplinary Perspectives* », in *International Journal of Educationnel Research*, 13, San Francisco, Pergamon Press.

WEBB, N. M. (1991) : « *Task related verbal interaction and mathematics learning in small Groups* », *Journal for Research In Mathematics Education*, 22, pp.366-389.

WEBB, N.M. (1992) : « *Testing a Theoretical Model of Student interaction and learning in Small Groups* », in HERTZ-LAZAROWITZ, R. et MILLER, N. (dirs.), New York, Cambridge University Press, pp. 102-119.

WEIL-BARAIS, A. (2004) : « *Élèves et maîtres en prise avec le savoir* », in M. DELEAU et A. WEIL-BARAIS (Dirs.), *Les apprentissages scolaires*, Rosny-sous-Bois, France, Bréal. pp. 46-80.

WONG, W. et SIMARD, D. (2001) : « *La saisie, cette grande oubliée !* », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°14, pp. 59-86.  
URL : <http://aile.revues.org/1476>

YVES, S.-A. (1989) : *Les petits groupes : participation et communication*, Québec, Les presses de l'université de Montréal, 2<sup>ème</sup> édition.

## LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

### Tableaux

*Tableau 1. Types de groupes (E.MATHEY et F. MERILLOU, 2009 : 4)*

*Tableau 2. Groupe d'apprentissage et pédagogie de groupe (MEIRIEU, 1987 : 15)*

*Tableau 3. Pourcentage du temps passé par les élèves à s'intéresser très activement au travail dans trois situations : Leader présent, leader absent et leader vient de revenir (LIPPIT et WHITE cité par B. KAYE et I. ROGERS, 1975 :93)*

*Tableau 4. Tableau récapitulatif de la biographie des étudiants participants à l'expérience.*

*Tableau 5. Tableau représentatif des profils langagiers des participants à l'expérience.*

*Tableau 6. Conventions de transcription.*

*Tableau 7. Système de translittération.*

*Tableau 8. Exemples de rôles dans trois domaines : interpersonnel, cognitif et fonctionnel (ABRAMI et al. 1996 : 78)*

*Tableau 9. Nombre de TP dans le G1.*

*Tableau 10. Nombre de TP dans le G2.*

*Tableau 11. Nombre de TP dans le G3.*

*Tableau 12. Nombre de TP dans le G4.*

*Tableau 13. Nombre de TP dans le G5.*

*Tableau 14. Nombre de TP dans le G6.*

*Tableau 15. Taux de participation par rapport au total des interventions.*

*Tableau 16. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G1.*

*Tableau 17. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G2.*

*Tableau 18. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G3.*

*Tableau 19. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G4.*

*Tableau 20. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G5.*

*Tableau 21. Volume des interventions (français, arabe et anglais) dans le G6.*

*Tableau 22. L'apport des langues pratiquées (français, arabe, anglais) par les participants dans l'espace interlocutif global.*

*Tableau 23. La LME en FLE dans le G1.*

*Tableau 24. La LME en FLE dans le G2.*

*Tableau 25. La LME en FLE dans le G3.*

*Tableau 26. La LME en FLE dans le G4.*

*Tableau 27. La LME en FLE dans le G5.*

*Tableau 28. La LME en FLE dans le G6.*

*Tableau 29. La LME en FLE de l'ensemble des participants à l'expérience.*

*Tableau 30. Réseau de communication dans le G1.*

*Tableau 31. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G1.*

*Tableau 32. Réseau de communication dans le G2.*

*Tableau 33. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G2.*

*Tableau 34. Réseau de communication dans le G3.*

*Tableau 35. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G3.*

*Tableau 36. Réseau de communication dans le G4.*

*Tableau 37. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G4.*

*Tableau 38. Réseau de communication dans le G5.*

*Tableau 39. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G5.*

*Tableau 40. Réseau de communication dans le G6.*

*Tableau 41. Total des TP orientés vers chaque membre dans le G6.*

*Tableau 42. Tableau récapitulatif des différents actes conversationnels visant les habiletés cognitives réalisés par les participants.*

*Tableau 43. Tableau récapitulatif des différents actes conversationnels visant les habiletés coopératives réalisés par les participants.*

## **Figures**

*Figure 1. Dimensions et facettes du modèle SCI (JONNAERT et al. , 2006 :230)*

*Figure 2. Les fondements de l'équipe (KATZENBACH et SMITH, 1994 :14)*

*Figure 3. Méthode de travail libre par groupes : continuité entre l'expérience collective et le savoir constitué (MEIRIEU, 1989 :55)*

*Figure 4. Suite d'expériences conduisant à des résultats d'apprentissage positifs pour les élèves qui réclament de l'aide (WEBB cité par ABRAMI et al. , 1996 : 40)*

*Figure 5. Structure d'incitatifs coopératifs et structure de tâches coopératives (SLAVIN cité par ABRAMI et al. , 1996 :34)*

*Figure 6. Les effets des trois structures : coopérative, compétitive et individualiste sur la motivation (AMES cité par ABRAMI et al., 1996 : 36)*

## LISTE DES ENCADRÉS, DES SECTEURS ET DES HISTOGRAMMES

### Encadrés

*Encadré 1. Exemple de leçon faisant appel à plusieurs types d'interdépendance positive (ABRAMI et al., 1996 :82)*

*Encadré 2. Compétences liées au savoir (dimension cognitive)(LELEUX , 2008 :10)*

*Encadré 3. Compétences liées au savoir-faire (dimension conative)(LELEUX , 2008 :12)*

*Encadré 4. Compétences liées au savoir-être (dimension affective)( LELEUX , 2008 :12)*

*Encadré 5. Structuration de la controverse (JOHNSON et JOHNSON cité par BUCHS, 2002 : 69)*

*Encadré 6. Méthodes pour créer l'enthousiasme des élèves à apprendre ensemble (ABRAMI et al., 1996 : 39)*

### Secteurs

*Secteurs 1. Taux de participation dans le G1.*

*Secteurs 2. Taux de participation dans le G2.*

*Secteurs 3. Taux de participation dans le G3.*

*Secteurs 4. Taux de participation dans le G4.*

*Secteurs 5. Taux de participation dans le G5.*

*Secteurs 6. Taux de participation dans le G6.*

*Secteurs 7. Représentation des taux de participation par rapport au total des interventions.*



## Histogrammes

*Histogramme 1. Taux de participation dans le G1.*

*Histogramme 2. Taux de participation dans le G2.*

*Histogramme 3. Taux de participation dans le G3.*

*Histogramme 4. Taux de participation dans le G4.*

*Histogramme 5. Taux de participation dans le G5.*

*Histogramme 6. Taux de participation dans le G6.*

*Histogramme 7. Représentation des taux de participation par rapport au total des interventions.*

*Histogramme 8. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G1.*

*Histogramme 9. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G1.*

*Histogramme 10. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G2.*

*Histogramme 11. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G2.*

*Histogramme 12. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G3.*

*Histogramme 13. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G3.*

*Histogramme 14. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G4.*

*Histogramme 15. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G4.*

*Histogramme 16. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G5.*

*Histogramme 17. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G5.*

*Histogramme 18. L'apport individuel des langues (français, arabe et anglais) dans le G6.*

*Histogramme 19. L'apport total des langues (français, arabe et anglais) dans le G6.*

*Histogramme 20. Représentation de l'apport des langues pratiquées (français, arabe, anglais) par les participants dans l'espace interlocutif global.*

*Histogramme 21. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G1)*

*Histogramme 22. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G2)*

*Histogramme 23. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G3)*

*Histogramme 24. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G4)*

*Histogramme 25. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G5)*

*Histogramme 26. LME en FLE et en LM par rapport au nombre de TP(G6)*

*Histogramme 27. La LME en FLE par rapport au nombre de TP.*

# *ANNEXES*

## **Liste des annexes**

- A- La transcription des discussions**
- B- Les jetons de conversation**
- C- Les fiches de lectures communes**
- D- Le guide d'entretien**
- E- Les grilles d'évaluation**

## **A- La transcription des discussions**

**Durée totale des enregistrements : 5 h 5 min 19 sec**

### **Groupe 1**

**Durée : 1 h 16 min 29 sec**

- 1.ANI 1        donc – on va se mettre d'accord pour faire une fiche de synthèse – une fiche de lecture sur le – le roman d'Albert Camus – cette fiche va être une fiche de synthèse d'après les travaux – les travaux que vous avez préparés – de ABD1 – de MER et de LYN et moi-même – bon:↑ pour commencer cette fiche –on doit commencer d'abord par le titre – ensuite on va faire une fiche technique – ensuite un petit paragraphe qui raconte la vie d'Albert Camus et l'œuvre qu'il a eu comme prix Nobel – et après on passe au résumé /
- 2.LYN        les personnages \
- 3.ANI 1        n: on non ! – d'abord on résume l'œuvre et après on fait personnages – l'élément biographique des personnages de l'œuvre et enfin on termine par une critique et un slogan – concernant le – le \
- 4.ABD1        la forme de la fiche de lecture
- 5.ANI 1        la forme de la fiche de lecture – on va faire une fiche technique – qui va essayer de lire la fiche ?
- 6.LYN        auteur Albert Camus – titre l'Etranger – genre roman – pays d'origine Algérie France – Algérie Française – éditeur édition Gallimard – collection Blanche – date de parution mille neuf cents – mille neuf cent quarante deux – nombre de pages cent quatre vingt quatre dans la collection folio /
- 7.ANI 1        est- ce que vous êtes d'accord sur ça ?
- 8.ABD1        donc – pour moi j'ai une autre édition là – le titre c'est l'Etranger – l'auteur Albert Camus – édition Trois – longueur cent quatre vingt quatre
- 9.ANI 1        donc qu'est ce qu'on va prendre pour cette fiche technique ?
- 10.ABD1        on va \
- 11.ANI 1        on garde c'est normal l'auteur ah !
- 12.LYN        Albert Camus
- 13.ANI 1        encore le titre normal c'est l'Etranger
- 14.LYN        genre est le roman
- 15.ANI 1        genre c'est le roman
- 16.LYN        pays d'origine
- 17.ANI 1        donc pays d'origine on va prendre le pays d'origine – Algérie française \
- 18.ABD1        n: on non ! – c'est pas intéressant Algérie française d'accord c'est-à-dire \
- 19.ANI 1        si on se consacre seulement du roman ou va parler de tous / tus / ce qui concerne le roman – collection édition et tous ça
- 20.ABD1        oui
- 21.ANI 1        donc – genre roman – collection blanche
- 22.LYN        édition – – édition Gallimard
- 23.ANI 1        édition Gallimard
- 24.LYN        Gallimard oui – date de parution
- 25.ANI 1        date de parution
- 26.ABD1        date de parution ça veut dire la date \
- 27.ANI 1        la date c'est-à-dire où l'œuvre a été mise en public
- 28.LYN        publier
- 29.ANI 1        publier
- 30.ABD1        voilà ! c'est la date de publication /
- 31.ANI 1        la date de publication peut-être c'est lorsqu'il a terminé à écrire le livre – le donner à l'éditeur pour faire l'édition de ce livre – n: on ?
- 32.LYN        c'est publier
- 33.ABD1        donc la date de parution c'est la date de publication
- 34.ANI 1        donc date – on va se mettre d'accord \

- 35.ABD1 voilà ! l'Etranger mille neuf cent quarante deux c'est la date de publication
- 36.ANI 1 date de publication ?
- 37.ABD1 c'est mieux et claire à comprendre
- 38.ANI 1 date de publication mille neuf cent quarante deux
- 39.LYN mille neuf cent quarante deux
- 40.MER et nombre de pages ?
- 41.LYN nombre de pages
- 42.ANI 1 nombre de pages
- 43.LYN nombre de pages cent quatre vingt quatre / kat /
- 44.ANI 1 cent quatre vingt quatre / kat /
- 45.LYN cent quatre vingt quatre / kat / dans la collection Folio
- 46.ANI 1 puis il y a quelque chose – il est intéressant de préciser la collection Folio – il y a d'autres collections où il y a quatre vingt dix huit pages – vous avez dit tout\_à l'heure \
- 47.ABD1 bon: – bon j'ai lu le roman sur un support numérique
- 48.ANI 1 c'est un support
- 49.ABD1 voilà ! il n'y a pas de page garde on \
- 50.ANI 1 voilà ! il n'y a pas l'avant propos et tout ça
- 51.ABD1 voilà !
- 52.ANI 1 dans la collection – – Folio – maintenant / mənâ / on va essayer de rédiger la fiche sous forme de paragraphes on commençant d'abord par l'élément biographique – moi j'ai fait des paragraphes trop long /
- 53.ABD1 biographie de l'auteur \
- 54.LYN biographique \
- 55.ABD1 **BIOGRAPHIE**– biographie
- 56.ANI 1 MER – tu vas nous lire l'élément biographique ↑
- 57.MER oui – « Albert Camus né le sept Novembre mille neuf cent treize à Mondovi dans le département de Constantine – depuis mille neuf cent soixante deux Dréan dans la Wilaya de Taref » \
- 58.ANI 1 Dréan **belçarbeya** (en arabe ) c'est **edherçane** à la Wilaya de Taref /
- 59.ABD1 Dréan en arabe c'est **edherçane** /
- 60.MER « et mort le quatre juillet mille neuf cent soixante à Ville - » \
- 61.ABD1 dans un accident de voiture
- 62.ANI 1 « à Villeblevin »
- 63.MER « à Villeblevin dans L'Yonne »
- 64.ABD1 c'est en France ?
- 65.ANI 1 c'est\_en France oui
- 66.MER « est\_un écrivain – est un écrivain – romancier – dramaturge / dramatyrg / » \
- 67.ANI 1 **DRAMATURGE** / dramatyrg / – dramaurge
- 68.MER « dramaturge / dramatyrg / – essayiste et philosophe français – il fut aussi un journaliste militant engagé dans la résistance française et dans les combats moraux de l'après guerre – de l'après guerre – l'œuvre de Camus / kamys / comprend des pièces de théâtre – des romans – des nouvelles – des poèmes et des essais dans lesquels il développe un humanisme fondé sur la prise ah ! sur la prise de conscience de l'absurdité de – de la condition humaine – mais\_aussi sur la révolté comme – comme réponse à l'absurdité – révolte qui conduit à l'action et donne un sens au monde et à l'existence – et alors nait la joie étrange qui aide à vivre et mourir – – sa critique de tolitar-tolitari – totalitarisme – sa critique du totalitarisme soviétique lui a valu les\_anathèmes des communistes et a conduit à la brouille avec Jean Paul Sartre » \
- 69.ABD1 trop détaillé
- 70.MER trop long – c'est détaillé
- 71.ANI 1 on se limite aux dates qui marquent la vie d'Albert Camus /
- 72.ABD1 bon – « en mille neuf cent trente deux les premiers\_écrits de Camus sont publiés dans Sud – en mille neuf cent trente quatre / kat / l'écrivain épouse Simon Hié dont\_il se sépare deux\_ans plus tard – l'année suivante Camus crée le théâtre de travail – en mille neuf cent trente sept l'écrivain rompt ses liens avec la parti communiste – en mille

neuf cent quarante Camus épouse Francine Faure et s'installe à Paris où il travaille pour Paris Soir – deux ans plus tard sont publiés l'Étranger et le Mythe de Sisyphe – les critiques applaudissent son œuvre et la renommée d'Albert Camus grandit encore un peu plus – il rencontre Sartre puis obtient un poste à Combat – qui alors diffusé clandestinement - il était malade par la tuberculose » – son état physique ne lui permet pas de faire la guerre – « pendant la guerre Albert Camus se montre particulièrement engagé – ses prises de position et ses articles lui confèrent le statut d'intellectuel majeur – mais même après le conflit Camus ne cessera pas de dénoncer l'injustice comme les actions de justice sommaire et les dérives temps de paix – il est même le seul intellectuel occidental de son époque à avoir dénoncé l'usage de la bombe atomique – en mille neuf cent cinquante un / sikätjé / parait un essai l'Homme révolté qui explique sa vision de la lutte sociale et politique – puis la guerre d'Algérie déchire Camus qui se retire silencieusement – la chute publié en mille neuf cent cinquante six / » – regardez de mille neuf cent cinquante un / sikätjé / à mille neuf cent cinquante six / sikätsis / – Camus a arrêté d'écrire – mais il a fait le retour la chute en mille neuf cent cinquante six / sikätsis / « cette œuvre exprime tout le scepticisme et le noirceur de son auteur – en mille neuf cent cinquante sept / sikätsset / Albert Camus obtient la Prix Nobel de littérature pour l'ensemble qui met en lumière avec un sérieux pénétrant – les problèmes qui se posent de nos jours à la conscience de l'homme »

73.ANI 1 bon – on va parler des événements qui ont marqué la vie de l'auteur – autre chose – concernant le Prix Nobel c'est la même chose – la réponse à l'œuvre dont on a parlé – on dit que Albert Camus a parlé de l'absurdité "pasque" le personnage principale de Albert Camus purement il est absurde – vous avez lu l'histoire – le personnage ou la personne Meursault elle est absurde \

74.ABD1 il n'a pas de charisme – il veut pas être un guide ou un exemple \

75.ANI 1 d'ailleurs la preuve sa copine lorsqu'elle lui a demandé s'il l'aimait – il n'a rien dit – le mot « ne me dit rien – ce mot ne me dit rien »

76.ABD1 à quoi ça sert ? à quoi ça sert ?

77.ANI 1 à quoi ça sert ? donc pour l'élément biographique on va prendre la naissance \

78.MER la date de naissance né le sept novembre mille neuf cent treize à Mondovi dans le département de Constantine depuis mille neuf cent soixante deux Dréan \

79.ANI 1 c'est-à-dire à partir de mille neuf cent soixante deux – Mondovi elle est devenue Adderaâne dans la Wilaya de Taref /

80.MER et mort le quatre / kat / janvier mille neuf cent soixante à Villeblevin dans L'Yonne \

81.ANI 1 dans un accident de voiture

82.MER il décède le quatre / kat / janvier mille neuf cent soixante dans un accident de voiture alors qu'il travaillait sur le premier homme /

83.ANI 1 **wambaçd** ( et après ) – il décède **la:la: hnaya** ↑ (non non ici) – à Constantine **wambaçd** (et après) – c'est bon – on va passer à autre chose – on va passer sur sa vie c'est-à-dire les dates de ses œuvres \

84.ABD1 ses œuvres

85.MER oui

86.ANI 1 c'est-à-dire on va passer à ce qu'il a écrit – c'est-à-dire les dates et les œuvres – mille neuf cent trente deux – mille neuf cent trente quatre / kat / mille neuf cent trente sept \

87.ABD1 il a rompu \

88.ANI 1 il a rompu avec le parti communiste – démissionné du parti communiste – en mille neuf cent quarante six qu'est-ce qu'il y a ?

89.ABD1 bon – il ya – voilà le mythe de Sisyphe mille neuf cent quarante deux – essai sur l'absurde – l'Étranger mille neuf cent quarante deux est un roman – Caligula une pièce de théâtre – la Peste mille neuf cent quarante sept – Prix de la Critique en mille neuf cent quarante huit – les Justes mille neuf cent quarante neuf pièce en cinq actes – l'Homme révolté mille neuf cent cinquante un c'est un essai et la Chute en mille neuf cent cinquante six \

90.ANI 1 parce que Albert Camus c'est un écrivain – c'est un écrivain romancier – il a fait du théâtre – un essayiste

91.ABD1 un essayiste ça veut dire quoi ? on peut utiliser le dictionnaire ? (en s'adressant à l'ANI 1)

92.ANI 1 essayiste pour moi celui qui écrit des essais – ne sont pas des romans – j'écris un essai je le laisse de côté – l'autre fois j'écris un autre essai sur autre chose puis je fais collection /

93.ABD1 essai c'est un nom masculin – épreuve à laquelle on soumet quelqu'un ou quelque chose pour voir s'ils sont aptes à ce qu'on attend – mettre quelqu'un à \

94.ANI 1 à l'épreuve

95.ABD1 à l'épreuve – deuxième définition action de tenter quelque chose – au rugby action de porter le ballon et de le poser par terre derrière la ligne de but adverse – livre qui traite librement d'une question sans prétendre épuiser le sujet /

96.ANI 1 c'est des essais

97.LYN oui

98.ANI 1 c'est les premiers jets c'est-à-dire qui va parler de quelque chose brève

99.ABD1 comme - un opinion brève

100.ANI 1 voila ↑ on va parler de quelque chose XXXX – c'est pour cela qu'à chaque fois on parle d'essai – essai sur l'absurde il a parlé de l'absurde – – donc ABD1 tu écris la – ça y est tu termines à écrire la fiche technique – bon: **dir** (écris ) l'élément biographique \

101.ABD1 n:on n:on ! – pas encore

102.ANI 1 collection – éditeur – édition Gallimard – Gallimard

103.ABD1 **GALLIMARD**

104.ANI 1 Gallimard – oui – date de publication ? \

105.LYN mille neuf cent quarante deux

106.ABD1 mille neuf cent quarante deux

107.ANI 1 oui – nombre de pages ?

108.LYN cent quatre vingt quatre / katr /

109.ANI 1 cent quatre vingt quatre / kat / dans la collection FOLIO

110.ABD1 FOLIO

111.ANI 1 FOLIO oui – (F.O.L.I.O.) – ein ! on va parler de la biographie – biographie de l'auteur XXXX donc – Albert Camus – Albert Camus (est) né le \

112.ABD1 on commencera par le nom ou directement

113.LYN le nom Albert

114.ABD1 Albert Camus / kamo / est né le sept novembre mille neuf cent treize à Mondovi /

115.ANI 1 mille neuf cent ?

116.ABD1 mille neuf cent treize à Mondovi dans le département de Constantine (silence)

117.ANI 1 à Constantine en Algérie /

118.ABD1 oui en Algérie

119.ANI 1 il est mort **wala:** (ou ) décède \

120.ABD1 il décède le quatre / kat / Janvier dans un accident de voiture

121.ANI 1 le quatre / kat / Janvier mille neuf cent soixante

122.LYN à **VILLE**– à **VILLE** \

123.ANI 1 à Villeblevin

124.ABD1 à Villeblevin–à Villeblevin–à Villeblevin dans L'YONNE (L.Y.O.N.N.E)

125.ANI 1 l'apostrophe

126.ABD1 oui

127.ANI 1 on continue – est un écrivain \

128.ABD1 romancier

129.LYN essayiste

130.ABD1 essayiste – dramaturge et philosophe – –français

131.ANI 1 et philosophe français

- 132.ABD1 bon: il y a le passage – « Camus / kamɔ / fréquente l'école communale jusqu'en mille neuf cent vingt quatre / kat / – cette période est marqué par l'influence de son institution de l'époque Louis Germain – en mille neuf cent vingt quatre - Albert rejoint le lycée Bugeaud à Alger – boursier il découvre la philosophie et s'inspire de son professeur et ami Jean Grenier – après avoir obtenu son baccalauréat en mille neuf cent trente Camus / kamɔ / étudie la philosophie mais sa santé est très fragile en raison d'une tuberculose qui l'oblige à de fréquentes cures de repos » – ça veut dire XXXX
- 133.ANI 1 cures XXX donc on passe justement aux dates on va tout XXX comment on va dire ?
- 134.ABD1 on va citer ses écrits – on va parler de ses écrits
- 135.ANI 1 on va parler de ses écrits – il a publié en mille neuf cent trente deux \
- 136.ABD1 en mille neuf cent trente deux les premiers écrits de Camus / kamɔ / sont publiés
- 137.ANI 1 sont publiés dans ?
- 138.ABD1 sont publiés dans Sud – en mille neuf cent trente quatre \
- 139.ANI 1 oui
- 140.ABD1 en mille neuf cent trente quatre Camus / kamɔ / crée le théâtre de travail
- 141.ANI 1 Camus crée le théâtre de travail
- 142.ABD1 le théâtre de travail – – en mille neuf cent trente sept l'écrivain rompt ses liens avec le parti communiste /
- 143.ANI 1 l'écrivain rompt ses livres avec le parti communiste
- 144.LYN avec le parti \
- 145.ANI 1 le parti communiste – en mille neuf cent quarante il travaille à Paris Soir
- 146.ABD1 en mille neuf cent quarante il travaille pour Paris Soir
- 147.ANI 1 il travaille pour Paris Soir en tant que journaliste \
- 148.ABD1 en tant que journaliste oui **bah naktbouha** (pour l'écrire ) – en tant que journaliste
- 149.ANI 1 **gatlek** (elle ' l'enseignante 'nous a dit) au maximum trois pages
- 150.ABD1 Albert Camus / kamɔ / obtient le Prix Nobel de littérature en mille neuf cent cinquante / sikät / sept
- 151.ANI 1 Albert Camus / kamy /
- 152.ABD1 Albert Camus / kamy / obtient le Prix Nobel de littérature
- 153.ANI 1 c'est bon !
- 154.LYN oui c'est bon:!
- 155.ANI 1 on va passer aux œuvres importantes
- 156.ABD1 oui – œuvres importantes – le mythe de Sisyphe /
- 157.ANI 1 le mythe de Sisyphe \
- 158.ABD1 le mythe de Sisyphe mille neuf cent quarante deux – essai sur l'absurde
- 159.ANI 1 mille neuf cent quarante deux – c'est la même chose – c'est la même chose que **laKhour** (l'autre ) – que que l'Etranger \
- 160.ABD1 non – l'Etranger est un roman
- 161.ANI 1 **lala:** (non ) c'est-à-dire la même \
- 162.ABD1 dans la même année /
- 163.ANI 1 essai sur l'absurdité – l'Etranger /
- 164.ABD1 l'Etranger en mille neuf cent quarante deux roman – c'est un roman oui /
- 165.ANI 1 roman – encore ?
- 166.ABD1 Caligula
- 167.ANI 1 Caligula une pièce de théâtre – pièce en quatre actes – en quatre actes – – encore ?
- 168.ABD1 encore les Justes \
- 169.ANI 1 la Peste \
- 170.ABD1 la Peste d'abord – pardon – la Peste mille neuf cent quarante sept
- 171.ANI 1 mille neuf cent quarante sept
- 172.LYN Prix de la Critique
- 173.ABD1 il (a) obtenu par conséquent le Prix de la Critique



- 174.ANI 1 Prix de la Critique en mille neuf cent quarante huit – prix de la critique en mille neuf cent quarante huit /
- 175.ABD1 en mille neuf cent quarante neuf – les Justes
- 176.ANI 1 les Justes en mille neuf cent quarante neuf \
- 177.LYN en mille neuf cent quarante neuf pièce en cinq actes
- 178.ANI 1 oui
- 179.LYN l'Homme révolté – l'Homme révolté en mille neuf cent cinquante un - essai /esaj / \
- 180.ANI 1 essai /ese /
- 181.ABD1 essai / esaj / ou bien essai / ese /?
- 182.ANI 1 c'est un essai / ese /
- 183.LYN essai – c'est un essai – la Chute en mille neuf cent cinquante six / sikätsis /
- 184.ANI 1 la Chute en mille neuf cent cinquante six – le résumé \
- 185.ABD1 la Chute est un(e) œuvre ? c'est un(e) œuvre ?
- 186.ANI 1 oui c'est une-UNE œuvre roman – c'est un roman
- 187.LYN c'est clair
- 188.ANI 1 résumé de l'œuvre ou du roman
- 189.ABD1 le roman est composé de deux parties – de deux parties – la première partie contient six chapitres – la deuxième contient cinq chapitres \
- 190.LYN six dans le premier et cinq dans la deuxième ?
- 191.ABD1 six dans la première et cinq dans la deuxième voilà↑
- 192.ANI 1 MER tient – c'est-à-dire combien de parties ?
- 193.MER mon résumé est composé de paragraphes – cinq paragraphes
- 194.ANI 1 le résumé !
- 195.MER oui ↑ il y a cinq paragraphes
- 196.ANI 1 on va le lire peut-être qu'on va prendre des idées essentielles **bark** (seulement)
- 197.ABD1 peut-être qu'il va nous donner des idées
- 198.ANI 1 on va le lire **tfadli** (allez-y) (en s'adressant à MER )
- 199.MER « le roman met en scène un personnage narrateur Meursault vivant en Algérie – française – le prota- le protagoniste reçoit un télégramme lui annonçant que sa mère vient de mourir – il se rend à l'asile / lasil / de Marengo » \
- 200.ANI 1 **L'ASILE** / lazil / – l'asile de vieillards
- 201.MER l'asile / lazil /
- 202.ANI 1 oui
- 203.MER « l'asile – l'asile de Marengo près d'Alger et assiste à la viellée funèbre puis à la mise en bière et aux funé- funérailles sans prendre l'attitude de circonstance que l'on attend d'un fils endeuillé – le héros ne pleure pas – ne veut pas simuler à un chagrin qu'il ne ressent pas – après l'ent-après l'enterrement / läntremä » \
- 204.ABD1 l'enterrement / lätermä /
- 205.MER « après l'enterrement / lätermä / – il décide d'aller nager et rencontre Marie – une dactylo qu'il connaissait – ils vont voir un film de Fernan- de Fernandel et passent la nuit ensemble – le lendemain il rencontre Raymond Sintés un voisin de palier qu'il lui demande d'écrire une lettre pour humilier sa maitresse mauresque – ce dernier est sout-souteneur et s'est montré brutal avec celle-ci – il craint des représailles / rəpresaj / de son frère XXXX la semaine suivante Raymond frappe et injure cette femme il est conviqué au commissariat et utilise Meursault /mersɔl / » \
- 206.ANI 1 Meursault / mersɔ /
- 207.MER « Meursault comme témoin – encore Raymond invite Meursault et Marie dans un cabanon au bord de la mer appartenant à son ami Masson – Marie demande à Meursault s'il veut se marier avec elle – il répond que ça n'a pas d'importance mais il n'est »
- 208.ABD1 mais il est d'accord
- 209.MER « mais qu'il le veut bien – le dimanche après un repas bien arrosé – Meursault – Raymond et Masson se promènent sur la plage et croisent un groupe d'arabes dont l'un

est le frère de la jeune femme – une bagarre éclate – Raymond est blessé au couteau – plus tard Meursault marche seul sur la plage – accablé par la chaleur et le soleil il rencontre à nouveau l'un des arabes couché à l'ombre d'une source qui à sa vue montre son couteau – Meursault sort de sa poche le revolver/ revolve/ de Raymond » \

210.ABD1 le **REVOLVER** / revolvær /

211.MER revolver / revolve /

212.ANI 1 revolver/ revolvær /

213.MER revolver / revolvær /

214.ANI 1 ça veut dire pistolet

215.MER « revolver de Raymond – ébloui par la lumo-lumono- luminosité – par la touffeur – ébloui par le reflet du soleil sur la lame du couteau – il tire et tue – et tue l'arabe dans le moindre état d'âme – d'un coup de revol-revolver / revolœr/ »

216.ANI 1 revolver

217.MER ah: ! revolver – « puis encore tire quatre autres coups » c'est la fin de la première partie /

218.ANI 1 c'est-à-dire si on va écrire – vous voyez cette partie /

219.ABD1 est- ce qu'on va l'écrire ou pas ? elle est brève et simple \

220.ANI 1 oui d'accord – certainement on va écrire – si on prend ah-ah un autre résumé de la première partie du roman \

221.ABD1 si non on va résumer

222.ANI 1 ABD1 – vas-y

223.ABD1 « l'action se situe à Alger dans les années trente – Meursault le narrateur vient d'apprendre le décès de sa mère par télégramme – il quitte la société d'import export algéroise où il est employé pour se rendre à l'hospice de vieillards de Marengo à quatre vingt kilomètres d'Alger – Il repart de la morgue sans avoir souhaiter voir le corps de sa mère – il se conforme avec docilité aux rites de la veillée funèbre – les vieillards qui l'entourent lui font l'effet d'un tribunal – – Meursault suivra le cortège funèbre le lendemain et assistera à l'enterrement sans verser une larme » – le deuxième chapitre – « le lendemain de la cérémonie funèbre Meursault rencontre Marie Cardona une ancienne collègue avec laquelle il entame le soir un relation – amoureuse – paraissant nullement affecté par l'enterrement de sa mère – il s'apprête à prendre le cours monotone de sa vie comme si de rien n'était » \

224.ANI 1 c'est-à-dire que – c'est-à-dire qu'ici que Meursault \

225.ABD1 est comme un – il n'est pas changé \

226.ANI 1 il a enterré sa mère – il est passé au cinéma pour voir un film de Fernandel – alors que Fernandel **bach tkoun fi balkoum** ( si vous sachiez) \

227.ABD1 c'est un comédien

228.ANI 1 c'est un comédien qui fait rire – après l'enterrement il a vu un film – – donc c'est un personnage qui est pour moi absurde \

229.ABD1 voilà !

230.ANI 1 c'est pas normal quoi !

231.LYN oui

232.ANI 1 le troisième chapitre

233.ABD1 « Meursault reprend ses habitudes de bureau dès le lendemain matin – sa mère a été enterré un vendredi – il semble répondre sans se poser de questions aux manifestations d'amitié de son voisin de palier Raymond Sintès – ce personnage peu recommandable lui confie le souhait de se venger d'une maitresse mauresque infidèle qu'il a déjà rossée – il fait appel à Meursault afin qu'il rédige à sa place une lettre destiné à la piège – Meursault accepte docilement » – on est d'accord pour la piège – – quatrième chapitre – « une semaine ordinaire a passé – le samedi Meursault et Marie vont se baigner – le dimanche les bruits d'une violente altercation entre Raymond Sintès et une femme leur parvient – la police intervient – Sintès convoqué au commissariat sollicite le témoignage de Meursault » – chapitre cinq – « Meursault et Marie sont invités par Raymond à passer le dimanche suivant dans un cabanon près de la mer – Marie propose la mariage à Meursault il accepte passivement avec indifférence – le vieux Salamano son

second voisin de palier lui confirme qu'il a été l'objet de divers critiques dans le quartier après sa décision de mettre sa mère à l'asile » /

234.ANI 1 le cinquième chapitre

235.ABD1 le cinquième chapitre – « Raymond a invité Meursault pour passer un dimanche au bord de la mer dans un cabanon de Masson un ami de Raymond – ils s'aperçoivent qu'ils sont suivis d'un groupe d'arabe – parmi eux Raymond reconnaît le frère de la maîtresse infidèle – après le déjeuner les trois hommes se promènent sur la plage et se croisent avec le groupe d'arabes – ils se battent et Raymond est blessé par une arme blanche » \

236.ANI 1 « le dimanche après un repas bien arrosé » – vous savez qu'est ce que veut dire bien arrosé ?

237.LYN non !

238.ABD1 vous cherchez dans le dictionnaire ?

239.ANI 1 n:on ! – c'est-à-dire là où il ya des boissons alcooliques généralement lorsqu'on fête quelque chose – on va – on va arroser on fête par exemple en une semaine ou \

240.ABD1 un événement

241.ANI 1 on va arroser – arroser \

242.ABD1 célébrer – célébrer

243.ANI 1 célébrer une fête **ki chghoul** (comme ) c'est généralement on va arroser ça – t'a arrosé avec des boissons alcooliques – d'accord \

244.LYN oui

245.ABD1 servez- nous du bière ! (rires)

246.ANI 1 (rires) – « le dimanche après un repas bien arrosé – Meursault – Raymond et Masson se promènent sur la plage et ils croisent un groupe d'arabes dont l'un est le frère de la jeune femme » – la jeune femme qui était avec Raymond \

247.MER la jeune femme ?

248.ANI 1 qui était la maîtresse de Raymond – de Raymond – « une bagarre éclate au cours de laquelle Raymond est blessé avec un couteau avec une arme blanche – plus tard Meursault marche seul sur la plage – il est accablé par la chaleur et le soleil – il rencontre à nouveau l'un des arabes couché à l'ombre d'une source qui à sa vue montre son couteau – Meursault sort de sa poche le revolver de Raymond XXXXX par la touffeur – ébloui par le reflet du soleil sur la lame du couteau il tire et tue l'arabe sans le moindre état d'âme d'un coup de revolver – puis encore de quatre autres coups » – c'est la fin de la première partie – c'est-à-dire il a tiré d'abord puis il a laissé un moment puis il a tiré quatre autres coups – comment dirais-je – avec froideur \

249.ABD1 il veut confirmer la mort-la mort de sa victime /

250. ANI 1 voilà !

251.ABD1 bon je lis le chapitre– le chapitre ah – Meursault veulent retourner à l'endroit où ils ont fait la bagarre – après qu'il a vu Raymond blessé il a décidé de retourner pour XXX le travail de Raymond "pasque le revolver \

252.ANI 1 le revolver de Raymond

253.ABD1 le revolver de Raymond

254.ANI 1 voila !

255.LYN le revolver ?

256.ABD1 l'arme à XXXX on appelle révolver

257.ANI 1 pistolet

258.ABD1 les gendarmes dans leurs poches ont des revolvers ils n'ont pas des armes automatiques – les gendarmes ont des revolvers **ntaç** (ceux ) les cowboys ar ! ar ! ar !

259. ANI 1 il y a le pistolet et XXXX on l'appelle le revolver

260. ABD1 ein !

261.LYN la première

262.ANI 1 XXX Salamano **hadak** (celui là) le vieux le vieillard il a perdu son chien et à la fin **mbaçd** ( après) il va dire à Meursault que ce chien XXX **nado had la page** (on prend cette page) la deuxième partie on se met d'accord /

263.LYN alors « dans la seconde moitié du roman Meursault a -Meursault est arrêté et questionné – ses propos sincères et naïfs mettent son avocat mal à l’aise– il ne manifeste aucun regret en prison pendant que son procès se prépare – il tue le temps en dorm –en dormant –en lisant en particulier un article de journal qui relate un fait divers qui constitue en fait l’intrigue de la pièce de théâtre le malentendu –puis le procès a eu lieu – on l’interroge davantage sur son comportement lors de l’enterrement de sa mère que sur son meurtre Meursault -Marsault se sent exclu du procès – il avoue avoir commis son acte à cause du soleil – il est condamné à la guillotine / gijon /- guillo- » \

264.ANI 1 à la guillotine / gijotin /– guillotine – guillotiner c’est c’est /

265.ABD1 tu connais Ahmed Zabana ?

266.LYN oui

267.ABD1 il a été guillotiné

268.ANI 1 Ahmed Zabana a été guillotiné par les français –la guillotine c’est une -c’est un appareil d’où l’on coupe la tête /

269.LYN **elmeqsala** (la guillotine)

270.ABD1 **elmeqsala** (la guillotine) oui

271.ANI 1 en arabe c’est **elmeqsala** (la guillotine)

272.LYN « à la guillotine– Meursault voit l’aumônier – mais quand celui -ci lui dit qu’il priera pour lui –il déclenche la colère de Meursault t–avant son–avant son –avant son départ – le condamné à mort finit par trouver la paix dans la sérénité / senite/ de la » \

273.ANI 1 la sérénité

274.LYN « dans la sérénité de la nuit » – voilà c’est la deuxième partie

275.ANI 1 la deuxième partie

276.ABD1 la deuxième partie comme premier chapitre – « Meursault est arrêté et subit plusieurs interrogatoires – son avocat le prête pour lui expliquer quant à l’impassibilité à la mort de sa mère tandis que le juge d’instruction lui demande les raisons de son geste meurtrier – son attitude apathique et indifférente irrite juge et avocat – le juge le sermonne lui parle de dieu – l’instruction s’étale sur onze mois – le deuxième chapitre - Meursault s’est mis dans une cellule isolée – ses premiers incar-cération sont difficiles à supporter – il se résigne vite en se réfugiant dans le souvenir et le sommeil – il reçoit une seule visite de Marie au parloir – pendant laquelle il est incommodé par le – le brou-ha-ha - le brouhaha c’est un nom juif ça veut dire les bruit – les cris – chapitre trois – le procès se tient en été – un ans après son emprisonnement – Meursault s’y rend sans crainte avec une pointe de curiosité comme il demeurerait plus que jamais extérieur à lui même – les témoins défilent à la barre – le directeur de l’asile puis le concierge l’indigne de l’insensibilité que Meursault avait manifesté à la mort puis à l’enterrement– pour la première fois l’accusé se sent coupable et détesté – Céleste » – Céleste c’est un personnage il a un café – à chaque fois XXX – « Céleste soutient son ami – Marie raconte Marie raconte le début de leur relation et en précise la date – le procureur souligne avec sérénité le fait que cette aventure démarra le lendemain de l’enterrement – – Raymond le souteneur parle de lui comme son complice et son ami mais pour lui sa présence sur le plage est le fait du hasard – Meursault sent que ce témoignage l’accable – chapitre quatre – Meursault se sent plus que jamais exclus du procès – le procureur le présente comme un monstre moralement parricide » – parricide ça veut dire quelqu’un qui a tué ses parents – « qui a prémédité son geste – la plaidoirie de son avocat l’ennuyait – il se reconnaît aucun de deux portraits – donc il est condamné à être guillotiner en public – le dernier chapitre – il voudrait bien échappé à son destin tragique sans savoir comment – la visite de l’aumônier le met dans une violente colère après laquelle vient un apaisement – – il pense alors à sa mère pour la première fois et prend conscience de son sentiment de bien-être – il souhaite une assistance nombreuse et des cris de haine accompagnant son exécution afin de soulager sa solitude - sa solitude » /

277.ANI 1 qu’est- ce que vous en pensez ? (en s’adressant à ABD1)

278.ABD1 bein ! la fin de l’histoire est absurde /

279.ANI 1 « Meursault pense à Marie qui a cessé de lui écrire – quand l’aumônier pénètre dans sa cellule–la conversation s’engage entre les deux hommes –les paroles de

douceur et d'espoir de l'aumônier mettent Meursault hors de lui – l'aumônier insiste pour que Meursault se repente mais le condamné à mort lui répond qu'il ne sait même pas ce qu'est le péché » – on remarque que la personnalité de Meursault est très absurde – « en le quittant - l'aumônier indique à Meursault son intention de prier pour lui - Meursault se précipite sur l'aumônier – le saisit au collet et l'insulte – après son départ Meursault retrouve le calme et se laisse transporter par la nuit estivale – d'abord devant cette nuit chargée de signes et d'étoiles – je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde » \

280.ABD1 l'accusé est fatal dans ce roman

281.ANI 1 voilà ↑ « de l'éprouver si pareil à moi si fraternel enfin j'ai senti que j'avais été heureux – et que je l'étais encore – pour que tout soit consommé – pour que je me sente moins seul - il me restait à souhaiter qu'il y ait beaucoup de spectateurs le jour de mon exécution et qu'ils m'accueillent avec des cris de haine »

282.ABD1 avec des cris de haine !

