

L'étayage de soutien à la production écrite dans une tâche de rédaction collaborative

Dr. Azzeddine Mahieddine
Université de Tlemcen



Synergies Algérie n°9 - 2010 pp. 145-158

Résumé : *L'article que nous proposons présente une réflexion sur la rédaction collaborative d'un texte en classe de langue étrangère. La situation observée est la rédaction d'un questionnaire par quatre apprenants de français. Les interactions de travail ont été enregistrées puis analysées en partant de l'hypothèse qu'un étayage de soutien à la production écrite et une dynamique de co-apprentissage peuvent s'instaurer entre les co-rédacteurs dont les compétences ne sont jamais identiques. En ce sens, cette situation présenterait des caractéristiques favorables au développement de la compétence rédactionnelle.*

Mots-clés : *rédaction collaborative, interactions de travail, étayage de soutien à la production, co-apprentissage, compétence rédactionnelle.*

Abstract: *The present article is a reflection on the collaborative writing of a text in foreign language classroom. The situation being observed is the writing of a questionnaire by four students of French language. The task-based interactions were recorded and analyzed, assuming that the scaffolding that supports written production and the dynamic co-learning can all be established between the co-editors whose skills are never identical. In this sense, this situation would present favourable characteristics to the development of writing skills.*

Keywords: *collaborative writing, task-based interactions, scaffolding in support of production, co-learning, writing skills*

المخلص: هذا المقال يعرض محاولة للتفكير حول موضوع التعاون على تحرير نص من قبل متعلمين في قسم اللغة الأجنبية. الحالة الملاحظة هنا تخص تحرير سلسلة أسئلة من قبل أربعة متعلمين للغة الفرنسية. في البداية تم تسجيل التفاعلات الكلامية التي حدثت بين المتعلمين، ثم تم تحليلها وهذا انطلاقاً من افتراض إمكانية الدعم والمساندة على التحرير و الديناميكية و حركية التعلم في ظل التعاون المتبادل من طرف المتعلمين الذين ليست لديهم نفس الكفاءات. من هذا المنطلق تعتبر هذه الحالة ملائمة لتطوير وتحسين كفاءة التحرير والتعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: التعاون المتبادل على التحرير، التفاعلات، المساندة والدعم في التحرير، الكفاءة الكتابية، التعاون على الدعم.

Écrire un texte en classe de langue est généralement perçu par l'élève comme l'activité la plus difficile, la plus rebutante. D'un point de vue psycholinguistique, la production d'un texte est une activité cognitive complexe (Coirier et al.,

1996) qui met en jeu un grand nombre d'opérations mentales (planification, traitement de l'organisation thématique, de la ponctuation, des connecteurs, opérations lexico-grammaticales, etc.) afin de donner une forme textuelle à un projet de communication. Et, on le sait, l'écrit est plus exigeant que l'oral...

Bien souvent, la rédaction est vécue par l'élève comme une activité personnelle où il travaille en solitaire, face à sa copie. Dans le présent article, il sera question de la *rédaction collaborative* d'un texte en classe de français langue étrangère. Nous allons suivre le traitement collectif et conversationnel d'une production écrite, afin de nourrir la réflexion sur ce que le travail de groupe peut apporter au développement de la compétence rédactionnelle des élèves. Nous partons de l'hypothèse qu'un étayage de soutien à la production écrite et une dynamique de co-apprentissage peuvent s'instaurer entre les co-rédacteurs dont les compétences ne sont jamais identiques. D'un point de vue méthodologique, les données qui font l'objet de notre analyse sont les interactions de travail entre les apprenants. Enregistrées puis transcrites, ces interactions sont analysées suivant une approche qualitative où dominent la description et l'interprétation des conduites des interactants.

1. Présentation de la situation observée et recueil des données

Nous avons demandé à quatre apprenants de français de rédiger ensemble un questionnaire destiné à réaliser une enquête sur les représentations des étudiants de 1^{ère} année quant à la «vie universitaire». Les questions pouvaient porter sur le système pédagogique de l'université, le changement par rapport au lycée, la résidence universitaire, les difficultés rencontrées... Bien entendu, nous n'avons pas exigé des apprenants qu'ils construisent un questionnaire en suivant avec rigueur les règles méthodologiques habituellement adoptées pour cet outil de recherche.