283.ANI 1 (rires)

284.ABD1 c'est incroyable ! (rires)

285.ANI 1 à la fin **ntaço** (à sa fin) – il souhaite qu'il assiste à son exécution des téléspectateurs avec des cris de haine – l'accueillent avec des cris de haine – le le \

286.ABD1 "les détestements" (le dégoût) - les cris de haine

287.ANI 1 il est fier de ça !

288.LYN oui

289.ANI 1 donc ! quelle partie on va prendre ? la première ?

290.ABD1 on n'aura même pas le temps pour les critiques – sinon on va faire la critique ensuite on va faire la rédaction

291.ANI 1 la rédaction **lwaqt mach raH yakfi** (le temps ne suffira pas pour la rédaction) – la critique **lala lala manaktbouhach** ↑ (non non on n'écrit pas la critique ↑) **todKhol fi** (tu entame) la critique avant les éléments principales !

292.ABD1 oui oui on décrit les personnages

293.ANI 1 MER tu prend les personnages ↑

294.MER oui ! – « le personnage principal est Meursault - Marie l'accompagne sur une bonne partie du roman – à ces deux-à ces deux personnages s'ajoute Raymond qui est le déclen- qui est le déclencheur des troubles qui surviennent au personnage principal – pour finir - citons le groupe d'Arabes qui intervient au moment de transition entre la première et la seconde partie »

295.ANI 1 c'est-à-dire ils ont cité seulement les personnages qui ont participé à l'histoire ?

296.MER oui

297.ANI 1 ils n'ont pas fait de portraits – vous êtes d'accord ?

298.ABD1 ein - il n'y a pas de portrait

299.MER seulement les personnages

300.ANI 1 le procès du juge devant moi il est trop long – mais peut-être peut-être qu'il y a une petite technique dans cette partie XXXX - ensuite Meursault l'étranger à lui-même et aux autres – « il n'est pas utile de rappeler l'étymologie » \

301.ABD1 « il n'est pas inutile »

302.ANI 1 « inutile – il n'est pas inutile de rappeler l'étymologie du nom du personnage - Camus avait d'abord songé au patronyme de Mer-sault » qui veut dire mer soleil – « qu'il dut juger trop symbolique – pour retenir finalement » – à la fin du roman que Meursault veut dire meurtre soleil – « à peine moins allusif – ce choix a le mérite de mettre en évidence et en parallèle la double portée du roman et d'en rappeler la composition – l'héros de *L'Etranger* a en effet pour caractéristique principale de se définir comme un être authentiquement naturel – dont la vie instinctive et sensuelle le conduit – sous l'effet du soleil au meurtre » – sous l'effet du soleil il a fait le meurtre – « dès lors – cet homme naturel et innocent se retrouve jugé par une société dont les valeurs et les critères d'appréciation ne sont pas les siens »

303.ABD1 XXXX- XXXX- XXXXX

304.ANI 1 « On considéra bien volontiers que son absence de toute émotion apparente lors de la mort et de l'enterrement de sa mère peut– après tout être perçue comme une forme de pudeur–on rappellera de même qu'il appelle sa mère maman – signe d'affection – et non ma mère et que la remarque qu'il fait lorsqu'il entend Salamano sangloter pour la disparition de son chien »–c'est-à-dire **houwa** (lui) la mère **ntaço igolha-maygolhache** maman (sa mère – il ne lui disait pas maman)

305.LYN ma mère !

306.ANI 1 ma mère oui

307.ABD1 ma mère !

308.ANI 1 eih ! « et au bizarre petit bruit qui a traversé la cloison – j'ai compris qu'il pleurait – je ne sais pas pourquoi j'ai pensé à maman » – **galek ki nad** lorsque Salamano pleure son chien ( lorsqu'il se met à pleurer son chien) – il a pleuré sa maman \

309.ABD1 il a un li-il a un lien lui et sa mère mais il ne cherche pas à développer (silence) il nous reste trente cinq minutes

310.ANI 1 l'essentiel on va prendre ça

311.ABD1 « autrement dit dans cette première partie du récit – Meursault nous est présenté comme un personnage différent de la plupart de ses semblables »–il est différent des autres \

312.ANI 1 des autres

313.ABD1 « on en prendra pour preuve à propos du décès de sa mère – ses fréquentes excuses à l'idée d'avoir à déranger son patron – son ami restaurateur Céleste ou encore le Directeur de l'asile à l'in-à l'inverse des personnages normaux – installés dans la vie sociale qui ont une raison de vivre fondée sur des valeurs – Meursault manifeste une grande indifférence à ce qui est important pour les autres »

314.ANI 1 il -il éprouve cette indifférence à ce qui est plus important pour les autres –la preuve lorsque Marie lui a demandé si tu veux se marier avec moi – ça lui paraît une chose pareille quoi ! \

315.LYN pareille

316.ABD1 indifféremment

317.ANI 1 voilà↑

318.LYN et la bande noire qui l'a-qu'il a mis après la mort de sa mère – il a mis la bande noire – bande noire ?

319.ANI 1 pour dire qu'il est triste

320.LYN oui

321.ANI 1 qu'il est – qu'il est en deuil **elHouzn** (le deuil) – autres choses – « ainsi face au directeur de l'asile très prévenant à son égard - Meursault remarque qu'il joue son rôle à la perfection - à son patron qui lui propose un poste de responsabilité à Paris et insiste sur l'ambition et la réussite - il répond par la négative » – il lui propose un poste supérieur à Paris – il lui répond par je vais rester comme ça \

322.ABD1 il l'a lui répond je suis pas motivé – je (ne) suis pas \

323.ANI 1 « à Marie – à Marie à Marie qui rêve de mariage – Meursault oppose une sorte de résistance passive »–c'est-à-dire Marie qui rêve qu'il lui demande au mariage il oppose une sorte de résistance passive c'est-à-dire une sorte de – je ne me marie pas – je ne – pour moi c'est la même chose XXXX- XXXX- XXXXX

324.LYN oui (bruit)

325.ABD1 bon il y a une chose posi-positive dans le personnage – il est franc \

326.ANI 1 franc !

327.ABD1 franc – il parle de son cœur – il exprime son cœur – ça c'est important et même nous lorsqu'on a des problèmes psychologiques on n'en parle pas de nos cœurs – lui il parle de son cœur

328.LYN il est sincère

329.ABD1 oui voilà –ça je vois que cette chose positive dans le personnage – à part ça il est super fan \

330.ANI 1 il est idiot

331.ABD1 il a envie de tuer \

- 332.ANI 1 le slogan
- 333.ABD1 on le prépare ?
- 334.ANI 1 la critique de l'œuvre **bark** (seulement) ? comme tu veux \
- 335.ABD1 oui oui le critique (silence) le portrait du personnage –le portrait du personnage
- 336.ANI 1 le portrait du personnage (silence) le portrait du personnage–on va prendre **hadi hadi** (celle-ci celle-ci ) la partie – c'est-à-dire on va prendre le portrait moral et non pas le portrait physique – “pasque” ce qui nous intéresse dans ce-ce personnage de Meursault c'est le côté moral – on s'intéresse à ses comportements \
- 337.ABD1 à ses actes
- 238.LYN à ses actes
- 339.ANI 1 à ses actes
- 340.ABD1 il se comporte indifféremment
- 341.ANI 1 voilà ↑ il est indifférent
- 342.LYN oui
- 343.ANI 1 donc c'est l'aspect moral qui nous intéresse dans le personnage de Meursault d'où le-la-la réponse au mariage à Marie – d'où la réponse à son patron “*pasqu'il*” lui demande une promotion d'aller vers autre chose – donc on va prendre **hadi** (celle-ci)
- 344.LYN et la mort de sa mère
- 345.ABD1 même on peut dire dans le-le critique que l'auteur n'a pas-n'a pas fait expliquer pourquoi cette indiffé- l'état moral \
- 346.ANI 1 cette indifférence du personnage
- 347.ABD1 il n'a pas donné d'explications
- 348.ANI 1 donc **nhazou hadi** ( on prend ça ) comme étant le portrait du personnage (silence) bon pour le résumé ABD1 – pour la première partie on va prendre tout ça – pour la deuxième partie de la première partie /
- 349.ABD1 voilà
- 350.ANI 1 première partie un – pour la deuxième partie on va prendre le résumé que vous avez fait où il y a les cinq chapitres \
- 351.ABD1 on va aussi résumer ces chapitres “*pasqu'on*” a déjà résumé la première partie
- 352.ANI 1 **hih hih**↑ (oui oui↑) tu va écrire directement sans dire que c'est le premier chapitre ou bien \
- 353.ABD1 voilà voilà ↑
- 354.ANI 1 tu va écrire le résumé – – je peux écrire ici
- 355.ABD1 oui oui bien sûr↑
- 356.ANI 1 donc un deux – d'accord – pour la critique pour la critique on va prendre cette partie
- 357.LYN cette partie
- 358.ANI 1 euh euh
- 359.ABD1 avant la critique on prend le portrait du personnage
- 360.ANI 1 voilà↑ – résumé – on va prendre beaucoup de-de pages **çlabalek !** (tu sais !) – après le portrait du personnage – on va prendre le portrait moral – XXXX –XXXXXX-XXXXX- après la critique de l'œuvre – – c'est-à-dire **Hna Hna** (nous nous) on va pas prendre la critique **ntaç** l'œuvre **okkoul** (toute la critique de l'œuvre) mais on va prendre la critique concernant le personnage – pourquoi ? “*pasque*” **hna çandna** (ici nous avons) quelque chose **çand** (chez ) MER l'usage de la première personne du singulier
- 361.MER du singulier
- 362.ANI 1 **akray trah nchouf** ↑( lisez pour que je puisse voir)
- 363.MER « l'usage quasi-systématique de la première personne du singulier tout au long / tutlô / du roman peut aider le lecteur à s'identifier au personnage et ainsi l'aider à rentrer plus facilement dans l'univers du de » \
- 364.ABD1 l'univers

- 365.MER « l'univers de Camus – le ressen- le ressenti intérieur du personnage est ainsi partagé par le lecteur – le style employé par Camus dans cette œuvre vise à la rendre abordable par le / la / plus grand nombre de lecteurs – libre ensuite à eux d'approfondir leur lecture pour une compréhension plus exhaustive / eksotiv / » \
- 366.ANI 1 exhaustive / egzostiv /
- 367.MER exhaustive / egzostiv / de l'œuvre de Camus
- 368.ANI 1 **hadi** (celle -ci) on doit la prendre
- 369.ABD1 voilà – on peut la prendre comme conclusion de la partie critique
- 370.ANI 1 de la partie critique ? (bruit) bon – la critique de l'œuvre **fiha** (comprend)– les critiques du personnage – la première partie **ou çandna** (et nous avons) la deuxième partie – XXXX- XXX- **ou mbaçd** (et après) la critique de l'œuvre XXX-XXX-XX (bruit)
- 371.ABD1 on a terminé une heure et demi !
- 372.ANI 1 **machi chart çandna lwaqt yakfi** (ce n'est pas grave nous avons assez de temps)
- 373.LYN **raH naktbou dorka** (on doit écrire maintenant)
- 374.ABD1 on n'a pas fait encore le slogan ↑
- 375.ANI 1 le slogan j'ai j'ai j'ai écrit le slogan où où où (rires)
- 376.LYN (rires)
- 377.ABD1 **LA SPECIALITE !** (ABD1 se moque de l'ANI)
- 378.ANI 1 XXX- XXXX-où je veux parler de l'absurdité c'est-à-dire qui mène à XXX-XX-XXXXX \
- 379.ABD1 l'absurdité qui mène à l'indifférence
- 380.ANI 1 **walaa°** (ou) l'indifférence et l'absurdité mène à la mort **walaa°** (ou) pasqu'il est condamné à mort – l'indifférence et l'absurdité mène à la mort – XXXX-XXX- (rires)
- 381.LYN (rires)
- 382.ANI 1 ABD1 commence déjà à écrire le résumé ! – **Khalast ?** (tu as terminé ?)
- 383.ABD1 non ! non ! pas encore
- 384.LYN **ougaçdi bark !** (reste seulement)
- 385.MER (rires) **eih ! nrawHou koul – nrouH ou nKhalik !**(oui ! on rentre ensemble - je vais pas rentrer sans toi)
- 386.ANI 1 XXXX- XXXXXX- **nchoufou** (on va voir )l'absurdité et l'indifférence – qu'est-ce qu'ils font l'absurdité et l'indifférence ?
- 387.ABD1 l'absurdité est surnaturel de-de (silence)
- 388.ANI 1 moi je vois que l'indifférence et – – l'absurdité \
- 389.LYN met à la mort \
- 390.ANI 1 **MÈNE**
- 391.LYN mène
- 392.ANI 1 mène à la mort
- 393.LYN à la mort
- 394.ANI 1 **yadiw lelmout** (mène à la mort) – **houwa** (lui) tellement il est absurde et indifférent – **HaDja mahi çadJbatou !** (rien ne lui plaisait !) \
- 395.LYN **Hata lmout ou Djatou normale** (la mort lui paraît normale)- **raH imout ou normal** ( il va mourir et normal)
- 396.ANI 1 voilà – **wach rayek** ABD1 ? ( qu'est-ce que tu en penses ABD1 ?)
- 397.ABD1 d'accord
- 398.ANI 1 sûr ! /



## Groupe 2

Durée : 20 min 55 sec

- 1.ANI 2 un écrivain qu'on connaît on a Albert Camus – donc qui est un écrivain français né en Algérie – donc qui peut – qui peut nous donner un aperçu sur sur Albert Camus ?
- 2.ABD2 c'est un écrivain algérien d'expression française – et et – il est issu d'une famille modeste – son père \
- 3.ANI 2 quant est-ce qu'il est né ?
- 4.ABD2 il est né le dix neuf cent treize \
- 5.ANI 2 à Taref
- 6.ABD2 en Algérie à Taref – son père il est décédé un an après – le dix neuf cent quatorze et et sa mère qui a \
- 7.ANI 2 oui sa mère et son grand-mère qui l'ont \
- 8.ABD2 la responsabilité de \
- 9.ANI 2 d'élever ce – ce futur écrivain – oui d :onc – eu :h !
- 10.SEL c'est l'un \
- 11.ANI 2 oui – vous pouvez
- 12.SEL c'est un écrivain française \
- 13.ANI 2 français ↑
- 14.SEL français – et l'un des principaux journalistes militant dans la résistance française de l'après guerre – auteur de l'Etranger et de la Peste \
- 15.ANI 2 la Peste oui – sont les principaux ouvrages de Camus
- 16.SEL les principaux ouvrages de Camus
- 17.ANI 2 oui
- 18.SEL « il est né en Algérie Wilaya de Taref où il passe son enfance et son adolescence – il fait des études de philosophie et publie plusieurs essais avant de se lancer dans le journalisme »
- 19.ANI 2 très bien !
- 20.SEL « il s'installe à Paris où il a publié son premier roman l'Etranger en mille neuf cent quarante deux » – cet ouvrage euh – « cette œuvre marque le début d'un cycle consacré à l'absurdité et l'existence – il comprend également un essai le mythe de Sisyphe mille cent quarante deux »
- 21.ANI 2 oui
- 22.SEL « et une pièce de théâtre le malentendu mille neuf cent quarante quatre et Galigula en mille neuf cent quarante cinq »
- 23.ANI 2 Caligula
- 24.SEL Caligula mille neuf cent quarante cinq
- 25.ANI 2 oui oui – donc on va commencer par étudier l'œuvre– l'œuvre principale de l'Etranger – quant est-ce qu'il a écrit cette œuvre ?
- 26.SEL en – en mille neuf cent quarante deux
- 27.ANI 2 qu'est-ce qu'elle raconte ? quels sont les personnages de cette œuvre ? oui pourquoi il a écrit cette – cette œuvre là ?oui /
- 28.ABD2 quand il était au prison
- 29.ANI 2 en prison !n:on – non il a écrit le Malentendu en prison – oui
- 30.SEL l'absurdité de l'existence
- 31.ANI 2 l'absurdité de l'existence – oui – oui – donc les premiers écrits de Camus sont publiés dans le Sud en mille neuf cent trente deux – il épouse – d'abord on va parler un peu de lui – « il épouse Simon Hié en mille neuf cent trente quatre – deux ans plus tard il s'est ou bien il se sépare d'elle – il crée le théâtre du travail – en mille neuf cent quarante – Camus épouse François ou bien Francine Faure et s'installe à Paris où il travaille pour Paris Soir » c'est-à-dire le journalisme oui – donc quelques ouvrages de Camus – nous avons « le temps de mépris XXXX mille neuf cent trente six – l'envers et l'endroit mille neuf cent trente trois ou bien trente sept – le Mythe de Sisyphe – l'Etranger mille neuf cent quarante deux – Caligula pièce de théâtre – la Peste mille neuf cent quarante sept – les

Justes mille neuf cent quarante neuf – l'Homme révolté cinquante un - la Chute cinquante six - Chroniques Algériennes mille neuf cent trente neuf et Actuelles mille neuf cent cinquante huit » – oui – donc Camus « Albert Camus est décédé le quatre /kat/ Janvier mille neuf cent soixante dans un accident de voiture – alors qu'il travaillait sur le Premier Homme » – l'œuvre le Premier Homme mille neuf cent quatre vingt quatorze – oui – oui – donc où se déroule l'histoire ? \

32.SEL à Alger

33.ANI 2 où exactement ?

34.SEL à l'asile

35.ABD2 à l'asile

36.ANI 2 non ↑ non↑ avant avant ?

37.SEL à Marengo

38.ANI 2 à Marengo – à Alger – donc l'élément \

39.SEL à Marengo

40.ANI 2 avant – avant l'élément déclencheur de l'histoire – qu'est-ce qu'il a reçu Albert Camus ?

41.NOU **UN TELEGRAMME** ↑

42.ANI 2 un télégramme en lui annonçant quoi ?

43.SEL annonce la mort de sa mère

44.NOU en lui annonce la mort de sa mère

45.ANI 2 de sa mère – donc qu'est-ce qui – par quoi il a commencé son roman ? ses écrits ?

46.NOU il a dit – aujourd'hui ma mère est morte

47.ANI 2 ma mère est morte – et comment il a reçu cette – cette information ? est-ce qu'il s'est étonné ? est-ce qu'il avait eu::h peur ? est-ce qu'il a pleuré ? qu'est-ce qu'il a fait ?

48.NOU il (est , ait ) le sentiment froid

49.ANI 2 il avait le sang froid – et il a pris un congé de combien de jours ?

50.NOU deux jours

51.ANI 2 deux jours – de quarante huit heures pour aller enterrer sa mère et ensuite revenir \

52.SEL pour la natation ou bien \

53.ANI 2 non non n:on non ! – au travail – au travail – il a fait quarante huit heures ou bien vingt quatre heures pour enterrer sa mère ensuite il revient à son travail – oui donc – il est allé où ?

54.SEL à l'asile de \

55.ANI 2 asile de vieillards – donc c'est un endroit une assistance là où on met les vieux – oui les vieux qui n'ont pas d'abris de maisons – ou les gens qui sont délaissés par leurs – par leurs enfants – bon il a rencontré le responsable de l'asile pour compléter ou bien remplir quelques formulaires (bruit) pour compléter des formulaires – bon – ensuite – oui qu'est-ce qu'il a fait Camus ? il est allé \

56.SEL « il a assisté à la veillée funèbre – puis à la mise en bière et aux funérailles sans prendre l'attitude de circonstance que l'on attend d'un fils endeuillé – le héros ne pleure pas – ne veut pas simuler à un chagrin qui qu'il ne ressent [res] pas »

57.ANI 2 oui – est-ce qu'il a vu le cadavre de sa mère ?

58.NOU non↑

59.ANI 2 il n'a pas vu – il ne voulait pas le voir – il (ne)voulait pas le voir – il (ne)voulait pas – oui – il (ne)s'intéresse pas – il est désintéressé – oui – ensuite – oui – l'histoire l'histoire \

60.ABD2 après l'enterrement ?

61.ANI 2 après l'enterrement

62.SEL il est allé nager –il fait la natation

63.ANI 2 il faisait chaud – il y avait du soleil – il faisait chaud – il est allé à la mer pour \

64.NOU pour se baigner

65.ANI 2 pour se baigner – et qu'est-ce qu'il a rencontré là-bas ?

66.SEL Marie – il rencontre Marie /

67.ANI 2 il a rencontré Marie – oui – Marie oui – c'est qui Marie ?

68.SEL une dac- dact \

69.ANI 2 une dactylo

70.SEL une dactylo – une dactylo oui là où – bon qui connaissait \

71.ANI 2 oui auparavant – qui connaissait déjà – oui – ils ont nager et \

72.SEL ensuite ils ont regardé le film de Fernande \

73.ANI 2 de Fernandel oui – ils ont décidé d'aller au cinéma pour voir le film de Fernandel – c'est un acteur français – un ancien acteur français – c'est un comédien – bon : ensuite ? – oui

74.SEL ils \

75.ANI 2 a:h ! il va diner avec euh – ils ont diné ensemble

76.SEL ils passent la nuit ensemble

77.ANI 2 ils passent la nuit ensemble – oui – ils vont passer la nuit ensemble – ensuite ?

78.SEL le lendemain matin il rencontre Raymond /

79.ANI 2 le lendemain matin – bon : avant ça – vous parlez d'abord de Meursault – c'est Meursault – on a oublié de citer le nom – c'est Meursault le princip-

80.SEL c'est mer et soleil

81.ANI 2 ça vient du mer et soleil – Meursault le personnage principale de l'œuvre c' est Meursault – oui mer et soleil – donc le lendemain matin en sortant de la maison il a rencontré Raymond – qui est Raymond ?

82.SEL c'est le déclencheur – c'est le déclencheur des \

83.ANI 2 c'est le déclencheur des événements oui: – des troubles

84.SEL des événements – c'est un voisin de palier /

85.ANI 2 c'est un voisin – voisin de palier oui – bon : – qu'est-ce qu'il a demandé à Meursault ?

86.NOU de lui écrire une lettre pour – pour humilier – humilier \

87.ANI 2 sa \

88.NOU sa maitresse /

89.ANI 2 pour humilier sa maîtresse oui – il est en désaccord avec sa maitresse – il a décidé de lui – de lui – ou bien il a demandé à Meursault de lui rédiger une lettre pour l'humilier – donc ensuite – qu'est-ce qu'elle va faire cette maîtresse ?

90.NOU elle va lui dire XXXX elle est une femme arabe et son frère est curieux /

91.ANI 2 est curieux – bien !

92.NOU ils les ont rencontrés à la plage – là /où, ou / – là où les évènements sont \

93.ANI 2 n:on – avant avant – donc Raymond – n :on Raymond et Meursault et le propriétaire du cabanon – s'appelle comment ?

94.SEL s'appelle – – Masson

95.ANI 2 Masson \

96.SEL Masson oui – Masson

97.ANI 2 et le propriétaire du cabanon ont rencontré un groupe d'arabes – un groupe d'arabes et le frère de la maîtresse de Raymond / était, étaient / avec \

98.SEL « la semaine suivante – Raymond frappe et injure cette femme et (convoquer, convoqué, convoquait) au commissariat – en sortant il invite Meursault et Marie dans un cabanon au bord de la mer – avant le – avant l' » \

99.ANI 2 l'incident

100.SEL « avant l'incident – Raymond frappe et injure cette femme » \

101.ANI 2 cette femme oui

102.SEL « ensuite Marie demande à Meursault s'il veut se marier avec elle – il répond que ça – ça n'a pas » \

103.ANI 2 d'importance

104.SEL « mais qu'il le veut bien »

105.ANI 2 c'est-à-dire non – il ne peut pas – Marie demande à Meursault s'il se marie avec elle – ce n'est pas important mais "chépa" – oui – oui – ce n'est pas important mais je suis d'accord – c'est-à-dire qu'il ne veut pas /

106.SEL « le dimanche après – après un repas bien arrosé – Meursault Raymond et Masson se promènent sur la plage » \

107.ANI 2 oui: au bord de la mer

108.SEL oui – « au bord de la mer ils croisent un groupe d'arabe » – donc d'arabe \

109.ANI 2 et qui était avec le groupe d'arabes ?

110.ABD2 le frère de \

111.ANI 2 le frère de qui ?

112.ABD2 le frère de la maîtresse de son ami mauresque

113.ANI 2 mauresque oui – et qu'est-ce qu'il a fait le frère de cette maîtresse ?

114.ABD2 il a pris son couteau – il a – il a \

115.ANI 2 il voulait quoi ?

116.ABD2 il voulait tuer Raymond – il lui a blessé /

117.ANI 2 oui: il l'a blessé oui – oui ensuite ?

118.ABD2 et par revanche Meursault a pris le pistolet – le revolver de \

119.ANI 2 n:on – c'est dans la deuxième partie – non c'est dans la première \

120.SEL n:on c'est la fin de la première partie

121.ABD2 il a pris le revolver de – de son ami blessé Raymond et quand il a rencontré – un moment après – il a rencontré un arabe qui avait \

122.ANI 2 qui avait un couteau à la main – qui voulait tuer Meursault /

123.ABD2 il voulait l'agresser au couteau mais il y avait du soleil qui \

124.ANI 2 Meursault a sorti son revolver – oui le revolver \

125.ABD2 le revolver – l'arabe voulait le tuer – il n'a pas hésité \

126.ANI 2 de tirer

127.ABD2 il a tiré une première balle – après il a achevé avec quatre balles /

128.SEL c'est la fin de la première partie

129.ANI 2 oui c'est la fin de la première partie – maintenant /mε nã/ on va \

130.SEL entamer la deuxième partie

131.ANI 2 oui la deuxième partie

132.NOU la deuxième partie « Meursault est arrêté – questionné » \

133.ANI 2 arrêté par qui ?

134.SEL par la police

135.ANI 2 par la police

136.NOU « ses propos sincères et naïfs mettent son » \

137.ANI 2 c'est-à-dire qu'il ne ment pas

138.NOU « sincères et naïfs mettent son avocat mal à l'aise – il ne manifeste aucun regret » \

139.ANI 2 oui oui – il ne manifeste aucun regret – oui ensuite ?

140.NOU « en prison – pendant que son procès – il tue le temps en dormant – en lisant en particulier un article de journal qui relate un fait divers » \

141.ANI 2 et à partir de ce fait divers il va écrire une autre histoire qui est Le Malentendu

142.NOU qui consiste en fait l'intrigue de la pièce de théâtre Le Malentendu

143.ANI 2 oui

144.SEL c'est la fin de \

145.ANI 2 non c(e n)' est pas la fin – pas encore – ensuite le procès

146.SEL après il a commis son acte à cause de soleil \

147.ANI 2 du soleil oui – donc la cause de son acte c'est-à-dire l'assassinat fait du soleil – oui – oui

148.ABD2 il (ne) voulait pas prendre la – la responsabilité

149.ANI 2 la responsabilité oui – oui

150.SEL « ce qui déclenche l'hilarité de l'audience – la sout- la soutena- » \

151.ANI 2 la sentence

152.SEL « la sentence tombe – il est condamné à la guillo- guillo- » \

153.ANI 2 la guillotine  
154.SEL c'est quoi la guillotine ?  
155.ANI 2 la guillotine c'est-à-dire on va le guillotiner – mettre la tête ou bien on va l'allonger sur une table – ensuite on va séparer la tête du corps comme Ahmed Zabana  
156.SEL Meursault voit l'aumônier mais celui-ci lui dit qu'il priera pour lui – il déclenche la colère de Meursault  
157.ANI 2 c'est-à-dire lorsque ce dernier lui dit j'ai pitié en toi et je vais prier pour toi – Meursault s'est mis en colère  
158.SEL il s'est mis en colère  
159.ANI 2 oui – et quant est-ce qu'il s'est calmé ?  
160.ABD2 pendant la nuit  
161.ANI 2 pendant la nuit – il se calme pendant la nuit  
162.SEL « avant son départ le condamné à mort finit par trouver la paix dans la sérénité de la nuit »  
163.ANI 2 la nuit – oui  
164.SEL donc c'est la fin de la deuxième partie  
165.ANI 2 la fin de la deuxième partie – une fin de l'histoire – comment est cette fin ?  
166.SEL malheureuse  
167.ANI 2 malheureuse – une fin malheureuse – donc c'est une fin malheureuse à cause de son comportement – le comportement de Meursault oui – il a un comportement mauvais  
168.SEL donc  
169.ANI 2 donc – oui  
170.SEL donc eih ! eih ! les portraits des personnages – on a les personnages principales \  
171.ANI 2 principaux  
172.SEL principaux  
173.ANI 2 qui sont ? Meursault avec ses mauvaises qualités – oui il a une – il a de – de – des comportements comment dirais-je ?  
174.SEL mauvais  
175.ANI 2 n: on non – n: on – étranges – étranges – on a l'exemple – non mauvaises attitudes – attitudes – on a l'exemple la mort de sa mère et qui n'a donné aucune importance à cet événement – on a par exemple – il a tué une personne et il (ne) le regrette pas – n'a aucun chagrin /  
176.SEL le titre – le titre \  
177.ANI 2 le titre du roman c'est l'Etranger – c'est un mot \  
178.SEL est-ce que reflète le comportement de Meursault ?  
179.ANI 2 oui: – l'Etranger qui reflète le comportement du personnage principal qui est Meursault \  
180.ABD2 parce qu'il croyait qu'il est étranger dans ce monde /  
181.ANI 2 étranger dans ce monde comme personne  
182.SEL 2 à cause de la mort de sa mère \  
183.ANI 2 là – à cause de la mort de sa mère ou bien ?  
184.SEL le comportement après la mort ?  
185.ANI 2 oui ↑oui – donc il n'a pas réagi – il n'a rien prouvé ou bien éprouvé contre ces faits – ces événements – donc on a une histoire qui se termine par une tragédie – oui une fin malheureuse et c'est ça – vous avez autres choses à dire ? oui des remarques ?  
186.SEL après ma première lecture j'ai trouvé ce livre étrange – mais après l'avoir étudié ensemble – je l'apprécie beaucoup plus /plys/ – il est vraiment intéressant de noter la manière dont Camus nous présente son personnage principal et le sentiment de malaise qui s'installe dès les premiers mots – ce livre semble expliquer la condition humaine et exprime le fait que malgré l'absurdité de l'existence de l'homme – la vie vaut vraiment la peine d'être vécu – pour moi ce n'est plus un livre de distraction mais plutôt de réflexion \

187.ANI 2 de réflexion oui: – on ne lit pas ce genre d’histoire pour se relaxer pour se distraire mais c’est pour réfléchir – pour réfléchir oui  
 188.SEL oui de réflexion  
 189.ABD2 pour voir les choses à leurs claires réalités  
 190.ANI 2 voilà ! à leurs claires réalités –oui  
 191.ABD2 il a essayé d’être très proche à la nature  
 192.ANI 2 de la nature – oui  
 193.ABD2 le soleil la mer dans son nom \  
 194.ANI 2 et on a les deux adjectifs – naïf – il était naïf et \  
 195.NOU et sincère en même temps  
 196.ANI 2 sincère en même temps – oui – Meursault était naïf et sincère – il a dit la vérité – il n’a pas menti \  
 197.SEL le paradoxe – on voit le paradoxe  
 198.ANI 2 oui : – oui  
 199.SEL dans le comportement de Meursault  
 200.ANI 2 dans le comportement de Meursault  
 201.NOU qu’est-ce que ça veut dire un naïf ?  
 202.ANI 2 naïf – quelqu’un par exemple qui ne ment pas – qui n’est pas menteur – il dit la vérité – oui – il prend les choses telles quelles – il n’a pas un double – une double personnalités – double faces – double visages – quelqu’un \  
 203.NOU même le juge il n’était pas impressionné quand il a commis son meurtre – parce qu’il savait que sa mère est morte et il n’a pas éprouvé de chagrin /  
 204.ANI 2 oui – oui  
 205.NOU par contre que les autres ils avaient de la peine pour lui – mais lui malgré sa mère – malgré la mort de sa mère il n’était pas \  
 206.ANI 2 intéressé – oui – si vous avez d’autres choses à dire ? – – donc – et on termine notre étude par dire que tout homme qui ne peut pas ou bien qui ne pleure pas à l’enterrement de sa mère – il risque d’être condamné à mort – quelqu’un qui ne pleure pas à l’enterrement de sa mère risque d’être un homme mort – oui – c’est bon – – voilà **KhlaS** (ça y est ) /

### Groupe 3

Durée : 30 min 20 sec

- 1.ANI 3     donc on va préparer la fiche synthétique de lecture – concernant un des célèbres romans d’Albert Camus – intitulé l’Étranger – on doit démarrer ou commencer par le titre – le titre du roman c’est l’Étranger
- 2.IME     c’est l’Étranger
- 3.AIS     oui l’Étranger – l’Étranger c’est pas l’étrangeté d’un pays mais l’étrangeté des comportements
- 4.ANI 3     oui
- 5.IME     l’auteur c’est Albert / albɛrt/ Camus (bruit)
- 6.ANI 3     ah hein
- 7.IME     le pays d’origine c’est Algérie français
- 8.ANI 3     on va détailler – à propos du titre il (n’)est pas clair
- 9.AIS     c’est pied noir
- 10.ANI 3    comme les XXXX l’étranger ça veut dire au niveau des comportements – malgré que le héro – bien sûr que le héro c’est le narrateur au même temps – d’accord ↑ – l’étranger c’est au niveau du comportement humain – c’est-à-dire que les comportements de l’héro c’est vous voulez anormals – d’accord ↑
- 11.SAN    oui on va commencer par la biographie de l’auteur – « Albert Camus est né en Algérie c’est à Mondovi – en mille neuf cent quarante deux – il est essentiellement l’auteur de l’Étranger – la Peste aussi – et l’un des principes auteurs de l’intellectuel française
- 12.IME    bibliographie d’Albert / albɛrt/Camus   « Albert / albɛrt/ Camus est né le sept onze mille neuf cent quarante deux à Mondovi – dans l’ex dans l’ex   -département de Constantine en Algérie – et mort le quatre janvier mille neuf cent soixante à vil   -à Villeblevin dans Lyonne– c’est écrivain romancier dramaturge /dramayrg/ ess- /egza / essayiste et philosophe français – il fut aussi un journaliste militant engagé dans la résistance française – et dans les combats moraux et l’après -guerre » c’est ça – c’est ça la biographie
- 13.ANI 3    la biographie – donc le genre de ce livre c’est quoi ?
- 14.IME    c’est un roman
- 15.ANI 3    c’est un roman – le roman décrit une personne qui si vous voulez un mélange de personnalité entre l’Algérie et la France d’accord ↑ \
- 16.AIS    les pieds noirs non ?
- 17.ANI 3    apparemment oui
- 18.IME    quoi ?
- 19.AIS    les pieds noirs
- 20.IME    les pieds noirs
- 21.ANI 3    les pieds noirs–je ne sais pas est -ce que c’est mentionné au niveau du du roman non ? – l’éditeur bien sûr c’est **GALLIMARD – GALLIMARD**
- 22.SAN    ce roman a cent quarante deux de pages
- 23.ANI 3    cent quatre vingt quatre je crois
- 24.SAN    non : cent quarante deux de pages – elle a publié en mille neuf cent quarante deux
- 25.ANI 3    oui – il a été publié \
- 26.SAN    par l’édition GALLIMARD
- 27.ANI 3    et je porte à votre connaissance que le roman est traduit en **QUARANTE** langues !
- 28.AIS    ah oui !
- 29.ANI 3    vous imaginez **QUARANTE** langues “pasque” c’était quelque chose de bizarre et même temps de extraordinaire – de quelque chose de anormal – voilà
- 30.AIS    c’est là où Albert Camus devient célèbre \
- 31.ANI    oui
- 32.AIS    avec l’ Étranger

- 33.ANI 3 concernant les personnage on a Meursault qui est un héro et en même temps le narrateur – bien sûr c'est un modeste employé de bureau à Alger il retrace son existence médiocre au déroulement mécanique du geste quotidien et à la quête instinctive de sensation élémentaire
- 34.SAN elle ne crois pas en Dieu et trouve que c'est une chose sans importance \
- 35.ANI 3 d'ailleurs c'est un athée – veut dire qu' il ne crois pas en Dieu
- 36.SAN elle a une maîtresse qui s'appelle Marie
- 37.IME « le personnage principal c'est Meursault – Marie l'accompagne sur une bonne partie du roman à ces deux personnages s'ajoute Raymond qui est le déclencheur des troubles qui surviennent au personnage principal pour finir citant le groupe d'arabes qui intervient au moment de transition entre la première et la seconde partie »
- 38.ANI 3 donc on a d'autres personnages si vous voulez secondaires
- 39.IME oui
- 40.AIS Meursault malgré sa étrangeté il (ne)sait pas mentir
- 41.ANI 3 oui comment il était ?
- 42.AIS il dit toujours la vérité
- 43.ANI 3 il était honnête – toujours honnête
- 44.AIS toujours honnête
- 45.ANI 3 avec ah – avec qui honnête ?
- 46.AIS avec tout le monde
- 47.ANI 3 avec tout le monde
- 48.AIS il dit tout ce qu'il se sent
- 49.ANI 3 mais de-de fumer une cigarette devant-devant le cadavre de sa maman – est-ce que c'est quelque chose de honnête ?
- 50.AIS je parle pas de l'étrangeté– je parle de la vérité
- 51.ANI 3 de la vérité oui
- 52.AIS il dit toujours la vérité tous ce qu'il sent\
- 53.ANI 3 à mon avis c'est un type **SEC**
- 54.AIS oui
- 55.ANI 3 quelqu'un qui est dur d'accord \
- 56.AIS et l'indifférence – l'indifférence du monde ( silence) un jour Meursault reçoit un télégramme qui \
- 57.IME annonce
- 58.AIS qui annonce la mort de sa mère \
- 59.ANI 3 de sa maman oui
- 60.AIS alors il reçoit cette nouvelle – normal – il était heureux "pasqu'il" va gagner deux jours de plus – plus le week -end c'est tous ce qui l'intéresse – – euh à la place où se trouve\
- 61.ANI 3 vous parlez à propos du travail ?
- 62.AIS la mort – la mort \
- 63.ANI 3 n :on non – deux journées en plus – c'est comme des jours de convalescences d'accord
- 64.AIS **el'maa°tem** (les funérailles)
- 65.IME les funérailles !
- 66.AIS les funérailles de sa mère \
- 67.ANI 3 c'est une occasion pour ne pas travailler – si vous voulez
- 68.AIS oui
- 69.ANI 3 en même temps c'est quelque chose de bizarre de considérez deux jours de funérailles de sa maman comme des jours de convalescences si vous voulez un jour de pique-nique de se balader c'est quelque chose de mouche si vous voulez
- 70.AIS il ne s'intéresse pas aux funérailles – il intéresse à l' éclairages de la salle et de fumer et de discuter avec le concierge \
- 71.IME après (sa, ça)–après son retour des funérailles Meursault décide d'aller à la plage où il rencontre une ancienne \



- 72.ANI 3 il y a une petite remarque concernant l'le cadavre de sa maman – imaginez que Meursault a fumé une cigarette devant le cadavre et en plus il (a) refusé \
- 73.IME de voir le corps de sa mère
- 74.ANI 3 **VOILA !** il (a) refusé de voir si vous voulez la **DERNIERE** regard sur le corps de sa maman
- 75.IME oui
- 76.ANI 3 **VOILA !**
- 77.IME « donc après son retour des funérailles – Meursault décide d'aller à la plage où il rencontre une ancienne secrétaire de bureau » \
- 78.ANI 3 oui↑
- 79.IME « qui s'appelle Marie dont il retombe amoureux – le lendemain en retournant de travail Meursault introduit dans son récit quelques voisins de palier dont Raymond qui l'a sollicité son aide en lui demandant conseil pour une histoire de cœur – Meursault convient de faire que l'infidèle de-devait être punie et accepte d'écrire une lettre pour Raymond » \
- 80.SAN de vengeance – une lettre de vengeance
- 81.IME de vengeance \
- 82.AIS oui – si vous permettez je vais ajouter quelques choses↑
- 83.ANI 3 oui je vous en prie
- 84.AIS avant -avant la rencontre de Raymond – il est -ils\_sont allés au cinéma avec Marie
- 85.IME voir un film comique
- 86.ANI 3 un film comique oui – d'ironie
- 87.AIS c'est là où Marie voit le brassard
- 88.IME le ?
- 89.AIS le brassard est une bande qui entoure son bras – c'est le -c'est\_une bande noire indique le deuil
- 90.ANI 3 oui : !
- 91.AIS quand Marie l'interroge sur cette bande il a dit que sa maman est morte \
- 92.ANI 3 est morte oui
- 93.AIS tel jour euh ! euh ! ce jour là – alors elle était étonnée \
- 94.ANI 3 étonnée et (é)merveillée – elle était surpris si vous voulez
- 95.AIS oui
- 96.ANI 3 elle était surpris /
- 97.IME « Raymond utilisera cette lettre pour l'envoyer à la fille afin de l'attirer chez lui pour lui donner une leçon – mais la situation tourne mal – et il finit par la battre – à partir de ce moment le frère de la maîtresse surveille les\_allées et venues de Raymond–ça prétend à ce berger– un e semaine plus tard Meursault et Marie reçoivent une invitation pour passer une journée à la plage avec Raymond et ses\_amis – suite à-à un bataille avec la XXX –la XXX du frère de celle qui a trempé – Raymond – Meursault revient sur le lieu et tue ce dernier » – c'est ça le premier chapitre
- 98.ANI 3 oui
- 99.IME le résumé de -du premier chapitre – la seconde partie \
- 100.AIS Meursault dans le premier chapitre a accepté de témoigner–des fausses événements /
- 101.ANI 3 concernant – quoi ?
- 102.AIS comme-comme en arabe on dit **chahadet e'zzour** (une fausse déclaration)
- 103.ANI 3 oui des fausses déclarations si vous voulez – des fausses déclarations \
- 104.AIS des fausses déclarations pour aider Raymond à éviter la police – il trouve ça normal – il était indifférent (bruit)
- 105.ANI 3 c'(e n')était pas un type honnête ! à mon avis
- 106.IME oui c'est un menteur
- 107.ANI 3 oui
- 108.AIS non il trouve ça normal –c'est le paradoxe – c'est une personnage paradoxal – **moutanaqiTh** (paradoxal)

109.ANI 3 oui le paradoxe – on s'appelle ça en psychologie la schizophrénie – **infiSam e'chaKhSiya** (la schizophrénie)

110.AIS quoi ?