Nos quatre co-rédacteurs sont des étudiants de première année de licence de français dont le niveau varie entre A2 et B1 (suivant l'échelle du Cadre européen commun de référence). Nous avons volontairement choisi des apprenants ayant des difficultés en français, en partant de l'hypothèse que cela augmente la fréquence des processus d'étayage. Pour réaliser le travail, ils étaient assis autour d'une table ; un seul d'entre eux disposait d'une feuille de papier et d'un stylo ; le texte produit en coopération a donc été *écrit* par un seul membre du groupe (le *scripteur*) sous les yeux des autres.

Après avoir donné les consignes nécessaires, nous nous sommes retirés et nous les avons laissés travailler. Personne n'est intervenu pendant qu'ils travaillaient et ils ne disposaient d'aucun document qui aurait pu les aider sur le plan thématique, méthodologique ou linguistique. Ce travail collectif a duré 45 minutes, et le questionnaire nous a été finalement remis.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous limitons à l'analyse des échanges entre les apprenants, c'est-à-dire des interactions verbales finalisées par la tâche de rédaction collaborative¹. Notre corpus d'analyse est donc constitué par ces interactions de travail qui ont été enregistrées puis transcrites suivant les méthodes de l'analyse conversationnelle.

2. L'étayage de soutien à la production dans une interaction interalloglotte

Dans la tâche de rédaction collaborative, la construction du texte est négociée par les quatre apprenants. L'analyse des interactions de travail permet de suivre le processus de co-construction du texte mais aussi de repérer les processus d'étayage entre pairs, c'est-à-dire les moments où les apprenants se soutiennent mutuellement dans la réalisation de la tâche, notamment sur le plan linguistique.

Dans la recherche sur l'acquisition des langues étrangères, le concept d'*étayage*² a surtout été appliqué à des moments de l'interaction où un locuteur expert aide un apprenant à surmonter des difficultés de compréhension ou de production liées à une insuffisante maîtrise du code (lexique, grammaire). En ce sens, l'étayage se manifeste à un niveau local sous forme de corrections, d'aides à la production (fournir les mots ou formulations qui manquent), de reformulations, etc. Cette notion d'étayage occupe alors une place centrale dans l'identification des schémas interactionnels favorables à l'apprentissage (Matthey, 2003).

L'étayage a surtout été étudié dans des situations de communication *exolingues* (Porquier, 1979, 1984)³. Or dans notre cas, nous avons plutôt affaire à une situation de *communication interalloglotte*. Cette expression, a été proposée par S. Behrent (2002, 2007) pour désigner « l'interaction entre interlocuteurs communiquant dans une langue cible commune qui ne correspond à aucune de leurs langues primaires » (2007 : 16). Cette définition intègre les situations d'apprentissage dans lesquelles les apprenants communiquent dans la langue cible. Elle s'applique donc aux interactions de travail de nos quatre co-rédacteurs.

Etant donné que la compétence langagière de nos apprenants est encore lacunaire, et partant du postulat que leurs compétences ne sont jamais totalement symétriques, alors il est possible de voir apparaître, dans cette interaction interalloglotte, des phénomènes semblables à ceux que l'on observe en situation exolingue ; c'est-à-dire une récurrence de problèmes formels et d'activités métalinguistiques et métadiscursives telles que la négociation du sens, la reformulation, la coénonciation, l'achèvement interactif... Ainsi, le caractère lacunaire et l'asymétrie des compétences peuvent donner lieu à des interactions de tutelle entre les alloglottes ; il est possible, par exemple, de voir un apprenant corriger un autre apprenant ou lui demander de l'aide.

Il faut préciser que dans la situation interalloglotte à laquelle nous avons affaire, l'asymétrie des compétences langagières n'est pas définie d'emblée (elle n'est pas « statutaire » comme dans la relation enseignant-apprenant ou natif-non natif). Elle est relative à tel ou tel aspect langagier et apparaît dans le cours de l'interaction de façon locale et ponctuelle, lorsqu'un apprenant soutient un autre apprenant. Finalement, chaque apprenant peut, à un moment ou un autre, jouer le rôle d'*expert occasionnel* (ou d'*enseignant occasionnel*).

3. Structure de l'interaction rédactionnelle⁴

Dans une interaction à visée fonctionnelle, la progression et l'organisation des échanges dépendent de la nature de la tâche à accomplir. C'est ce que nous avons constaté dans notre tâche de rédaction collaborative, puisque les interactions

entre les quatre apprenants reflètent le processus de co-construction du texte, en l'occurrence le questionnaire. A ce niveau, il s'agissait pour nous de trouver des régularités dans la progression de ces interactions de travail, et de déterminer l'(les) unité(s) la(les) plus pertinente(s) pour rendre compte de leur organisation.

Nous avons remarqué que le déroulement des interactions suivait un schéma assez régulier correspondant à la construction du type de texte particulier qu'est le questionnaire. L'élément qui a joué un rôle essentiel dans la dynamique des interactions et dans leur organisation, est la *proposition d'une question* pour le questionnaire. Cet acte conversationnel, récurrent tout au long de l'activité, a une fonction structurante dans la mesure où il permet un découpage en unités interactionnelles permettant la marche de l'interaction. Il joue également un rôle important dans la dynamique thématique car chaque proposition de question peut être considérée comme un point de guidage thématique.

Il s'agit bien d'une « proposition » car lorsque l'un des apprenants verbalise un nouveau contenu pour l'élaboration du questionnaire, il se présente toujours comme une suggestion. Celle-ci est donc soumise explicitement ou implicitement à une évaluation de la part du reste du groupe ; par conséquent, plusieurs types de réactions peuvent se présenter :

- la proposition peut être d'emblée validée ;
- la proposition peut être d'emblée rejetée ;
- la proposition peut ouvrir un échange plus étendu où elle sera négociée ou développée par des reformulations, expansions... jusqu'à aboutir à une forme finale qui sera soit validée soit abandonnée si elle ne satisfait toujours pas le groupe. Dans le cas où elle est validée, il y a passage à la rédaction.

C'est l'*échange*⁵ que nous avons retenu comme unité de base pour décrire la structure de l'interaction rédactionnelle. Nous avons distingué trois types d'échanges sur la base d'un *critère actionnel*⁶ :

a. L'échange négociation⁷ et/ou co-construction⁸ d'une question (à partir d'une proposition de départ).

Cet échange, plus ou moins *étendu*⁹, est toujours initié par la proposition d'une question (intervention initiative) émise par l'un des participants. Les interactions qui sont suscitées peuvent être globalement classées en deux types :

- *Négociations du contenu d'une proposition*. Nous regroupons dans cette catégorie les actes tels que :
 - exprimer l'accord ou le désaccord ;
 - commenter, évaluer la pertinence d'une proposition ;
 - (demander de) préciser, clarifier une proposition ;
 - Justifier, défendre une proposition ;
 - Etc.

- *Co-construction à partir de la proposition initiale et négociation de la forme*¹⁰. Il s'agit des interactions où la proposition initiale est reprise collectivement pour être développée ou « retravaillée » jusqu'à aboutir à une forme finale qui sera éventuellement validée. Nous incluons ici les actes tels que :

- Développer ou compléter une proposition, la reformuler ;
- Négocier la forme : corriger ou rejeter un mot ou une expression, demander ou donner une information sur le sens ou la forme.

Voici un exemple d'échange négociation et/ou co-construction d'une question tiré de notre corpus :

17. B la première question est-ce que vous avez:: choisi: la filière
18. C de français
19. A pourquoi la question - euh: le questionnaire s'adresse à des: des étudiants de première année universitaire français /
20. B oui
21. C français
22. A d'accord

b. L'échange rédaction / dictée.