111.ANI 3 la schizophrénie– deux personnages si vous voulez dans une seule

112.IME **infiSam e'chaKhSiya** (la schizophrénie)

113.ANI 3 oui donc d'une façon générale si vous voulez c'est la satire sociale – c'est quelque chose d'ironie– c'est quelque chose de –si vous voulez de bizarre– de drôle– quelque chose qui est tout à fait anormale

114.IME donc « dès le premier chapitre on apprend que Meursault a été interrogé à plusieurs reprises – et on assiste à sa première confrontation avec le juge – d'instruction qui dit ce premier interview a déjà selon moi prépare » \

115.ANI 3 avant le juge il y avait je crois des événements ↑

116.IME quand ?

117.ANI 3 la rencontre des arabes

118.IME où ça ? **golt'ha** (je l'ai déjà dit) tua l'arabe

119.ANI 3 ça y est !

120.IME donc a :h – « à plusieurs reprises on assiste à sa première confrontation avec le juge – d'instruction qui dit ce premier interview a déjà selon moi préparé –prépare celui XX Meursault passe un petite séjour au XXX après quoi on le retournera à l'audition des témoins – qui pour la plupart retourne XXXXXXXX contre lui – par la suite il sera spectateur à la palai- la plaidoirie / lapaledwari / et enfin au ré-qui au réquisitoire d'après- après avoir l'entendu ce débat de pour et contre – Meursault sera jugé coupable et condamné à mort– la dernière scène se termine avec le départ de le -l'aumônier après un dispute entre ce dernier et Meursault et le livre s'enferme sur cette histoire »

121.ANI 3 oui – bon qu'est-ce qu'on va dire à propos de si vous voulez \

122.AIS d'Albert Camus ?

123.ANI 3 de critiques oui

124.SAN XXXXX

125.ANI 3 en français – en français↑

126.SAN les critiques de ce roman – l'ETRANGER c'est un roman écrite à la première personne c'est-à-dire dans une certaine mesure \

127.ANI 3 l'utilisation du **JE**

128.SAN du **JE** oui –Camus s'identifie à Meursault – son perso –son personnage principal délègue / deleg / son rôle de narrateur nous insistons pas XXXXX de Meursault parce que ce dernier serait être capable de rencontrer sa propre mort \

129.ANI 3 oui

130.AIS mais pourquoi Camus écrit-il à propos de son héro ?

131.SAN le héro de ce livre est condamné parce qu'il ne joue pas le jeu

132.ANI 3 oui il (ne) joue pas le jeu – et n'oubliez pas qu'il représente l'homme avant la prise de conscience de l'**ABSURDE** – ce qu'on appelle si vous voulez demi conscience – mais déjà préparer à cette éveil de sud son illusion sur les valeurs consacrées – il se comporte comme s'il avait n'avait pas le sens

133.AIS « l'effet produit sur le lecteur par une telle narration objective et déprimante et cette écœu-» euh euh \

134.ANI 3 écœurement

135.AIS et cette écœurement \

136.ANI 3 qui selon Camus

137.AIS « et cette écœurement qui selon Camus est une bonne chose car il nous conduit au sentiment de l'absurde » \

138.ANI 3 de l'absurde oui ↑et l'absurde c'est bien sûr c'est quelque chose qui illogique au niveau des personnes –quelque chose qui n'est pas commun qui n'est pas connu entre tout le monde – quelque chose qui est drôle –quelque chose qui est bizarre – quelque chose qui est tout à fait anormale si vous voulez \

139.SAN et dans ce roman aussi il n'y a pas de héro comme la plupart des romans elle n'est pas très longue aussi et les événements s'enchainent entre eux \

- 140.AIS oui Camus croyait aux égalités humaines et la justice – et il défend la justice sociale – par contre sa regard / rəgard/ aux arabes elle était toujours un(e)regard / rəgard/ supérieur \
- 141.ANI 3 oui de supériorité
- 142.AIS parce qu'il -qu'il ont besoin imp - besoin (im)précieuse pour civiliser–la civilisation par les français \
- 143.ANI 3 donc oui selon Ca- selon Camus si vous voulez les arabes sont inférieurs
- 144.IME inférieurs
- 145.ANI 3 inférieurs voilà –et bien sûr le monde occidental c'est quelque chose de supérieur
- 146.IME je vois que cette histoire reflète la réalité qu'on vive – c'est ça – le critique
- 147.ANI 3 oui
- 148.IME c'est mon critique – – **dhorka** (maintenant) le slogan (bruit)
- 149.AIS on va parler de la dernière scène – c'est la rencontre entre Meursault et le prêtre — Meursault a refusé occuper à voir le prêtre re–mais le prêtre a réussi de le convaincre – – il y avait un grand dialogue \
- 150.ANI 3 oui – conversation
- 151.AIS conversation parce que l'écrivain \
- 152.ANI 3 initialement il n'était pas convaincu de voir le prêtre \
- 153.AIS pas du tout \
- 154.ANI 3 il a refusé – il a refusé
- 155.AIS il s'amuse – pour s'amuser
- 156.ANI 3 oui
- 157.AIS ici Albert Camus a mis sa philosophie au dialogue de la parole-à la parole de Meursault parce qu'il – parce que le besoin a poussé l'écrivain d'utiliser le style direct entre le prêtre et Meursault – le prêtre joue le rôle de la vie– pardon \
- 158.ANI 3 "pasque" c'est une c'est une c'est une réflexion sur la condition humaine \
- 159.AIS parce que le prêtre joue le rôle de la religion et Meursault le rôle de la vie
- 160.ANI 3 oui
- 161.AIS la vie que Meursault l'interprète \
- 162.ANI 3 mais c'est évident que Meursault ne croit pas au Dieu \
- 163.AIS oui
- 164.ANI 3 si vous voulez c'est un homme athée– ce qu'on appelle en français un homme athée – je (ne) crois pas au Dieu – oui (il n')y a pas de Dieu– donc la rencontre du prêtre pour lui c'est quelque chose d'amuser – c'est quelque chose de – eih \
- 165.AIS de passer le temps
- 166.ANI 3 c'est quelque chose de banale si vous voulez c'est quelque chose qui n'a aucune valeur
- 167.AIS Meursault il n'a pas – il était indifférent parce qu'il dit mourir en vingt ans ou soixante dix ans c'est la même chose \
- 168.ANI 3 oui c'est pareil
- 169.AIS il ne croit pas au Dieu il le reste que peu de temps pour et il ne pas le perdre avec le Dieu
- 170.ANI 3 mais vous imaginez bien sûr qu'il a commencé le roman par « Aujourd'hui maman est morte » c'est l'utilisation du je–« peut être hier je ne sais pas» c'est quelque chose d'ironie si vous voulez « je ne sais pas–j'ai reçu un télégramme de l'asile » c'est très grave « mère décédée – enterrement demain–sentiments distingués » – c'est quelque chose si vous voulez – c (e n')est pas conscient et c'est pas inconscient si vous voulez c'est demi conscient – « cela ne veut rien dire c'était peut être hier »–ce héro est entrain de parler à propos de sa maman–l'absurdité est surto ut le divorce de l'homme du monde – et bien sûr que c (e n')est évident que les habitudes et les manières et les comportements de Meursault pour nous comme des êtres humains –comme des intellectuels c'est quelque chose de très drôle–c'est quelque chose d'extraordinaire–c'est quelque chose de bizarre–c'est quelque chose d'anormal tout simplement c'est quelque

chose anormale—« tout refus de communiquer est une tentative de communication—tout geste d’indifférence et d’hostilité et appel déguisé » \

171.AIS « devant cette scène chargée de signes et d’étoiles je mour-je mourrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde de l’éprouve-de l’éprouver » \

172.ANI 3 donc il a mentionné si vous voulez l’image nouvelle concernant le monde

173.AIS « c’est pareil à moi— sa fraternelle »

174.ANI 3 ses fraternelles enfin

175.AIS « ses fraternelles enfin — j’ai senti que j’avais été heureux et que je l’étais — j’étais encore — pour que tout soit consommé — pour que je m e sens moins seul — il me reste à souhaiter qu’il y-qu’il y ait eu beaucoup de spectateurs » \

176.ANI 3 imaginez qu’il va amuser par la présence des **SPECTATEURS** !

177.IME le jour de son exécution !

178.ANI 3 oui — le jour de son exécution

179.AIS « et qu’il m’accueillent avec des cris de haine » — on rema -on remarque ici que-que la mort absurde joue le grand rôle de cette -dans ce roman parce que le roman commence par la mort de sa mère ensuite la mort absurde — et la mort de sa mère il le traite comme par absurdité ensuite la mort de l’arabe il le tue \

180.ANI 3 et la fin aussi termine par la mort

181.AIS et la mort de l’arabe il le tue normal par absurdité

182.ANI 3 oui

183.AIS il conclure l’histoire de lui-même

184.ANI 3 il a considéré la mort de l’arabe comme quelque chose de banale directement— c’est ça — — euh il faut pas — vous voulez faire des commentaire à propos du roman d’Albert Camus — à propos de style — de style d’A lbert Camus — bien sûr il est caractérisé par des des des caractères si vous voulez qui sont de spécial

185.AIS donc vous voulez dire pourquoi Albert Camus a conduit le -la philosophie absurde — dans son style — — regardes quant on suit la vie \

186.ANI 3 à mon avis c’est selon sa vie personnelle

187.AIS bien sûr ↑

188.ANI 3 je crois que “pasqu’il” était né en Algérie dans une famille modeste—il n’a pas connu son père — donc c’était un **VRAI ORPHELIN** d’accord ↑

189.AIS parce que son père est mort à la première guerre mondiale

190.ANI 3 bien sûr la première guerre mondiale c’était avec des si vous voulez des impacts ou bien des influences catastrophiques — au niveau du monde entier il y avait des millions des victimes et bien sûr c’était pour des buts et des plaisirs si vous voulez \

191.AIS banals

192.ANI 3 banals c’était quelque chose de banal banal et banal — concernant les pays de force qui vont être ou bien si vous voulez — qui devient plus tard des vainqueurs après la première guerre guerre mondiale — d’accord — donc pour lui la vie c’était quelque chose qui est banale \

193.AIS je-m’en-foutiste

194.ANI 3 voilà↑ je -m’en-foutiste—je ne sais pas si ça existe en fra nçais le mot flegmatique ça veut dire je -m’en-foutiste oui — donc (il) y a aucune importance — (il) y a aucune valeur si vous voulez concernant la vie soit on mentionne quelque chose— la mort de sa maman c’était quelque chose de banal — la mort de l ’arabe c’était quelque chose banale — la mort de lui-même c’était quelque chose encore banale — comment ?

195.AIS il n(e s’)intéresse même pas à sa vie

196.ANI 3 la mort de-de sa maman pour lui était considérée comme quelque chose de banale— comment ? on a mentionné après la lecture que -qu’il n’a pas— qu’il n’a pas vu le cadavre de sa maman **MEME** comme un dernier regard si vous voulez — donc la mort de sa maman était quelque chose de banale — c’était premièrement — deuxièmement c’ était quelque chose aussi de banale — aucune importance aucune valeur \

197.AIS si vous avez-si vous avez remarqué que \

198.ANI 3 à la preuve des quatre balles

199.AIS mais pourquoi il a tiré une seule balle ensuite il a continué les autres balles ?

200.ANI 3 je n'(e) sais pas AIS ! – vous commentez

201.AIS il y a plusieurs hypothèses \

202.ANI 3 “pasque” “pasque” c'est évident une balle une seule balle va tuer un être humain normalement qu'on l'a ciblée tout droit mais là si vous voulez amuser – amuser de tirer quatre balles d'un seul coup – malgré que une seule balle est suffisante pour tuer l'arabe d'accord ↑ – et bien sûr concernant la mort de lui -même c'était quelque chose de spontané – pas de problèmes – et il a refusé de voir le prêtre bien sûr sur la base qu'il était athée il ne croit pas au Dieu – il a mentionné que c'était quelque chose de fantastique si vous voulez autrement dit les **SPECTATEURS** et voilà oui – donc c'est un nouveau monde pour lui – c' est quelque chose de curiosité –il n'a pas vu ça ou bien des choses pareilles avant le jour de l'exé- de l'exéc- (rires) \

203.IME l'exécution

204.ANI 3 l'exécution oui – donc pour lui c'est tout à fait normal – il y avait beaucoup de spectateurs le jour de son exécution et qu'il m'accueillent avec des cris de haine – donc les spectateurs vont si vous voulez accueillir monsieur Meursault

205.AIS Meursault

206.ANI 3 voilà ! Meursault avec des cris de haine – c'était pour lui quelque chose de indifférent – c'est pour lui quelque chose de spéciale–c'était pour lui quelque chose de incroyable– “pasque” pour lui voilà – il voit le monde d'une autre manière – c'est pour nous une manière très très drôle et très bizarre si vous voulez

207.AIS mais ce qu'on m'a dit que –pourquoi il a tiré la première balle parce qu'il était sot / su /\

208.ANI 3 ah oui ! **ay wah** ! (d'accord)

209.AIS il (ne)savait pas qu'est-ce qu'il fait \

210.ANI 3 qu'est-ce qu'il fait oui ↓

211.AIS et la deuxième hypothèse– quand l'arabe a joué avec le couteau \

212.ANI 3 oui

213.AIS les reflets du soleil – les rayons de soleil \

214.ANI 3 il n'arrive pas à voir

215.AIS oui il n'arrive pas à voir donc il a tiré les quatre balles pour assurer que l'arabe est mort

216.ANI 3 oui

217.SAN je trouve comme un slogan sur ce roman – **l'ETRANGER** est un vrai régal au thé glace

218.IME la valeur de l'être humain est dans sa culture

219.ANI 3 à mon avis c'est une réflexion sur la condition humaine et bien sûr on mentionne l'émergence ou bien l'apparence de la satire sociale

220.AIS pour moi je voit que-que c'est une histoire qui porte une leçon pour ingrat et ce(lui) qui laisse tomber ses parents c'est toujours il n'attend pas une fin heureuse – jamais↑

221.ANI 3 j'ai une autre remarque si vous voulez si vous permettez–concernant le complexe de supériorité et le complexe d'infériorité –donc le héro va être si vous voulez exécuté – va être pénétré plutôt va être ex -exécuté– donc dans la vie il n'y a pas quelque chose de supérieure et quelque chose d'inférieure voilà – la mort c'est quelque chose de contraire totalement concernant la vie – donc la vie des êtres humains est quelque chose de valeur–est quelque chose qui est si vous voulez on doit le traiter comme quelque chose de sacré– “pasque” l'âme-l'âme d'un être humain c'est quelque chose de sacré soit pour nous les êtres humains ou bien le Dieu ou bien le seigneur– et le héros ici dans ce roman a considéré bien sûr l'âme humain comme quelque chose de banal–donc le complexe d'infériorité et de supériorité ça existe pas et l'épreuve c'est que le héro va être exécuté à cause de son **assassination** (assassinat) ou bien d'avoir meurtrier ou bien tuer l'arabe /

## Groupe 4

**Durée : 45 min 56 sec**

- 1.MOU **baçda bismi Lahi** (au nom du Dieu ) – **salem çalikoum** (salut à tous) bonjour – on va commencer avec monsieur ANI 4 Monsieur MOU madame euh – mademoiselle euh↑ euh↑ \
- 2.ANI 4 **nchallah nchalah** (si Dieu le veut) – à la prochaine
- 3.DJO HOU : ↑
- 4.MOU mademoiselle HOU et monsieur DJO – nous allons aujourd'hui faire un travail sur le livre de monsieur Albert Camus L'Etranger
- 5.ANI 4 L'Etranger – intitulé L'Etranger
- 6.MOU intitulé L'Etranger – on va faire dans ce travail une fiche de lecture – on va faire la fiche de lecture c'est c'est notre première objectif – l'un de notre objectif le plus important c'est de parler de communiquer en français entre nous accepter les idées des autres – accepter les opinions des autres sans pour autant les critiquer les opinions sans pour autant critiquer la personne – nous allons commencer tout d'abord par présenter monsieur Albert Camus–bon↑ Albert Camus – nous allons commencer avec mademoiselle HOU
- 7.HOU bon : « Albert Camus est un écrivain romancier dramaturge essayiste et un philosophe – il né le sept Novembre mille neuf cent treize à Mondovi est une ville près de Constantine en Algérie – en mille neuf cent cinquante sept il a été couronné à quarante quatre / ans par le prix Nobel de littérature – et il est mort le quatre janvier mille neuf cent soixante à Villeblevin / vilèvé / dans L'Yonne à cause d'un accident »
- 8.MOU voilà ! merci mademoiselle HOU – monsieur ANI 4 nous a posé une question tout à l'heure qui parlait – pourquoi Albert Camus est considéré comme un philosophe ?
- 9.ANI 4 à mon avi :s euh \
- 10.MOU c'est toi qui a posé la question tu (ne) va pas répondre
- 11.ANI 4 ah ! oui :: allez-y
- 12.MOU monsieur DJO – pourquoi Albert Camus est considéré comme un philosophe ?
- 13.DJO je pense que lui-même qui a choisi d'être philosophe
- 14.MOU voilà ! parce qu'il a fait des études en philosophie
- 15.DJO oui en collège
- 16.ANI 4 notre point de vue – je crois que – qu'il est – qu'il fait intervenir la philosophie sur – sur ses écritures
- 17.MOU voilà
- 18.ANI 4 il est un peu une méthode philosophique à écrire – c'est pour ça il est nommé philosophe du siècle
- 19.MOU on a dit que Albert Camus est né à Mondovi–ville près de Constantine – capitale de l'Est en Algérie – c'est un pied noir – ses parents sont venus en Algérie – on a parlé de l'information qu'il s'agit d'un pied noir
- 20.ANI 4 que veut dire petit noir ?
- 21.MOU **PIED NOIR** pied noir
- 22.DJO lui il a déjà né là
- 23.MOU voilà !
- 24.DJO en Algérie – en terre
- 25.ANI 4 moi je crois qu'il est un européen
- 26.MOU voilà ! c'est un européen
- 27.ANI qui est venu après la colonisation
- 28.MOU voilà ! – après la colonisation de la France –de l'Algérie par la France – les immigrés ont commencé à venir en Algérie quand ils descendent des bateaux ils avaient les pieds noirs à cause du charbon
- 29.ANI 4 du charbon !
- 30.MOU de là il vient le nom pied noir
- 31.DJO de là est venu le nom pied noir

32.MOU c'est un chrétien algérien qui vivait en Algérie – euh – il est né à l'époque de la première guerre mondiale ce qui a influencé beaucoup sa jeunesse – jeunesse très difficile – son père était un général dans l'armée de France – donc il était souvent absent – il était élevé par sa mère et sa grand-mère – ce qui a influencé beaucoup ses écritures et sa pensée philosophique

33.HOU il ne connaît jamais son père qu'il est mort dans la guerre mondiale – dans la première guerre mondiale

34.ANI 4 c'est un orphelin

35.MOU orphelin

36.DJO vous êtes sûr qu'il était un chrétien ? il (n')était pas un juif ? (en s'adressant à MOU)

37.MOU apparemment \

38.DJO "pasqu'il" est né à Constantine – à une ville près de Constantine \

39.ANI 4 non ! c'est la période de colonisation

40.DJO à l'époque à Constantine en Algérie c'est la région où demeuraient les juifs

41.ANI 4 il y a des juifs à Constantine \

42.MOU l'essentiel il (n') était pas musulman – sa religion ne nous intéresse plus

43.ANI 4 ne t'inquiète pas ce qui nous intéresse beaucoup c'est l'ouvrage (en s'adressant à DJO)

44.MOU il avait une tendance je crois à détester les arabes

45.ANI 4 les arabes

46.MOU dans l'Etranger – dans son livre il parle beaucoup des arabes – c'est ça – je crois pas qu'il déteste les arabes !

47.ANI 4 qui l'ont suivi avec sa copine et sa \

48.MOU voilà – HOU parlez nous un peu de sa vie ↑

49.HOU qu'est-ce que je vais dire ?

50.MOU on a dit est-ce qu'il déteste les arabes ? – comment il se comporte avec eux ?

51.HOU oui Albert Camus détestent beaucoup les arabes puisque quant il va à la plage avec ses amis au cours de laquelle Raymond est blessé avec \

52.MOU toi tu parle de l'écrivain – mais moi je parle du personnage \

53.HOU oui mais Meursault là \

54.DJO on reprend la phrase « il déteste beaucoup les arabes »

55.MOU si on prend un écrivain comme Paulo Coelho \

56.DJO de l'Alchimiste – écrivain de l'Alchimiste \

57.MOU voilà – c'est un brésilien mais il parle des chrétiens des arabes des – donc il est une personne ouvert – si on prend par exemple ses ouvrages surtout le tour sur le monde – contrairement Albert Camus dans son œuvre l'Etranger il déteste les arabes – peut être après l'indépendance ils l'ont sorti de son pays qui le considérait comme son pays natal

58.ANI 4 si je voulais dire seulement on ne peut pas vraiment prouver que monsieur Albert Camus déteste les arabes – ça reste une ouvrage

59.MOU par exemple quand j'ai donné l'exemple de monsieur Coelho – son père était-je crois un notaire ou quelque chose comme ça sa mère était morte au foyer – lui il voulait voyager il voulait changer son pays pour côtoyer d'autres cultures d'autres pensées – et avec le temps ça influence ses écritures – il décrit ses problèmes dans ses écrits – Comme nous Albert Camus – chaque écrivain va donc emporter sa propre personnalité sur ses écrits – à mon avis par exemple les romanciers comme Emile Zola – il a écrit des romans qui reflètent sa vie et qu'il a choisi lui -même – il (ne) peut pas écrire quelque chose qu'il ne peut pas décrire et comme on dit **faqidou achayi la youçtîh** (celui qui ne possède rien ne donne rien)

60.ANI 4 on passe directement au résumé ?

61.DJO et la prime de Nobel ?

62.ANI 4 la prix Nobel en littérature ?

63.MOU le prix Nobel en littérature à l'âge de quarante quatre ans – en mille neuf cent cinquante sept – XXXX

- 64.ANI 4 maintenant \
- 65.HOU non↑ on n'a pas cité ses travaux
- 66.DJO est-ce qu'il a des travaux ?
- 67.ANI 4 d'autres travaux
- 68.DJO à propos de sa philoso-philosophe ?
- 69.ANI 4 sa philosophie !
- 70.MOU DJO il voulait dire que ces écrivains sont des philosophes aussi – dans l'ensemble
- 71.DJO la plupart des écrivains français sont des philosophes
- 72.MOU déjà pour avoir le prix Nobel il faut être \
- 73.ANI 4 quelque chose de – quelque chose de \
- 74.DJO il était un juif c'est pour ça qu'il a eu la prix Nobel
- 75.MOU ( rires)
- 76.ANI 4 le résumé HOU – on passe au résumé ?
- 77.MOU on passe au résumé HOU
- 78.HOU c'est d'abord expliquer que veut dire l'Etranger– Albert Camus ou bien Meursault le personnage **PRINCIPAL** dans cette œuvre il - il n'est pas étranger à son pays mais il est étranger dans ses comportements sa mentalité etc – a :h\
- 79.DJO sa manière de penser les choses
- 80.HOU c'est ça
- 81.ANI 4 il est différent pour cela il est nommé\
- 82.HOU il est dur et obscur
- 83.MOU il est incompris si vous voulez – il est mal compris par les autres
- 84.ANI 4 voila !
- 85.HOU bon je veux commencer de raconter l'histoire de Meursault /mɛrsɔ / \
- 86.MOU Meursault /mɛrsɔ /
- 87.ANI 4 Meursault /mɛrsɔ / voilà
- 88.HOU « Meursault /mɛrsɔ / vivant en Algérie française quand il a reçu un télégramme lui annonçant que sa mère vient de mourir et qu'elle était à l'asile de vieillard – après l'enterrement Meursault a rencontré Marie et Raymond et Masson et sont devenus des amis – un jour Meursault était à la mer avec ses amis où ils ont rencontré un groupe d'arabe – une bagarre a été éclaté entre eux au cours de laquelle Raymond est blessé – plus tard Meursault marche tout seul sur la plage – il a rencontré l'un des arabes qui a le révol- qui a le révolver / revole / de Raymond » \
- 89.MOU « pris le révolver / revolver / de Raymond »
- 90.HOU « pris le révolver de Raymond Meursault a tiré des bales et tua l'arabe par faute – puisque les rayons du soleil et son reflet / rɛflɛt / à son arme et brouillera ses yeux » \
- 91.MOU donc ça c'est à peu pris le résumé
- 92.HOU oui et après ça – il a (été) condamné à mort à cause de sa négligence de sa mère à l'asile des vieillard – et il ne venait pas pour la voir et cette dernière devenue une question d'avis général et la deuxième cause sa tuerie de l'arabe par faute
- 93.ANI 4 très bien↑
- 94.HOU moi j(e n)'ai pas détaillé dans le -dans le résumé puisque on a déjà une idée sur cette œuvre
- 95.MOU d'accord on va encore parler \
- 96.ANI 4 "pasque" tout le groupe a déjà une idée détaillée sur l'œuvre
- 97.DJO s'il vous plaît qu'est-ce que ça veut dire **ASILE** ?
- 98.MOU asile c'est dar elçaDjaza (la maison des vieillards)
- 99.ANI 4 dar elçaDjaza
- 100.MOU donc on va parler si vous permettez en général de l'œuvre on va le raconter comme une histoire
- 101.ANI 4 que dit la première page de cette œuvre ?
- 102.MOU la première ?
- 103.ANI 4 la première phrase de ce livre aujourd'hui – maman est est \



104.HOU maman est morte  
 105.DJO est morte  
 106.ANI 4 vraiment c'est une-c'est comme \  
 107.MOU comme un coup de tonnerre !  
 108.DJO je ne sais pas comment ! c'est comme une explosion  
 109.MOU c'est comme un commencement explosif – c'est comme un coup de tonnerre  
 110.ANI 4 c'est pas du sadisme ! non ? on peut dire sadique  
 111.MOU sadique !  
 112.ANI 4 sadique – je ne sais pas !  
 113.MOU de quoi parle le livre ? il parle de Meursault qui vivait en Algérie française  
 c'est ça et il a reçu un jour un télégramme en lui annonçant la mort de sa mère \  
 114.HOU oui  
 115.MOU comment il s'est comporté avec cette-cette nouvelle -cette \  
 116.HOU il n'a aucune réaction  
 117.ANI 4 il n'a pas réagi – reçoit ce message là comme – il n'a rien\  
 118.MOU il n'a rien ressenti – en général quand quelqu'un entendit sa mère qu'elle est  
 morte il va être choqué il va pleurer  
 119.HOU il n'a aucune réaction \  
 120.MOU d'accord quoi d'autres ?  
 121.ANI 4 Mais Meursault il n'a rien \  
 122.MOU c'est pour ça on l'appelait étranger – il a quitté sa mère qui était à l'asile –  
 déjà sa mère vivait en Algérie – elle était dans un asile en Algérie – déjà le fait de laisser  
 sa mère en asile c'est déjà quelque chose qui \  
 123.ANI 4 c'est déjà quelque chose qui cloche  
 124.MOU c'est déjà quelque chose qui cloche  
 125.ANI 4 il (n')est pas d'accord\  
 126.MOU il n'est pas d'accord – avec l'absence du père et la mort de sa mère  
 127.DJO il a laissé vivait seul  
 128.ANI 4 il n'a aucun sentiment vers sa mère  
 129.MOU mais d'où vient cette négligence envers sa mère ?  
 130.ANI 4 normalement sa mère a élevé- l'a élevé normalement il l'aime beaucoup !  
 131.HOU il l'a – il l'a négligée dans l'asile des vieillards à cause de la pauvreté –  
 Meursault est \  
 132.ANI 4 **AH OUI !** il est pauvre ?  
 133.MOU il est pauvre  
 134.DJO c(e n)'est pas une raison ! – c(e n)'est pas une raison !  
 135.HOU pour Meursault c'est une raison  
 136.MOU on parle de sa personnalité  
 137.DJO je trouve pas comment une personne laisse sa mère ! \  
 138.ANI 4 quant on a rien – on a rien à-à donner à nos mères- qu'est-ce que tu (voulez,  
 voulais) faire ? – mettez seulement \  
 139.MOU mais mettez -vous à votre-à sa place si vous mettez votre mère à cette place  
 si vous n'avez rien à donner – si tu peux pas \  
 140.ANI 4 si tu peux pas donner aucun-aucune chose qu'est-ce que tu fais ?  
 141.MOU mais quelqu'un qui vas à la plage avec ses amis !avec sa copine! \  
 142.DJO il choisit XXXX avec elle  
 143.ANI 4 mais seulement c'est une – c'est l'opinion d'Albert Camus  
 144.MOU d'accord  
 145.ANI 4 il a choisi d'écrire \  
 146.MOU mais on parle de la personnalité du personnage  
 147.ANI 4 et bien ! il est trop dur \  
 148.MOU mais pourquoi ? (rires) mais il faut toujours poser ces questions-là  
 149.ANI 4 il faut questionner Albert Camus (rires)  
 150.DJO il a le cœur de glace je pense

151.MOU puis qu'est-ce qu'il fait ? il va à l'enterrement – il va d'abord à l'asile pour faire la paperasse – il va parler avec le directeur de l'asile et le directeur de l'asile a été choqué de voir que Meursault n'est pas choqué par la mort de sa mère \

152.DJO il n'est pas intéressé même pas !

153.MOU et quand il demandait pardon pour lui et de la mort de sa mère – il a pris deux jours de congé \

154.ANI 4 elle (est) morte le vendredi je crois et lui il est parti au travail le lundi – il a pris deux jours seulement !

155.MOU seulement oui

156.ANI 4 ses collègues au travail sont vraiment choqué – pourquoi il est là – normalement sa mère est morte \

157.MOU eih oui ! – quand il va à l'asile pour remplir la paperasse de la mort de sa mère et tout – il se sent en quelque sorte dérangé – une sorte de pardon pour lui – pardon pour lui dérange c'est quelque chose qui lui dérange – il se sent dérangé – **kima ngoulou HaDja tthagal çlih** (comme on dit quelque chose qui lui dérange)– et quant il va aux obsèques de sa mère – obsèques c'est-à-dire l'enterrement de sa mère – il (n')est même pas touché – il ne pleure pas – il est dérangé par la chaleur– il est dégouté c'est comme si il était absent \

158.DJO c'est la chaleur qui l'avait dégoutée \

159.MOU oui c'est la chaleur

160.DJO mais pas -mais pas la mort de sa mère

161.MOU et comme il est obligé de se présenter il n'est pas présent pour être présent - il présent "pasqu'il" est obligé \

162.ANI 4 alors est-ce qu'il \

163.DJO il n'a pas le choix

164.MOU il n'a pas le choix oui – il a pris un jour de congé – XXX c'est comme si il a jeté une voiture vieille- une vieille voiture – je vais rendre mes papiers je vais la donner à la CAAT (compagnie *algérienne* des assurances de dommages et de personnes) et la jeté là bas et \

165.ANI 4 HOU il (ne)faut pas être au sommeil – on va-on va écrire plus tard

166.MOU il faut \

167.ANI 4 il faut bien se concentrer – ah hein ! on va **PASSER à NOTRE** - à notre étape si je pense c'est le portrait – bein ! on commence la rédaction – par quoi ? **A:H OUI** ↑

168.DJO on va la dicter

169.ANI 4 bon mademoiselle la secrétaire il faut bien décrire l'auteur du - de l'ouvrage

170.MOU XXXX – XXX

171.ANI 4 HOU vous avez besoin d'un stylo rouge ou bien vert ? HOU non ?

172.HOU j'ai pas besoin

173.MOU j'ai pas besoin (MOU répète les paroles de HOU en les chantant avec un ton aigu et descendant )

174.ANI 4 **hadi** (ça) c'est une chanson – de qui ?

175.MOU (rires)

176.ANI 4 (rires) **RiTha talyani** (RiTha l'italien ) non ? – – allez-y l'auteur de l'ouvrage c'est qui ? Albert camus – vous écrivez (silence)

177.DJO dit nous monsieur ANI 4 ↑

178.ANI 4 oui :

179.DJO est-ce que Albert Camus te plaît ?

180.ANI 4 vraiment je me sens que je –que je \

181.DJO non ! non ! je parle de l'auteur lui-même

182.ANI 4 j'ai lu seulement cet ouvrage la plupart de cette ouvrage – pas vraiment la version complète mais la plupart de l'ouvrage il est vraiment bien – je l'ai lu -je l'ai lu en anglais tout l'ouvrage complète en anglais **the outside** (l'Etranger) – **i have read all the** (j'ai lu tout)– **all the** (tout le) \

- 183.MOU **all the words** (tous les mots)
- 184.ANI 4 **all the lines but in french i didn't read all** (toutes les lignes mais en français je n'ai pas lu toute l'œuvre )
- 185.MOU moi personnellement – j'apprécie beaucoup les talents de l'auteur et je n'apprécie pas la personne – c'est-à-dire la personne d'Albert Camus – personnellement je n'aime pas Albert Camus – je l'apprécie pas tellement j'apprécie ses talents en tant qu'écrivain mais en tant que personne non - je l'aime pas beaucoup – pour moi c'est un athée – pour moi c'est un athée
- 186.ANI 4 **ON** \
- 187.MOU et vous mademoiselle HOU – – que pensez-vous de Albert Camus ?
- 188.ANI 4 il est un bon écrivain ?
- 189.HOU oui moi j'aimerais beaucoup lire les ouvrages d'Albert Camus – j'ai déjà lu l'Etranger – j'ai une idée sur l'œuvre de la peste \
- 190.MOU parlez-nous de la peste (en s'adressant à HOU)
- 191.HOU donc dans la peste il a décrit une petite village en Algérie spécifiquement en Oran \
- 192.MOU à Oran
- 193.HOU voilà ! moi j'ai lire-j'ai lire \
- 194.MOU j'ai lu
- 195.ANI 4 j'ai lu
- 196.HOU j'ai lu presque – presque (rises) une vingtaine (de)pages comme ça -à peu près- environ \
- 197.MOU il parle de quoi ?
- 198.HOU c'est une maladie comment on dit en arabe **taçoun** (la peste)
- 199.ANI 4 **taçoun**
- 200.HOU **taçoun** c'est ça
- 201.DJO **taçoun** (la peste) en arabe
- 202.ANI 4 **taçoun** c'est le mot exact en arabe – **wabaa°** ( une maladie contagieuse)
- 203.DJO c'est une maladie contagieuse- c'est une épidémie – une épidémie
- 204.MOU c'est tout !
- 205.HOU c'est tout
- 206.MOU **tballi hada** mot scientifique **ya raDjel** (je crois que c'est un mot scientifique jeune homme) – il parle de cette maladie – – et mademoiselle HOU elle est entrain d'écrire les noms des – des membres de notre groupe groupe quatre avec l'administration de monsieur ANI et puis mademoiselle HOU est notre secrétaire \
- 207.ANI 4 elle travaille gratuitement (rises)
- 208.MOU elle travaille gratuitement pour avoir des jus et des bonbons (rises) elle écrit bien et après moi-même qui est entrain de parler et de présenter les autres et enfin je parle de \
- 209.ANI 4 de DJO
- 210.MOU de DJO notre **MODER**-modérateur – moi c'est moi le gardien de temps et lui c'est le modérateur celui qui nous dit silence s'il vous plaît XXXX – il tape sur la table monsieur DJO – elle a terminé son travail – elle va commencer par écrire le-**LA FICHE DE LECTURE** qui va parler de l'Etranger bien sûr d' Albert Camus \
- 211.ANI 4 toute l'ouvrage c'est la première chose
- 212.DJO **hay ou çachra** (il est quatorze heure dix)
- 213.ANI 4 voilà
- 214.MOU voilà
- 215.ANI 4 l'auteur – on va commencer par l'auteur c'est qui ?
- 216.MOU on va se mettre d'accord sur les phrases à écrire
- 217.DJO et la et la prix Nobel – on prend ça – il était jeune à l'âge de quarante sept ans il a pris la prix de Nobel
- 218.MOU il est déjà mort assez jeune \
- 219.ANI 4 quoi ?