C'est le passage à la rédaction. Il fait suite à un échange *négociation et/ou co-construction*, lorsque la question co-construite par le groupe a été finalement validée. Voici un exemple :

24. C (*rédige*)¹¹ est-ce que vous /
25. D (*dicte*)¹² vous avez - choisi
26. C (*rédige*) choisi /
27. B (*dicte*) votre branche - entre parenthèses français

c. L'échange gestion et planification de la tâche

Ce type d'échange intervient ponctuellement au cours de l'activité et comporte toutes sortes de réglages relatifs à l'organisation de la tâche. Nous incluons ici les actes suivants :

- Distribuer les rôles (qui fait quoi) ;
- Gérer le temps ;
- Faire des remarques de procédures (*il faut faire ceci ; on doit faire cela...*) ;
- Redéfinir la tâche à accomplir ;
- Planifier la tâche au niveau local ou global : se mettre d'accord sur un plan, sur les prochaines rubriques ou thèmes à aborder ;
- Faire le point.

Voici un extrait de ce type d'échange :

- A on a fait le côté enseignement le côté:: des branches - le côté de: la cité
B social
A ça y est
C transport
A transport/ *ana khatini* transport
moi je ne suis pas concerné par le (transport)

4. Etayage de soutien à la production et dynamique de co-apprentissage

4.1. Planification et traitement du contenu thématique

Ce niveau est relatif aux interactions de travail par lesquelles les co-rédacteurs traitent collectivement de l'organisation et du contenu thématique du questionnaire. Nous y incluons donc les échanges du type *gestion et planification de la tâche* que nous avons définis ci-dessus.

L'analyse des interactions a montré que les quatre étudiants ont traité collectivement du contenu thématique de leur questionnaire. Ils le font essentiellement en proposant de nouvelles questions, lesquelles introduisent des sous-thèmes par rapport au thème général du questionnaire. Le tableau qui suit montre qu'ils ont tous, à des degrés divers, joué un rôle actif dans le développement thématique.

Tableau 1 : Nombre de propositions de questions par participant

Participants	Nombre de propositions	Taux
A	15	24,6 %
B	19	31,14 %
C	14	22,95 %
D	13	21,31 %

Nous avons observé une négociation ou un maniement collectif des thèmes qui se manifeste notamment dans les faits suivants :

- Nous avons relevé 15 propositions qui n'ont suscité aucune réaction, ce qui signifie la non ratification des thèmes proposés.
- Par ailleurs, d'autres propositions ont fait l'objet d'un rejet explicite (rejet verbalisé). Voici quelques exemples d'énoncés-rejets :

Ex. 1 :

3 A c'est une question générale euh:: c'est ça le sujet

Ex. 2 :

242 A c'est la première question - c'est la même chose

En rejetant la proposition d'un pair, A apparaît comme le partenaire fort. Par ailleurs, la justification qu'il apporte à ses rejets (« c'est ça le sujet » ; « c'est la même chose ») donne à ses interventions une dimension étayante.

Un autre fait observable, qui montre bien un maniement collectif des thèmes, est la négociation et/ou co-construction des questions, notamment par le biais de la *coénonciation* que nous décrivons plus loin.

4.2. L'étayage au niveau lexico-grammatical

Ce niveau concerne le choix des unités lexicales et l'élaboration de la structure syntaxique des phrases. Nous avons cherché à repérer tout au long de l'interaction rédactionnelle, les séquences d'étayage entre pairs, c'est-à-dire les moments

Au tour de parole 158 (désormais *TP* pour *tour de parole*), **A** termine sa proposition pour le questionnaire à construire. Au *TP* 159, **B** lui propose de remplacer « difficultés » par « obstacles » et essaie de lui montrer la pertinence de ce terme en le traduisant en arabe (« hajiz »). **A** souligne alors la différence de sens entre « difficulté » et « obstacle » (*TP* 160). **B** montre qu'il est parfaitement conscient de la différence qui existe entre les deux termes en les traduisant tous les deux en arabe (*TP* 161). Nous voyons donc très bien comment le recours à la traduction en langue maternelle favorise l'intercompréhension et la négociation sur le terme à utiliser.

- 4 hétéro-traductions qui ont également pour fonction d'assurer l'intercompréhension. Voici un exemple :

87.	D	comment voyez-vous les étapes de:: des études / - à la: à l'université
88.	A	les étapes /
89.	D	euh:: pas les étapes
90.	B	les études
91.	D	non <i>marahil</i> étapes
92.	A	les étapes
93.	D	les étapes

Dans cet extrait, **D** n'est pas convaincu par le mot « étape » qu'il a utilisé au *TP* 87. Apparemment, il a des doutes sur sa signification. Le recours à l'arabe « marahil » (*TP* 91) et sa traduction en français par **A** (*TP* 92) montre finalement que c'est bien le mot qu'il cherchait.

Ce deuxième exemple montre bien la conduite d'étayage exercée par **A** qui apparaît comme le partenaire fort par rapport à **D**. Cette séquence à focalisation métalinguistique illustre le fait que les compétences des apprenants ne sont jamais totalement symétriques et qu'une dynamique de co-apprentissage est possible.

4.2.3. L'intervention de «soufflage»

R. Bouchard (1987 : 92) définit les « interventions de soufflage » comme des apports informatifs minimaux. Ce sont des interventions d'aide à la production, suscitées par une difficulté (ou un blocage) observé chez le locuteur en place. Nous n'avons relevé qu'une seule intervention de ce type :

89.	D	euh:: pas les étapes
90.	B	les études

Le *TP* 89 montre l'embarras de **D** qui cherche un mot pour exprimer son idée. **B**, constatant cet embarras lui souffle le mot « études » (*TP* 90).

4.2.4. La coénonciation

La notion de *Coénonciation*¹⁴ a été développée notamment par T. Jeanneret (1999) qui la définit comme « la co-construction à deux locuteurs (au moins) d'un segment conversationnel » (*ibid.* : 259). On parle donc de coénonciation lorsqu'un locuteur **A** **complète** le tour de parole d'un locuteur **B**.

Dans le cadre de notre problématique, nous ne retiendrons ici que les cas de coénonciation qui reflètent le processus de co-construction du questionnaire. Suivant Jeanneret (*ibid.*), nous pouvons distinguer deux types de coénonciation :

- La *coénonciation en réparation* : le tour de parole du premier locuteur est considéré comme inachevé, et le coénonciateur intervient pour aider son interlocuteur à formuler son énoncé. Selon Jeanneret (*ibid.* : 264-265), « le tour de parole est clairement en cours de construction [...] et l'alternance entre locuteurs a lieu non pas à une frontière potentielle de constituant mais au sein même de la formulation d'un constituant et en raison même du caractère problématique de cette formulation ».
- La *coénonciation par attachement* : dans ce cas, le premier tour de parole apparaît comme achevé et indépendant syntaxiquement du tour qui suit. En revanche, ce dernier, qui apparaît comme un prolongement du tour précédent, lui est doublement dépendant : d'une part, il ne peut être interprété qu'en référence au premier tour ; d'autre part, il lui est dépendant syntaxiquement. (cf. Jeanneret, *ibid.* : 232-235)

Nous allons examiner ces deux types de coénonciation dans les interactions rédactionnelles de nos apprenants.

a. La coénonciation en réparation

Les coénonciations en réparation sont assez nombreuses ; nous en avons relevé 21. Prenons l'exemple suivant :

- | | | |
|------|---|---|
| 99. | A | euh:: que pensez-vous du changement de la vie euh:: |
| 100. | D | familiale |
| 101. | A | familiale |
| 102. | C | à la vie de cité |
| 103. | A | euh: à la vie euh: ~ on peut dire autonome |

Cet extrait fait partie d'un échange du type *négociation et/ou co-construction d'une question*. On y observe effectivement la rédaction collaborative d'une question, à laquelle participent trois apprenants (A, D et C). La coénonciation en réparation correspond aux TP 99-100.

b. La coénonciation par attachement

Nous avons relevé 4 coénonciations par attachement. Exemple :

- | | | |
|-----|---|--|
| 17. | B | la première question est-ce que vous avez:: choisi: la filière |
| 18. | C | de français |

Dans le cadre de cette activité, où les apprenants ont une tâche commune à réaliser, les coénonciations, qu'elles soient dites en réparation ou par attachement, s'expliquent non seulement en termes de soutien à la production mais aussi et surtout en termes de collaboration. L'objectif commun oblige en quelque sorte les apprenants à réfléchir ensemble, et à focaliser simultanément

sur un même contenu ou une même forme linguistique. Ces coénonciations sont donc la manifestation de cette réflexion commune.