- 220.MOU il est mort assez jeune XXX
- 221.ANI 4 après avoir le prix trois ans \
- 222.MOU HOU – HOU est entrain d'écrire – parlez-nous un peu HOU XXXX
- 223.ANI 4 c(e n')est pas la peine de répéter
- 224.MOU c'est (un)excellent travail HOU ! bon courage ↑
- 225.DJO Donnez nous une idée sur la personnage principal (en s'adressant à HOU)
- 226.ANI 4 c'est Meursault
- 227.HOU la personnage principal – la personnalité de ce dernier reflète la personnalité de notre -de notre de notre auteur qui est Albert Camus – il est rassemblé **hakka** (comme ça) (en s'adressant à MOU)
- 228.MOU il est ressemblé –parlez en arabe il (n')y a aucun problème
- 229.HOU comment !
- 230.MOU parlez en arabe
- 231.HOU **kifah ngoulou ichabeh ?** (Comment dit-on ressemble ?)
- 232.DJO ressembler je crois
- 233.HOU rassembler
- 234.MOU ressemble ressemble
- 235.HOU il ressemble \
- 236.MOU en grande partie
- 237.HOU en grande partie notre auteur Albert Camus \
- 238.MOU donc il reflète la personnalité d'Albert Camus – **hih** (oui) quoi d'autres ?
- 239.HOU et sa vie son travail ses habits presque est une histoire réelle
- 240.MOU et est-ce que Albert Camus c'est lui-même qui prend XXXX il entreprend une distance avec les autres XXXX il était comme Meursault ?
- 241.HOU oui
- 242.MOU il (ne) s'entendit pas bien avec sa mère donc ça reflète sa personnalité
- 243.HOU oui
- 244.MOU comme il est étranger et mal compris Albert Camus aussi
- 245.DJO donc sa mère joue le rôle de mère et de père
- 246.MOU de père
- 247.DJO puisque son père est mort
- 248.HOU il n'a-elle n'a aucun-aucune autorité parce que sa grand-mère qui l' \
- 249.MOU qui l'élève
- 250.HOU oui
- 251.MOU oui c'est sa grand-mère qui l'élève
- 252.ANI 4 on passe à la copine de Meursault \
- 253.HOU Marie
- 254.ANI 4 Marie oui
- 255.MOU Marie XXXX – XXX – ça vous dérange de parler et d'écrire en même temps (en s'adressant à HOU)
- 256.HOU **ntouma aHkiw ana nakteb** (vous, parlez, moi je vais écrire)
- 257.MOU quarante cinq minute quarante trois minutes (MOU rappelle du temps restant en regardant son téléphone portable) – bon on a parlé du roman on continue à parler du résumé pendant que HOU écrit les premières lignes de la fiche de lecture – on a dit qu'après la mort de - après l'enterrement de sa mère il est parti à la page avec ses amis \
- 258.DJO l'événement – l'événement passe en Algérie – je comprend pas comment un français tue un algérien au période de la colonisation – condamné à mort !
- 259.MOU oui
- 260.DJO c'est illégal ah !
- 261.MOU bon↑ – qu'est ce qu'on a dit après la mort de sa mère qu'est-ce qu'il a fait ? – après l'enterrement de sa mère – il a trouvé Marie une collègue ?
- 262.ANI 4 avant avant la mort de sa mère il il – il connaît \
- 263.MOU il la connaît déjà
- 264.ANI 4 il la connaît déjà – il a une relation avec elle
- 265.HOU elle est sa copine dans le travail

266.ANI 4 il a continué \
 267.DJO c'est une algérienne d'origine française ou une française ?\
 268.HOU française
 269.MOU je ne sais pas l'essentiel c'est une française vivait en Algérie – franco-
 algérien XXXX il se sont rencontrés ils sont partis en rendez-vous c'est ça
 270.ANI 4 **asmaHli** (si vous permettez) MOU **bechwiya** (doucement) \
 271.MOU d'accord – après l'enterrement de sa mère
 272.HOU après l'enterrement de sa mère il a rencontré Marie et Raymond mais
 Raymond il a \
 273.MOU il a présenté son ami qui est Masson et sa mariée à Marie – et sont devenus
 des amis – puis ils vont à la plage pour passer le week-end (silence)
 274.DJO ils ont rencontré /
 275.HOU dans ce moment ils ont rencontré un groupe d'arabes euh euh – un groupe
 d'arabe \
 276.ANI 4 où il y a une bagarre qui éclata
 277.HOU qui éclate au cours de laquelle Raymond est blessé
 278.ANI 4 c'est l'ami de Meursault
 279.HOU oui
 280.ANI 4 on passe directement au portrait
 281.MOU non ! on a dit que Meursault a rencontré Marie et il prend contact avec elle et
 je me rappelle très bien parler dans le livre il ne tombe pas amoureux d'elle il n'éprouve
 aucun sentiment à son égard
 282.ANI 4 il était amoureux d'elle ↑
 283.MOU non ! il (n')est pas amoureux d'elle
 284.DJO il n'aime même pas sa mère !
 285.MOU il n'est pas tombé amoureux d'elle – pour lui elle est juste \
 286.ANI 4 pour passer le temps ?
 287.MOU voilà ↑
 288.ANI 4 peut-être ! croyez qu'il y a une relation amoureuse avec eux ↑
 289.MOU elle était une relation physique entre eux XXXX – et après ils se rencontrent
 d'autres amis ils vont à la plage et Raymond descend avec Meursault ils rencontrent deux
 arabes qui ont déjà passé avec \
 290.HOU l'un des arabes c'est le frère de la copine de Raymond c'est pour ça
 291.MOU le frère de la copine de Raymond et c'est la raison de la bagarre
 292.ANI 4 ah oui ! c'est la raison de la bagarre !
 293.MOU la bagarre n'est pas déclenchée juste comme ça et après la bagarre Raymond
 est blessé ils se sont rencontrés à la plage – la nuit Meursault est sorti avec Masson ils
 ont rencontré les arabes et une autre bagarre qui est déclenchée – il faut savoir r la
 personnalité du bagarreur XXX – XXXX c'est un voyou en quelques sortes
 294.ANI 4 c'est qui Masson ?
 295.MOU **lala** (non) Masson l'autre ami de Raymond
 296.ANI 4 a :h ! oui !
 297.MOU peu de temps après ils rencontrent les arabes sur la plage – Meursault avait
 le revolver avec lui – il va tuer l'arabe et la raison qu'il donne pour justifier son acte c'est
 l'effet du soleil – les rayons de soleil la chaleur il a tiré comme ça – si on parle de
 l'enquête des policiers il a tiré deux balles
 298.ANI 4 ah hein !
 299.DJO il a tiré une balle
 300.MOU la première d'accord on va dire qu'il l'a touché l'arabe est tombé par terre –
 c'est un cadavre il est mourant il bouge même pas pourquoi il rajouté une fois d'autres
 bales
 301.ANI 4 il a voulu de tuer
 302.MOU pour moi c'est un XXX c'est une personne qui a perdu la joie de vivre \
 303.DJO qui a perdu !

304.MOU ne jouit plus à la vie – tous ce qu’il vit est monotone – tous ce qui l’entoure est triste

305.ANI 4 il ne veut plus vivre

306.MOU voilà il voulait tuer quelques choses qu’il lui rend cette joie de vivre – quelque chose qui lui rend la jouissance – après qu’il a tiré sa première balle ça lui donne un sentiment – quelque chose qui lui a plu – il ne peut plus s’arrêter de tirer – il a encore tiré une deuxième fois une troisième fois une quatrième – ça suffira de tuer un éléphant quatre balles !

307.DJO il voulait seulement de le tuer

308.MOU il n’a pas seulement voulu le tuer XX – XXXX maintenant on va passer au \

309.DJO à HOU

310.MOU elle est entrain d’écrire– notre secrétaire elle est déjà passée jusqu’aux éléments biographiques – c’est-à-dire quoi –c’est quoi les éléments biographiques mademoiselle HOU ?

311.HOU c’est les info qui sont concerne à la vie et travaux de monsieur l’auteur – c’est tous ce qui concerne les travaux de l’auteur

312.DJO c’est la vie de l’auteur

313.MOU vous pouvez nous les répéter ↑

314.HOU on a déjà dit Albert Camus est un écrivain romancier dramaturge \

315.MOU ah ! d’accord↑ d’accord↑ moi je voulais dire bibliographie – je suis vraiment désolé de vous déranger

316.ANI 4 t’as oublié ça ou quoi ? t’as oublié ça ou quoi ?

317.MOU non ! non ! j’ai lu bibliographie

318.DJO on passe au \

319.HOU le portrait d’un personnage \

320.ANI 4 des personnages

321.HOU d’un personnage – on va parler à la personnage principal

322.ANI 4 Meursault seulement ah ! oui !

323.MOU on a choisi \

324.HOU Meursault (bruit)

325.ANI 4 bein↑Meursault Meursault Meursault Meursault↓c’est le personnage principal il \

326.HOU il reflète la personnalité d’Albert Camus

327.ANI 4 la personnalité d’Albert Camus

328.HOU « Meursault est un pauvre jeune »

329.ANI 4 oui

330.HOU « il est différent aux autres jeunes de son âge parce qu’il a quitté sa mère à l’asile des vieillards et il ne revient pas pour la voir donc on peut conclure de ce comportement qu’il est dur– et d’une autre lecture de ce roman on a connu que Meursault ne pleure jamais même dans l’enterrement / lãtrãmã / l’enterrement / lãtẽrmã / de sa mère aussi il est patient parce que quand le juge a le condamné à mort il n’était pas ému et il a passé son temps au lecture jusqu’à sa mort »

331.MOU voilà ! c’est ce que qu’on est entrain de dire c’était quelqu’un qui a perdu toute joie de vivre

332.ANI 4 voilà ! on peut dire que la personnalité de Meursault ne reflète pas toute la personnalité d’Albert Camus mais seulement la partie noire ou la partie sadisme \

333.MOU sadique

334.ANI 4 sadique ! voilà c’est le mot sadique

335.MOU donc voilà Meursault a perdu toute joie de vivre il n’a plus envie de vivre donc après Meursault était condamné à mort – la semaine on parle du couloir de la mort \

336.ANI 4 les céré-les cérémonies

337.DJO avant l’exécution

338.MOU avant l’exécution les personnes qui sont condamnés à mort les jours avant l’exécution on les appelle le couloir de la mort–on va parler du couloir de la mort les

prêtres ils vont leur dire XXXX voilà mon fils Dieu t'attends et voilà il (ne) te reste plus beaucoup tu dois avoir la foi et quelques choses comme ça mais – ma is la plupart leur dit oui c'est son dernier espoir et après \

339.ANI 4 il ne crois pas à Dieu

340.DJO il ne crois pas à Dieu

341.MOU il ne veut plus croire en Dieu – c'est une personne qui a perdu l'espoir en la vie – dommage !

342.ANI 4 vraiment c'est un personnage unique !

343.MOU HOU elle est entrain de pleurer ! – elle pleure beaucoup donnez-nous un papier mouchoir pour HOU ! \

344.DJO elle est touchée ! (rires)

345.MOU elle est très touchée par la mort de Meursault ! – normal HOU ! – il n'est pas mort vraiment HOU ! – c'(e n')est pas un personnage réel HOU ! (rires)–ne pleures pas HOU ! XXXX

346.ANI 4 HOU elle avait \

347.MOU elle a un grand cœur ! (pause)

348.HOU maintenant je veux "entendre" votre point de vue sur \

349.ANI 4 point de vue sur ?

350.HOU votre point de vue ou bien votre opinion concernant l'œuvre en général –sur l'enchaînement des idées sur le vocabulaire \

351.ANI 4 bein ! je crois que le roman est vraiment court – environ cent quarante sept \

352.HOU quarante deux

353.ANI 4 cent quarante deux pages il est vraiment court – n'importe qui peut lire ce roman en petite période il peut vraiment assimiler l'histoire puisque le style est vraiment simple – les mots les mots ou bien le style qui est accessible à tout le monde \

354.DJO et le vocabulaire le vocabulaire \

355.HOU est simple

356.DJO à la maintien de tout le monde

357.ANI 4 voilà

358.HOU et les idées sont bien reliées et bien enchainées / ãfenje / et bien organisées \

359.ANI 4 enchainées / ãfene /

360.HOU oui

361.ANI 4 voilà c'est acceptable–l'enchaînement des idées c'est acceptable c'est ordinaire et simple à comprendre \

362.HOU l'intrigue de cette histoire est simple

363.ANI 4 **chkoun** (quel est ?) le point perturbateur de cette histoire ?

364.DJO c'est quoi ?

365.ANI 4 ou bien le nœud ?

366.DJO **elçouqda** (le nœud)

367.ANI 4 c'était quoi ?

368.HOU la bagarre –ah ah–quand la bagarre a été éclatée entre les arabes – et la mort de l'arabe

369.ANI 4 le point perturbateur ?

370.DJO quand il est condamné à la fin \

371.ANI 4 mais ça c'est la fin de l'histoire commençait \

372.DJO comment pensez-vous monsieur Meursault passer ses derniers jours ? avant l'exécution ?

373.ANI 4 **ana** (moi) je crois qu'il est indifférent

374.HOU il ne s'intéresse pas

375.ANI 4 il est indifférent – pour lui il travaille ou il est condamné à mort c'est indifférent pour lui – il n'a pas des sentiments c'est pour ça il est indifférent

376.DJO il dira qu'il est mort dès sa naissance – il est déjà mort

377.ANI 4 il est déjà mort

- 378.DJO dès sa naissance  
379.ANI 4 DJO – tu peux dicter un peu ↑  
380.DJO dicter  
381.ANI 4 oui  
382.DJO « ils ont – ils ont rencontré un groupe d’arabes » virgule – « une bagarre a été éclatée – – entre eux » /  
383.HOU « au cours de laquelle »  
384.DJO « au cours de laquelle Raymond – Raymond est blessé » – – **diri** (mets)un point « plus tard » virgule « il a rencontré – il a rencontré l’un des arabes avec le revolver /revolve / de Raymond Meursault a tiré un coup -de-feu un coup de feu – – qui tua l’arabe– – et l’a condamné à mort » \  
385.ANI 4 Il a été – il a été condamné à mort /  
386.DJO il a condamné – il a été condamné à mort à cause de sa négligence \  
387.HOU à cause ↑  
388.DJO à cause de sa négligence à sa mère – à sa mère / (bruit)



## Groupe 5

**Durée : 1 h 12 min 17 sec**

- 1.SOF **mbaçd** (après) bon **gallek** (on nous a raconté) après il tue un arabe c'est-à-dire qui XXXXX \
- 2.ANI 5 XXXX avec des arabes
- 3.SOF **lala ! hada** (non ! celui-ci) **ktel waHed** (il tue quelqu'un) – il tue un arabe \
- 4.ANI 5 ah ! **hih !** (oui !) – **hih hih** (oui oui) Albert Camus **houwa li ktel** (c'est Camus qui a tué) \
- 5.SOF voilà – **NON ! houwa** (lui) **mbaçd wala** (puis il est devenu) condamné à mort **mbaçd gaçed yastana fi** l'exécution **ntaço** (puis il attendait son exécution) – **hadi** (c'est ça) voilà **dhorka** (maintenant) on va faire un résumé plus-plus détaillé - mieux que ça d'accord ↑ \
- 6.ANI 5 on va commencer sur le brouillon
- 7.SOF voilà on va commencer sur le brouillon après \
- 8.ANI 5 la biographie
- 9.SOF la bio-graphie
- 10.ANI 5 l'écrivain de notre œuvre c'est \
- 11.SOF l'écrivain de notre œuvre c'est Albert Camus ah \
- 12.ANI 5 c'est un écrivain
- 13.SOF c'est un écrivain français qui est né en Algérie– écrivain français qui est né en Algérie en mille neuf cent quarante et un
- 14.ANI 5 mille neuf cent quarante et un pendant la deuxième guerre \
- 15.SOF pendant la deuxième guerre mondiale – la deuxième guerre mondiale –ah **kifah ngoulou çandou** le prix Nobel / nobl / ?(comment dit-on il a eu le prix Nobel ?)
- 16.ANI 5 il a reçu
- 17.SOF il a reçu le prix Nobel / nobl /
- 18.ANI 5 le prix Nobel / nobl /
- 19.SOF Nobel / nobl /
- 20.ANI 5 parmi ses célèbres \
- 21.SOF parmi ses célèbres la plus-le plus connu l'Étranger
- 22.NAB célèbre !
- 23.SOF célèbre
- 24.ANI 5 (bruit) célèbre veut dire plus connu
- 25.SOF plus connu – illustré
- 26.ANI 5 ce roman c'est l'Étranger
- 27.SOF c'est l'Étranger
- 28.ANI 5 dont il a essayé de raconter son histoire
- 29.SOF voilà **hih** (oui) tout simplement
- 30.ANI 5 dont il a essayé \
- 31.SOF de \
- 32.ANI 5 raconter
- 33.SOF raconter l'histoire– son histoire \
- 34.ANI 5 son histoire
- 35.SOF son histoire
- 36.ANI 5 après la biographie on passe au résumé
- 37.SOF au résumé (silence) le résumé – donc on a on a deux chapitres \
- 38.ANI 5 non ! deux parties
- 39.SOF deux parties plutôt pardon – on a deux parties – la première partie contient six chapitres et la deuxième contient cinq chapitres – ah on essaye – on essaye de résumer le maximum possible ok
- 40.ANI 5 oui – on commence par le premier chapitre
- 41.SOF d'accord qu'est ce qu'on a « c'est jeudi aujourd'hui maman est morte dans son asile – à Mor -à Mar- à Marengo situé à quatre vingt kilomètre d'Alger – au restaurant de

mon ami Céleste—tous avaient de la peine pour moi—cependant dans mon esprit c'est comme si maman n'était pas morte — j'étais pas en deuil »

42.ANI 5 alors on voit ici que Albert Camus / kamys /

43.SOF Camus / kamy /

44.ANI 5 Camus a reçu l'événement de la mort de sa mère froidement

45.SOF **FROIDEMENT** voilà↑

46.ANI 5 ses sentiments était \

47.SOF il n'a pas je veux si on peut dire il n'a pas des sentiments

48.ANI 5 oui

49.SOF un homme qui n'a pas des sentiments \

50.ANI 5 malgré que c'est sa mère qui est \

51.SOF voilà malgré que c'est sa mère qui est morte

52.ANI 5 oui

53.SOF d'accord

54.ANI 5 alors la première partie du chapitre on parle de la mort de \

55.SOF on parle de la mort de sa mère et comment il reçoit le-le- cet événement

56.ANI 5 et comment il a reçu \

57.SOF et comment il a reçu \

58.ANI 5 l'événement

59.SOF l'événement

60.ANI 5 de sa mort

61.SOF de sa — mort — — à deux heures il prit l'autobus — à deux heures

62.ANI 5 après deux heures

63.SOF voilà — après deux heures tu vois — « il prit l'autobus — il y avait une chaleur torride — ma mère vivait assez heureuse à l'asile car je ne pouvais plus subvenir à nos besoins — le directeur m' a dit— j e suppose que vous voulez voir votre mère — il m' a expliqué nous l'avons transportée dans notre petite morgue — Pour ne pas impressionner les autres—c chaque fois qu'un pensionnaire meurt— les autres sont nerveux pendant deux ou trois jours— à la morgue — il m'a laissé— l'enterrement était fixé à dix heures — le lendemain matin ma mère ne s'était jamais intéressée à la religion et pourtant elle avait demandé d'être enterrée / entrer/ religieusement— Le concierge m'a proposé de retirer le couvercle de la bière pour que je puisse la voir—je ne voulais pas—sans savoir pourquoi— le concierge disait ils les autres en parlant des pensionnaires pourtant guère plus âgé que lui —j'ai eu envie de fumer—p ouvais-je le faire devant maman ? aucune importance — j'ai offert une cigarette au concierge et nous **AVONS** fumé — —pour la veille—pour la veillée nocturne—les amis de maman sont venus—qu and ils sont entrés la plupart paraissaient /pareze / gênés— il me semblait qu'ils me jugeaient — une femme a pleuré longtemps car ma mère était sa seule amie — elle n'avait plus personne— puis le silence fut pénible — à la morgue j'avais l'impression que maman ne signifie rien aux yeux de ces vieillards — la nuit a passé —en repartant à mon grand étonnement—tous m'ont serré la main —j 'ai renoncé à voir ma mère comme me le proposait le directeur —seul l'un des pensionnaires a eu l'autorisation d'assister à l'enterrement—Thomas Pérez /pere / un vieil ami de maman — son visage était blafard —ses lèvres tremblaient — un employé des pompes funèbres m'a demandé si maman était vieille — je ne connaissais pas son âge » mais-mais vraiment il n'est pas ! — « on a marché longtemps je suis à pleines gouttes—le goudron noir qui éclatait sous le soleil — le noir des habits —le noir de la voiture—la fatigue de ma nuit d'insomnie — la terre couleur de sang— l'attente — tout étai t insou-insoutenable — ma joie quand l'autobus est rentré à Alger— j'allais enfin pouvoir dormir » voilà c'est le \

64.HAM le premier chapitre

65.SOF premier chapitre

66. ANI 5 on a retenu de cette \

67.SOF de cette chapitre

68.ANI 5 que Albert Camus est une personne je-m'en-foutisme

69.SOF je-m'en-foutisme —il n'a pas — il n'a pas de sentiments — il raconte — il raconte — qu'est-ce qu'il raconte ? **Djanaza ntaç mou** (les funérailles de sa mère)

- 70.ANI 5 le deuil  
71.SOF voilà ↑ le deuil – de sa maman – explique le climat \
- 72.ANI 5 je crois qu'il est entrain de moquer de de-des gens avec qui il parle – les amis \
- 73.SOF les amis de \
- 74.ANI 5 les amis de sa mère \
- 75.SOF de sa mère \
- 76.ANI 5 oui
- 77.SOF voilà ↑ – il parlait des amis de sa mère – surtout sur les climats -le climat plutôt donc je pense que l'auteur XXXX pas avec la réalité – il est je -m'en-foutiste tout simplement c'est tout pour \
- 78.ANI 5 il parle de la mort de sa mère et comment il a reçu l'événement de sa mort – il était froid – il était froid
- 79.SOF il était froid – il n'a pas \
- 80.ANI 5 voilà je-m'en-foutiste
- 81.SOF il était je-m'en-foutiste
- 82.ANI 5 sans sentiment (silence) c'est ça en général
- 83.SOF c'est en général – il a parlé du climat (bruit ) imaginez **nhar elDjanaza ntaç** (lors des funérailles) de sa mère (silence)
- 84.ANI 5 au point qui-qui- qu'il ne connaît pas son âge
- 85.SOF son âge oui – c'est le point le plus le plus important pour moi – un homme qui ne connaisse pas l'âge de sa mère
- 86.ANI 5 de sa mère
- 87.SOF comme même c'est **GRAVE AH !** – voilà c'est tout pour le premier chapitre voilà
- 88.ANI 5 donc le premier chapitre parle de la mort de sa mère et comment il a reçu l'événement de la mort – il était froid je-m'en-foutiste sans sentiment
- 89.SOF humm – ensuite il parle il a parlé à à **kifah ngoulou elDjanaza ?** (comment appelle-t-on les funérailles ? ) ou \
- 90.HAM funérailles / fynerej /
- 91.ANI 5 **ah** (quoi ?)
- 92.HAM **elDjanaza** funérailles/ fynerej /
- 93.ANI 5 funérailles
- 94.SOF funérailles / fynere/
- 95.HAM **FUNÉRAILLES** / fynerej /
- 96.ANI 5 f.u
- 97.HAM f.u
- 98.SOF **kifah goltalna ?** (comment tu as dit ?)
- 99.HAM funérailles / fynerej /
- 100.SOF **FU ?**
- 101.HAM funérailles (F.U.N.É.R.A.I.L.L.E.S)
- 102.SOF (en consultant le dictionnaire) ensemble des– ensemble \
- 103.ANI 5 (en consultant le dictionnaire) de cérémonies accompagnant l'enterrement
- 104.SOF **hah** ↑ **hadik hiya** (oui ↑ c'est ça)
- 105.ANI 5 funérailles / fynerej /
- 106.SOF voilà ↑ funérailles / fynerej / il a parlé de la funérailles de sa mère
- 107.ANI 5 ou bien il a décrire – il a- il a décrit \
- 108.NAB **baSah gallek** (mais c'est écrit) « on a marché longtemps et je suis à pleines gouttes » **maçnat'ha ken yabki** ↑ ( c'est-à-dire il pleurait ) je suis à pleines \
- 109.SOF « je suis à pleines gouttes »
- 110.NAB yaçni elbaky? (c'est-à-dire les larmes ?)
- 111.SOF **lala** ↑ **mayabkiche houwa** (non ↑ lui il ne pleure pas)
- 112.NAB **wala yaçreg ?** (ou il suait ?)
- 113.SOF voilà ↑ warah (où ?) « je suis à pleines gouttes »
- 114.NAB **ken yaçreg** (il suait)
- 115.SOF puisqu'il a dit il fait chaud

- 116.NAB **anaya hsabt'houm** ( moi je croyais qu'elles sont ) des larmes
- 117.SOF non c(e n')est pas c(e n')est pas les larmes
- 118.ANI 5 « le goudron noir qui éclatait sous le soleil il était » \
- 119.NAB il fait chaud
- 120.SOF il parle de chaleur voilà donc il fait chaud
- 121.ANI 5 « la fatigue de ma nuit d'insomnie »
- 122.NAB pasque les rites **hnaya tabqa kima lhih** ( ça reste comme là bas) le noir des habits **yaçni kima ngoulou kanou labsin lakHal thani houma** (c'est-à-dire comme on dit ils portaient des habits noirs)
- 123.SOF voilà donc il a parlé généralement des rites
- 124.NAB des rites des funérailles **kima hnaya** (comme ici )
- 125.SOF des funérailles de sa mère
- 126.ANI 5 il a parlé ?
- 127.SOF des funérailles de sa mère – – il ne connaisse même pas son âge voilà
- 128.ANI 5 « j'allais enfin pouvoir dormir » il cherche que dormir \
- 129.NAB **baSah matakdrich t'Houti** sans sentiment **lahnaya** (mais tu peux pas écrire qu'il était sans sentiment) **ki chghoul maçandouch** sentiment ! (on dirait il n'a aucun sentiment)
- 130.ANI 5 **çlah** (pourquoi ?)
- 131.NAB **haw lahna Djbed** le sentiment (ici il a parlé de sentiment) – sentiment de joie **haw lahnaya gallek** (ici il a dit) « ma joie quant l'autobus » \
- 132.SOF mais **LA JOIE** \
- 133.ANI 5 la joie quand il a pris l'autobus après l'enterrement de sa mère
- 134.SOF quand l'autobus est rentré à Alger
- 135.NAB **çlah** ? (pourquoi ?)
- 136.ANI 5 **houwa haw jay** (lui il est venu)à quatre vingt kilomètres
- 137.NAB **hih** (oui)
- 138.SOF **jayin bach** c'est-à-dire **yadf nouha fi** Alger (eux ils sont venus c'est-à-dire pour l'enterrer à Alger) **houwa fraH ki daKhlou l'Alger** (lui est il était heureux quand ils sont rentrés à Alger) **rak fahem** ? (tu comprends ?)
- 139.NAB **hih hih** (d'accord d'accord)
- 140.SOF la joie \
- 141.ANI 5 **bach yat'hana:** (pour qu'il se débarrasse)
- 142.SOF la cause de cette joie c'est l'arrivée à Alger c(e n')est pas \
- 143.NAB **fhamt fhamt** (je comprends je comprends)
- 144.ANI 5 « j'allais enfin pouvoir dormir » – il a parlé des funérailles de sa mère
- 145.SOF voilà – chapitre deux – **haya: rouHi** (allez-y) **aqray aqray** (lis lis)
- 146.ANI 5 «réveil ce samedi je suis allé me baigner j'ai retrouvé Marie Cardonna qui fait dactylo de mon bureau–j'en avais eu envie à l'époque nous avons nagé ensemble – et avons été à deux sur une bouée – j'ai posé ma tête sur son ventre – quand elle a vu mes habits noirs je suis » \
- 147.SOF « je lui – je lui ai appris »
- 148.ANI 5 « je lui ai appris que maman était morte– elle a eu un petit recul mais n'a rien dit – je lui ai proposé d'aller au cinéma – cinéma nous sommes allés voir Ferna -Fernandel le film était drôle–Marie avait sa jambe contre la mienne je lui caressais les seins ensuite elle est venue chez moi–à mon réveil le lendemain elle était partie pour aller chez sa tante–j'ai dormi jusqu'à dix heure je suis resté couché jusqu'à -jusqu'à midi –je ne voulais pas déjeuner chez Céleste j'ai pris des œufs sans pains car je ne voulais pas aller en acheter– je me suis ennuyé–j'ai erré dans l'appartement – j'ai lu un vieux journal puis je me suis mis au balcon–j'ai regardé la rue j'ai observé longtemps ces familles en promenade–ces gens rares et pressés puis le désert c'était véritablement dimanche–j'ai fumé deux cigarettes avalé du chocolat j'ai regardé le ciel –au soir j'ai pensé que maman est maintenant enterrée et j'allais reprendre mon boulot et que rien n'avait changé »
- 149.SOF vraiment c'est catastrophique

- 150.ANI 5 on voit dans le deuxième chapitre que Albert Camus a continué sa vie quotidienne comme si sa mère – elle est encore vivante
- 151.SOF elle est encore vivante voilà tout simplement
- 152.ANI 5 il a continué sa vie quotidienne
- 153.NAB comme d'habitude
- 154.ANI 5 oui ses habitudes – c'est le deuxième chapitre
- 155.SOF Albert Camus ou bien l'auteur continue-continue leur \
- 156.ANI 5 sa vie quotidienne
- 157.SOF sa vie quotidienne comme si sa mère \
- 158.ANI 5 comme si sa mère \
- 159.SOF comme si sa mère est plus est encore vivante
- 160.ANI 5 est \
- 161.SOF encore vivante
- 162.ANI 5 vivante
- 163.SOF voilà – il – il a faire il a faire ses habitudes euh \
- 164.ANI 5 il a fait
- 165.NAB il a fait
- 166.SOF il a fait ses habitudes – – comme si comme si \
- 167.ANI 5 il a fait ses habitudes et tout passe normal
- 168.SOF voilà ↑ tout passe normal tout simplement
- 169.NAB **çlawah hnaya igoulek** samedi et dimanche ? (pourquoi ici il parle de samedi et dimanche ?) **yadhkour fi** les jours (il cite les jours)
- 170.SOF **kifah** ? (comment ?)
- 171.ANI 5 puisque il est entrain de narrer il narre l'histoire
- 172.SOF « au réveil ce samedi »
- 173.ANI 5 il décrit les détails
- 174.SOF généralement le samedi et le dimanche c'est le week-end
- 175.ANI 5 le week-end
- 176.NAB le week-end jours libres normalement
- 177.SOF "pasqu'il " – je pense qu'il **hab ibayenlna balli rah** jours de week-end (il a voulu nous montrer qu'il s'agit des jours de week-end)
- 178.NAB **hih**↑ (oui↑) libre les jours libres **had** les habitudes **ntawço idirhoum fi** les jours libres (il fait ses habitudes dans les journées libres)
- 179.ANI 5 oui – on passe au chapitre trois \
- 180.SOF troisième – troisième chapitre
- 181.ANI 5 « lundi j'ai beaucoup travaillé au bureau – à midi avec Emmanuel je suis allé manger chez Céleste– le soir j'ai été heureux de rentrer en marchant le long des quais /ke / » c'est quoi le quai ?
- 182.SOF le quai / kaji /
- 183.ANI 5 le quai / kaji /
- 184.HAM **QUAI** / ke / quai **houwa raSif** (c'est le quai)
- 185.ANI 5 **i:h**↑ (oui↑)
- 186.HAM **win** les quais **ntaç** la gare (là où on trouve les quais de la gare) **igouloulou** le quai (on l'appelle le quai)
- 187.SOF en marchant le long des quais – trottoir
- 188.ANI 5 « en arrivant j'ai vu Salamano mon voisin de palier il est avec son épagneul depuis huit ans – le vieux Salamano comme son comme son » \
- 189.SOF chien
- 190.ANI 5 « comme son chien est couvert de croûtes /cut / » \
- 191.SOF de croûtes / crut/
- 192.ANI 5 oui↑ « et il a la et a le poil rare – Salamano ne cesse de l'insulter de le battre – j'ai aussi vu Raymond Sin- » \
- 193.SOF Sintès

- 194.ANI 5 « mon deuxième voisin de palier aux larges épaules au nez boxeur– il se dit magasinier mais passe son temps avec des femmes – il m’a invité à venir mangé chez lui dans son unique chambre il m’a raconté qu’il avait eu une » \
- 195.SOF bagarre
- 196.ANI 5 « une bagarre avec le frère de ma -de sa maîtresse un arabe –cette femme dépensait sans compter l’argent de Raymond alors Raymond l’a tapée l’a battue jusqu’au sang avant de la quitter il voulait que j’écrive pour lui une lettre pour qu’elle revienne– ainsi il coucherait avec elle et juste au moment de finir il lui cracherait à la figure et la mettrait dehors j’ai écrit cette lettre pour » \
- 197.SOF contenter
- 198.ANI 5 « contenter Raymond j’étais devenu son copain »– il s’agit de quoi ?
- 199.SOF il s’agit de quoi ! « lundi j’ai beaucoup travaillé au bureau – à midi avec Emmanuel je suis allé manger chez Céleste – le soir j’ai été heureux de rentrer en marchant le long des » \
- 200.ANI 5 quais
- 201.SOF des quais c’est-à-dire des trottoirs
- 202.HAM **hih raSif hadak houwa** (c’est le quai c’est ça )
- 203.SOF « en arrivant j’ai vu Salamano mon voisin de palier il est avec son épagneul depuis huit ans – le vieux Salamano comme son chien est couvert de **CROUTES** ! » c’est quoi de croûtes ?
- 204.HAM l’ l’ (le le )
- 205.SOF **lagchour** ?(croûtes ?)
- 206.HAM **hih lagchour** (oui c’est les crôutes)
- 207.SOF couvert de croûtes **EIH OUI** ! – « Salamano ne cesse de l’insulter de le battre – j’ai aussi vu Raymond » donc ici il parlait de son-de ses amis \
- 208.NAB ses voisins
- 209.SOF ses voisins ses amis
- 210.NAB les comportements des voisins **ki chghoul “décrire”** (comme si il décrit ) les comportements de ses amis ou les voisins
- 211.ANI 5 donc il est entrain d’entrer chez lui oui donc il a beaucoup travaillé ensuite il va entrer chez lui en son route il a rencontré ces gens là et il était entrain de décrire ces gens – alors le chapitre trois – il parle– il décrit – il décrit les gens -des gens ou bien ses amis \
- 212.SOF ses amis et ses voisins–mon voisin de palier et mon ami mon deuxième voisin – ses voisins
- 213.ANI 5 oui il décrit ses voisins \
- 214.NAB **wala** raconte **Khir men** décrit (raconte c’est mieux que décrit) pasque décrit **youSef** (il décrit) **men hna** (là) raconte **yaHki** (il raconte) – **ana** (moi) je pense **hakdha** (comme ça ) – “pasqu’il” raconte
- 215.SOF voilà
- 216.ANI 5 il raconte ?
- 217.NAB les rencontres par exemple des voisins
- 218.ANI 5 les rencontres XXX des voisins
- 219.SOF **hih** (oui) les rencontres \
- 220.ANI 5 ses
- 221.SOF ses rencontres
- 222.ANI 5 avec
- 223.SOF ses voisins
- 224.ANI 5 ses voisins lorsqu’il est \
- 225.SOF lorsqu’il est en route
- 226.ANI 5 lorsqu’il est entrain de rentrer chez lui
- 227.SOF entrain de rentrer chez lui
- 228.ANI 5 chez lui
- 229.SOF voilà tout simplement – – chapitre trois
- 230.ANI 5 quatre / kat /

231.SOF quatre / kat /- « j'ai travaillé toute la semaine – hier samedi je suis allé avec Marie sur une plage resse-resse-resserrée entre les rochers – j e l'ai embrassée – je l'ai tenue contre moi – puis nous sommes allés chez moi sur mon lit – Marie est restée ce matin nous avons entendu un-une dispute chez Raymond –il frappait une femme–un autre locataire appelé a appelé un agent – c e dernier a dit à la femme de partir – quant à Raymond il allait être convoqué au commissariat » \

232.ANI 5 « plus tard le chien de Salamano a disparu– Salamano est venu chez moi – il pleurait – c'est alors que j'ai pensé à maman »

233.NAB donc il a une pensée à maman à sa maman

234.ANI 5 finalement après quatre jours cinq jours qu'il a pensé à sa maman

235.SOF alors

236.ANI 5 qu'est ce qu'on va dire dans ce chapitre ?

237.NAB **hna smaç balli** Raymond **dag houwa ou martou** (ici il a entendu Raymond qui s'est disputé avec sa femme)

238.ANI 5 il travaillait toute une semaine ça veut dire une semaine a écoulé la fin de semaine \

239.SOF voilà le week-end

240.ANI 5 il a pensé à sa mon à sa maman plutôt puisque le chien de son voisin est disparu enfin il a \

241.SOF c'est grâce à le chien

242.ANI 5 oui (rire) qu'il a pensé à sa maman

243.SOF qu'il a pensé à sa maman

244.ANI 5 chapitre quatre une semaine écoulait

245.SOF une semaine écoulait

246.NAB une semaine après la mort de sa mère

247.ANI 5 une semaine s'écoulait

248.SOF s'écoulait voilà donc

249.ANI 5 et finalement l'auteur

250.SOF et finalement l'auteur **kifah ngoulou** ? (comment dirais-je ?) \

251.ANI 5 pense à sa maman

252.SOF pense à sa maman grâce au chien de Salamano

253.NAB parfois les animaux donnent /

254.SOF voilà↑

255.ANI 5 grâce \

256.SOF grâce à le chien – grâce au chien de son voisin

257.ANI 5 de son voisin

258.SOF Salamano

259.ANI 5 qu'il a disparu

260.SOF qu'il a disparu bien sur

261.ANI 5 alors↑

262.SOF donc le chien donne \

263.NAB des leçons

264.SOF des leçons à l'être humain — « Raymond m'a sonné au bureau pour me proposer de passer la journée de dimanche chez un de ses amis dans un – dans un » \

265.ANI 5 cabanon

266.SOF « cabanon près d'Alger–Marie pouvait venir aussi m on patron m'a proposé de partir bientôt pour Paris dans un bureau qu'il désirait implanter je lui je lui ai dit qu'on ne changeait jamais de vie–que toutes se valaient m a vie ici ne me déplaisait / deplase / ma vie ici ne me déplaisait / deplase / pas je ne voyais pas de raison de changer ma vie – Il m'a dit mécontent /mek5t / que je n' ai que je n'avais jamais d'ambition – le soir Marie m'a demandé si je voulais l'épouser / lepose / j'ai dit que cela m'était égal qu'on pouvait se marier si elle le voulait même–même si sans doute je ne l 'aimais pas moi je me contenterais de dire oui – plus tard je me suis retrouvé seul chez moi n'ayant rien à faire n'ayant pas sommeil avec Salamano pleurant son chien disparu c'est à la mort de sa femme qu'il avait demandé un chien–ensemble ils avaient des prises de bec mais il

l'aimait c'est la vi-la vieillesse /vejɛs / qui les a tous les deux touchés – la vieillesse / vejɛs/  
ne se guérit pas » voilà (silence)

267.ANI 5 Albert a refusé l'idée de déplacer – d'aller en France

268.SOF humm↑

269.ANI 5 il veut pas changer sa vie

270.SOF il veut pas changer sa vie – pas changer l'Algérie

271.ANI 5 je pense il cherche à marier **NON** ? à marier

272.SOF non ↑c'est lui qui \

273.NAB c'est Marie qui veut \

274.SOF c'est Marie

275.ANI 5 il a accepté

276.SOF si-si il accepté

277.NAB il dit c'était égal mais il n'accepte pas

278.SOF voilà mais à l'intérieur autre chose « qu'on pouvait se marier si elle le voulait–  
si elle le voulait – même si » \

279.ANI 5 « même si sans doute je ne l'aimais pas »

280.SOF je n'aime pas Marie « je me contenterais de dire oui » – – donc offre – on a  
offre de-de mariage (rires) – « je me suis retrouvé seul chez moi » \

281.NAB moi je vois le caractère de– le caractère de Albert extraordinaire – il est  
orgueilleux par des-de<sub>s</sub> opinions par exemple je vois ici – il ne voulait pas changer soit la  
vie quotidienne soit le travail – il ne voulait pas travailler à Alger \

282.ANI 5 à Paris

283.NAB à Paris il \

284.ANI 5 il refuse de changer sa vie

285.SOF oui tout simplement

286.NAB il est franc tu vois \

287.ANI 5 il a déclaré il n'aime pas \

288.NAB « je ne l'aimais pas » oui il ne l'aimait pas

289.ANI 5 alors dans ce chapitre parle de l'offre du travail à Paris

290.NAB oui

291.ANI qu'il a refusé

292.SOF et l'offre de travail

293.NAB « que toutes valaient »

294.ANI 5 comment ?

295.NAB « que toutes valaient » c'est-à-dire quelque soit la valeur du travail \

296.ANI 5 il n'accepte pas

297.NAB oui

298.ANI 5 il a reçu un(e) offre de travail

299.SOF un(e) offre de travail à Paris

300.ANI 5 de travail \

301.NAB (proposé, proposée) par son patron

302.SOF patron

303.ANI 5 mais

304.NAB il a refusé

305.ANI 5 encore il a refusé un(e) offre de mariage

306.SOF de mariage oui

307.NAB de mariage oui

308.SOF mais il a accepté

309.ANI 5 il a accepté finalement !