La coénonciation peut être considérée comme une forme d'étaillage, car le travail conjoint permet une meilleure progression du texte à produire et peut entraîner une dynamique de co-apprentissage. En effet, lors de cette construction conjointe, les apprenants mettent en commun leurs compétences et se soutiennent mutuellement ; ce qui leur permet de surmonter plus facilement les obstacles linguistiques qui se dressent sur leur passage.

4.2.5. Les négociations ou commentaires métalinguistiques

Nous avons choisi l'appellation *négociations ou commentaires métalinguistiques* pour rendre compte d'échanges à focalisation métalinguistique (Bange, 1987) qui diffèrent des catégories déjà abordées (correction, traduction...). Dans ces échanges, les apprenants tentent de résoudre un problème concernant la forme ou le sens d'un mot ou d'un énoncé. Ils peuvent être déclenchés par un malentendu, une difficulté de compréhension ou encore une difficulté ou un désaccord liés à l'écriture du questionnaire. Ils peuvent aussi être initiés par une question concernant la forme ou le sens d'une unité linguistique.

Nous avons relevé 16 séquences correspondant à des négociations ou commentaires métalinguistiques. Voici un exemple :

- 428. A (dicte) êtes s (4 sec.) autonome
- 429. B h - h-o - *cha ktebti / qu'est-ce que tu as écrit /*
- 430. A *ma kanch h il n'y a pas de (h)*
- 431. D autonome
- 432. A auto
- 433. C ah:
- 434. D *cha kounti Radi takatbi / qu'est-ce que tu allais écrire /*
- 435. C autre homme
- 436. D *machi* autre homme - autonome - a-u-t
ce n'est pas
- 437. A AUTONOME
- 438. C c'est quoi autonome / - c'est quoi autonome /
- 439. D un autonome - devenu autonome
- 440. C ah: auto a-u
- 441. D a-u-t-o
- 442. B *machi h il n'y a pas de (h)*

Cet exemple montre clairement une focalisation sur la langue cible. Nous constatons une inégalité des compétences langagières ; et nous voyons

s'établir une relation dans laquelle l'un des participants joue le rôle d'« expert occasionnel ». Ainsi, nous remarquons que C, qui est le scripteur du groupe, a un problème avec l'orthographe et le sens du mot « autonome ». Ses collaborateurs lui dictent l'orthographe du mot. Il leur demande également le sens de ce mot (TP 438 : « *c'est quoi autonome / c'est quoi autonome /* »).

Cet exemple, qui illustre la dynamique de co-rédaction, montre une fois de plus que l'asymétrie (quant à la maîtrise de la langue cible) qui existe entre les pairs permet de générer au sein du groupe une dynamique de co-apprentissage ; chaque apprenant pouvant être une source de données pour ses partenaires.

Conclusion

Nous avons suivi le processus de rédaction d'un questionnaire à travers les interactions de travail des quatre apprenants. Les données que nous avons analysées sont donc les traces linguistiques et conversationnelles de cette tâche *collaborative*.

Nous savons que d'un point de vue psycholinguistique, la rédaction d'un texte est une activité cognitive complexe qui met en jeu un certain nombre de traitements. Nous avons alors cherché à comprendre comment ce travail de rédaction était traité collectivement, dans le but de mettre en évidence les procédés d'étayage entre pairs qui soutiennent le processus rédactionnel. Notre hypothèse qu'un étayage de soutien à la production écrite et une dynamique de co-apprentissage pouvaient intervenir entre des apprenants dont les compétences ne sont jamais identiques.

L'analyse que nous avons menée nous a permis de distinguer deux niveaux d'étayage. Le premier est celui de la planification où les co-rédacteurs traitent collectivement de l'organisation et du contenu thématique du questionnaire. Le deuxième niveau concerne les opérations lexico-grammaticales qui interviennent dans la construction des phrases. Sur ce plan, l'étayage consistait à soutenir la production d'un pair, ou l'aider à surmonter ce qui est perçu comme une difficulté en langue cible. Nous avons distingué plusieurs types d'interventions étayantes (corrections, traductions, etc.) qui s'inscrivent dans des échanges à focalisation métalinguistique (Bange, 1987). Dans de tels échanges, il y a toujours l'un des apprenants qui - du fait de l'asymétrie des compétences - occupe la position d'« expert occasionnel » et devient une source de « données » pour l'apprenant en difficultés ; ce qui conduit finalement à une complémentarité des compétences et à un possible co-apprentissage.