310.SOF il a accepté oui – bon « le soir Marie m'a demandé si je voulais l'épouser » \

311.ANI 5 oui

312.SOF «j'ai dit que cela m'était égal – égal »

313.HAM **galelha had elhaDja raha charçiya** (il lui a dit que c'est une affaire légale)

314.SOF « qu'on pouvait se marier si elle le voulait même–même si sans doute je ne  
l'aimais pas moi je me con-ten-terais de dire oui »



- 315.NAB il accepte oui – « je me contenterai de dire oui »
- 316.SOF il accepte malgré je (ne) sais pas \
- 317.ANI 5 malgré qu'il n'aime pas sa copine
- 318.SOF qu'il ne l'aime pas
- 319.ANI 5 chapitre six
- 320.SOF chapitre six **taqray** (tu lis)(en s'adressant à l'ANI 5)– **aqra** (tu lis) (en s'adressant à NAB)
- 321.NAB « dimanche–Marie Raymond et moi nous préparions à partir quand nous avons vu un grand d'arabes – parmi eux se trouvait le type de Raymond nous avons pris l'autobus–le copain de Raymond avait son capanon cabanon – à l'extrémité de la plage – il s'appelait Masson sa femme riait avec Marie – pour la première fois peut -être j'ai pensé vraiment que j'allais me marier – Marie a voulu que nous nagions ensemble après le repas de midi Masson Raymond et moi sommes allés nous promener sur la plage – c'est là c'est là que nous nous sommes retrouvés face à deux arabes dont le type de Raymond –une bagarre s'en est suivie ils avaient un couteau un couteau Raymond eut le bras ouvert et la bouche ta-tailladée–tous deux se sont alors enfouis–peu après Masson accompa-accompagna Raymond chez le docteur je suis resté pour expliquer aux femmes ce qui était arrivé – à leur à leur retour Raymond était d'humeur **MAUSSADE** maussade – il a voulu se rendre à nouveau sur la plage je l'ai accompagné au bout de la plage–nous sommes parvenus à une petite source où se trouvaient nos deux arabes –ils étaient calmes Raymond m'a demandé je le descends je lui ai alors pris son arme – subitement les Arabes se sont glissés derrière les rochers /rofer/– nous sommes revenus–nous sommes revenus–je suis alors retourné seul sur la plage je sentais mon front se gonfler sous le soleil – c haque fois que je sentais la chanteur la **CHALEUR** la chaleur brûlante sur mon visage je fermais les poings / pwē/ dans les poches les poches de mon pantalon – j e pensais à la source fraîche derrière les rochers / rɔʃ /mais quand j'y suis parvenu j'ai vu que le type de Raymond était le était de retour j'ai pris le revolver de Raymond à cause de brû-brûlure du soleil j'ai fait un mouvement en avant alors par peur l'arabe a pris son couteau soudain tout s 'est accentué le feu du ciel le souffle brûlant l'aveuglement de mes yeux–mon être s 'est tendu j'ai crispé ma main sur le revolver ensuite j'ai tiré encore quatre coups »
- 322.SOF il a tué l'arabe eih ! (silence) bon « dimanche–Marie Raymond et moi nous préparions à partir quand nous avons vu un groupe d 'arabes – p armi eux se trouvait le type de Raymond–parmi eux se trouvait le type de Raymond –nou s avons pris l'autobus–le copain de Raymond avait son cabanon à l 'extrémité – de la plage – il s 'appelait Masson –sa femme riait avec Marie – pour la première fois peut -être j'ai pensé vraiment que j'allais me marier » \
- 323.ANI 5 on parle de ça – qu'est-ce qu'il-qu'est-ce qu'il fait Albert Camus – il sortait \
- 324.SOF avec \
- 325.ANI 5 une sorte d'excursion avec sa copine et son copain Raymond
- 326.SOF oui ah «nous préparions à partir quand nous avons vu un groupe d'arabes d'arabes – parmi eux se trouvait le type de Raymond– nous avons pris l'autobus–le copain de Raymond » \
- 327.NAB tu vois il utilisait les arabes ici – comme des étrangers
- 328.ANI 5 oui
- 329.SOF humm↑
- 330.NAB malgré il vit avec son entourage \
- 331.SOF il vit en Algérie bien sûr
- 332.NAB mais toujours il voit les arabes comme groupes d'étrangers oui \
- 333.SOF humm
- 334.ANI 5 c'est (un) genre de raciste
- 335.SOF voilà c'est un genre de racisme **C'EST ÇA** – ce qu'on appelle le racisme – c'est le **VRAI** racisme ! – « nous avons pris l'autobus–le copain de Raymond avait son cabanon à l'extrémité de la plage – il s'appelait Masson –sa femme rirait avec Marie » \

- 336.ANI 5 il passe son excursion  
 337.SOF voilà  
 338.ANI 5 pour voir le groupe d'arabe  
 339.SOF voilà  
 340.ANI 5 au bord de la plage  
 341.SOF humm↑  
 342.ANI 5 « Marie a Marie a voulu que nous nagions ensemble après le repas de midi –Masson Raymond et moi sommes allés nous promener sur la plage – c'est là c'est là que nous nous sommes retrouvés face à deux arabes dont le type de Raymond – u ne bagarre s'en est suivie ils avaient un couteau Raymond eut le bras ouvert et la bouche tailladée »  
 343.SOF humm↑  
 344.ANI 5 c'est qui – qui a le couteau ?  
 345.SOF « avaient un couteau » !  
 346.ANI 5 Raymond ou bien \  
 347.SOF « une bagarre s'en » \  
 348.ANI 5 « s'en est suivie »  
 349.NAB ils **haw gal** (il a dit ) ils – les deux – les deux arabes \  
 350.ANI 5 les deux arabes  
 351.SOF les deux arabes hih (oui)  
 352.ANI 5 oui « Raymond eut le bras ouvert et la bouche tailladée –tous deux se sont alors enfouis » les deux arabes ont – ont frappé je crois Raymond et s'enfuit  
 353.SOF ils se sont enfouis  
 354.NAB ils étaient agressifs par exemple "pasque" \  
 355.SOF « peu après Masson accompagna Raymond chez le docteur »  
 356.NAB ils avaient un couteau  
 357.SOF « je suis resté pour expliquer aux femmes ce qui était arrivé – à leur à leur retour –Raymond était d'humeur maussade – il a voulu se rendre à nouveau sur la plage je l'ai accompagné au bout de la plage–nous sommes parvenus à une petite source où se trouvaient nos deux arabes – ils étaient **CALMES** – Raymond m'a demandé je le descends je lui ai alors pris son arme–subitement les Arabes se sont glissés derrière les rochers –nous sommes revenus–nous sommes revenus–j e suis alors retourné seul sur la plage–je sentais mon front se gonfler sous le soleil– chaque fois que je sentais la chaleur brûlante sur mon visage je fermais les poings / pwa/ dans les poches les poches de mon pantalon – je pensais à la source fraîche derrière les rochers mais quand j'y suis parvenu j'ai vu que le type de Raymond était de retour j'ai pris le revo -revolver / revolve / de Raymond à cause le feu du ciel le souffle brûlant l'aveu-gle-ment de mes yeux – mon être s'est tendu j'ai crispé ma main sur le re-re sur le revolver / rève / ensuite j'ai tré-tiré encore quatre coups » donc finalement il avait tiré  
 358.ANI 5 il y avait une bagarre entre Raymond Albert et les deux arabes oui – ça c'est en général  
 359.SOF donc il raconte la bagarre ah !  
 360.ANI 5 ils sortent pour se promener Albert Albert– sa copine– et Raymond  
 361.SOF et Raymond  
 362.ANI 5 et son copain **hada** (celui-ci) – ils sortent pour se promener  
 363.SOF voilà↑  
 364.ANI 5 enfin il y avait – il y avait un bagarre ou bien bagarre ?  
 365.NAB **UNE BAGARRE** une bagarre  
 366.ANI 5 une bagarre  
 367.SOF une bagarre  
 368.ANI 5 avec  
 369.SOF avec deux arabes  
 370.ANI 5 avec deux arabes  
 371.SOF et finalement il a dit « mon être s'est tendu j'ai crispé ma main sur le revolver / rève / » \

- 372.HAM revolver revolver / revolvær /  
373.SOF revolver / revolvær /  
374.ANI 5 c'est un(e) arme  
375.SOF voilà↑c'est un(e) arme « j'ai tiré encore quatre coups » – donc il a tué le s arabes non ? ah ! – il a tiré quatre balles\  
376.ANI 5 on (ne)sait pas s'il a tué ou non ↑  
377.SOF **kan çandou slaH haw gallek hna** (il possédait une arme d'ailleurs ici il a dit ) « mon être s'est tendu j'ai crispé ma main sur le revolver » / revolve / \  
378.ANI 5 pour se défendre il a tiré quatre mais on (ne) sait pas s'il a tué des gens ou non↑  
379.NAB **gallek** (il a dit) « le feu de ciel » **tira fi sma hakdha** ?(il a tiré dans le ciel c'est ça ?) **gallek** « le feu de ciel » **hakdha** ? (c'est ça ? )  
380.HAM **lala qasdou elalwan** (il voulait dire les couleurs) \  
381.SOF **NON ! non ! hadhik mbaçd hadhik** ↓( ça c'est après)↓  
382.ANI 5 pour se défendre \  
383.SOF pour se défendre il a \  
384.ANI 5 il a tiré\  
385.SOF il a tiré quatre balles  
386.ANI 5 avec son arme  
387.SOF avec son arme voilà  
388.ANI 5 chapitre sept  
389.NAB non ↑ c'est la deuxième partie – chapitre un deuxième partie  
390.ANI 5 il nous reste pas beaucoup de temps  
391.SOF combien reste de temps ?  
392.ANI 5 une demi heure– on va rédiger le résumé dans une feuille (silence)  
393.SOF **aqra** ↑(lis↑ ) (en s'adressant à HAM)  
394.NAB **aqra** ↑**aqra**↑ (lis lis ) (en s'adressant à HAM)  
395.HAM **win rahou** ?(où ça ?) – chapitre onze  
396.SOF deux deux \  
397.ANI 5 non ↑ chapitre un partie deux  
398.SOF **HEIN** ↑chapitre un deuxième partie  
399.HAM « j'ai été arrêté puis interrogé plusieurs fois – finalement le juge d'instruction s'est penché davantage sur moi– d'abord je ne l'ai pas – pris au sérieux –le lendemain j'ai vu mon avocat–i l m'a demandé si j'avais été peiné par la -par la mort de maman – je suis » \  
400.SOF « je lui »  
401.HAM « je lui (ai) expliqué que je l'aimais bien mais que tous les êtres sains avaient / /avé / plus ou moins souhaité la mort de ceux qu'ils aimaient /emă /–mon avocat m'a alors bien dit de me taire à l 'audience– i l est parti fâché – plus tard le juge d'instruction m'a interrogé à nouveau –i l voulait savoir pourquoi j'avais attendu après avoir tiré mon premier coup–avant de tirer/ tir / les quatre autres– je n'ai pas répondu–Il m'a également dit que jamais il n'avait rencontré /rəkōtre / d'-d'âme aussi en-endurcie /ădorsje /que la mienne–je lui ai confié /kōfle / » \  
402.SOF « confié /kōfje / »  
403.HAM « confié /kōfje /que j'éprouvais un certain ennui à propos de mon acte plutôt qu'un regret véritable –ensuite les entretiens sont devenus plus cordiaux avec le juge d'instruction avec mon avocat aussi –c 'est comme si j'étais classé– l'instruction a duré onze mois »  
404.SOF « l'instruction a duré onze mois↑»  
405.NAB c'est une séance de audience (silence) c'est une enquête  
406.ANI 5 oui  
407.NAB c'est une enquête  
408.ANI 5 il est interrogé par le juge d'instruction  
409.NAB interrogé par le \

- 410.SOF par le juge d'instruction
- 411.ANI 5 d'instruction oui (pause) le juge voulait savoir pourquoi il avait attendu après avoir tiré le premier coup
- 412.NAB donc l'avocat d'abord l'avocat a demandé si il avait été peiné par la mort de sa maman – **Hkalou gallou la mort** de maman **ntaçek wach tHas yaçni** ( il lui a dit qu'est-ce que tu as ressenti quand ta maman est morte )– **gallou** (il a répondu) « je lui ai expliqué que je l'aimais bien mais que tous les êtres sains avaient plus-plus\_ou moins souhaité la mort » les êtres humains **hna** (ici) ils n'acceptent pas et ils ne refusent pas en même la mort
- 413.ANI 5 la mort oui – « mon avocat m'a alors bien dit de me taire à l'audience– il est parti fâché »
- 414.NAB l'avocat n'aime pas par exemple \
- 415.ANI 5 cette réponse ↑ il n'aime pas la réponse de Albert
- 416.NAB « plus tard le juge d'instruction m'(a)interrogé à nouveau – i l voulait savoir pourquoi j'avais attendu après avoir tiré mon premier coup » – **galou çlah stanit ?** (il lui a dit pourquoi vous avez attendu ) avant de tirer les quatre coups ? « il n'a pas répondu » il ne répond pas au juge \
- 417.ANI 5 c'est quoi d'instruction ?
- 418.SOF le juge d'instruction **qadhi** (juge)\
- 419.NAB **qadhi taHqiq** (juge d'instruction)
- 420.ANI 5 Albert a été interrogé par le juge d'instruction qui durait onze mois
- 421.SOF chapitre deux
- 422.ANI 5 « en prison je me suis retrouvé avec bon nombre d'arabes– quand je leur ai raconté mon crime ils m'ont malmené alors j'ai été isolé– Marie est venu me rendre visite une seule fois– d ans le parloir tout le monde était forcé de parler à voix haute– j 'étais étourdi par tout le chaos / jawo / » \
- 423.NAB le chaos / kawo/
- 424.ANI 5 chaos / kawo / **wala** (ou) Chaos /jawo/ ?
- 425.NAB **CHAOS** /kawo/
- 426.ANI 5 « chaos /kawo /qui y régnait – j 'étais habitué au calme de ma cellule – m a voix se perdait parmi celles des autres prisonniers–au début le plus difficile c'est qu'on m'a tout pris même mes cigarettes j'avais alors une nausée perpétuelle j'avais des désirs d'évasion de liberté de mer de plage j'étais obsédé par le désir d'une femme– Le gardien-chef m'a expliqué que nous pri-priver de » \
- 427.SOF « de femme »
- 428.ANI 5 « priver de femme et de liberté faisait partie de la punition–peu à peu je me suis habitué pour passer le temps j'essayais de me souvenir de ma chambre des meubles des détails de ces meubles progressivement j'ai aussi réussi à dormir le jour–quand après cinq mois d'emprisonnement je me suis regardé dans ma gamelle – j'ai vu combien mon visage paraissait sérieux sévère et triste même lorsque j'essayais de sourire » \
- 429.SOF donc le chapitre deux– il raconte – l'état de-de \
- 430.ANI 5 de prison
- 431.SOF de **PRISON**↑voilà
- 432.NAB ici il raconte l'historique du prison
- 433.SOF il raconte il décrit le-le \
- 434.ANI 5 la situation \
- 435.SOF sa situation ↑ dans le prison ↓
- 436.ANI 5 dans le prison
- 437.SOF au prison – et qui attend leur – il attend comment on dit ?
- 438.ANI 5 la condamnation à mort ? – la condamnation à mort
- 439.SOF la condamnation à mort
- 440.ANI 5 on (ne) sait pas s'il est condamné ou non ?
- 441.SOF l'exécution ↑
- 442.NAB il est condamné à mort ↑
- 443.ANI 5 on (ne) sait pas ?

- 444.NAB condamné onze mois↑
- 445.ANI 5 c'est l'instruction qui a duré onze mois (silence)
- 446.SOF « c'est durant les mois d'été qu'eut lieu mon procès – en juin en cour d'assises j'ai été conduit au palais – je n'avais pas le trac – j'avais hâte de voir un procès – quand je suis rentré dans le box la salle était remplie – rapidement j'ai eu l'impression d'être un intrus d'être de – de trop – mon avocat est arrivé il y avait avec ses confrères un huissier /wize / » \
- 447.ANI 5 huissier /wisje /
- 448.SOF « un huissier /wisje/ (a) annoncé la cour en face de moi les jurys étaient assis »
- 449.ANI 5 c'est le jour de procès
- 450.SOF voilà c'est le jour de procès – « suite à mon interrogatoire – les témoins sont venus un par un – le directeur de l'asile – l'asile est venu préciser que maman me reprochait de l'avoir mise à l'asile – il a ajouté qu'il avait été étonné de mon calme » \
- 451.ANI 5 c'est quoi l'asile ? pardon de vous interrompre c'est quoi l'asile ?
- 452.NAB l'asile c'est l'abri d'un d'un \
- 453.SOF **dar dar echouyouKh–chayKhoukha hadik kifah igouloulha** ? (la maison des vieux – comment on l'appelle la maison de vieillesse ? )
- 454.NAB **dar el haThana** ? (la crèche ?)
- 455.HAM l'asile **houwa el'malDjaa°** (l'asile c'est un lieu de refuge) **ngoulou** le droit d'asile (on dit droit d'asile)
- 456.SOF c'est-à-dire **oumou kbira hiya** (sa mère est vieille) \
- 457.NAB l'asile pas seulement pour les gens vieux
- 458.SOF l'essentiel d'accord **malDjaa° malDjaa° ya Khouya !** (un asile c'est un asile mon frère !) – « que maman me reprochait de l'avoir mise à l'asile – il a ajouté qu'il avait été étonné de mon calme le jour de l'enterrement que je n'avais pas été me recueillir sur sa tombe que je ne savais pas l'âge de maman – pour la première fois depuis longtemps j'ai eu envie de pleurer car j'ai senti combien ces gens là me détestaient »
- 459.ANI 5 « me détestaient »
- 460.SOF « le con-conci » \
- 461.ANI 5 « concierge »
- 462.SOF « le concierge est venu expliquer que je n'avais pas voulu voir le corps de maman que j'avais fumé pris du café au lait – pour la première fois j'ai senti que j'étais coupable – Thomas Pérez a dit qu'il avait surtout vu ma mère – l'avocat général lui demanda s'il m'avait vu pleurer – il répond que non – mon avocat lui demanda alors s'il avait vu que je ne pleurais pas il répondit que non et mon avocat d'en conclure voilà l'image de ce procès tout est vrai et rien n'est vrai – le public riait – Céleste a dit que pour lui, mon crime était un malheur – il me soutenait c'est la première fois de ma vie que j'ai eu envie d'embrasser un homme – Marie a indiqué la date du début de notre liaison – elle a raconté notre bain – notre film comique – notre soirée chez moi – le procureur a noté d'une voix grave que tout ceci s'était donc déroulé le lendemain de la mort de maman – On a à peine écouté Masson et Salamano – Raymond est venu témoigner ensuite – il a expliqué que la lettre écrite par moi et que ma présence à la plage étaient dus au hasard – étaient dus au hasard – j'étais innocent /inos/ innocent /inos/ »
- 463.HAM innocent / inosă /
- 464.SOF « innocent / inosă/ – le procureur a rétorqué ironiquement que c'était sans doute le hasard qui m'avait poussé à ne pas intervenir lorsque Raymond frappa sa maîtresse – j'ai compris que les choses allaient mal »
- 465.ANI 5 oui
- 466.SOF c'est le troisième chapitre (pause)
- 467.ANI 5 « j'avais l'impression qu'on traitait cette affaire en dehors de moi sans mon intervention sans mon avis – mais je n'avais rien à dire – lors des plaidoiries » c'est quoi les plaidoiries ?
- 468.HAM **yourafiç** (plaider) **mourafaça** ( une plaidoirie)
- 469.SOF les plaidoiries **hiya elmourafaça** (les plaidoiries)

- 470.ANI 5 « lors des plaidoiries l'avocat général m'a dépeint comme un criminel intelligent n'ayant jamais exprimé les moindres regrets – l e procureur a ren-renchéri pour lui je n'avais pas d'âme rien d'humain pas de moralité – l e procureur a demandé ma tête pour ce crime monstrueux » ils veulent le condamner à mort
- 471.NAB le condamner
- 472.ANI 5 pour lui – pour eux plutôt il n'avait pas d'âme rien d'humain « j'ai essayé de me défendre j'ai expliqué que j'avais tiré à cause du soleil je me sentais ridicule » c' (e n)est pas exprès c'est à cause du soleil– « mon avocat a plaidé pour moi utilisant les je– lorsqu'il parlait de moi je sentais qu'il se substituait à moi qu'il écartait encore de l'affaire que j'étais réduit à zéro j'étais en vérité déjà loin du procès j 'avais le vertige –m es souvenirs joyeux rejaillissaient en moi –après les plaidoiries j'ai entrevu Marie dans la foule son visage anxieux souriait mon cœur était fermé je n'ai pu lui sourire– après la délibération des jurés le président m'a annoncé que j'aurais la tête tranchée sur une place publique au nom du peuple fran- au nom du peuple français je ne pensais plus à rien » (silence) ce chapitre parle de la déli-la délibération finale des jury \
- 473.SOF il parle des plaidoiries– – plaidoiries de la part de leur avocat
- 474.ANI 5 les plaidoiries c'est des gens ?
- 475.HAM **mourafaçat** (plaidoiries)
- 476.SOF non↑ **mourafaçat** (plaidoiries) des avocats
- 477.NAB de la part de \
- 478.ANI 5 plaidoiries de son avocat
- 479.NAB le procureur **lahna demanda** (ici le procureur demande) **galhoum hab nchouf** (il leur dit je veux voir) son tête retranchée **hakdha !** (comme ça !)
- 480.ANI 5 demande – la condamnation à mort
- 481.NAB la condamnation à mort
- 482.ANI 5 c'est le procureur qui demande ça
- 483.SOF voilà
- 484.ANI 5 demande demande
- 485.SOF la condamnation à mort
- 486.ANI 5 la condamnation – à mort parce que pour lui Albert n'avait pas d'âme rien d'humain–n'a pas– d'âme – et rien – d'humain– il n'est pas humain **hih**
- 487.NAB c'est-à-dire **hna** il parle d'inculpabilité
- 488.SOF **maçandouch rouh** (il n'a pas d'âme)
- 489.NAB **yahder hna çla baraa ntaçou** (il parle ici de son innocence)
- 490.ANI 5 il a été condamné à mort parce qu'il n'avait pas d'âme et finalement la délibération des jury \
- 491.SOF « après la délibération des jurés le président m'a annoncé que j'aurais la tête tranchée sur une place publique au nom du peuple français »
- 492.ANI 5 le jury a annoncé \
- 493.SOF la tête tranchée
- 494.NAB « j'aurais la tête tranchée »
- 495.SOF qu'il aurait \
- 496.NAB a été condamné **wa Khlas** (c'est tout)– a été condamné
- 497.SOF a été condamné à mort
- 498.ANI 5 chapitre cinq
- 499.SOF chapitre cinq – **aqra** (lis) (en s'adressant à NAB)
- 500.NAB « J'ai refusé de voir l'aumônier l'aumônier – pas envie de le voir– pas envie de parler rien à dire j'ai pensé à ma mort à mes chances de m'y soustraire une exécution capitale rien n'est plus grand plus\_important que cela – j'ai pensé » \
- 501.SOF « on devait »
- 502.NAB « on devait venir me chercher à l'aube– l'attente l'espoir d'une grâce–Marie a cessé de m'écrire–l'aumônier est quand » \
- 503.SOF « est quand même venu me rendre »

504.NAB « venu me rendre visite sa présence m'a agacé – s a douceur et son espoir m'ont (mis) hors de moi – j'ai crié – je l'ai insulté – je libérais je libérais sur lui toutes mes tensions » \

505.SOF « pour la première fois j'ai pensé à maman »

506.NAB « pour la première fois j'ai pensé à maman –je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde j'ai senti que j'avais été heureux »

507.SOF que j'ai heureux

508.NAB « que j'avais été heureux et que je l 'étais encore —p our que je me sente moins seul—il me restait à souhaiter qu'il y ait beaucoup de monde à l'exécution et qu'ils m'accueillent avec des cris de haine » (bruit)

509.SOF bon ↑ «J'ai refusé de voir l 'aumônier—pas envie de le voir— pas envie de parler – rien à dire » donc il a refusé— de voir— l'aumônier—c'est quoi l'aumônier ?

510.NAB **hadak li igoullou adçi** (celui qui lui demande de prier ) **igoullou wach hiya el'oumnya ntaçek** ? (celui qui lui demande quelles sont vos dernières volontés ?)

511.SOF **SaH**↑ (exactement ↑) – – donc « j'ai pensé à ma mort à mes chances de m'y soustraire une exécution capitale—rien n'est plus grand plus important que cela on devait venir me chercher à l 'aube » (silence) bon ↑ il a refusé de voir – l'aumônier— il a pensé à sa mort /(silence)

## Groupe 6

Durée : 59 min 22 sec

- 1.ANI 6 donc a::h – – le personnage principal
- 2.YAM ah humm !
- 3.ANI 6 Marie l'accompagne sur une bonne partie du roman – Il y a Raymond s'ajoute – Raymond le déclencheur des troubles de l'histoire – s'ajoute Emmanuel – c'est l'ami de Meursault – – Salamano avec son chien \
- 4.YAM c'est un voisin de palier ↑
- 5.ANI 6 c'est un voisin – Masson l'amie de Raymond avec sa femme\
- 6.YAM parisienne
- 7.ANI 6 sa femme parisienne – – maintenant / mɛtnâ / les personnages sans noms – il y a des personnages sans noms – quel sont ?
- 8.YAM le concierge de l'asile \
- 9.ANI 6 la mère de Meursault
- 10.YAM euh humm !
- 11.ANI 6 comme premier personnage – on a le directeur de l'asile\
- 12.YAM le concierge de l'asile
- 13.ANI 6 le concierge
- 14.YAM le juge XXXX l'avocat
- 15.ANI 6 le procureur– le procureur
- 16.YAM le prêtre
- 17.ANI 6 l'aumônier
- 18.YAM **eih** (oui) l'aumônier – voilà ! l'aumônier
- 19.ANI 6 l'aumônier – le juge – et l'avocat
- 20.YAM le vieux Pérez\
- 21.CHA c'était l'ami de la mère de meursault
- 22.YAM on a oublié de mentionner le fiancé de la – de madame Meursault \
- 23.CHA **LE FIANCÉ !**
- 24.YAM de Madame Meursault – oui
- 25.CHA eu::h ! à l'asile – oui c'est un vieux
- 26.ANI 6 c'est pas un fiancé – mais \
- 27.YAM c'est un fiancé de sa mère ou de sa femme ?
- 28.CHA de sa mère
- 29.YAM de sa mère !
- 30.CHA c'était très proche de sa mère dans l'asile
- 31.ANI 6 il était très proche considéré comme – comme \
- 32.CHA comme étant son fiancé – oui
- 33.ANI 6 pour rigoler
- 34.CHA oui
- 35.YAM donc il est appelé Thomas Péré – Pérez
- 36.ANI 6 il s'appelle Pérez
- 37.CHA oui
- 38.ANI 6 donc vous avez dit Pérez – le personnage après Masson – donc on a ajouté Pérez
- 39.YAM oui – Pérez – oui et Thomas Pérez
- 40.ANI 6 donc Thomas Pérez c'est un ami de la mère de Meursault – – eu::h les personnage sans noms – qu'est-ce qu'on peut ajouter ?
- 41.YAM sans nom ?
- 42.ANI 6 la maitresse de Raymond – la maitresse de Raymond
- 43.YAM on a dit le prêtre – le juge – l'avocat – on a mentionné tout ça
- 44.ANI 6 "pasque" la bagarre était déclenché avec le frère de sa maitresse – le frère avec Raymond – donc Meursault a tué le frère de cette maitresse – donc eu::h la maitresse de Raymond et le groupe d'arabes
- 45.YAM et le groupe d'arabe \



46.ANI 6 le groupe d'arabe qui intervient au moment de transition – entre la première et la deuxième partie — Vous pouvez répéter la vie d'Albert / albert / Camus ?( en s'adressant à YAM)

47.YAM XXX donc c'est qui Albert Camus ? – « Albert Camus né le sept Novembre en mille neuf cents treize à Mondovi – une ville située à l'Est de l'Algérie – c'est l'ex-département de Constantine à Dréan – ses parents sont nés en Algérie mais son père était d'origine alsacienne tandis que sa mère était d'origine espagnole – donc le père meurt une année après sa naissance » – c'est-à-dire la naissance de – de– de de \

48.CHA d'Albert

49.YAM d'Albert – « sa mère doit déménager chez sa mère en Alger et travailler pour élever deux enfants Lucien XXX et Albert – et sa grand-mère qui s'occupe alors des enfants » – donc a:h « Camus suit des études en philosophie à l'Université d'Alger – après il se marie mais à l'âge de vingt et un an – il se divorce deux ans après » –c'est-à-dire à l'âge de vingt quatre ans – donc « il tombe malade de tuberculose et celui-ci lui avait laissé réfléchir aux sujets – aux sujets d'essence de la vie et de la mort » – après ça – donc eu::h \

50.ANI 6 bien – maintenant /mɛtnâ / XXXX \

51.YAM pas encore « il trouve dans le journalisme la meilleure façon de partager sa – ses pensées – donc il devient alors un intellectuel très engagé avec la défense de la liberté en Algérie – donc la situation si misérable de – des habitants de la Kabylie » – donc on parle de la situation familiale monsieur ANI – donc maintenant /mɛnâ /on va parler de la situation littéraire \

52.ANI 6 c'est-à-dire Albert Camus comme un écrivain

53.YAM d'accord – donc « Albert Camus c'est un écrivain qui appartient au courant littéraire l'absurde – donc c'est un romancier – dramaturge – essayi-essayiste et philosophe français – il fut aussi journaliste engagé dans la résistance française – Il a été couronné à quarante quatre ans » a:h « par le prix noble de littérature – en mille neuf » \

54.ANI 6 le prix Nobel

55.CHA le prix Nobel – le prix Nobel

56.YAM a:h ! le prix de Nobel ? – « le prix Nobel de la littérature en mille neuf cent cinquante sept – donc Albert Camus est mort le quatre / kat / janvier à treize heure cinquante sept en mille neuf cent soixante sur la route de L'Yon – L'Yon ? »

57.ANI 6 L'Yonne

58.YAM « L'Yonne dans un accident de voiture au coté de son ami Michel Gallimard – c'est le neveu de Gaston Gallimard » /

59.CHA vous pouvez ajouter

60.ANI 6 citons les ouvrages de Camus – les ouvrages d'Albert / albert / Camus

61.YAM en ce qui concerne – en ce qui concerne les- les principaux ou bien ses œuvres principales – on a – l'étranger – la peste – le mythe de Sisyphe – la chute – l'homme révolte -révolté – donc c'est tous ce qui concerne la biographie de Albert Camus

62.ANI 6 FAT – vous pouvez citer les personnages principales dans cette œuvre ↑

63.FAT oui: – je commence avec « Meursault le personnage principale – Marie l'accompagne sur une bonne partie du roman – à ces deux personnages s'ajoute Raymond qui est le déclencheur des troubles qui surviennent au personnage principal – Emmanuel c'est l'ami de Meursault – eu:h Salamano avec son chien et Masson l'ami de Raymond avec sa femme – – Thomas c'est un ami de la mère de Meursault – les personnages sans nom – la mère de Meursault – le directeur de l'asile – le concierge – le juge – le procureur – l'avocat et l'aumônier – les groupes d'arabe qui intervient au moment de transition entre la première et la seconde partie »

64.ANI 6 la maitresse de Raymond dans l'ouvrage – son rôle est principal – la maitresse de Raymond – la maitresse de Raymond c'est un personnage sans nom – – donc vous pouvez CHA entamer la première partie du roman

65.CHA bon: – maintenant / mɛtnâ / on va entamer le premier chapitre de cette œuvre qui dit – « l'action se situe à Alger dans les années trente – Meursault le narrateur vient d'apprendre le décès de sa mère par télégramme – il quitte la société d'import - d'im-

d'import export algéroise où il est employé pour se rendre à l'hospice de vieillard de Marengo – à quatre vingt kilomètre d'Alger – il repart – il repart de la morgue sans voir le corps de sa mère – il se conforme avec docilité aux rites de la vieille - de la veillée funèbre – les vieillards qui l'entourent lui font l'effet d'un tribunal – Meursault suivra le cortège funèbre le lendemain matin et assistera à l'enterrement sans verser une larme » – donc voilà grosso modo ce que le premier chapitre raconte /

66.ANI 6 il n'a pas vu le corps de sa mère ! – vous trouvez ça \

67.CHA n::on – bien sur c'est étrange !

68.ANI 6 c'est bizarre ! n:on ?

69.CHA c'est trop bizarre !

70.ANI 6 il n'a pas versé aucune larme !

71.CHA oui:

72.ANI 6 est-ce que vous pouvez expliquer ça ?

73.CHA il a le cœur froid /

74.FAT c'est quelque chose d'illégalité /

75.ANI 6 vous (ne) trouvez pas que ce personnage est un personnage étrange ?

76.CHA oui: – bien sûr !

77.ANI 6 c(e n)'est pas la nature humaine

78.CHA "pasque" surtout lorsque nos parents ou lorsque un parent meurt – normalement il devrait être bouleversé XXXX – il aurait pu pleurer – verser des larmes au moins une seule larme ! (rires )

79.ANI 6 oui – vous pouvez continuer

80.CHA oui : – maintenant / mɛtnâ / on va entamer le deuxième chapitre – le deuxième chapitre nous dit que « le lendemain de la cérémonie funèbre Meursault rencontre sur la plage Marie Cardona – une ancienne collègue avec laquelle il entame le soir même une relation amoureuse – paraissant nullement affecté par le décès de sa mère – il s'apprête à reprendre le cours monotone de sa vie comme si de rien n'était » – – donc là: on voit que Meursault n'est nullement a::h sensibilisé par la mort de sa mère "pasqu'il " a passé toute une journée avec sa collègue Marie – il a même passé la nuit avec elle et comme si de rien n'était ! \

81.YAM il avait le sang froid↑

82.ANI 6 il a vu un film comique – il part avec Marie après la mort de sa mère et il a vu un film comique – vous trouvez ça normal ? – il est étrange c'est pour ça il a choisi le nom l'Etranger

83.CHA oui – c'est injuste pour sa mère – oui XXXX maintenant /mɛnâ /on va entamer le chapitre numéro trois qui dit que « Meursault reprend ses habitudes d'employé de bureau dès le lundi matin – sa mère a été enterrée un vendredi – il semble répondre sans se poser de questions aux manifestations d'amitié de son voisin de palier Raymond Sintès – ce personnage peu recommandable lui confie le souhait de se venger d'une maîtresse mauresque infidèle qu'il a déjà rossé /roze/ – il fait appel à Meursault afin qu'il rédige à sa place une lettre destinée à le piéger – Meursault accepte docilement »

84.ANI 6 donc – qu'est ce que vous avez compris de ce chapitre ? (en s'adressant à CHA)

85.CHA j'ai compris de ce chapitre que Meursault a pris ses habitudes et qu'il a passé sa journée comme toutes les journées qu'il a passé auparavant – c'était un lundi matin qu'il a : – qu'il est – qu'il a repris son travail – ensuite – ensuite il s'est engagé dans une affaire pour aider son voisin qui se- qui se nomme Raymond – dans une ou cette affaire parle ou bien – ensuite – euh humm ! elle est – – elle est adressée à la maîtresse de Raymond qui est – qui est une / kjezyn / maîtresse infidèle qui l'a trahi – donc Raymond a une recours à Meursault pour lui écrire cette lettre – voilà grosso modo ce que ce – ce que ce chapitre nous raconte (bruit ) on va entamer maintenant /mɛtnâ / le chapitre quatre qui cite **wala::**(ou ) qui raconte « une semaine ordinaire a passé – le samedi Meursault et Marie vont se baigner – le dimanche les bruits d'une violente alter-alte » \

86.YAM « altercation »

87.CHA « altercation entre Raymond Sintès et une femme leur parvi - leur parviennent – la-la police intervient – Sintès convoqué au commissaire sollicite le témoignage de Meursault »/

88.ANI 6 donc Raymond avait des problèmes avec \

89.CHA avec sa maitresse – oui il s’est bagarré avec elle – elle l’a trahi

90.ANI 6 c’est une maitresse infidèle – il voulait quelque chose\

91.CHA il voulait se venger d’elle

92.ANI 6 pour se venger – donc il voulait écrire une lettre pour piéger cette femme

93.CHA bien !

94.ANI une lettre amoureuse – une lettre pour montrer qu’il – une lettre pour demander – **excuse** /ekskjoz/ – pour excuser

95.CHA oui:: – évidemment elle a été piégée ↑

96.ANI 6 il a trouvé Meursault c’est un écrivain – il a écrit une lettre – une bonne lettre pour piéger cette femme

97.CHA oui

98.ANI 6 après l’arrivé de cette femme – tombée dans le piège – il l’a frappée \

99.YAM ils ont fait un bagarre

100.ANI 6 une bagarre déclenchée entre Raymond \

101.CHA et cette femme

102.ANI 6 et cette femme\

103.CHA sa maîtresse

104.ANI 6 après la police arrivait

105.CHA oui:

106.ANI 6 convoquer Raymond et ce dernier demande le témoignage – le témoignage de Meursault

107.CHA oui : – le chapitre numéro **CINQ** – « Meursault et Marie sont invités par Raymond à passer le dimanche suivant dans un cabanon près de la mer – Marie propose le mariage à Meursault – il accepte passivement avec indifférence – le vieux Salamano son second voisin de palier lui confirme qu’il a été l’objet de vives critiques dans le quartier après sa décision de mettre sa mère a l’asile »

108.ANI 6 est-ce que vous pouvez répéter cette partie ? ( en s’adressant à FAT)

109.FAT « Meursault et Marie sont invités par Raymond à passer le dimanche suivant dans un cabanon près de la mer – Marie propose le mariage à Meursault – il a - il accepte passivement avec indifférence – le vieux Salamano son second voisin de palier lui confirme qu’il a été l’objet de vives critiques dans le quartier après sa décision de mettre sa mère a l’asile »

110.ANI 6 qu’est-ce que vous avez compris de ce chapitre ?

111.YAM donc j’ai pas compris tout – toute l’histoire mais d’après ce que vous avez dit ou qu’est ce que tu as raconté dès le début – donc eu:h \

112.ANI 6 Meursault est un travailleur de bureau dans une société d’import-export à Alger – donc il reçoit un télégramme de décès de sa mère – donc il doit rendre en \

113.YAM en Algérie – il travaille en Algérie – en Alger

114.ANI 6 il travaille à Alger

115.YAM à Alger

116.ANI 6 donc – il doit rendre à l’hospice de vieillards

117.YAM euh humm !

118.ANI 6 donc il l’a enterré – après l’enterrement de sa mère il n’a versé aucune larme – c’est ça le \

119.CHA il a fumé – il avait \

120.YAM mais pourquoi ? – mais pourquoi ? peut\_être parce que sa mère elle l’a abandonné

121.CHA n::on ! – elle ne l’a pas abandonné – c’est lui qui l’a délaissé – j’ai lu qu’il vivait – il n’a pas pu aboutir à ses besoins – il avait un manque d’argent – c’est pour ça il l’a mis à l’asile

122.ANI 6 oui: je sais qu'il n'a pas d'argent pour s'occuper de sa mère – il l'a mis dans l'hospice de vieillards  
 123.CHA oui  
 124.ANI 6 après l'enterrement de sa mère il a rencontré \  
 125.YAM Marie  
 126.ANI 6 Marie – une ancienne collègue – il a passé bonne journée avec elle – il sont s'amuser – il sont \  
 127.YAM elle a proposé de marier avec \  
 128.CHA elle a proposé le mariage après  
 129.YAM c'est Marie \  
 130.ANI 6 après – après ils ont vu un film comique avec elle – sans faire attention – Meursault après de son retour – après son retour – après son retour au travail – – il a rencontré Raymond  
 131.YAM c'est un ami  
 132.ANI 6 Raymond Sintès disputait – entrain de disputer avec sa maitresse – il raconte à Meursault ce que c'était passé avec sa maitresse \  
 133.CHA il lui demande de l'aide  
 134.ANI 6 il lui demande d'écrire une lettre pour piéger cette femme et après ce piège il va venger – il va frapper cette femme – – bon:: Meursault il a accepté d'écrire cette lettre amoureuse pour s'excuser pour monter qu'il est tout à fait \  
 135.YAM il défend son ami Raymond – c'est ça ?  
 136.CHA c'est pas entièrement son ami "pasqu'il" était \  
 137.YAM il a aidé Raymond  
 138.CHA oui: il l'a aidé  
 139.ANI 6 il a aidé Raymond pour venger \  
 140.CHA pour venger – oui: \  
 141.ANI 6 c'est clair  
 142.YAM comment il a fait avec cette maitresse ?  
 143.CHA Raymond ?  
 144.YAM n::on – Meursault ?  
 145.ANI 6 il a écrit une lettre \  
 146.YAM juste un aide  
 147.ANI 6 cette maitresse une maitresse arabe algérienne – donc il est tout à fait indifférent – arabe pas arabe il l'a piégée  
 148.FAT il l'a piégée avec indifférence  
 149.ANI 6 après la bagarre qui a été déclenchée entre la maitresse et Raymond la police est arrivé – le jour où Raymond va à la police au commissariat pour l'interroger – Meursault témoigne c'est un témoin \  
 150.FAT témoin de ce bagarre  
 151.ANI il témoigne – il dit que Raymond il (n')est pas méchant – il n'a pas menti à cette femme \  
 152.CHA c'est elle qui l'a trahi et qu'elle mérite ça /  
 153.ANI 6 après cette partie \  
 154.CHA on a le chapitre numéro six – Raymond \  
 155.ANI 6 Marie demande le mariage  
 156.YAM euh: humm !  
 157.ANI 6 avec Meursault – bon il accepte indifféremment – il (n')était pas impressionné ni motivé ni \  
 158.CHA oui ↓ est-ce que Meursault aimait Marie – est-ce qu'il était amoureux d'elle ou bien un peu ?  
 159.ANI 6 b:on – Marie a posé cette question – il lui dit tout simplement \  
 160.YAM avec le sang froid donc ↑  
 161.ANI 6 oui  
 162.YAM sans sentiment – sans aucune eu:h ! \

163.ANI 6 oui je trouve que cette personne il est étrange – étrange n'a pas de sentiments – n'a pas de - d'émotions depuis l'enterrement de sa mère – – vous pouvez entamer le chapitre suivant ↑ (en s'adressant à YAM)

164.YAM je peux le lire ?

165.ANI 6 oui:↑

166.YAM donc « Raymond Marie et Meursault vont passer un repos domi-dominical /domikal / dans le cabanon de Masson un ami de Raymond – donc il s'aperce-il s'aperçoivent qu'ils sont suivis par un groupe d'arabe – Parmi eux Raymond reconnaît le frère de la maitresse infidèle avec lesquels » \

167.ANI 6 vous pouvez répéter doucement s'il vous plait YAM

168.YAM donc – j'ai dit que « Raymond – Marie et Raymond et Meursault vont passer un dimanche dominical / domikal /dominical / dominikal /dans le cabanon de Masson » \

169.ANI 6 c'est une excursion – une promenade – un un \

170.YAM donc « dans le cabanon de Masson – Masson c'est un ami de Raymond – donc ils s'aperçoivent qu'ils sont suivis d'un groupe d'arabe – donc pendant ce promenade ils ont aperçu qu'ils sont suivis d'un groupe d'arabe – parmi eux Raymond a reconnu le frère de la maitresse infidèle »

171.ANI 6 voilà:!