Le texte qui a fait l'objet de cette étude (le questionnaire) ne permettait pas d'observer (clairement) certaines opérations qui relèvent du niveau textuel ; notamment le traitement de la cohésion textuelle (utilisation des articulateurs logiques, par exemple) ou de la structure textuelle. L'étude que nous venons de mener sur l'étayage de soutien à la production écrite peut donc être approfondie, en s'appuyant sur un autre type de texte (un texte argumentatif, par exemple). Cela permettrait de voir comment les co-rédacteurs se soutiennent mutuellement lorsqu'ils traitent conjointement de l'utilisation d'un articulateur, de la gestion des anaphoriques...

Notes

¹ Les interactions de travail qui font l'objet de notre analyse correspondent à ce que le Cadre européen commun de référence nomme la *coopération à visée fonctionnelle*. Cette appellation désigne toute interaction finalisée par une tâche à accomplir collectivement : organiser quelque chose, réparer une voiture, etc.

² La notion d'*étayage*, introduite par J. Bruner (1983), correspond aux moyens par lesquels l'adulte (ou l'expert) aide l'apprenant à mener à bien une tâche qu'il aurait été incapable de réussir seul.

³ Alber et Py (2004 : 175) définissent la conversation exolingue de la manière suivante : « Par *conversation exolingue* (Porquier, 1979, 1984), nous désignerons très généralement 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. »

⁴ L'expression « interaction rédactionnelle » désigne la situation où un texte est produit collectivement et montre également que celui-ci est élaboré conversationnellement et qu'il est le but de l'interaction. On trouve également l'expression « rédaction conversationnelle » utilisée par l'équipe lyonnaise du GRIC 2 (M.M. de Gaulmyn, R. Bouchard, Alain Rabatel, 2001).

⁵ L'échange est loin de se limiter à la structure canonique à deux ou trois interventions (initiative-réactive-(évaluative)). Généralement, l'intervention initiative ouvre une sorte de négociation entre les participants et l'échange s'étend sur un nombre plus ou moins grand d'interventions ; on parle dans ce cas d'*échange étendu* ou *macro-échange* (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 63). En fait, la notion d'échange a été, à l'origine, définie en référence à des situations d'interaction relativement simples. Dès que l'on a affaire à des interactions complexes, avec plus de deux locuteurs, la structure de l'échange à deux ou trois constituants n'est plus de mise.

⁶ V. de Nuchèze (2001 : 86) oppose critère thématique et critère actionnel ; ce dernier correspond à la question : que font les interactants ? Tandis que le critère thématique correspond à la question : de quoi ça parle ?

⁷ La notion de « négociation » n'est pas entendue ici au sens large que lui donnent certains analystes du discours (E. Roulet, 1985 notamment) qui la définissent comme « tous les procédés assurant la gestion collective de l'échange, qu'ils impliquent ou non un désaccord entre les participants » (Kerbrat-Orecchioni, in Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 309). Nous l'utilisons dans son sens plus restreint selon lequel il faut entendre par négociation « ce qui se passe, au cours de cette co-construction, dans les cas où affluent des désaccords. La négociation dans le sens adopté ici est un mode de traitement des désaccords » (Traverso, 1999 : 74).

⁸ On considère qu'une question est « co-construite » lorsqu'elle est construite à partir des interventions de plusieurs participants, chacun contribuant à sa mise au point. La co-construction englobe les phénomènes de « coénonciation » (Jeanneret, 1999).

⁹ L'échange étendu ou *macro-échange* (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 63) s'étend sur un nombre plus ou moins grand d'interventions. Il s'oppose à l'échange à deux ou trois interventions (initiative-réactive-(évaluative)).