172.YAM donc Raymond il a reconnu parmi ce groupe là un frère de sa maitresse – donc « après le déjeuner les trois hommes se promènent sur la plage – ils tombent sur deux membres du groupe d'arabe » – donc ils ont rencontré avec les deux groupes – deux membres donc « une bagarre déclenche pendant laquelle Raymond est blessé par arme blanche » – donc ils ont fait un bagarre et Raymond est blessé « plus tard quand Raymond et Meursault retourne sur le lieu de la lutte l'irréparable se produit – Meursault s'empare du revolver / revolve /de Raymond et comme poussé » ei:h « par les événements tire cinq coup de feu sur le frère de la maitresse » – monsieur l'ANI 6 vous pouvez m'expliquer – j(e n)'ai pas compris cette partie ↑

173.ANI 6 moi aussi je vous pose une question

174.YAM oui :↑

175.ANI 6 comment le groupe d'arabe a reconnu la place de Meursault et Raymond ?

176.YAM peut-être c'est la maitresse qui – ou bien l'un des groupes c'est-à-dire Meursault ou bien Masson ou bien \

177.ANI 6 vous avez dit que Meursault et Raymond ils ont vu le groupe d'arabe – mais comment le groupe d'arabe a reconnu la place de ? \

178.YAM peut-être il y a quelqu'un qui l'ont suivi

179.ANI 6 est-ce-que par coïncidence ? est-ce qu'il \

180.YAM peut-être l'un des ces trois ou les deux il a une relation avec l'autre groupe ou bien la maitresse qui suit tout le- le – la \

181.ANI 6 la maitresse n'était pas là

182.YAM peut-être qu'elle a une idée sur – sur la place surtout Raymond \

183.ANI 6 c'est votre opinion

184.CHA est-ce-que le frère de la maitresse n'a pas vu – ne connaît pas Raymond auparavant ? – il le connaît je pense – il a vu Raymond avec sa sœur – donc c'est sûr qu'il a cherché après lui:: – où il habite↑ ? qu'est-ce qu'il fait ↑ ?

185.YAM peut-être qu'il \

186.CHA il le suit peut-être – il le suit

187.ANI 6 hein ! on peut dire que l'excursion XXXX

188.YAM est-ce que vous pouvez expliquer la deuxième partie ?( YAM s'adresse à l'ANI 6)

189.ANI 6 donc dans cette partie qu'est-ce qu'il y a ? – le malheur a eu lieu

190.YAM euh humm !

191.ANI 6 la bagarre a été déclenchée

192.YAM euh humm !

193.ANI 6 d'une manière inattendue parce qu'ils ont rencontré d'une manière \

194.YAM au hasard

195.ANI 6 au hasard – par coïncidence je (ne) sais pas comment commençait cette bagarre ? est-ce que le groupe d'arabe qui a commencé ou l'autre ? mais à la fin Raymond a été blessé – Meursault revient sur la plage je (ne) sais pas pourquoi – pour \

196.CHA et le groupe d'arabe qui a provoqué Raymond et Meursault – il a insulté tout – donc Raymond il a eu – il ya eu une bagarre XXX entre Raymond et le frère – Meursault s'est jeté sur les deux autres – et comme ça il y a eu une bagarre où Raymond a été blessé – quant ils se sont – et quant ils ont rentré Meursault a pris l'arme plutôt Raymond c'est lui qui a pris l'arme blanche – le pistolet de Raymond – ensuite Meursault l' \

197.YAM n::on c'est Raymond qui a blessé par l'arme blan- \

198.CHA qui a été blessé – n:on l'arme blanche a été le couteau

199.YAM euh humm !

200.CHA l'arme blanche s'est sortie par le groupe d'arabes

201.YAM oui

202.CHA oui – c'est un couteau qui l'a blessé à la main

203.ANI 6 Raymond et Meursault ne sont pas armés \

204.CHA et Meursault avait un pistolet sur lui – Meursault ou bien Raymond je m'(e)souviens pas bien \

205.YAM c'est Raymond

206.CHA ensuite Meursault lui a enlevé l'arme – ils ont – ils sont rentrés pour – et quand ils se sont rentrés pour soigner la blessure de Raymond – il lui a enlevé le pistolet et c'est – il s'est allé \

207.ANI 6 ça c'est le chapitre suivant ?

208.CHA non c'est – c'est ce chapitre

209.ANI 6 c'est le chapitre qui suit /cet, cette/ – on tentera de n'accélérer pas les événements

210.CHA oui: ça y est

211.ANI 6 **PAS CA Y EST ! – PAS CA Y EST !**

212.CHA je peux raconter ? – euh humm ! "pasque j'ai dit quant ils sont rentrés pour soigner la blessure de Raymond

213.YAM eu:h humm !

214.CHA Meursault prend – Meursault prend le revolver et retourne à la plage – il se promenait et tout à coup il se trouvait face à face à l'arabe – là où il \

215.YAM ça veut dire quoi tire un coup de feu ?

216.ANI 6 vous pouvez répéter YAM ?

217.YAM j'ai dit « après la bagarre – Raymond et Meursault retourne sur le lieu de lutte – l'irréparable / lireparabl /se produit » \

218.CHA l'irréparable / lireparabl /

219.YAM l'irréparable/ lireparabl /se produit – Meursault s'empare du révolver /revole /de Raymond et comme poussé par les événements tire cinq coups de feu tuant un des XXX \

220.FAT c'est-à-dire ils ont tué – il a tué le groupe d'arabes

221.YAM un du groupe d'arabes

222.CHA je pense qu'il a tué le frère de la maitresse de Raymond

223.YAM donc – tu as raison de ce que tu as dit !

224.CHA oui – ils ont dit dans le livre qu'il était a :h !a :h ! qu'il était accablé par la chaleur et qu'il – il n'a pas fait attention quand – quand – quant il a vu l'arabe – il a pensé qu'il allait l'attaquer ou bien c'est par défense mais il l'a tué \

225.ANI 6 donc – je peux revenir en arrière ?

226.CHA oui

227.ANI 6 donc après le déjeuner – le déjeuner entre les invités – Masson invitait Raymond et ses amis pour dîner pour passer des bonnes journées – ils sont pas partis pour bagarre ou – donc le déjeuner est servi – l'éclat du soleil sur la mer est insoutenable – insupportable – la chaleur est éclatante – pendant que Marie aide madame Masson à faire la vaisselle Meursault Raymond et Masson vont se promener sur la plage \

228.CHA euh humm !

229.ANI 6 donc les trois personnes aperçoivent soudain deux arabes – celui qui reconnaît Raymond \

230.YAM le frère de la maitresse

231.ANI 6 oui: qui est le frère de la maitresse – Raymond a dit à Masson allez s’occupe de l’autre – Meursault reste XXX comme un témoin – Meursault reste comme un témoin \

232.CHA euh humm !

233. ANI 6 « Meursault passe au docteur et Masson s’occupe de l’autre » – Meursault ne prend pas part à la bagarre – il est hors de la bagarre juste un spectateur – « l’un des arabes a tiré un couteau – Raymond est blessé – mais sans gravité » – pas de blessures graves mais il part se faire soigner chez un médecin – donc la bagarre est achevée – Raymond et Meursault revient à la maison restés avec les femmes pour les soulager – pour \

234.YAM Marie et qui ?

235.CHA la femme de Masson

236.ANI 6 à son retour vers une heure et demi – Raymond retourne sur la plage – Meursault l’accompagne – Meursault suit Raymond

237.YAM euh humm !

238.ANI 6 les deux arabes sont encore là – sont restés là sur la plage allongé près d’une source sous un montagne faire la sieste – Raymond provoque son adversaire mais Meursault l’oblige à lui remettre son révolver – mais Meursault a dit à Raymond donnez-moi le révolver

239.FAT donc le révolver de Raymond ?

240.ANI 6 oui: pour le protéger – pour que Meursault protège \

241.CHA son ami – oui

242.ANI 6 son ami – les deux arabes se retirent tranquillement – la chaleur est insoutenable – à son retour au cabanon Meursault éprouve le besoin de revenir se promener sur la plage – il revient à la plage – le révolver il est avec avec Meursault – il est toujours avec lui – bon: ! il revient sur la place de la lutte il trouve l’arabe – le soleil était écrasante d’une manière terrible \

243.YAM euh humm !

244.ANI 6 « Meursault va vivre la suite des événements dans – dans une espèce de semi-conscience » – c’est-à-dire à cause du soleil il perd la conscience \

245.YAM oui :

246.ANI 6 il serre le révolver de Raymond – envisage de faire demi tour mais sent la plage vibrante du soleil qui se passe derrière lui – l’arabe tire son couteau – les yeux aveuglés de sueur – la sueur de-de monsieur Meursault a tombé sur ses yeux – le couteau de l’arabe – la lumière frappe – frappe le couteau de l’arabe – cette lumière reflète dans les yeux de Meursault – la main de Meursault se crispe sur le révolver – il devient humide – le coup part \

247.YAM de Meursault – euh humm !

248.ANI 6 la main de Meursault se crispe – il devient \

249.CHA il s’est crispé – oui

250.ANI 6 « il y avait tout un bruit à la fois sec et adoucissant que tout a commencé » – il a compris – « j’ai compris » dit Meursault – « j’ai compris que j’avais détruit l’équilibre du jour – le silence exceptionnel d’une plage où j’avais été heureux – alors j’ai tiré encore quatre fois sur un corps inerte » – il a tué l’arabe puis il a rajouté quatre coups – imaginez ! il a tué et après la mort n::on ! il ne s’arrête pas – il a rajouté quatre coups sur le corps inerte où les balles s’enfonçaient sans qu’il y parût – et « c’était comme quatre coups que je frappais sur la porte du malheur »

251.YAM qu’est ce qu’il a dit ? que je frappais \

252.ANI 6 « que je frappais sur la porte du malheur » – il a donc ouvri la porte du malheur pour lui /

253.YAM d’accord

254.ANI 6 vous pouvez entamer la deuxième partie ? (en s’adressant à YAM)

255.YAM qui va l'entamer ?vous pouvez l'entamer– la lire ? (en s'adressant à l'ANI 6 )

256.ANI 6 oui:

257.YAM euh humm ! humm !

258.ANI 6 donc le deuxième chapitre – « Meursault est arrêté et subit plusieurs interrogatoire – son avocat lui demande pourquoi il n'avait pas versé aucune larme à sa mère » – c'est très important avant de commencer cette enquête – « le juge d'instruction lui demande les raisons de son geste meurtrier » – pourquoi vous avez tué ce personnage ? il est indifférent – le juge est resté \

259.FAT étonné

260.ANI 6 le juge est resté étonné – son avocat aussi – – le juge lui demande est-ce que vous croyez au Dieu – il a dit non – je (ne) crois pas au Dieu

261.FAT ah: bon:: !

262.ANI 6 le juge est tout à fait \

263.YAM il est vraiment étrange !

264.FAT il est anormal oui !

265.ANI 6 le deuxième chapitre FAT

266.FAT « le procès se tient en été – un an après son emprisonnement XXXX en prison Meursault s'est mis dans une cellule isolée – c'est le premier temps de son XXXX temps difficile à supporter XXX il reçoit une seule visite de Marie au parloir pendant laquelle il est incommodé par le brouillard ambiant » /

267.ANI 6 d:onc il \

268.YAM il s'est mis en prison\

269.ANI 6 il était en prison – allongé \

270.CHA tout seul – isolé\

271.ANI 6 les rê::ves \

272.CHA il pense à Marie

273.ANI 6 il se perd dans l'imagination – il a reçoit – il a reçu la visite \

274.YAM la visite de Marie

275.ANI 6 oui mais le bruit et l'encombrement l'a empêché d'entendre ce qu'a dit Marie – – vous pouvez continuer FAT (bruit)

276.FAT oui – « le procès se tient en été – un an après son emprisonnement Meursault cédant sans crainte avec une poi – pointe de curiosité – comme il demeurerait plus que jamais extérieur à lui même – les témoins étaient là – le directeur de l'asile puis le concierge s'ind-s'indignent de l'insensibilité que Meursault a manifesté à la mort puis à l'entrai-l'enterrement de sa mère – céleste soutient son ami et Marie raconte le début de leur relation et en précise la date – le procureur souligne avec sérénité le fait que cette aventure déroulera le lendemain de l'enterrement – – Raymond était son son-teneur son ami mais pour lui sa présence sur le plage est le fait du – du hasard – Meursault sent que ce témoignage l'acc- l'accable / laksabl / » \

277.CHA l'accable / lakabl /

278.ANI 6 qu'est-ce que vous avez compris de ce deuxième chapitre ? – – le deuxième chapitre Meursault au prison – le troisième chapitre Meursault est au tribunal \

279.FAT oui devant le juge

280.ANI 6 devant le juge devant le procureur au tribunal –au tribunal là les témoins sont passés les uns après les autres et qu'est-ce qu'il a précisé comme question le procureur ?

281.CHA il a précise le jour où – où il a passé sa journée avec Marie

282.ANI 6 il n'a pas questionné Meursault de la crime

283.CHA a:h ! je croyais \

284.ANI 6 mais de la mort de sa mère

285.CHA euh humm !

286.ANI 6 quel sont les témoins qui ont prouvé que Meursault n'a pas versé aucune larme à la mort de sa mère ?

287.YAM c'est Marie

288.CHA il y avait Marie

289. FAT et le concierge



290.CHA même le directeur  
291.ANI 6 donc les témoins ont donné la preuve au procureur que cette personne là elle est tout à fait \

292.CHA anormale !  
293.ANI 6 anormale – donc après – après le témoignage de Marie – le procureur a constaté que Meursault il a passé (une) bonne journée \

294.CHA le lendemain de la mort de sa mère  
295.ANI 6 le lendemain de la mort de sa mère – ils ont regardé un film comique de Fernando qui est tout à fait \

296.YAM bizarre ! (rires )  
297.ANI 6 c'est tout à fait bizarre !  
298.YAM c'est normal (rires )  
299.ANI 6 donc le procureur il a commencé étape par étape – voilà donc comment ce personne là se comportait avant la crime – avant le questionnaire sur la crime vous pouvez \

300.FAT que veut dire accable ?  
301.ANI 6 l'accable – il se sent que ce témoignage l'accable c'est-à-dire le dérange – le fait que le procureur a dit que ce personne là est tout à fait anormal – il n'a pas versé aucune larme – il n'a pas vu le corps de sa mère – lorsque le concierge a confirmé ceci les tous /tus/ sont prouvés \

302.CHA plus Marie  
303.ANI 6 donc qu'est-ce qu'il attend ? ce témoignage le dérange – n'est pas favorable pour lui \

304.CHA oui  
305.ANI 6 vous pouvez – poursuivez ↑↑(en s'adressant à YAM)  
306.CHA le chapitre \

307.ANI 6 le chapitre suivant  
308.YAM celui-là – donc le chapitre quatre c'est – il a dit que « Meursault se sent plus /plys/ que jamais exclu du procès – donc le procureur le présente comme un monstre » – j'ai mentionné dans ce chapitre quatre que « Meursault se sent plus que jamais exclus du procès – donc le procureur le présente comme un monstre moralement parricide qui a prémédité son geste – la plaidoirie de son avocat l'ennuyait – il se reconnaît dans un – dans un aucun de deux portraits qu'on dresse de lui – donc il est condamné à être guillotiné /gilotine / » \

309.CHA guillotiné /gijotine / c'est-à-dire – c'est-à-dire \

310.ANI 6 "pasque" « les témoignages n'étaient pas favorables pour lui – il se sent exclu du procès et que tout est contre lui – et le procureur a présenté son jugement qui se définit par dire que Meursault est un monstre moralement parri- » \

311.YAM « parricide »  
312.CHA parricide ah humm ! que – qui mérite la mort tout simplement – il est condamné à mort  
313.ANI 6 puis le procureur a dit – « j'accuse cet homme d'avoir enterré sa mère avec un cœur d'un criminel ↑ »  
314.CHA oui:  
315.ANI 6 vous voyez cette – l'avocat de Raymond qu'est-ce qu'il a dit ? tu es un criminel "pasqu'il" n'a pas pleurer à sa mère – est-ce que c'est une crime ? c(e n)'est pas une crime \

316.YAM (rires )  
317.ANI 6 n:on ! quel est le problème ? – est-ce qu'on doit trancher la tête d'un personne "pasqu'il" n'a pas pleuré à sa mère ?  
318.CHA il n'a pas pleuré ↓  
319.ANI 6 est-ce qu'on doit trancher la tête à tous /tu/ les personnes qui n'ont pas pleuré à la mort de leurs mères – c(e n)'est pas mais le procureur accuse cet homme là d'avoir enterré sa mère avec le cœur d'un criminel – "pasqu'il avait un cœur d'un criminel

– c'est ça l' – cette personne là est un monstre parricide c'est-à-dire qu'il tue "pasqu'il voulait tuer\

320.YAM par volonté

321.ANI 6 n'a pas d'excuses – il est indifférent insensible c'est ça l' – bon le procureur l'accuse d'indifférence et l'insensibilité que (cet ,cette) – que Meursault a manifesté à la mort de sa mère \

322.CHA oui:

323.ANI 6 le procureur s'amène jusqu'à assimiler son crime avec celui du parricide – celui qui a tué son père et sa mère \

324.CHA oui

325.ANI 6 « Meursault est un monstre qui n'a rien à faire avec la société dont il méconnaît les règles les plus essentielles – emporté par sa démonstration – le procureur réclame la tête de l'accusé » c'est-à-dire de trancher la tête de Meursault – « le président demande ensuite à Meursault s'il souhaite apporter un commentaire » – vous pouvez ajouter quelque chose ? la première fois l'accusé demande la parole – il a gardé le silence depuis

326.YAM depuis le début du procès

327.ANI 6 la première jusqu'à la dernière séance – est-ce que vous avez quelque chose à dire ?

328.CHA qu'est-ce qu'il a dit ?

329.ANI 6 il a dit qu'il n'avait pas l'intention de tuer l'arabe

330.YAM (rires )

331.ANI 6 j'ai pas l'intention de tuer – il lui a dit pourquoi tu as tué ? il a dit à cause du soleil /

332.YAM (rires)

333.CHA (rires)

334.FAT (rires)

335.ANI 6 l'audience a été \

336.CHA levée

337.YAM (rires)

338.FAT (rires )

339.ANI 6 éclatait de rire – c'est tout à fait étrange

340.FAT un coup de soleil !

341.ANI 6 c'est un coup de soleil – coup de soleil l'a poussé à tuer

342.YAM (rires)

343.CHA (rires)

344.FAT (rires )

345.ANI 6 donc finalement – – « l'avocat plaide les circonstances atténuantes » –il demande d'atténuer de minimiser –« il a ajouté les qualités morales de Meursault – mais celui-ci est ailleurs – pendant les délibérations ce dernier se montre confiant » – il croit – Meursault il croit que le procès est fait suivre son faveur – il (ne) croyait pas – « le président fait – le président du tribunal fait la lecture de la condamnation – Meursault aura la tête tranchée sur une place publique au nom du peuple français » – c'est ça la dernière – – après cette – – rendu au prison – pour attendre son – – l'exécution de cette – il a dit Meursault « pour la première fois depuis longtemps j'ai pensé à maman – la dernière XXX – il m'a semblé que je comprenais pourquoi à la fin d'une vie elle avait pris un fiancé – pourquoi elle avait joué à recommencer » – il a trouvé les sentiments – il a trouvé comment sa mère a été – comment dirais-je ? – comment elle a senti la douleur et son enfant était éloigné – ne pense jamais à voir sa mère

346.CHA oui

347.ANI 6 sa mère a été tout à fait sentie la douleur – « c'est la première fois que Meursault éprouve ce sentiment là – il a apprécié le sentiment de l'éloi- de l'éloignement de sa mère – là-bas – là-bas –autour de cet asile –eu ::h autour d'une vie – le soir était comme une trêve mélancolique – /si, c'est/ prés de la mort –sa mère a été morte sans voir son fils » – vous croyez le sentiment de cette mère XXXX – c'est un douleur intense –

c'est la même chose Meursault a senti la même douleur « maman devait s'y sentir libérée et prête à tout revivre – personne – personne n'avait le droit de pleurer sur elle – c'est moi qui avait le droit de pleurer – mais je me suis senti prêt à toute revivre – je voulais revivre encore – mais cette grande colère m'avait purgé du mal – vide d'espoir – je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde – de l'éprouver si pareil à moi – si fraternel – j'ai senti que j'avais été heureux -et que je l'é-tais encore – pour que tout soit consommé – pour que je me sente moins seul – il ne restait à souhaiter qu'il y ait beaucoup de spectateurs le jour de mon exécution et qu'ils m'accueillent avec des cris de la haine » /

348.CHA (rires ) c'est lui qui va mourir et il souhaite \

349.YAM qu'il y a un public (rires )

350.ANI 6 oui – il s'amuse avec ces dires là – le jour de l'exécution – il aime cet – ces spectateurs – ce eu:h \

351.CHA (rires ) il a peur c'est pour ça il souhaite beaucoup de spectateurs ↑

352.ANI 6 b:on les critiques – qu'est-ce que vous trouvez /cet, cette/ roman ?

353.YAM c'est un roman d'un psychopathe ↑ a::h tout court (rires )

354.ANI 6 moi je trouve qu'il est magnifique ↑

355.YAM (rires ) oui c'est magnifique mais \

356.ANI 6 surtout les réflexions de Camus sur la vie et la façon de décrire les détails – il a dit il n'a pas versé aucune larme et cette description détaillée – c'est-à-dire Albert / albɛrt/ Camus c'est-à-dire il décrit les petits détails comme un film – vous voyez un film dans un roman ↑ /

357.CHA oui

358.ANI 6 oui la question qui se pose – est-ce que vous pensez que Albert / albɛrt/ Camus est Meursault ? XXXX est-ce que les sentiments de Meursault sont les mêmes d'Albert / albɛrt/ Camus ?

359.CHA oui – peut être oui :

360.ANI 6 "pasqu'il a vécu une situation \

361.YAM très difficile – il ya quelques ressemblances

362.ANI 6 est-ce qu'il raconte de lui-même ?

363.YAM peut-être

364.CHA (rires )

365.ANI 6 CHA – est-ce que vous pensez que – vous pensez que Albert Camus et Meursault ont les mêmes choses au côté psychologique ?

366.CHA peut-être oui (rires ) – n :on peut-être – "chépa" – peut-être "pasque" en quelque sorte Camus s'identifie à Meursault – il lui délègue son rôle de narration – c'est-à-dire Meursault raconte sa propre vie et ses détails – et on remarque qu'à la fin ou n'assiste pas à la mort "pasque" ce dernier ne peut pas raconter sa propre mort – c'est pour ça on dit que Camus s'identifie à Meursault

367.ANI a::h ! –j'ai trouvé que dans (cet, cette) roman que Albert / albɛrt/ /Camus a dit à plusieurs fois – je (ne) crois pas au Dieu

368.CHA oui

369.ANI 6 il a répété plusieurs fois – qu'est-ce que vous pensez ? l'orientation idéologique de ce personnage – – qu'est-ce que vous pensez d'après cette plusieurs déclarations ? – je crois pas en Dieu – je (ne) crois pas en Dieu – le juge questionne – tu crois en Dieu – non je (ne) crois pas –XXXX- quelle est l'origine de cette indifférence ?est-ce que l'origine de l'absurde le courant littéraire ?

370.CHA peut-être "pasqu'il" est étrange

371.ANI 6 le courant littéraire il est basé sur l'absurdité – la solitude

372.CHA "pasqu'il appartient à ce courant – oui

373.ANI 6 il ne crois pas en Dieu c'est ça la base de \

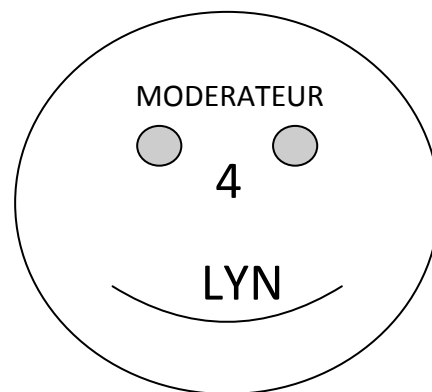
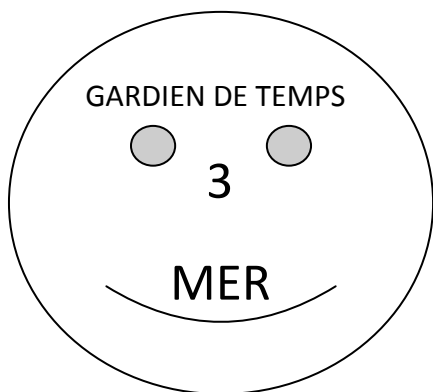
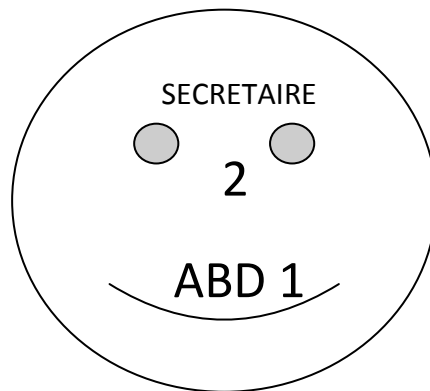
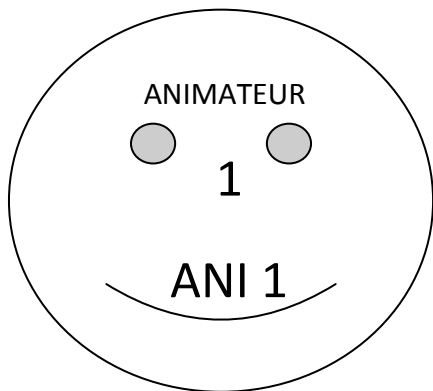
374.YAM c'est son principe

375.ANI 6 de ce principe – sont appelés ces gens là des athées (a.t.h.é.e.s.) – des athées \

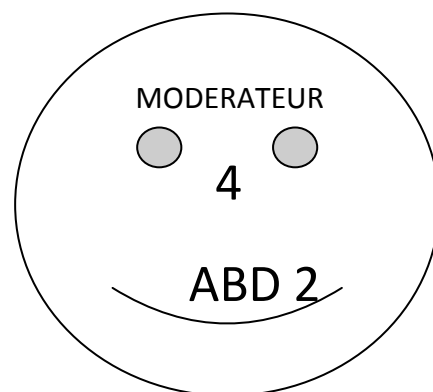
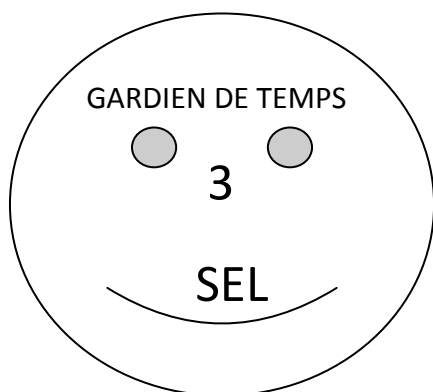
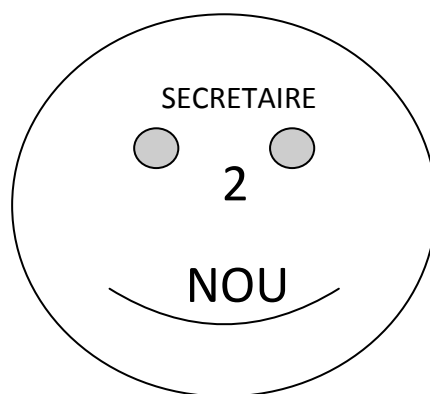
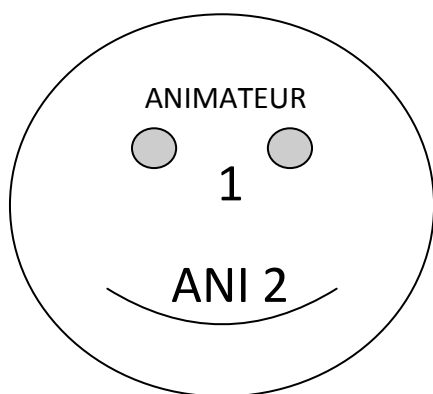
376.CHA athée oui – qui ne crois pas en Dieu  
377.ANI 6 athée – oui ils sont nombreux – après la révolution française – il s'apparait des organisations secrètes \  
378.YAM bien Meursault est étranger à lui-même ou \  
379.CHA Meursault est étranger à lui-même et à la société  
380.YAM à ton avis – à votre avis \  
381.ANI 6 votre opinion – est-ce que vous pouvez – est ce que vous pouvez – vous avez des opinions ? rien de plus ! allez-y CHA  
382.CHA bei::n ! à vrai dire (rires) – ce livre ce roman ou cette œuvre m'a vraiment enlacé – ce Meursault il m'a – genre énervé – genre eu::h – c'est un c'est une personne entourée vers elle même vers – il est étranger à lui-même et à la société – j'ai trouvé aussi que \  
383.ANI 6 tourné vers lui  
384.CHA tourné vers lui-même \  
385.ANI 6 c'est un type de l'absurdité  
386.CHA oui justement ! j'ai même trouvé aussi que cette œuvre est genre récit – ce récit est un journal "pasque" Meursault raconte toujours les détails et tout ce qui est passé avec lui /  
387.ANI 6 YAM vous pouvez rajouter quelque chose ?  
388.YAM pour moi c'est la première fois que j'ai – c'est la première fois – comment dirais-je ? – c'est la première fois que j'ai eu une aperçu ou bien une idée sur cette histoire – bon: je l'ai trouvée très amusante – elle m'a appréciée beaucoup a::h XXXX  
389.FAT ce roman mérite le titre de l'étranger  
390.ANI 6 oui: le mot étranger – pourquoi d'après vous étranger ?  
391.YAM étranger !  
392.CHA eu::h humm ! j'ai dit tout à l'heure qu'il était entre étranger à lui -même et à la société – voilà ! / (rires)

**B- Les jetons de conversation**

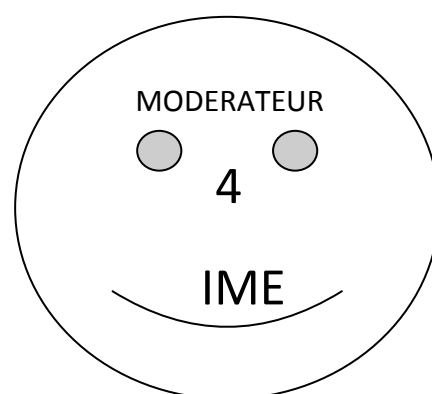
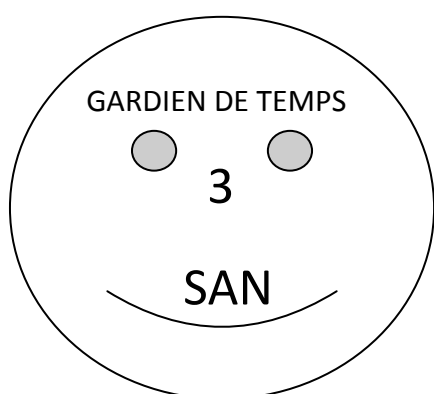
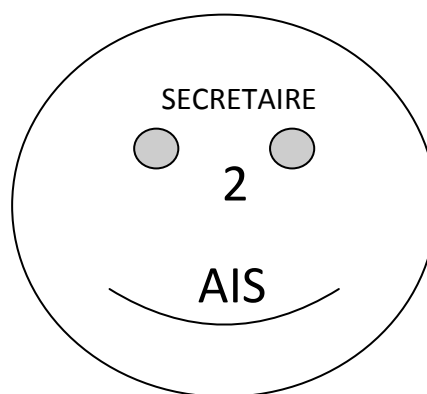
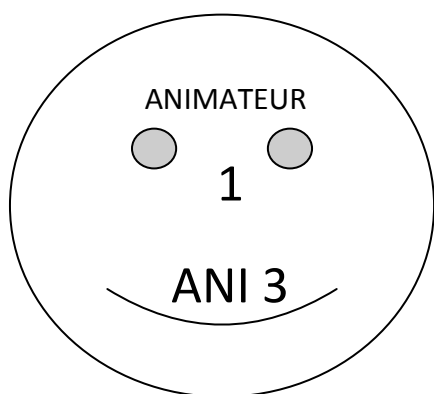
Jetons de conversation du G1



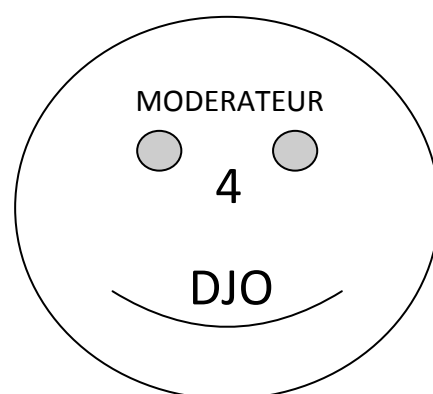
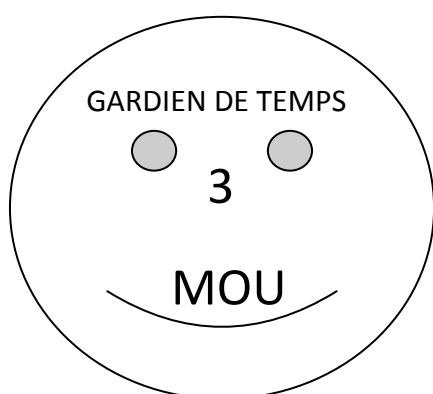
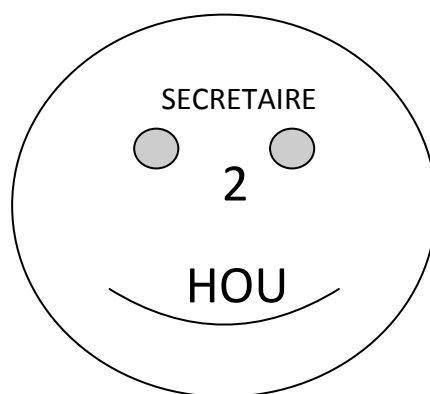
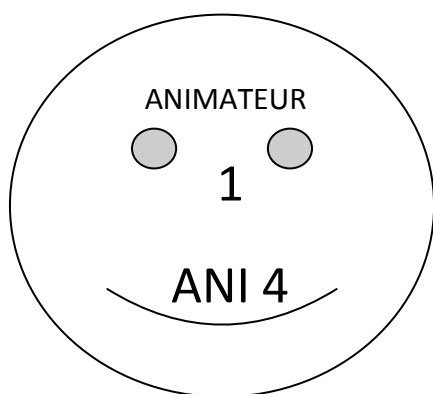
## Jetons de conversation du G2



## Jetons de conversation du G3

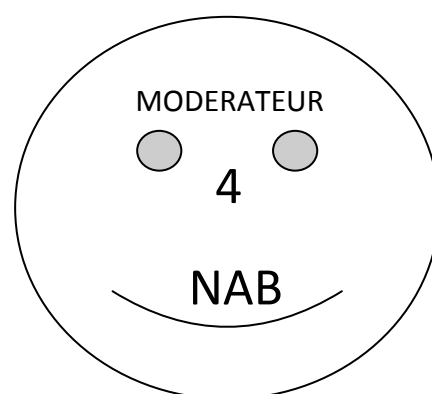
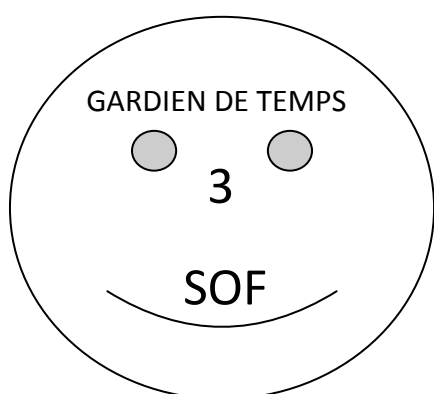
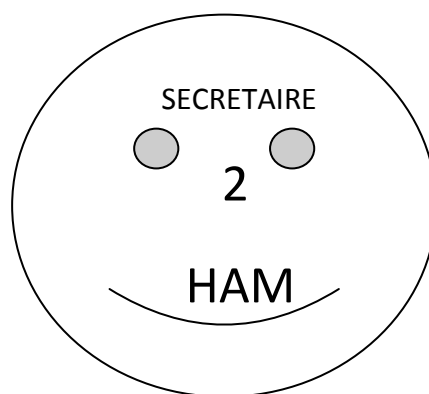
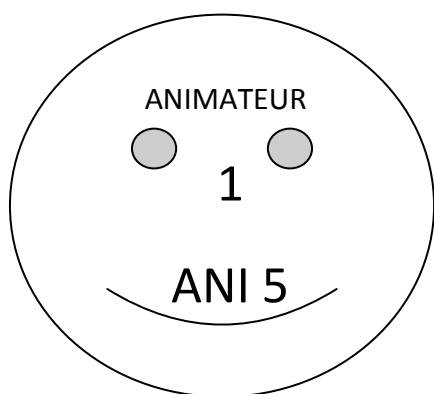


## Jetons de conversation du G4

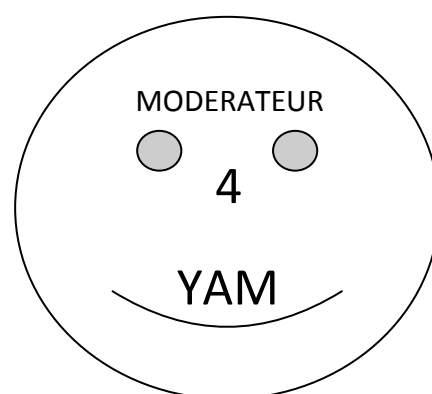
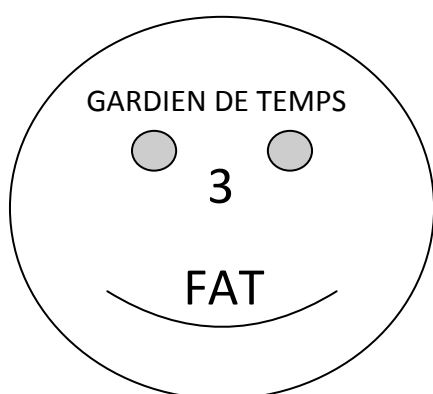
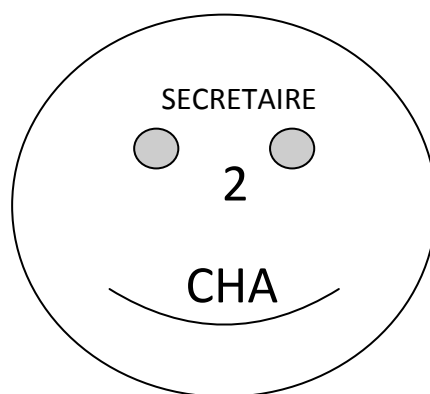
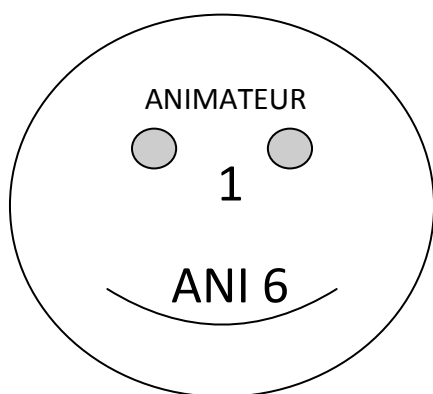




## Jetons de conversation du G5



## Jetons de conversation du G6



## C- Les fiches de lectures communes

Fiche de lecture 1----- G1

- 1- ANI 1
- 2- ABD 1
- 3- MER
- 4- LYN

Auteur: Albert Camus

Titre: L'Étranger

Genre: Roman

Collection: Blanche

Éditeur: Éditions Gallimard

Date de publication: 1942

Nombre de pages: 184 (dans la collection folio).

### Biographie de l'auteur:

Albert Camus, né le 07 Novembre 1913 à Mondovi dans le département de Constantine, en Algérie, et décède le 04 janvier 1960 dans un accident de voiture à Melleblevin dans Lyonne est un écrivain romancier, essayiste, dramaturge et philosophe français.

- En 1932, les premiers écrits de Camus sont publiés dans Sud.

- En 1934 Camus crée le théâtre du travail

- En 1937, l'écrivain rompt ses liens avec le parti

Communiste.

- En 1940, il travaille pour Paris-soir autant que journaliste.

- En 1957, Albert Camus obtient le prix Nobel de littérature.

Oeuvres importantes:

- Le Mythe de Sisyphe (1942) essai sur l'absurde.
- L'étranger (1942) roman.
- Caligula: pièce en 4 actes.
- La peste (1947): Prix de la Critique en 1948
- Les justes (1949) Pièce en 5 actes.
- L'Homme révolté (1951) essai
- La chute (1956).

Resumé du roman.

Première partie.

1<sup>er</sup> P. - Le roman met en scène un personnage - narrateur, Mersault, vivant en Algérie.

Le protagoniste reçoit un télégramme lui annonçant que sa mère vient de mourir.

Il se rend à l'asile de vieillards de Marengo près d'Alger et assiste à la veillée funèbre, puis à la mise en bière et aux funérailles sans prendre l'attitude de

circonstance que l'on attend d'un fils endeuillé. Le héros ne pleure pas, ne

veut pas simuler un chagrin qu'il ne ressent pas. Après l'enterrement, il décide

d'aller sager, et rencontre Marie, une dactylo qu'il connaissait. Ils vont voir

un film et passent la nuit ensemble. Le lendemain il rencontre Raymond

Sintès (un voisin) qui lui demande d'écrire une lettre pour humilier sa

maîtresse marseillaise. Ce dernier est souteneur et s'est montré brutal avec elle;

Il craint des représailles de son frère. La semaine suivante, Raymond frappe et

injurie cette femme. et est convoqué au commissariat et utilise Mersault

Comme témoin. Raymond invite Mersault et Marie dans un cabanon au bord de la mer, appartenant à son ami Masson. Marie demande à Mersault s'il veut se marier avec elle, il répond que ça n'a pas d'importance, mais qu'il le veut bien. Le dimanche, après une repas bien arrosé, les trois se promènent sur la plage, et croisent un groupe d'Arabes, une bagarre éclate, Raymond est blessé au couteau. Plus tard, Mersault marche seul sur la plage, accablé par la chaleur et le soleil, il rencontre à nouveau l'un des arabes, couché à l'ombre d'une source, qui à sa vue montre son couteau. Mersault sort le revolver, il tue et tue l'Arabe sans le moindre état d'âme, d'un coup de revolver, puis encore de 4 autres coups.

2ème p. Mersault est arrêté, il subit plusieurs interrogatoires. Son attitude apathique et indifférente irrite juge et avocat. Le juge le sermonne et lui parle de Dieu. L'instruction s'éclate sur onze mois. Mersault est mis dans une cellule isolée. Ses premiers temps de son incarcération sont difficiles à supporter, il se résigne vite en se réfugiant dans le souvenir et le sommeil. Le procès se tient en été, il rend sans crainte. Les témoins défilent à la barre. Il sent coupable et détesté. Mersault ressent plus que jamais exclu du procès. Le procureur le présente comme un monstre, son avocat l'ennuie. Il est condamné à être guillotiné. Il voudrait échapper à son destin tragique. La visite de l'aumônier le met dans une violente colère, il pense à sa mère et prend conscience de son sentiment de bien-être. Il souhaite une assistance nombreuse et des cris de haine lors de son exécution.



Fiche de lecture 2----- G2

- 1- ANI 2
- 2- NOU
- 3- SEL
- 4- ABD 2

Fiche de lecture d'ALBERT Camus ; L'ETRANGER.

Auteur ; ALbert Camus.

Titre ; l'ETranger.

Genre ; Roman.

pays d'origine ; ALgérie Française

Editeur ; éditions Gallimard

collection ; Blanche.

Date de parution ; 1942.

Nombre de page ; 184.

Elements biographiques :

ALbert Camus, (1913, 1960) est un écrivain français et l'un des principaux acteurs de la vie intellectuelle Française de l'après-guerre. Il est notamment l'auteur de l'ETranger et de la peste.

Issu d'une famille modeste, ALbert Camus est né en ALgérie, où il passe son enfance et son adolescence. Il fait des études de philosophie et publie plusieurs essais avant de se lancer dans le journalisme.

Il s'installe à Paris, où il publie son premier roman, l'ETranger (1942). Cette oeuvre marque le début d'un cycle

- 1 -

consacré à l'absurdité de l'existence, qui comprend également un essai (Le Mythe de Sisyphe, 1942) et deux pièces de théâtre (Le Malentendu en 1944 et Caligula en 1945).

## RESUME :

C'est l'histoire d'un personnage-narrateur, Meursault, vivant en Algérie française. Le protagoniste reçoit un télégramme lui annonçant que sa mère vient de mourir. Il se rend à l'asile de vieillards de Marengo près d'Alger et assiste à la veillée funèbre, puis à la mise en bière et aux funérailles. Sans prendre l'attitude de circonstance que l'on attend d'un fils endeuillé, le héros ne pleure pas, ne veut pas simuler un chagrin qu'il ne ressent pas.

Après l'enterrement, Meursault décide d'aller nager, et rencontre Marie, une dactylo qu'il connaît. Ils vont voir un film de Fernandel et passent la nuit ensemble. Le lendemain, il rencontre Raymond Sintès (un voisin de palier) qui lui demande d'écrire une lettre pour humilier sa maîtresse mauresque. Ce dernier est souteneur et s'est montré brutal avec celle-ci; il a fait des représailles du frère de celle-ci. La semaine suivante, Raymond frappe et injurie cette femme, et est convoqué au commissariat.

En sortant, il invite Meursault et Marie dans un cabanon au bord de la mer, appartenant à son ami Masson.

Marie demande à Meursault, Raymond et Masson se promènent sur la plage, et croisent un groupe d'Arabes,

dont l'un est le frère de la jeune femme. une bagarre éclate, au cours de laquelle Raymond est blessé au couteau. plus tard, Meursault marche seul sur la plage, il est accablé par la chaleur et le soleil, il rencontre à nouveau l'un des Arabes, couché à l'ombre d'une source, qui à sa vue montre son couteau. Meursault sort de sa poche le revolver de Raymond, abruti par la luminosité, par la chaleur, ébloui par le reflet du soleil sur la lame du couteau, il tire et tue l'Arabe sans le moindre état d'âme, d'un coup de revolver, puis encore de 4 autres coups, c'est la fin de la première partie.

Dans la seconde moitié du roman, Meursault est arrêté et questionné, ses propos sincères et naïfs mettent son avocat mal à l'aise. Il ne manifeste aucun regret. En prison, pendant que son procès se prépare, il tue le temps en dormant, en lisant (en particulier un article de journal qui relate un fait divers, qui constitue en fait l'intrigue de la pièce de théâtre le Malentendu). puis le procès a lieu, on l'interroge plus sur son comportement lors de l'enterrement de sa mère que sur son meurtre, Meursault déclenche l'hilarité de l'audience. la sentence tombe. Il est condamné à la guillotine



Meursault voit l'aumônier, mais quand celui-ci dit qu'il priera pour lui, il déclenche la colère de Meursault.

Avant son départ, le condamné à mort finit par trouver la paix dans la sérénité de la nuit.

portrait d'un personnage -

Le personnage principal est Meursault, Marie l'accompagne sur une bonne partie du roman. A ces deux personnages s'ajoute Raymond, qui est le déclencheur des troubles qui surviennent au personnage principal. Pour finir, citons le groupe d'Arabes qui intervient au moment de transition entre la première et la seconde partie.

Critiques - A ma première lecture j'ai trouvé ce livre étrange, mais après l'avoir étudié en cours je l'apprécie beaucoup plus! Il est vraiment intéressant de noter la manière dont Camus nous présente son personnage principal, et le sentiment de malaise qui s'installe dès les premiers mots. Le livre tente d'expliquer la condition humaine, et exprime le fait que malgré l'absurdité de l'existence de l'homme la vie vaut vraiment la peine d'être vécue pour moi ce n'est pas un livre de distraction mais plutôt de réflexion.

Slogan: « tout homme qui ne pleure pas à l'enterrement de sa mère risque d'être condamné à mort. »

-4-

- 1- ANI 3
- 2- AIS
- 3- SAN
- 4- IME

### 1. Présentation de l'ouvrage:

- Titre: L'étranger.
- Auteur: Albert Camus.
- Date de parution: 1942
- Genre: Roman
- Pays d'origine: Algérie Française
- Éditeur: Gallimard.
- Nombre de pages: 184.
- Distribution: le roman a été traduit en 40 langues et une adaptation cinématographique a été réalisée par Lucino Visconti en 1967

### 2 - Éléments biographiques:

Né le 07.11.1913 à Mondovi dans l'ex département de Constantine en Algérie et mort le : 04.01.1960 en accident à Ville Blain dans Lyon, est un écrivain romancier dramaturge, journaliste et a pris le prix Nobel en 01.1957.

### 3 - les personnages:

- le personnage principal: Mersault
- Mary: l'accompagne de Mersault. Sur une bonne partie du Roman.
- Raymond
- Le groupe d'Anoke



### Résumé =

Meursault est un employé d'un bureau, il habite en Algérie, un matin, il reçoit un télégramme de l'asile de vieillards lui annonçant que sa mère est morte. Il obtient un congé pour aller à l'enterrement, il se rend dans une salle blanche où le chaud où se trouve entressé le corps de sa mère, mais il refuse de le voir. Meursault a enterré sa mère sans larmes et n'a pas voulu simuler un chagrin, cet homme décide d'aller à la plage avec sa collègue Marie et son ami Raymond qui lui demande d'écrire une lettre de vengeance. Des jours après, il accepte d'être le témoin de Raymond dans une affaire de police.

Le dernier, l'invite à passer une journée au bord de la mer où ils seront tous ensemble. après le repas, ils se promènent sur la plage où il rencontre les deux frères de la maîtresse de Raymond et se battent, Raymond est blessé par l'un des arabes. A leur retour au cabanon, Meursault prend le revolver et retourne tout seul à la plage où il retrouve l'un des frères qui lui sort un couteau, et sans être toute à fait conscient de son geste il le tue, pour ce crime, il est jugé et la justice le condamne à la mort.

Dans l'attente de l'ultime instant, il lui reste à souhaiter qu'il y ait beaucoup de spectateurs le jour de son exécution, et qu'ils l'accueillent avec des cris de haine.

### Critique =

Le roman est écrit un peu facile, il n'est pas long, les événements s'enchaînent, le personnage principal est intéressant il n'a rien d'un héros contrairement à la plupart des romans. dans ce roman en particulier de la justice et de la religion.

Slogan =

La valeur de l'être humain est dans sa culture.

Fiche de lecture 4----- G4

- 1- ANI 4
- 2- HOU
- 3- MOU
- 4- DJO

- La fiche de lecture du roman « L'étranger » d'Albert Camus.

- Auteur de roman : Albert Camus.

- Titre : L'étranger.

- date de la publication : en 1947 (nouvelle édition)

- édition / collection / nombre de pages :

Talantihit / grand texte classique / 142 pages.

- Éléments biographiques :

Albert Camus est un écrivain romancier, dramaturge, essayiste et un philosophe. Il naît le 7/11/1913 à Mondoville (Algérie)

En 1957, il a été couronné à 44 ans par le prix Nobel de littérature et il est mort le 04/01/1960 à Villeurbanne dans l'Yonne à cause d'un accident.

Le résumé :

Mersault vivant en Algérie française quand il a reçu un télégramme lui annonçant que sa mère vient de mourir et qu'elle était à l'asile de vieillards. Après l'enterrement Mersault a rencontré Marie et Raymond et Masson et sont devenus des amis.

Un jour, Mersault était à la mer avec ses amis où ils ont rencontré un groupe d'arabe, une bagarre a été échauffée entre eux



au cours de la quelle Rymond est blessé. Plus tard  
Mewsault marche seul sur la plage, il a rencontré l'un  
des arabes à nouveau qui est le <sup>châlière</sup> Rymond. Mews-  
ault a tiré un coup de feu et tua l'arabe par fantaisie  
et il a été condamné à mort, à cause de sa négligence  
de sa mère à l'asile de vieillards. parce qu'elle a devenu  
une question d'avis général et sa trahison de l'arabe.

### Portrait d'un personnage:-

Mewsault est un pauvre jeune, il est différent à les autres jeunes  
de son âge parce qu'il a quitté sa mère à l'asile et ne  
revient pas pour la voir, donc on peut conclure de ce comportement  
qu'il est dur et d'une autre lecture de ce roman on a connu  
que Mewsault ne plane jamais même dans l'enterrement de sa  
mère aussi, il est patient car il quand le juge a le condamné  
à mort il n'était pas emu et il a passé son temps en lecture  
jusqu'à sa mort.

### Critique:-

Le roman est court à l'environ de 142 pages. ce qui le rend  
pas ennuyeux aussi le vocabulaire est accessible pour tous les  
lecteurs et ce qui concerne l'enchaînement des idées sont  
bien reliées et organisées.

### Slogan:-

On peut pour ce qui on a fait

- 1- ANI 5
- 2- HAM
- 3- SOF
- 4- NAB

## fiche de lecture

Auteur de livre : Albert Camus

Titre = L'étranger

Date de la nouvelle édition : en 2007

Édition / Collection / nombre de pages :

Balantikit / Grand Texte classique / 142 pages.

### Éléments Biographiques

Albert Camus est un écrivain romancier, dramaturge, essayiste et un philosophe. Il naît le 07/11/1913 à Mondovio (Alger).

En 1957, il a été couronné à 44 ans par le prix Nobel de littérature et il est mort le 04/01/1960.

### Le résumé :

Meurissant employé de bureau à Alger, apprend que sa mère est morte dans un asile, il l'enterre sous les palmiers.

De retour à Alger retrouve un ancienne collègue, Marie qui devient sa maîtresse. Un soir il est invité par Raymond, un voisin de palier ancien Gouern, lui raconte sa bagarre avec le père de sa maîtresse et lui demande d'écrire une lettre qui servira sa vengeance.

- quelques jours plus tard, Raymond se bat avec sa maîtresse et la police intervient.

Meursault accepte de l'accompagner au commissariat, invité par Raymond à passer un dimanche au bord de la mer dans le cabanon de son ~~ami~~ ami Masson. Meursault s'y rend avec Marie,

Après le repas les hommes se promènent sur la plage et rencontrent deux arabes, dont le frère de la maîtresse de Raymond. Ils se battent et Raymond est blessé. De retour au cabanon, Meursault le tempère et lui prend son revolver, pour lui éviter de tuer

Reparti seul sur la plage, il retrouve par hasard le frère qui sort un couteau. Assommé par le poids du soleil, il se crispe sur le revolver et le coup part tout seul.

- Mais Meursault tire quatre autres coups. Sur le corps inerte Meursault est emprisonné, il ne manifeste aucun regret lorsqu'il est interrogé par le juge, aucun pitié lorsque son avocat l'interroge sur les sentiments qui le liaient

à sa mère, le procureur plaide le crime crapuleux, exécuté par un homme au cœur de criminel et insensible et réclame la tête de l'accusé.

- Le président après une longue hésitation annonce la condamnation à mort de l'accusé, il espère pour se sentir moins seul, que son exécution se déroulera devant une foule nombreuse et hostile.



### Les personnages :

Il n'y a qu'un seul personnage principal dans le roman  
Tandis qu'il en a d'autres que sont importants :

- Mewsault (marseillais)
- le concierge de l'asile, le directeur de l'asile
- Thomas Pérez = fiancé de Mme Mewsault
- Marie = la petite amie de Mewsault
- Emmanuel : Ami et collègue de bureau de M<sup>me</sup> Mewsault
- Céleste = le propriétaire du restaurant où Mewsault prenait son déjeuner
- le chien de Salamone est Raymond
- le groupe des arabes et Masson ami de Raymond
- le juge d'instruction du procès
- l'avocat du procès et l'annoncier

### Critique :

Le roman est court d'environ 142 pages, ce qui le rend pas ennuyeux aussi le vocabulaire est accessible pour tous les lecteurs

### Logan :

Dans notre monde tout homme qui ne pleure pas à l'enterrement de sa mère risque d'être condamné à mort.

1- ANI 6

2- CHA

3- FAT

4- YAM

Titre : L'Étranger.

Édition : Gallimard.

Date de publication : Décembre 1942.

Auteur : Albert Camus.

Collection : Folio.

Nombre de pages : 191 p.

## Biographie :

- L'Étranger est un roman de Camus qui a été publié en 1942. L'Étranger fait partie de ce qu'on appelle la trilogie de l'Absurde qui est composée du Mythe de Sisyphe, du Caligula et du Malentendu. Il a connu un immense succès et mérite pleinement sa place dans les classiques.

- De ce fait, on dirait qu'Albert Camus est né le 7 novembre 1913 à Mondovi dans l'ex-département de Constantine en Algérie. Il est le second fils de Lucien Camus, un simple ouvrier agricole, et Catherine Sintes, une jeune servante d'origine espagnole. Albert Camus a eu une enfance pauvre, après la mort de son père en 1914, lors de la bataille de la marne, il s'installa avec sa mère dans le quartier populaire de Delcourt où il passe son adolescence. Doué au lycée Bugeaud, Camus donc a pu découvrir la philosophie grâce à son professeur Jean Grenier, il a été atteint d'une maladie qui ne l'a pas empêché de poursuivre ses études après avoir eu son bac. Il écrit sa première pièce théâtrale (*La Révolte dans les Asturies*) en 1936. Journaliste au quotidien et à Alger Républicain, il se marie en 1940 et milite pendant la seconde guerre mondiale et en 1942 l'édition Gallimard

accepte de publier "L'Étranger" (et le mythe de Sisyphe).

- En 1943, sa rencontre avec Sartre lui confère le statut d'existentialiste en 1951, il écrit son essai "L'Homme Révolté" où il défend une conception de la lutte sociale et politique.

- En 1956, il publie "La Chute", œuvre pessimiste et déconcertante. À 44 ans, il reçoit un prix Nobel et devient un modèle pour toute génération qui admire cet humaniste ; Albert Camus est mort le 4 janvier à 13h55 en 1960 sur une route de l'Yonne dans un accident de voiture au côté de son ami Michel, Grallimard, neveu de Gaston Grallimard.

### Résumé :

- Meursault, est un fonctionnaire de bureau à Alger, en apprenant le décès de sa mère dans un asile, il n'est nullement ému en assistant à son enterrement. Lorsqu'il retourna à Alger, il sort avec sa collègue Marie qui devient sa maîtresse. Un soir, Meursault rencontre Raymond (un ancien boxeur), qui lui demande d'écrire une lettre de vengeance. Des jours après, il accepte d'être le témoin de Raymond dans une affaire de police. Ce dernier, l'invite à passer une journée au bord de la mer où ils seront tous ensemble, après le repas, ils se promènent sur la plage où il rencontre les deux frères de la maîtresse de Raymond et se battent ; là Raymond est blessé par l'un des arabes. À leur retour au cabanon, Meursault prend le revolver et retourne tout seul à la plage où il retrouve l'un des frères qui lui sort un couteau :



sous la chaleur accablante ; il se crispé et le coup part tout seul mais Meursault tire quatre autres coups sur le corps rigide.

- Meursault est emprisonné, son procès durera onze mois, l'interrogatoire des témoins et le sien aussi par le juge montre clairement que Meursault n'a aucun regret concernant les sentiments des funérailles de sa mère, du crime, et des différentes actes entre la mort de sa mère et celle de l'arabe. Malgré le témoignage favorable de Mason et Salamano, le procureur déclare que le crime est crapuleux et annonce l'exécution d'un homme au cœur froid.

- Dans sa cellule Meursault est en colère contre les propos de l'aumônier en réagissant violemment et en l'insultant, après son départ il se calme et réalise qu'il est heureux espérant que son exécution sera assisté par un large public hostile.

#### Les personnages :

- Meursault : le personnage principal en l'apparence assez simple mais qui devient plus complexe ; pas de nom. On apprendra plus tard qu'il se nomme Meursault. La rémanence de ce nom nous donne une explication à la suite du roman. Par ailleurs, "Meu" rappelle la mer et le meurtre et "Sault" le soleil. On n'a pas de description physique, ainsi le lecteur peut s'identifier au personnage, on pourrait conclure qu'il réagit en fonction des sensations. Son comportement a été marqué par l'indifférence et le manque

de communication.

**Indifférence** : Par rapport à sa mère (absence d'émotion).

**Manque de communication** : Par rapport à ses relations avec les autres (son patron, au restaurant, le militaire...). Et là on dira que c'est un personnage qui a une vision floue du monde et qui centre tout sur lui.

- Marie l'accompagne sur une bonne partie du roman. À ces deux personnages s'ajoute Raymond, qui est le déclencheur des troubles, Salamano avec son chien et Masson l'ami de Raymond avec sa femme.

- Les personnages sans nom :

La mère de Meursault, le directeur de l'asile, le concubine, le juge, le procureur, l'avocat et l'aumônier, enfin le groupe d'Arabes.

**Critique** :

- L'Étranger est un roman écrit à la première personne : c'est à dire, dans une certaine mesure, Camus s'identifie à Meursault, son personnage principal et lui délègue son rôle de narrateur. Nous n'assistons pas à la mort de Meursault, parce que ce dernier ne pourrait être capable de raconter sa propre mort, mais il faut admettre que le récit est une sorte de journal que Meursault tiendrait presque quotidiennement.

- Nous déduisons que Meursault est étranger à lui-même et à sa société du à sa personnalité passive.

Slogan:

« Étranger, un vrai régal au thé glacé ».

**D- Guide d'entretien destiné à l'ensemble des étudiants de 1<sup>ère</sup> année  
français à l'annexe de Barika**

**1- La biographie de l'étudiant**

-Présentez-vous oralement en respectant les renseignements suivants : nom et prénom(s), âge, lieu de naissance, lieu de résidence, situation familiale, profession actuelle.

**2- Les diplômes obtenus ou en cours de préparation**

-Citez les diplômes que vous avez obtenus ? Par quelles langues la formation a été assurée?

-Avez-vous d'autres diplômes en cours de préparation ? Si oui, lesquels ?

**3- Les profils langagiers**

-Parlez-vous plusieurs langues ? Si oui, lesquelles ?

-Pensez-vous que votre connaissance du français est faible, moyenne ou bonne ?

-En classe, avec l'enseignant et avec vos pairs, trouvez-vous que votre usage du français est assez restreint, restreint ou courant ?

-En sortant de la classe, considérez-vous que votre recours à la langue française est : assez restreint, restreint ou courant ?

## **E- Les grilles d'évaluation**

*Grille 1. Grille de réflexion sur la productivité du groupe (ABRAMI et al. ,1996 : 111)*

*Grille 2. Grille de réflexion collective (ABRAMI et al. ,1996 : 114)*

*Grille 3. Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs (ABRAMI et al. ,1996 : 115)*

*Grille 4. Grille d'évaluation des exposés (ABRAMI et al. ,1996 : 116)*



**Grille 1. Grille de réflexion sur la productivité du groupe (ABRAMI et al. ,1996 : 111)**

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : ANI 1

Nom de ton groupe : G1

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : ABD 1

Nom de ton groupe : G1

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : MER

Nom de ton groupe : G1

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : LYN

Nom de ton groupe : G1

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : ANI 2

Nom de ton groupe : G2

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive



**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

**Ton nom : NOU**

**Nom de ton groupe : G2**

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisés dès que le groupe a su où il allait	aucune perte de temps le groupe a été droit au but	

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées	les idées ont été encouragées et bien exploitées	

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait	bonne entente	

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail	tout le monde a participé au travail	

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse	séance très productive	

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : SEL

Nom de ton groupe : G2

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisés dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : ABD 2

Nom de ton groupe : G2

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive



**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : ANI 3

Nom de ton groupe : G3

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : AIS

Nom de ton groupe : G3

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : SAN

Nom de ton groupe : G3

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : IME

Nom de ton groupe : G3

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : ANI 4

Nom de ton groupe : G4

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisés dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive



**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : HOU

Nom de ton groupe : G4

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : MOU

Nom de ton groupe : G4

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : DJO

Nom de ton groupe : G4

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive



**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : ANI 5

Nom de ton groupe : G5

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : HAM

Nom de ton groupe : G5

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisés dès que le groupe a su où il allait	aucune perte de temps le groupe a été droit au but	

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées	les idées ont été encouragées et bien exploitées	

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait	bonne entente	

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail	tout le monde a participé au travail	

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse	séance très productive	

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : SOF

Nom de ton groupe : G5

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisés dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : NAB

Nom de ton groupe : G5

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : ANI 6

Nom de ton groupe : G6

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive



**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : CHA

Nom de ton groupe : G6

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : FAT

Nom de ton groupe : G6

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisés dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive

**\*Grille de réflexion sur la productivité du groupe :**

Ton nom : YAM

Nom de ton groupe : G6

**EVALUATION DE LA PRODUCTIVITE DU GROUPE**

Consignes : Encerle le chiffre qui correspond selon toi à la performance de ton groupe au cours de la séance de travail qui vient de prendre fin.

**1. Utilisation efficace du temps alloué :**

1	2	3	4	5
Le groupe a passé beaucoup de temps à ne rien faire		temps bien utilisé dès que le groupe a su où il allait		aucune perte de temps le groupe a été droit au but

**2. Elaboration des idées**

1	2	3	4	5
Le groupe a fait peu d'effort pour trouver des idées		un ou deux membres ont imposé leurs idées		les idées ont été encouragées et bien exploitées

**3. Capacité de prendre des décisions :**

1	2	3	4	5
Peu de décisions Pas d'entente		le groupe a fait des compromis pour que le travail soit fait		bonne entente

**4. Participation :**

1	2	3	4	5
Peu d'interaction Chacun a travaillé de son côté		un ou deux membres ont fait tout le travail		tout le monde a participé au travail

**5. Productivité générale :**

1	2	3	4	5
Tâche non réalisée Objectif non atteint		Tâche réalisée-objectif atteint, mais de justesse		séance très productive



**Grille 2. Grille de réflexion collective (ABRAMI et al., 1996 : 114)**

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. *participe plus aux discussions.*
2. *en courage la retraction.*

**Mon nom : ANI 1**

**Nom de mon groupe : G1**

\*Grille de réflexion collective :

- G101 -

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. développe...ma façon de communiquer et d'écouter les autres
2. Améliorer...ma base vocabulaire et linguistique.

Mon nom : ABD 1  
Nom de mon groupe : G1

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
Ce qui s'est passé dans mon groupe					
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraînés ?	1	2	3	4	5
<p>MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.</p> <p>Pendant la prochaine activité de groupe, je :</p> <p>1. <i>J'essaie de parler plus...</i></p> <p>2. <i>encourager les rétroactions...</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Mon nom : MER</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Nom de mon groupe : G1</b></p>					

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. J'essai... de... parler... plus et participer
2. ...encourager... les autres... ..

**Mon nom : LYN**

**Nom de mon groupe : G1**

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nousentraidés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. *dois ...participer ..plus.. aux ..discussions... ..*
2. *dois ...accepter.. les..points..de..vue..d'autres...*

**Mon nom : ANI 2**

**Nom de mon groupe : G2**

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	(4)	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	(5)
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	(2)	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	(4)	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	(5)

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. doit participer à ce travail .....
2. doit accepter les opinions des autres .....

**Mon nom : NOU**  
**Nom de mon groupe : G2**



**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. dois participer plus aux discussions
2. dois accepter les points de vue d'autrui

**Mon nom : SEL**

**Nom de mon groupe : G2**

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nousentraidés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. doit avoir des informations concernant...
2. doit laissé les autres s'exprimer. ....

**Mon nom : ABD 2**  
**Nom de mon groupe : G2**



**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il <sup>été</sup> dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nousentraidés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. *doit bien préparer le travail* .....
2. *Vais m'exprimer clairement* .....

**Mon nom : ANI 3**

**Nom de mon groupe : G3**

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	(5)
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	(5)
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	(1)	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	(5)
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	(5)

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. Lire beaucoup... les... livres... surtout... les... romans.
2. programmer... des séances... où... se réunir... les membres,  
et chacun un donne ses infos sur un roman par ex

**Mon nom : AIS**

**Nom de mon groupe : G3**

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. ..concentrer... beaucoup.. sur.. la lecture ..des romans ..
2. ..donner grande ..importance aux ..travaux ..ensemble ..

**Mon nom : SAN**

**Nom de mon groupe : G3**

\*Grille de réflexion collective :

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ? <i>etc</i>	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. Lire beaucoup des romans ... ..
2. ...rester...être plus active... ..

Mon nom : IME

Nom de mon groupe : G3

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	(5)
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	(5)
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	(4)	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	(5)
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	(4)	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je dois

1. ..encourager les membres de bien se parler ... ..
2. ...donner le temps qui se fait à chaque membre ... ..

Mon nom : ANI 4

Nom de mon groupe : G4

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nousentraidés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je : *doit*

1. *encourager... les membres... de mon... groupe... ..*
2. *...fournir... des... efforts... pour... présenter un... bon travail...*

**Mon nom : HOU**  
**Nom de mon groupe : G4**





**\*Grille de réflexion collective :**

**GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE**

Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nousentraidés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. ...*préparerai*... le...*travail*... à...*l'avance*
2. ...*je*...*discuterai*... avec...*les autres*... avant tout.

**Mon nom : MOU**

**Nom de mon groupe : G4**



**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. *... faire mes efforts pour... bien... travailler*
2. *... encourage... tout les membres à participer*

Mon nom : **DJO**  
Nom de mon groupe : **G4**

\*Grille de réflexion collective :

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

- Je dois préparer le travail avec le membre de groupe
- Je dois encourager mutuellement les autres.

Mon nom : ANI 5  
Nom de mon groupe : G5

\*Grille de réflexion collective :

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	(4)	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	(5)
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	(4)	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	(2)	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	(3)	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. Je dois préparer... le travail avec l'entraide... de groupe
2. Je dois encourager mutuellement... les autres... ..

Mon nom : HAM

Nom de mon groupe : G5

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraïdés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. ... prépare à l'avance le travail ...
2. il faut encourager l'un l'autre ...

**Mon nom : SOF**

**Nom de mon groupe : G5**

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraides ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

- je dois préparer le travail avec les membres du groupe
- je dois encourager mutuellement les autres.

Mon nom : NAB  
Nom de mon groupe : G5

\*Grille de réflexion collective :

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nous entraînés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je : voudrais mehallah

1. Participer à une conversation sur un sujet de façon claire et détaillée en donnant des avis argumentés.
2. Aider les membres pour surmonter les problèmes de la p.e.u.t. (Trac) pour se libérer et parler le français de façon spontanée.

Mon nom : ANI 6

Nom de mon groupe : G6

3! Créer un environnement de concurrence, dans lequel chaque étudiant s'efforce à s'exprimer, ce qui favorise l'efficacité de la discussion.



**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	(4)	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	(5)
3. Le groupe a-t-il <sup>été</sup> dominé par un ou des membres ?	(1)	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	(4)	5
5. Nous sommes-nous entraînés ?	1	2	3	(4)	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. Je dois bien préparer ma contribution et être prête...
2. Je dois bien m'exprimer la prochaine fois et bien échanger mes informations.

Mon nom : CHA

Nom de mon groupe : G6

**\*Grille de réflexion collective :**

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nousentraidés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. *Maîtrise plus que cette fois mon rôle*
2. *Je ne perturbe pas*

Mon nom : FAT

Nom de mon groupe : G6



\*Grille de réflexion collective :

<b>GRILLE DE REFLEXION COLLECTIVE</b>					
Ce qui s'est passé dans mon groupe	Jamais			Toujours	
	1	2	3	4	5
1. Chacun a-t-il eu la chance de parler ?	1	2	3	4	5
2. Nous sommes-nous écoutés les uns les autres ?	1	2	3	4	5
3. Le groupe a-t-il dominé par un ou des membres ?	1	2	3	4	5
4. Nous sommes-nous encouragés mutuellement ?	1	2	3	4	5
5. Nous sommes-nousentraidés ?	1	2	3	4	5

MES OBJECTIFS pour améliorer mes habilités à la coopération.

Pendant la prochaine activité de groupe, je :

1. *doit bien préparer le travail avant de s'engager dans les discours*
2. *je doit participer plus et mieux que la fois passée*

Mon nom : YAM

Nom de mon groupe : G6

**Grille 3. Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs (ABRAMI et al., 1996 : 115)**

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom :** ANI 1

1- ANI 1

2- ABD 1

3- MER

4- LYN

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A		B+	B+	A
A préparé sa contribution au projet.	A+		A	C+	C+
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A		B+	B	C+
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A+		A	B+	C+
Cote globale pour la participation et la contribution.	A+		B	B	C
Autres observations :					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : ABD 1**

1- ANI 1

2- ABD 1

3- MER

4- LYN

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A	A	✓	A	A
A préparé sa contribution au projet.	A	A	✓	B	C
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A	A	✓	B	B
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A	A	✓	A	A
Cote globale pour la participation et la contribution.	A	A	✓	A	B
Autres observations :					



*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : MER**

1- ANI 1

2- ABD 1

3- MER

4- LYN

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A	A	A		A
A préparé sa contribution au projet.	A	B	B		B
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A	A	A <sup>+</sup>		A <sup>+</sup>
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A	A	B		B
Cote globale pour la participation et la contribution.	B <sup>+</sup>	B <sup>+</sup>	B <sup>+</sup>	B <sup>+</sup>	B <sup>+</sup>
Autres observations :					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : LYN**

1- ANI I

2- ABD I

3- MER

4- LYN

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	B	A	B <sup>+</sup>	B	
A préparé sa contribution au projet.	B <sup>+</sup>	A	B <sup>+</sup>	B <sup>+</sup>	
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	B <sup>+</sup>	A	B <sup>+</sup>	B <sup>+</sup>	
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A	A	A	A	
Cote globale pour la participation et la contribution.	B <sup>+</sup>	A	B <sup>+</sup>	B <sup>+</sup>	
Autres observations :					



*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : ANI 2**

1- ANI 2

2- NOU

3- SEL

4- ABD 2

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A- / B+		A+ / A	A+ / A	A+ / A
A préparé sa contribution au projet.	A+ / A		A- / B+	A+ / A	A+ / A
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A+ / A		A- / B+	A- / B+	A- / B+
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A+ / A		A+ / A	A+ / A	A+ / A
Cote globale pour la participation et la contribution.	A+ / A		A- / B+	A- / B+	A- / B+
Autres observations :					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : NOU**

1- ANI 2

2- NOU

3- SEL

4- ABD 2

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A- / B+		A+ / A	A+ / A	A+ / A
A préparé sa contribution au projet.	A+ / A		A- / B+	A+ / A	A+ / A
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A+ / A		A- / B+	A- / B+	A- / B+
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A+ / A		A+ / A	A+ / A	A+ / A
Cote globale pour la participation et la contribution.	A+ / A		A- / B+	A- / B+	A- / B+
Autres observations :					



*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : SEL**

1- ANI 2

2- NOU

3- SEL

4- ABD 2

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A- / B+		A+ / A	A+ / A	A+ / A
A préparé sa contribution au projet.	A+ / A		A- / B+	A+ / A	A+ / A
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A+ / A		A- / B+	A- / B+	A- / B+
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A+ / A		A+ / A	A+ / A	A+ / A
Cote globale pour la participation et la contribution.	A+ / A		A- / B+	A- / B+	A- / B+
Autres observations :					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : ABD 2**

1- ANI 2

2- NOU

3- SEL

4- ABD 2

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A    exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A+ / A		A+ / A	A+ / A	A+ / A*
A préparé sa contribution au projet.	A+ / A		A- / B+	A+ / A	A+ / A
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.			A+ / A	A+ / A	A- / B+
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A+ / A		A+ / A	A+ / A	A- / B+
Cote globale pour la participation et la contribution.	A+ / A		A+ / A	A+ / A	A+ / A
Autres observations :					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : ANI 3**

- 1- ANI 3
- 2- AIS
- 3- SAN
- 4- IME

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.			B+	B+	B+
A préparé sa contribution au projet.			A	A	A
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.			B	B	B
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.			A+	A+	A+
Cote globale pour la participation et la contribution.			B	B	B
Autres observations :					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : AIS**

1- ANI 3

2- AIS

3- SAN

4- IME

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A- / B+	A+ / A	A+ / A	A+ / A	
A préparé sa contribution au projet.	A+ / A	A- / B+	A+ / B	A+ / A	
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A+ / A	A- / B+	A- / B+	A- / B+	
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A+ / A	A+ / A	A+ / A	A+ / A	
Cote globale pour la participation et la contribution.	A+ / A	A- / B+	A- / B+	A- / B+	

Autres observations :



*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

Titre du projet :

Noms des membres de l'équipe :

Ton nom : SAN

- 1- ANI 3
- 2- AIS
- 3- SAN
- 4- IME

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A exceptionnel
- ° A - / B+ bon
- ° B acceptable
- ° B - / C+ moyen
- ° C faible
- ° F aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A <sup>-</sup> /B <sup>+</sup>	A <sup>+</sup> /A	A <sup>+</sup> /A		B <sup>-</sup> /C <sup>+</sup>
A préparé sa contribution au projet.	A <sup>-</sup> /B <sup>+</sup>	A <sup>+</sup> /A	A <sup>+</sup> /B		A <sup>+</sup> /B <sup>+</sup>
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	B <sup>-</sup> /C <sup>+</sup>	A <sup>+</sup> /A	A <sup>+</sup> /A		A <sup>+</sup> /A
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A <sup>+</sup> /A	A <sup>+</sup> /A	A <sup>-</sup> /B <sup>+</sup>		A <sup>+</sup> /A
Cote globale pour la participation et la contribution.	A <sup>-</sup> /B <sup>+</sup>	A <sup>+</sup> /A	A <sup>+</sup> /A		A <sup>-</sup> /B <sup>+</sup>
Autres observations :					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : IME**

1- ANI 3

2- AIS

3- SAN

4- IME

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A    exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A- / B+	A+ / A	A+ / A	A+ / A	
A préparé sa contribution au projet.	A+ / A	A- / B+	A+ / A	A+ / A	
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A+ / A	A- / B+	A- / B+	A- / B+	
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A+ / A	A+ / A	A+ / A	A+ / A	
Cote globale pour la participation et la contribution.	A+ / A	A- / B+	A- / B+	A- / B+	
Autres observations :					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : ANI 4**

- 1- ANI 4
- 2- HOU
- 3- MOU
- 4- DJO

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.		A+	A+	A+	A+
A préparé sa contribution au projet.		A	A	A+	B
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.		A+	C+	A+	C
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.		A+	A+	A+	A+
Cote globale pour la participation et la contribution.		A+	A+	A+	B-
Autres observations :					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : HOU**

1- ANI 4

2- HOU

3- MOU

4- DJO

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.		A <sup>+</sup>		A <sup>+</sup>	A <sup>+</sup>
A préparé sa contribution au projet.		B		B	B
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.		B <sup>-</sup>		B <sup>-</sup>	B <sup>-</sup>
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.		A <sup>+</sup>		A <sup>+</sup>	A <sup>+</sup>
Cote globale pour la participation et la contribution.		B <sup>-</sup>		B <sup>-</sup>	B <sup>-</sup>
Autres observations : <i>Est le groupe fournir des efforts pour présenter un bon travail.</i>					



*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

Titre du projet :

Noms des membres de l'équipe :

Ton nom : DJO

- 1- ANI 4
- 2- HOU
- 3- MOU
- 4- DJO

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A	A	A	A	
A préparé sa contribution au projet.	B	B	A	A	
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	B <sup>-</sup>	B <sup>-</sup>	C <sup>+</sup>	A	
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A	B <sup>-</sup>	B	B	
Cote globale pour la participation et la contribution.	B	B	B <sup>-</sup>	A	

Autres observations : *généralement tout les membres de groupe ont envisagé un entente entre eux.*

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : MOU**

1- ANI 4

2- HOU

3- MOU

4- DJO

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A-	A	B <sup>+</sup>		B
A préparé sa contribution au projet.	B	A	B		B
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A	B	A		B
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	B <sup>+</sup>	B	A		B
Cote globale pour la participation et la contribution.	B <sup>+</sup>	A-	B <sup>+</sup>		B
Autres observations : <i>Le groupe a tout donné pour que le travail soit bien fait</i>					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : ANI 5**

1- ANI 5

2- HAM

3- SOF

4- NAB

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	B+	1	C+	B+	B+
A préparé sa contribution au projet.	C+		C+	B+	B
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	B+		C	B	B+
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	B		B+	B+	B+
Cote globale pour la participation et la contribution.	B		C+	B	B+
Autres observations :					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : HAM**

- 1- ANI 5
- 2- HAM
- 3- SOF
- 4- NAB

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	B+	B+		B+	B
A préparé sa contribution au projet.	B	A+		A+	B
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A-	A+		A	A
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A+	A+		A+	A+
Cote globale pour la participation et la contribution.	B+	B+		B+	B+
Autres observations : /					



*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : SOF**

- 1- ANI 5
- 2- HAM
- 3- SOF
- 4- NAB

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- A+ / A      exceptionnel
- A - / B+    bon
- B            acceptable
- B - / C+    moyen
- C            faible
- F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A <sup>-</sup>	A <sup>+</sup>	B		A
A préparé sa contribution au projet.	B <sup>+</sup>	A <sup>-</sup>	B <sup>-</sup>		B <sup>+</sup>
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A <sup>-</sup>	B	A <sup>+</sup>		A <sup>-</sup>
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A <sup>-</sup>	B	A <sup>-</sup>		B <sup>-</sup>
Cote globale pour la participation et la contribution.	A <sup>+</sup>	A <sup>+</sup>	A <sup>-</sup>		A <sup>-</sup>
Autres observations :					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

Titre du projet :

Noms des membres de l'équipe :

Ton nom : NAB

- 1- ANI 5
- 2- HAM
- 3- SOF
- 4- NAB

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	B+	A	A	A	
A préparé sa contribution au projet.	A-	A	A	A	
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A	B+	B+	B+	
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A+	A+	A+	A+	
Cote globale pour la participation et la contribution.	B+	B+	B+	B+	
Autres observations : l'accord entre les membres sur les idées général du projet.					