¹⁰ Nous entendons par *forme*, la structure phrastique, le lexique utilisé et l'orthographe, qui peuvent faire l'objet d'interactions entre les co-rédacteurs.

¹¹ En train de rédiger.

¹² En train de dicter.

¹³ Dans la « culture de communication » (Lüdi, 1999) des classes de français en Algérie, la langue maternelle et le « mélange » de langues sont généralement proscrits. D'une part, ils sont considérés comme néfastes pour l'apprentissage de la langue cible (interférences et transferts négatifs notamment) ; d'autre part, le « point de vue monolingue » (Gajo, 2000) qui, dans le contexte algérien, sous-tend généralement la vision du bilinguisme fait que les marques transcodiques sont considérées négativement comme des indices d'une maîtrise insuffisante. Ainsi, pour nos étudiants, la classe de français a toujours fonctionné suivant une sorte de « contrat codique » (Cambra Giné, 2003) suivant lequel il faut s'exprimer uniquement en français.

Cependant, dans la tâche collaborative, en l'absence de l'enseignant, c'est une situation de communication particulière qui se définit et qui, manifestement, est catégorisée par les apprenants

comme propice à une utilisation de toutes les ressources de leur répertoire verbal. Ainsi, recourent-ils à l'arabe qu'ils ont en partage. Il semble bien que, dans cette situation, le souci de conformité à la règle sur l'usage de la langue cible soit passé au second plan par rapport à une visée pragmatique qui est la réussite de la tâche.

¹⁴ La coénonciation est, en fait, un thème qui a été abordé dans la littérature sous différents vocables. T. Jeanneret (1999 : 5) a repéré les désignations suivantes : *phrases en collaboration* (collaborative sentences) (Jefferson, 1973 ; Sacks, 1992), *complétion du tour de parole* (André-Larochebouvy, 1984), *locuteur collectif* (Loufrani, 1981 et 1985), *achèvement interactif du discours* (Gülich, 1986), *unité syntaxique produite conjointement* (single syntactic unit jointly produced) (Lerner, 1991), *construction conjointe d'énoncés* (joint construction of utterances) (Coates, 1994).

Bibliographie

Bange, P. 1987. « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue », Communication à la table ronde du « Réseau Européen Acquisition des langues », La Baume-lès-Aix.

Behrent, S. 2007. *La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune*. Paris : L'Harmattan.

Bouchard, R. 1987. « Structuration et conflits de structuration ». In Cosnier, J et C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Décrire la conversation*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 73-104.

Bruner, J.S. 1983. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Charaudeau, P. et D. Maingueneau (ed.). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Coirier, P., D. Gaonac'h, J. M. Passerault. 1996. *Psycholinguistique textuelle*. Paris : Armand Colin / Masson.

Conseil de L'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

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

De Nuchèze, V. 2001. *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris : L'Harmattan.

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

Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Editions Nathan/VUEF.

Lüdi, G. 1999. « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde ». In V. Castelloti & D. Moore (coord.), *Alternances des langues et construction de savoirs, Les Cahiers du Français Contemporain n°5*, Lyon : ENS-Editions, pp. 25-51.

Matthey, M. 2003. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.

Porquier, R. 1984. « Communication exolingue et apprentissage des langues ». In : B. Py (ed.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris : Presses Universitaires de Vincennes, pp. 17-47.

Annexe : conventions de transcription

A, B, C...	Etudiants
~ ou -- ou ---	Pauses de diverses durées (un ~ équivaut à 1 seconde).
: ou :: ou ::: (ex : on::)	Allongement du son ou de la syllabe qui précède (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
/	Intonation montante
il DOIT être présent	Ton appuyé, emphase
c'est normal ~ ils se <u>connaissaient</u> je <u>sais</u> ~ mais c'est pas une raison	Les soulignements indiquent un chevauchement de paroles
a-u-t-o	prononciation de lettres isolées ou action d'épeler
(rires)	Commentaire de transcription

Les passages produits en arabe sont écrits avec la graphie française en italique puis traduits en dessous en français (en italique).

Exemple :

159. B des obstacles *ou bedli âlik* difficultés -- *hajiz* obstacle
et change *obstacle*