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

Titre du projet :

Noms des membres de l'équipe :

Ton nom : ANI 6

- 1- ANI 6
- 2- CHA
- 3- FAT
- 4- YAM

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto-évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	B+	B+	B+	B-	B+
A préparé sa contribution au projet.	B+	B+	B+	B-	B+
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	B+	B+	B+	B-	B+
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	B+	B+	B+	B-	B+
Cote globale pour la participation et la contribution.	B+	B+	B+	B-	B+
Autres observations : <i>Chaïma et Yamina peuvent s'exprimer d'une façon simple et claire, et donner ses avis, Fatima Zohra, à cause de la timidité sa participation a été limitée, elle n'a pas donné son avis!</i>					

**\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs**

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : CHA**

1- ANI 6

2- CHA

3- FAT

4- YAM

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A    exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B    acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C    faible
- ° F    aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A-	A+	A-	A-	A-
A préparé sa contribution au projet.	D+	A+		B+	B+
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A	A+		B+	A
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A+	A+		C+	A+
Cote globale pour la participation et la contribution.	A	A+		C+	A
Autres observations : Je trouve que c'était enrichissant et qu'il y avait une interaction et un échange d'idées fructueux entre les membres du groupe.					



*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

Titre du projet :

Noms des membres de l'équipe :

Ton nom : *FAT*

1- *ANI 6*

2- *CHA*

3- *FAT*

4- *YAM*

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	<i>A+</i>	<i>A+</i>	<i>A+</i>		<i>A+</i>
A préparé sa contribution au projet.	<i>B-</i>	<i>A+</i>	<i>A</i>		<i>A</i>
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	<i>A</i>	<i>A+</i>	<i>A</i>		<i>A</i>
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>A</i>		<i>A</i>
Cote globale pour la participation et la contribution.	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>A</i>		<i>A</i>

Autres observations :

*Pour moi, j'ai assisté la première séance de la discussion mais la 2<sup>ème</sup> j'étais absenté car à cause des conditions*

*\*Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs*

**GRILLE D'AUTOEVALUATION ET D'EVALUATION PAR LES PAIRS**

**Titre du projet :**

**Noms des membres de l'équipe :**

**Ton nom : YAM**

1- ANI 6

2- CHA

3- FAT

4- YAM

Attribue à tes partenaires et à toi-même la cote que tu juges appropriée pour chacune des catégories ci-dessous. Utilise l'échelle suivante :

- ° A+ / A      exceptionnel
- ° A - / B+    bon
- ° B            acceptable
- ° B - / C+    moyen
- ° C            faible
- ° F            aucune contribution

	Auto- évaluation	Evaluation des partenaires			
		# 1	# 2	# 3	# 4
A assisté aux réunions prévues.	A-	A-	A-	A-	A-
A préparé sa contribution au projet.	B+	A+	B+	<del>B+</del>	
A fait des suggestions et une rétroaction utiles.	A	A+	A	B+	
A laissé les autres exprimer leurs idées et les y a encouragés ; n'a pas dominé ou intimidé les autres.	A+	B+	A-	C+	X
Cote globale pour la participation et la contribution.	A	A+	A	C+	
Autres observations : <i>je trouve que qu'on a très bien travaillé, surtout dans la cohérence des idées</i>					

Grille 4. Grille d'évaluation des exposés (ABRAMI et al., 1996 : 116)

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G1

Sujet : Fiche de lecture  
d'Albert Camus

Ton nom : ANI 1

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

J'ai appris de particulièrement intéressant...  
...pendant cet exposé qui... "à force de forger on se  
devient forgeron" je parle ici de la lecture...

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

J'aurais aimé poser les questions suivantes...  
...est-ce que le roman est intéressant?...  
Qui avez-vous appris comme leçon après la lecture  
du roman?

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

La prise de parole par chaque membre  
du groupe...

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

On aurait pu donner plus de temps...

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G1

Sujet : Fiche de lecture  
d'Albert Camus.

Ton nom : ABD 1

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

L'animateur domine toute la présentation, les autres ...  
membres sont présentés leur travail de façon qu'en ...  
sens le mal préparations ..

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

leurs sentiments et leurs points de vue personnel ...  
concernant l'auteur et le personnage ..

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

La présentation est simple et facile à comprendre  
les idées sont cohérents ..

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

Il faut rapprocher les idées du groupe, ..



**\*Grille d'évaluation des exposés :**

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

**Groupe qui présente l'exposé :** G1

**Sujet :** fiche de lecture  
Albert Camus

**Ton nom :** MER

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... l'animateur... donne... toute... la présentation... les...  
autres... membres... ont... présenté... leur travail... de...  
façon... qui... en... sens... la... mail... préparations... ..

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... leurs sentiments... et... leurs... points... de... vue... personnels...  
... concernant... l'auteur... et... le personnage... ..

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... la... présentation... est... simple... pour... faire... comprendre...  
les... idées... ..

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... Il faut... que... chacun... de... ce... groupe... ..  
... rapprocher... les... idées... ..

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : *G1*

Sujet : *Fiche de lecture  
d'Albert Camus.*

Ton nom : *LYN*

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

*L'animateur... domine toute la présentation...  
les autres membres ont... présenté leurs...  
travail... de façon qu'on s'en soit... la mod... préparation*

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

*Leurs... point... de vue... personnel... de...  
chacun... au propos du... roman...*

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

*la présentation... est... simple... et facile...  
ou... fait... comprendre... les idées...*

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

*il faut rapprocher les idées... du...  
groupe...*

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G2

Sujet :

Ton nom : ANI 2

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... La prise de parole par tous les membres du ...  
... groupe ...

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... La personnalité de Mearsault est-elle celle ...  
... de l'auteur ?

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... La distribution des tours de parole ...  
... entre tous les membres ...

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... Donner plus de temps à chacun ...

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : **G2**

Sujet :

Ton nom : **NOU**

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... Tous les membres ont participé ...

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... Est-ce que ce roman est intéressant ?

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... la circulation de la parole durant l'exposé ...

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... Utiliser les diapos ...



\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'ÉVALUATION DES EXPOSÉS**

**Groupe qui présente l'exposé :** G2

**Sujet :**

**Ton nom :** SEL

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... .. Chaque personne... donne... son... avis... ..  
... .. etc... .. tout... .. le... monde... participe... ..

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... .. Quelles... leçons... .. tirer... .. de... ce... roman... ?

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... .. L'organisation... .. de... la... parole... .. entre...  
... .. les... membres... .. de... groupes... ..

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... .. Donner... .. des... temps... .. suffisants... ..

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G2

Sujet :

Ton nom : ABD 2

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... Le travail de groupe est intéressant.

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... M. Meunier est le personnage principal  
est-il l'auteur ou non ?

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... La prise de parole même par  
les timides.

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... Utiliser les diapos.

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G3

Sujet :

Ton nom : ANI 3

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... .. La présentation ... par tout le monde ...

... ..  
... ..

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... .. Le roman est intéressant ? pourquoi ? ...

... ..  
... ..

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... .. La prise de parole par les membres ...

... ..  
... ..

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... .. Avoir plus de temps ...

... ..  
... ..

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'ÉVALUATION DES EXPOSÉS**

Groupe qui présente l'exposé : G3

Sujet :

Ton nom : AIS

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... .. L'auteur est intéressant : la présentation, les informations  
... .. sur l'œuvre, la bibliographie ... ..

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... .. pourquoi l'auteur a choisi le nom "étranger" ... ..

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... .. Cont. le monde participatif ... ..

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... .. converser avec tous les membres ; créer une interaction ... ..

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G3

Sujet : fiche de lecture

Ton nom : SAN

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... l'encouragement ..mutuel.. entre ...les membres.. de groupes  
... ..  
... ..

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

..pourquoi.. Meussault ..tu.. l'arête malgré ..il n'y a ..  
pas ..de.. une ..affaire.. factieuse ..entre eux ?.. ..  
... ..

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

..j'aime.. beaucoup plus ..le.. rôle ..de ..M. Miloudi ..  
..et ..comment .. faire passer .. les paroles entre .. les ..  
..membres .. de .. son groupe .. ..

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

...il faut.. de ne pas .. lire .. mot .. à .. mot .. l'exposé. ...  
... ..  
... ..

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G3

Sujet : Fiche de lecture  
sur l'étranger  
d'Albert Camus

Ton nom : IME

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... La relation entre la mère et ses  
enfants doit être forte et intouchable

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... Pourquoi Meursault possède  
ce comportement devant la mort  
de sa mère ?

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... J'ai aimé l'organisation entre  
les membres de groupe ils sont  
vraiment organisés

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... pour améliorer l'exposé je veux  
lire le roman de plusieurs sources



**\*Grille d'évaluation des exposés :**

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

**Groupe qui présente l'exposé :** G4

**Sujet :** fiche de lecture "l'étranger" d'Albert Camu.

**Ton nom :** ANI 4

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... la prise d'initiative quand on est bien préparé ... ..  
... ..  
... ..

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... pourquoi Albert Camu nommé écrivain ... ..  
... philosophe ? ... ..  
... ..

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... l'organisation ... ..  
... la participation de toute les membres ... ..  
... ..

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... encourager les éléments à participer aux ... ..  
... discussions ... ..  
... ..

**\*Grille d'évaluation des exposés :**

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

**Groupe qui présente l'exposé :** G4

**Sujet :**

**Ton nom :** HOU

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... Ils ont bien préparé ...

... Le travail est extra ordinaire ...

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... La personnalité du personnage principal

... H. comment reflète la personnalité pour quoi?

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... l'organisation et la relation entre

... les membres de groupe ...

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... la discussion entre le groupe qui

est entraîné de présenter l'exposé et les

... autres qui sont entraînés d'écouter.



\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G4

Sujet :

Ton nom : MOU

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

que le travail de groupe peut être plus lucrative et permet la solidarité entre camarade

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

Quelle était votre façon de travail ?

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

l'encouragement de mes partenaires et moi-même par les autres groupe

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

avoir un laps de temps plus long.

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'ÉVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : *G4*

Sujet : *fiche de lecture de l'étranger*

Ton nom : *DJO*

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

*... ce qui m'intéressé beaucoup, j'ai connu...  
... d'autres informations à propos de l'écrivain  
... à propos de son propre vie ...*

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

*... quel est votre opinion personnel  
... à propos de roman entier ? ...*

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

*... dans la présentation j'aime bien que  
... le travail était sous forme d'une  
... discussion et pas d'une présentation ...*

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

*... d'après mon avis, l'exposé était  
... parfait, en particulier pour l'animateur  
... lui-même, il a fait de très bon *travail* ...*

**\*Grille d'évaluation des exposés :**

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G5

Sujet : l'étranger (fiche de lecture)

Ton nom : ANI 5

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... j'ai appris que l'étranger est un étranger dans ses sentiments, dans ses habitudes ...

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... Est-ce qu'il y a dans la réalité des gens comme l'étranger froid, sans sentiment, ...

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... j'ai aimé la présentation orale de cette ce groupe ...

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... la fiche de lecture doit être plus synthétisée le détail doit être exclu ...

**\*Grille d'évaluation des exposés :**

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

**Groupe qui présente l'exposé :** G5

**Sujet :**

**Ton nom :** HAM

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... J'ai appris la manière d'exposition du membre  
du groupe et l'exposition de la présentation ...

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... Pourquoi n'améliore pas le contenu avec  
les interlocuteurs ? ... C'est ma question ...  
Principale ...

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... j'ai aimé la manière de présentation ...  
malgré sa longueur ...

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... la discussion entre l'exposateur et  
l'interlocuteur ...



\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G5

Sujet :

Ton nom : SOF

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... .. La... présentation... par... tous... les... ..  
... .. membres... sans... exception... ..  
... ..

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... .. L'année... est... Messiaen... ?... ..  
... ..  
... ..

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... .. L'... intervention... de... l'animateur... ..  
... .. est... brève... et... claire... ..  
... ..

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... .. Donner... plus... de... temps... ..  
... ..  
... ..

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G5

Sujet : L'étranger

Ton nom : NAB

ALBERT CAMUS

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

J'ai appris particulièrement par la manière de présentation au début, elle été excellente et le contenu aussi s'était riche par les détails, tout simplement magnifique.

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

La première question : pourquoi vous exposez... de manière de discours ou dialogue (débat) normalement les auditeurs qui sont posent des questions & question ; ...

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

J'ai aimé dans la présentation de l'exposé le contenu et la manière d'exposition, les membres du groupe s'exposent bien.

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... pour moi utiliser les moyens informatiques ...  
... comme l'ordinateur et améliorer la discussion  
... avec les auditeurs ...

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G6

Sujet : Fiche de lecture d'Albert Camus

Ton nom : ANI 6

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... Rien intéressant ...  
...  
...

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... Pourquoi le mot « étranger » ...  
... Quel est le courant littéraire d'Albert Camus ? ...  
...

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... J'ai pas aimé cette façon de présentation, à chaque membre, lire à part ...  
... C'était une séance de lecture, pas de conversation ...

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... Déclencher les conversations à l'intérieur du groupe, et chaque membre exprime son avis d'une façon ...  
... claire et argumentée ...  
-

**\*Grille d'évaluation des exposés :**

**GRILLE D'ÉVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G6

Sujet : Fiche de lecture  
d'Albert Camus.

Ton nom : CHA

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

J'ai pris quelques notes concernant la biographie  
d'Albert Camus et j'ai aussi fait quelques notes  
~~de~~ remarques sur leur critique

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

J'aurais aimé poser la question suivante :  
A votre avis pourquoi il a choisi le mot "Étranger" ?

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

J'ai beaucoup plus aimé la présentation de notre  
collègue "Mustapha Laggoune" il s'exprimait clairement  
et il était très abaisé et ce qu'il a présenté m'a plu

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

On aurait pu régler la prononciation de certains  
membres du groupe et animer un peu leur exposé  
et j'aurais aimé voir une collaboration parfaite entre les  
membres du groupe.



\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'ÉVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G6

Sujet : Fiche de lecture  
" L'étranger "

Ton nom : FAT

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

Cet exposé m'a appris l'histoire de  
l'étranger. Je n'ai jamais lu ce roman.  
J'ai appris beaucoup de choses ... ..

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

La question qui cerche dans ma tête  
est : Est-ce que la Albert Camus est  
le même (la personnalité de Meursault) dans le roman ?

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

Dans la présentation, j'ai aimé la confiance  
de notre chef de groupe Monsieur Bâli cheif  
Noussa en lui même et je souhaite d'être comme lui

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

Pour améliorer l'exposé je propose de avant  
de présenter un exposé, de faire plus d'une  
séance pour mieux préparer ... ..

\*Grille d'évaluation des exposés :

**GRILLE D'EVALUATION DES EXPOSES**

Groupe qui présente l'exposé : G6

Sujet : Fiche de lecture

Ton nom : YAM

Qu'as-tu appris de particulièrement intéressant pendant cet exposé ?

... La ... présentation ... et ... notre ... compte ... C.-à-D ...  
... Je ... demand ... plus ... détaillées ... pour ... mieux ...  
... Comprendre ... le ... travail ... ..

Quelle question aimerais-tu poser au groupe sur le sujet traité ?

... Est-ce que ... Albert ... Camus et ... Merleau ...  
... peut ... le ... même ... penser ... ?

Qu'as-tu aimé le plus dans la présentation de l'exposé ?

... L'... intervention ... de ... Mr. ... Aggoune ...  
... il ... très ... bien ... présenter d'une ... manière ...  
... brève et ... précise ... ..

Qu'aurait-on pu faire, selon toi, pour améliorer l'exposé ?

... Il ... doit ... bien ... préparer ... le ... travail ... avant ...  
... de ... l'... présentation ... Il ... faudrait plus ...  
... de ... temps ... et ... d'... améliorer ... la ... présentation ... de ...  
... certains membres.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
DÉDICACE.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	7
PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	17
CHAPITRE I : <i>Le groupe, la coopération et l'avènement de l'apprentissage coopératif en milieu scolaire</i> .....	18
Introduction .....	19
I-1- <i>L'apprentissage et ses différentes approches</i> .....	20
I-1-1- <i>Définition de l'apprentissage</i> .....	20
I-1-2- <i>L'apprentissage vu par le courant béhavioriste</i> .....	21
I-1-3- <i>L'apprentissage vu par le courant cognitiviste</i> .....	21
I-1-4- <i>L'apprentissage vu par le courant humaniste</i> .....	22
I-1-5- <i>L'apprentissage vu par le courant développemental</i> .....	23
I-1-6- <i>L'apprentissage selon le modèle SCI</i> .....	24
I-2- <i>Eléments théoriques liés aux concepts de groupe et de coopération scolaire</i> .....	26
I-2-1- <i>Le groupe ; définition et évolution d'un concept</i> .....	27
I-2-2- <i>Classification des groupes</i> .....	29
I-2-3- <i>Distinction groupe/équipe</i> .....	31
I-2-4- <i>La coopération en classe</i> .....	33
I-3- <i>L'apport des chercheurs européens et américains en matière de coopération scolaire</i> .....	35
I-3-1- <i>La contribution des chercheurs européens</i> .....	35
I-3-2- <i>La contribution des chercheurs américains</i> .....	41
I-3-3- <i>Distinction entre les deux conceptions européenne et américaine</i> .....	44
Conclusion.....	47
CHAPITRE II : <i>Origines, théories et principes de l'apprentissage coopératif</i> .....	48
Introduction.....	49

<b>II-1- PIAGET et VYGOTSKI, deux précurseurs à l'origine des théories d'apprentissage entre pairs.....</b>	<b>50</b>
<b>II-1-1-Les théories socio-cognitives.....</b>	<b>50</b>
<b>II-1-2-Les théories socio-culturelles.....</b>	<b>51</b>
<b>II-2- L'apprentissage coopératif : une entrée théorique.....</b>	<b>54</b>
<b>II-2-1- Définitions de l'apprentissage coopératif.....</b>	<b>54</b>
<b>II-2-2- Les fondements de l'apprentissage coopératif.....</b>	<b>55</b>
<b>II-2-2-1-La responsabilisation.....</b>	<b>55</b>
<b>II-2-2-2-La coopération dans un groupe hétérogène.....</b>	<b>56</b>
<b>II-2-2-3-La coopération dans un groupe restreint.....</b>	<b>57</b>
<b>II-2-2-4-L'interdépendance positive.....</b>	<b>58</b>
<b>II-2-2-5-L'utilisation d'habiletés coopératives.....</b>	<b>60</b>
<b>II-2-2-6-La préparation à la coopération.....</b>	<b>63</b>
<b>II-2-2-7-La communication.....</b>	<b>64</b>
<b>II-2-2-8-L'évaluation de l'apprentissage coopératif.....</b>	<b>65</b>
<b>II-3- Les apports de l'apprentissage coopératif.....</b>	<b>66</b>
<b>II-3-1-Les apports cognitifs.....</b>	<b>67</b>
<b>II-3-1-1-La théorie de l'élaboration cognitive.....</b>	<b>67</b>
<b>II-3-1-2-La théorie des interactions favorisantes et processus de pensée.....</b>	<b>68</b>
<b>II-3-1-3- La théorie du développement cognitif.....</b>	<b>70</b>
<b>II-3-2- Les apports motivationnels.....</b>	<b>71</b>
<b>II-3-2-1-La théorie des incitatifs coopératifs.....</b>	<b>72</b>
<b>II-3-2-2-La théorie de l'interdépendance sociale.....</b>	<b>73</b>
<b>II-3-2-3-La théorie de la motivation fondée sur la morale.....</b>	<b>74</b>
<b>II-3-2-4-La théorie de la cohésion sociale.....</b>	<b>75</b>
<b>II-3-2-5-La théorie de l'habilitation des élèves.....</b>	<b>76</b>
<b>II-3-2-6-La théorie liée à la nouveauté de l'expérience et à l'enthousiasme de la personne qui enseigne.....</b>	<b>76</b>
<b>II-4- Distinction entre l'apprentissage coopératif et d'autres dispositifs d'apprentissage favorisant la coopération.....</b>	<b>78</b>
<b>II-4-1-Distinction entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif.....</b>	<b>78</b>
<b>II-4-2-Distinction entre les dispositifs d'apprentissage coopératif et le tutorat.....</b>	<b>80</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>83</b>

<b>CHAPITRE III : Les interactions verbales dans les groupes hétérogènes restreints.....</b>	<b>84</b>
<i>Introduction.....</i>	<i>85</i>
<i>III-1- L'hétérogénéité du groupe classe.....</i>	<i>86</i>
<i>III-1-1-Définitions, origines et dimensions de l'hétérogénéité .....</i>	<i>86</i>
<i>III-1-2-Les composantes de l'hétérogénéité.....</i>	<i>88</i>
<i>III-1-2-1-L'hétérogénéité des niveaux.....</i>	<i>88</i>
<i>III-1-2-2-L'hétérogénéité des origines sociales et culturelles.....</i>	<i>89</i>
<i>III-1-2-3-L'hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires.....</i>	<i>90</i>
<i>III-2-Les interactions entre pairs.....</i>	<i>91</i>
<i>III-2-1-Définition de l'interaction.....</i>	<i>92</i>
<i>III-2-2-Le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage.....</i>	<i>93</i>
<i>III-2-3-Les interactions verbales entre pairs en classe de langue.....</i>	<i>94</i>
<i>III-3- Communication exolingue et schémas interactionnels favorables à l'apprentissage.....</i>	<i>97</i>
<i>III-3-1-La bifocalisation.....</i>	<i>98</i>
<i>III-3-2-La saisie ou la prise.....</i>	<i>99</i>
<i>III-3-3-Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA).....</i>	<i>102</i>
<i>III-3-4-Le LASS et le SLASS (second language acquisition support system).....</i>	<i>103</i>
<i>III-4- L'approche par les tâches dans l'enseignement/apprentissage des langues.....</i>	<i>105</i>
<i>III-4-1-Qu'est-ce qu'une tâche ?.....</i>	<i>105</i>
<i>III-4-2-La tâche dans le CECR.....</i>	<i>106</i>
<i>III-4-3-Tâche, exercice et activité.....</i>	<i>107</i>
<i>III-4-4-Le rôle de l'enseignant dans les tâches de groupes.....</i>	<i>109</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>112</i>
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>113</b>
<b>CHAPITRE IV: Description des participants et déroulement de l'expérimentation .....</b>	<b>114</b>
<i>Introduction.....</i>	<i>115</i>
<i>IV-1- Méthodologie.....</i>	<i>116</i>
<i>IV-2-Biographie et profils langagiers des participants à l'expérience.....</i>	<i>117</i>
<i>IV-3-Durée des enregistrements et transcription du corpus.....</i>	<i>127</i>
<i>IV-4-Les entretiens semi-directifs.....</i>	<i>130</i>
<i>IV-5-Les phases de l'expérimentation.....</i>	<i>131</i>

<i>IV-5-1-La séance de planification.....</i>	<i>132</i>
<i>IV-5-1-1-Les objectifs visés.....</i>	<i>132</i>
<i>IV-5-1-2- La formation des groupes.....</i>	<i>133</i>
<i>IV-5-1-3-Assigner des rôles aux étudiants.....</i>	<i>133</i>
<i>IV-5-1-4-Structurer l'interdépendance positive.....</i>	<i>135</i>
<i>IV-5-1-5-Structurer la responsabilisation.....</i>	<i>135</i>
<i>IV-5-2-Le déroulement des discussions.....</i>	<i>137</i>
<i>IV-5-2-1-Le matériel utilisé.....</i>	<i>137</i>
<i>IV-5-2-2-Objectifs d'apprentissage et de coopération.....</i>	<i>137</i>
<i>IV-5-2-3-L'aménagement de la classe.....</i>	<i>138</i>
<i>IV-5-2-4- Le temps accordé à la réalisation de la tâche.....</i>	<i>139</i>
<i>IV-5-2-5-Le rôle de l'enseignant.....</i>	<i>139</i>
<i>IV-5-3-La séance de la présentation orale du travail final.....</i>	<i>140</i>
<i>IV-5-4- La séance d'évaluation.....</i>	<i>140</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>145</i>
<i>CHAPITRE V: Analyse de la dynamique interactionnelle dans les groupes .....</i>	<i>146</i>
<i>Introduction.....</i>	<i>147</i>
<i>V-1-La dynamique des interactions et le système d'alternance des tours de parole dans les groupes .....</i>	<i>148</i>
<i>V-1-1-Définition de tour de parole.....</i>	<i>148</i>
<i>V-1-2-La contribution des membres aux discussions intragroupales.....</i>	<i>149</i>
<i>V-1-2-1-Le nombre de TP dans le G1.....</i>	<i>149</i>
<i>V-1-2-2-Le nombre de TP dans le G2.....</i>	<i>151</i>
<i>V-1-2-3-Le nombre de TP dans le G3.....</i>	<i>153</i>
<i>V-1-2-4-Le nombre de TP dans le G4.....</i>	<i>155</i>
<i>V-1-2-5-Le nombre de TP dans le G5.....</i>	<i>156</i>
<i>V-1-2-6-Le nombre de TP dans le G6.....</i>	<i>158</i>
<i>Bilan.....</i>	<i>160</i>
<i>V-2-L'alternance codique langue maternelle-fançais-anglais dans les discussions intragroupales.....</i>	<i>163</i>
<i>V-2-1-Volume des interventions dans les groupes.....</i>	<i>163</i>
<i>V-2-1-1-Le volume des interventions dans le G1.....</i>	<i>163</i>
<i>V-2-1-2-Le volume des interventions dans le G2.....</i>	<i>165</i>

<i>V-2-1-3-Le volume des interventions dans le G3.....</i>	<i>166</i>
<i>V-2-1-4-Le volume des interventions dans le G4.....</i>	<i>167</i>
<i>V-2-1-5-Le volume des interventions dans le G5.....</i>	<i>169</i>
<i>V-2-1-6-Le volume des interventions dans le G6.....</i>	<i>170</i>
<i>Bilan.....</i>	<i>171</i>
<i>V-3-La longueur moyenne des énoncés (LME) en français et en langue maternelle.....</i>	<i>174</i>
<i>V-3-1-La longueur moyenne des énoncés dans le G1.....</i>	<i>176</i>
<i>V-3-2-La longueur moyenne des énoncés dans le G2.....</i>	<i>177</i>
<i>V-3-3-La longueur moyenne des énoncés dans le G3.....</i>	<i>178</i>
<i>V-3-4-La longueur moyenne des énoncés dans le G4.....</i>	<i>179</i>
<i>V-3-5-La longueur moyenne des énoncés dans le G5.....</i>	<i>180</i>
<i>V-3-6-La longueur moyenne des énoncés dans le G6.....</i>	<i>181</i>
<i>Bilan.....</i>	<i>183</i>
<i>V-4-Les réseaux de communication dans les groupes.....</i>	<i>185</i>
<i>V-4-1-Configuration du réseau de communication dans le G1.....</i>	<i>186</i>
<i>V-4-2-Configuration du réseau de communication dans le G2.....</i>	<i>192</i>
<i>V-4-3-Configuration du réseau de communication dans le G3.....</i>	<i>196</i>
<i>V-4-4-Configuration du réseau de communication dans le G4.....</i>	<i>201</i>
<i>V-4-5-Configuration du réseau de communication dans le G5.....</i>	<i>206</i>
<i>V-4-6-Configuration du réseau de communication dans le G6.....</i>	<i>212</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>216</i>
<i>CHAPITRE VI : Analyse des actes conversationnels au sein des groupes.....</i>	<i>217</i>
<i>Introduction.....</i>	<i>218</i>
<i>VI-1- Classification des actes conversationnels.....</i>	<i>219</i>
<i>VI-2- Analyse des actes conversationnels visant les habiletés cognitives.....</i>	<i>221</i>
<i>VI-2-1-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G1.....</i>	<i>222</i>
<i>VI-2-1-1-Les questions (QUE) dans le G1.....</i>	<i>222</i>
<i>VI-2-1-2-Les demandes d'aides (AID) dans le G1.....</i>	<i>223</i>
<i>VI-2-1-3-Les corrections ou les réparations (COR) dans le G1.....</i>	<i>224</i>
<i>VI-2-1-4-Les explications (EXP) dans le G1.....</i>	<i>226</i>
<i>VI-2-1-5-Les reformulations (REF) dans le G1.....</i>	<i>228</i>
<i>VI-2-1-6-Les traductions (TRA) dans le G1.....</i>	<i>230</i>
<i>VI-2-2-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G2.....</i>	<i>232</i>

<i>VI-2-2-1-Les questions (QUE) dans le G2.....</i>	<i>232</i>
<i>VI-2-2-2-Les demandes d'aide (AID) dans le G2.....</i>	<i>234</i>
<i>VI-2-2-3-Les corrections (COR) dans le G2.....</i>	<i>234</i>
<i>VI-2-2-4-Les explications (EXP) dans le G 2.....</i>	<i>236</i>
<i>VI-2-2-5-Les reformulations (REF) et les traductions (TRA) dans le G2.....</i>	<i>237</i>
<i>VI-2-3-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G3.....</i>	<i>237</i>
<i>VI-2-3-1-Les questions (QUE) dans le G3.....</i>	<i>237</i>
<i>VI-2-3-2-Les demandes d'aide (AID) dans le G3.....</i>	<i>239</i>
<i>VI-2-3-3-Les corrections (COR) dans le G3.....</i>	<i>240</i>
<i>VI-2-3-4-Les explications (EXP) dans le G3.....</i>	<i>240</i>
<i>VI-2-3-5-Les reformulations (REF) et les traductions (TRA) dans le G3.....</i>	<i>242</i>
<i>VI-2-4-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G4.....</i>	<i>243</i>
<i>VI-2-4-1-Les questions (QUE) dans le G4.....</i>	<i>243</i>
<i>VI-2-4-2-Les demandes d'aide (AID) dans le G4.....</i>	<i>245</i>
<i>VI-2-4-3-Les corrections (COR) dans le G4.....</i>	<i>245</i>
<i>VI-2-4-4-Les explications (EXP) dans le G4.....</i>	<i>246</i>
<i>VI-2-4-5-Les reformulations (REF) et les traductions (TRA) dans le G4.....</i>	<i>247</i>
<i>VI-2-5-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G5.....</i>	<i>249</i>
<i>VI-2-5-1-Les questions (QUE) dans le G5.....</i>	<i>249</i>
<i>VI-2-5-2-Les demandes d'aide (AID) dans le G5.....</i>	<i>250</i>
<i>VI-2-5-3-Les corrections (COR) dans le G5.....</i>	<i>252</i>
<i>VI-2-5-4-Les explications (EXP) dans le G5.....</i>	<i>254</i>
<i>VI-2-5-5-Les reformulations (REF) et les traductions (TRA) dans le G5.....</i>	<i>255</i>
<i>VI-2-6-Les actes conversationnels visant les habiletés cognitives dans le G6.....</i>	<i>258</i>
<i>VI-2-6-1-Les questions (QUE) dans le G6.....</i>	<i>258</i>
<i>VI-2-6-2-Les demandes d'aides (AID) dans le G6.....</i>	<i>259</i>
<i>VI-2-6-3-Les corrections (COR) dans le G6.....</i>	<i>260</i>
<i>VI-2-6-4-Les explications (EXP) dans le G6.....</i>	<i>261</i>
<i>VI-2-6-5-Les reformulations (REF) et les traductions (TRA) dans le G6.....</i>	<i>263</i>
<i>Bilan.....</i>	<i>264</i>
<i>VI-3-Analyse des actes conversationnels visant les habiletés coopératives.....</i>	<i>268</i>
<i>VI-3-1-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G1.....</i>	<i>269</i>
<i>VI-3-1-1-Les interpellations (INT) dans le G1.....</i>	<i>269</i>
<i>VI-3-1-2- Les encouragements (ENC) et le respect (RES) dans le G1.....</i>	<i>271</i>
<i>VI-3-1-3-La coopération (COO) dans le G1.....</i>	<i>274</i>



<b>VI-3-2-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G2.....</b>	<b>275</b>
<b>VI-3-2-1-Les interpellations (INT) dans le G2.....</b>	<b>275</b>
<b>VI-3-2-2-Les encouragements (ENC) et le respect (RES) dans le G2.....</b>	<b>276</b>
<b>VI-3-2-3-La coopération (COO) dans le G2.....</b>	<b>278</b>
<b>VI-3-3-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G3.....</b>	<b>279</b>
<b>VI-3-3-1-Les interpellations (INT) dans le G3.....</b>	<b>279</b>
<b>VI-3-3-2-Les encouragements (ENC) et le respect (RES) dans le G3.....</b>	<b>280</b>
<b>VI-3-3-3-La coopération (COO) dans le G3.....</b>	<b>281</b>
<b>VI-3-4-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G4.....</b>	<b>282</b>
<b>VI-3-4-1-Les interpellations (INT) dans le G4.....</b>	<b>282</b>
<b>VI-3-4-2-Les encouragements (ENC) et le respect (RES) dans le G4.....</b>	<b>283</b>
<b>VI-3-4-3-La coopération (COO) dans le G4.....</b>	<b>284</b>
<b>VI-3-5-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G5.....</b>	<b>285</b>
<b>VI-3-5-1-Les interpellations (INT) dans le G5.....</b>	<b>285</b>
<b>VI-3-5-2-Les encouragements (ENC) et le respect (RES) dans le G5.....</b>	<b>286</b>
<b>VI-3-5-3-La coopération (COO) dans le G5.....</b>	<b>287</b>
<b>VI-3-6-Les actes conversationnels visant les habiletés coopératives dans le G6.....</b>	<b>287</b>
<b>VI-3-6-1-Les interpellations (INT) dans le G6.....</b>	<b>287</b>
<b>VI-3-6-2-Les encouragements (ENC) et le respect (RES) dans le G6.....</b>	<b>288</b>
<b>VI-3-6-3-La coopération (COO) dans le G6.....</b>	<b>290</b>
<b>Bilan.....</b>	<b>290</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>294</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>295</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>302</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....</b>	<b>321</b>
<b>LISTE DES ENCADRÉS, DES SECTEURS ET DES HISTOGRAMMES.....</b>	<b>323</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>325</b>
<b>LISTE DES ANNEXES.....</b>	<b>326</b>
<b>A- La transcription des discussions.....</b>	<b>327</b>
<b>G1.....</b>	<b>327</b>
<b>G2.....</b>	<b>340</b>
<b>G3.....</b>	<b>346</b>
<b>G4.....</b>	<b>353</b>
<b>G5.....</b>	<b>364</b>

<i>G6</i> .....	<b>379</b>
<b>B- Les jetons de conversation</b> .....	<b>392</b>
<i>Jetons du G1</i> .....	<b>392</b>
<i>Jetons du G2</i> .....	<b>393</b>
<i>Jetons du G3</i> .....	<b>394</b>
<i>Jetons du G4</i> .....	<b>395</b>
<i>Jetons du G5</i> .....	<b>396</b>
<i>Jetons du G6</i> .....	<b>397</b>
<b>C- Les fiches de lectures communes</b> .....	<b>398</b>
<i>Fiche de lecture du G1</i> .....	<b>398</b>
<i>Fiche de lecture du G2</i> .....	<b>401</b>
<i>Fiche de lecture du G3</i> .....	<b>405</b>
<i>Fiche de lecture du G4</i> .....	<b>408</b>
<i>Fiche de lecture du G5</i> .....	<b>410</b>
<i>Fiche de lecture du G6</i> .....	<b>413</b>
<b>D- Le guide d'entretien</b> .....	<b>418</b>
<b>E- Les grilles d'évaluation</b> .....	<b>419</b>
<i>Grille 1. Grille de réflexion sur la productivité du groupe</i> .....	<b>420</b>
<i>Grille 2. Grille de réflexion collective</i> .....	<b>444</b>
<i>Grille 3. Grille d'autoévaluation et évaluation par les pairs</i> .....	<b>469</b>
<i>Grille 4. Grille d'évaluation des exposés</i> .....	<b>494</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>518</b>
<b>RÉSUMÉS en français, en arabe et en anglais</b> .....	<b>526</b>

## Résumé

La pédagogie coopérative vise en principe deux objectifs: apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre. Le premier consiste à une formation à la coopération pour travailler efficacement avec les autres. L'autre met en avant des fondements et des stratégies pour structurer le travail collectif afin d'en tirer le maximum de profit et c'est dans cette deuxième optique que nous nous positionnons. La présente recherche s'inscrit dans le champ de l'analyse des interactions verbales entre pairs. Elle a pour objet de voir les effets que peuvent avoir une répartition des étudiants de première année français en petits groupes hétérogènes sur le développement de l'expression orale en FLE. Ce regroupement fondé principalement sur les principes de l'apprentissage coopératif a pour objectif de décrire les conduites langagières de 24 participants répartis en 6 groupes de 4 membres chacun et réunis pour réaliser une tâche en commun : la rédaction d'une fiche de lecture. Cette étude empirique et qualitative se base essentiellement sur une analyse interprétative de données, en l'occurrence les actes conversationnels qui agissent sur le *potentiel acquisitionnel*. A cet effet, les recherches qui s'inscrivent dans la pédagogie coopérative (l'approche européenne), l'apprentissage coopératif (l'approche nord-américaine) et celles de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues représentent pour nous des références théoriques de base. L'analyse des résultats nous a montré que l'hétérogénéité qui caractérise la constitution des petits groupes permet de créer une dynamique de co-apprentissage ; Chaque participant pouvant être une personne ressource en étayant ses pairs pour comprendre voire s'exprimer en français. Enfin, cette recherche inscrite dans une perspective actionnelle, a pour but de mieux comprendre la dynamique interactionnelle lors de discussions intragroupales autour de tâches communes et de mettre en valeur des orientations et des outils pratiques pour organiser ce type de travail de groupes en classe.

**Mots clés : petits groupes, tâche commune, apprentissage coopératif, différences individuelles, interactions verbales, potentiel acquisitionnel.**

## ملخص

ترمي البيداغوجيا التعاونية إلى تحقيق هدفين اثنين: تحقيق التعلم التعاوني والتعاون لأجل التعلم. الأول يتمثل في تكوين المتعلمين لضمان تعلم فعال مع الآخرين، أما الآخر فيوضح الأسس والاستراتيجيات لتنظيم العمل الجماعي بهدف تحقيق تحصيل أمثل وهو ما نصبوا إليه من خلال هذه الدراسة. هذا البحث يندرج ضمن مجال تحليل التفاعلات اللفظية بين القرناء في السياق المدرسي. نهدف من خلاله إلى تسليط الضوء حول دور المجموعات غير المتجانسة الصغيرة في اكتساب التعبير الشفوي لدى 24 متعلم، مسجلين في السنة الأولى لغة فرنسية لغة أجنبية، موزعين على 6 مجموعات ذات 4 أفراد لإنجاز مهمة جماعية تتمثل في تحرير سجل قراءة. هذه الدراسة في مضمونها التجريبي والمبنية على المقاربة النوعية أساسها التحليل التفسيري للمعطيات والتي تشمل أعمال التخاطب التي تؤثر على إمكانيات الاكتساب. على هذا الأساس مثلت الدراسات التي تندرج ضمن البيداغوجيا التعاونية (المقاربة الأوروبية)، التعلم التعاوني (المقاربة الأمريكية) و المقاربة التفاعلية لاكتساب اللغات مرجعية نظرية أساسية. تحليل النتائج بين لنا أنّ التباين في المستويات في اللغة الفرنسية، والذي على أساسه تم تشكيل المجموعات الصغيرة، سمح بخلق ديناميكية تعلم تكاملي، بحيث كل مشارك يمكنه أن يصبح مصدر مساعدة لأقرانه في الفهم وحتى في التعبير باللغة الفرنسية. يمكن القول في الأخير أن هذا البحث المندرج ضمن التدريب العملي في التدريس يهدف إلى الفهم الدقيق للديناميكية التفاعلية لمناقشات حدثت داخل مجموعات أثناء القيام بمهام جماعية و يوضح توجيهات ووسائل تطبيقية بإمكانها تسهيل تنظيم مثل هذا النوع من العمل الجماعي في القسم.

الكلمات المفتاحية:

المجموعات الصغيرة، مهمة مشتركة، العمل التعاوني، الفروقات الفردية، ديناميكية التفاعلات الشفهية، إمكانيات الاكتساب.

## Abstract

The cooperative pedagogy aims in first place to reach two purposes: learn to cooperate and cooperate to learn. The first consist of a formation of cooperation in order to work efficiently with the others. The second highlights bases and strategies to shape the collective work in order to bring out the maximum profit and this perspective is what we are focusing on. The introduced research is registered in the field of analyzing the verbal interaction between peers. Its purpose is to see the effect that can be produced by the division of 1<sup>st</sup> year French students in small heterogeneous groups over the progress of the oral expression in French language. This regrouping which is primarily founded on the principals of cooperative learning has the objective of depicting the communicative behaviors of 24 participant divided into 6 groups of 4 members in each joined to fulfill a common task : writing a book report. This qualitative empirical study is essentially based on an interpretative analysis of data, in this case the conversational acts that affect the *acquisitional potential*. For this purpose, the researches that are part of the cooperative pedagogy (the European approach), the cooperative learning (the North American approach) and those of the interactionist approach of language acquisition represent for us basic theoretical references. The analysis of the results showed us that the heterogeneity of the levels in the formation of small groups enables to create a dynamic of co-learning ;each participant can be a resource person supporting his peers to understand or speak French. Finally, this research included in an action-oriented approach aims to understand better the interactional dynamic during intra grouped discussions about common tasks and to enhance guidance and practical tools to organize this type of class group work.

**Key words: small groups, common task, cooperative learning, individual differences, verbal interactions, acquisitional potential.**