

**Schémas interactionnels favorables à l'apprentissage du
FLE dans les tâches de groupes.
Interactional patterns conducive to FFL learning in group
tasks.**

MERABET Souad

Centre universitaire de Barika-Algérie

Date de réception:	Date de révision:	Date d'acceptation:
--------------------	-------------------	---------------------

Résumé

L'université algérienne souffre de l'hétérogénéité du public enseigné surtout dans les départements de français. Les apprenants du Centre universitaire de Barika (CUB) font usage d'une multitude de codes linguistiques avec des degrés de maîtrises variables. Face à cette hétérogénéité de maîtrise des langues en usage, les enseignants de français se heurtent à plusieurs différences individuelles, citons entre autres ; l'âge, le sexe, l'origine sociale et culturelle et les motivations vis-à-vis de l'apprentissage.

La différenciation pédagogique, quant à elle, constitue un atout très important pour l'apprentissage. Or, les expériences de la diversification sur le terrain du moins pour les départements des langues et littératures étrangères (LLE) semblent quasiment rares. Pour optimiser les interactions verbales et réduire les écarts de niveaux en français langue étrangère (FLE), nous proposons la mise en pratique d'une stratégie d'enseignement basée sur les tâches de groupes. L'objectif de cet article consiste donc à déterminer le rôle de ce type de tâches dans l'apprentissage. Ainsi, plusieurs schémas interactionnels favorables à l'apprentissage seront mis en exergue.

Mots-clés :

apprentissage de FLE, hétérogénéité des niveaux, différenciation pédagogique, tâches de groupes, interactions verbales, schémas interactionnels favorables à l'apprentissage.

Abstract

The Algerian university suffers from the heterogeneity of the public taught mainly in the French language departments. Students of Barika's University Centre (BUC) use multiple linguistic codes with variable degrees of mastery. Beside this heterogeneity of the mastery of languages in use, teachers encounter many individual differences amongst which: age, sex, social and cultural origins and motivations towards learning.

The pedagogical differentiation meanwhile, constitutes a very important asset in learning. However, the on field diversification experiences, at least for the departments of foreign languages and literature (FLL), seem almost rare. In order to optimize verbal interactions and reduce the gaps in levels in French as a foreign language, we propose a strategy based on group tasks to be put into practice. The objective of this article is to determine the role of this type of tasks in learning. Therefore, numerous interactional patterns conducive to learning will be highlighted.

Keywords:

FLL learning, heterogeneity of levels, pedagogical differentiation, group tasks, verbal interactions, interactional patterns conducive to learning.

* Auteur correspondant: MERABET Souad

1. INTRODUCTION

L'apprentissage est envisagé, selon l'approche socioconstructiviste, comme un processus interactif qui se construit dans la relation avec les autres. Les démarches d'entraide et de coopération permettent aux apprenants de progresser tant sur le plan cognitif que sur le plan social. La présente étude inscrite dans une perspective actionnelle consiste à montrer s'il est possible de gérer l'hétérogénéité des niveaux en FLE par la création des groupes de tâches. A cet effet, plusieurs questions ont été soulevées :

- Qu'est-ce qu'une tâche et pourquoi seulement une tâche de groupe ?
- Comment savoir à quel moment précis l'hétérogénéité des niveaux devient porteuse de promesses dans les tâches de groupes ?

Pour traiter ces questions, une expérimentation a été menée avec une classe de première année français lors d'une séance de compréhension et expression écrite (CEE). Après avoir formé les groupes, une tâche a été assignée aux membres. Notre étude s'est focalisée sur les échanges intragroupales qui se produisent lors de son exécution. Ainsi, l'analyse du corpus nous a permis de relever plusieurs schémas interactionnels favorables à l'apprentissage.

2. Concepts théoriques

Le travail en petits groupes met l'accent sur l'entraide des apprenants pour effectuer des tâches. La réalisation de la tâche devient l'objectif commun pour lequel les participants se réunissent. Ce concept de « tâche » recouvre plusieurs sens. Alors, que signifie-t-il exactement ?

2.1. Définition de la tâche

Puren l'explique clairement dans ce passage :

Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné pour une visée qui peut être orientée langue, processus, procédure, communication, résultat ou produit. Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. Une tâche complexe peut se composer de plusieurs tâches partielles à réaliser successivement dans un ordre fixe (...) pour résumer 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. (1)

Pour sa part, Perrichon la décrit en avançant 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. (2)

Rosen, quant à elle, accorde 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) (3)

2.2. La tâche dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (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. (4)

Pour 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 :

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 exige plus ou moins d'activités langagières. (5)

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.

2.3. Tâche, exercice et activité

La tâche n'est un exercice ni une activité quelconque. L'exercice est classé par Besse et Porquier dans la catégorie des tâches. Il est considéré comme le plus contraint et beaucoup plus scolaire et conçu comme : « *une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marquée, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui* » (6). Notons que dans le cadre d'un enseignement /apprentissage des langues, l'exercice est lié directement à l'appropriation.

Piotrowski définit la tâche comme « *une activité demandée à l'apprenant, dont les conditions d'exécution ont été fixées dans une consigne* » (7). 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* » (8)

Certes, ces notions se croisent, 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 mais 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* ». (9)

En somme, les tâches peuvent être simples ou complexes et même décomposées en plusieurs sous- tâches. Verbales et/ou non verbales, ces tâches peuvent aussi être individuelles ou collectives. Notons que la réussite des tâches

collectives dépend de l'engagement personnel des membres ainsi que du rôle joué par l'enseignant qui intervient pour faciliter les interactions.

2.4. Communication exolingue et séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)

La notion de *communication exolingue* a été introduite par Porquier (1984). 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.* » (10)

Les études qui portent sur la communication exolingue ont mis en exergue des formes interactionnelles favorisant l'acquisition de la langue seconde ou étrangère. Plusieurs typologies ont été élaborées pour comprendre les stratégies mobilisées par les utilisateurs d'une langue cible pour l'approprier. Véronique 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, il 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.* » (11)

Ces recherches qui s'inscrivent dans le courant interactionniste de l'acquisition 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. A ce titre, Plusieurs thèmes mettent en exergue le rôle des relations asymétriques dans l'acquisition de la

langue seconde ou étrangère. Parmi les concepts majeurs qui ont été introduits ; les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA). Cette notion que l'on doit à De Pietro, Matthey et Py. Une SPA se caractérise par ses mouvements d'autostructuration par l'apprenant ou d'hétérostructuration par le natif (enseignant ou non) :

– *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.*
(12)

Laurence 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 tention acquisitionnelle chez l'apprenant et une volonté d'aide de l'enseignant* » (13)

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 :

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. (14)

Notons 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 »* (15)

Il est important de souligner que les interactions verbales qui se produisent lors des tâches de groupes représentent pour nous un type particulier de communication exolingue car les participants présentent des niveaux distincts en langue étrangère.

Dans la section suivante, nous allons voir comment les échanges qui s'organisent autour de cette asymétrie permettront à l'expert d'aider ses partenaires moins avancées. C'est ce que nous allons aborder en présentant notre méthodologie ainsi que l'analyse de certaines SPA réalisées par les groupes de tâches constitués.

3. Méthodologie

Notre instrument de recherche représente une expérimentation réalisée avec une classe de 1^{ère} année français au CUB. Un échantillon constitué de vingt apprenants et réparti en cinq groupes de quatre membres. Le protocole expérimental s'est déroulé en deux phases. La première séance a été destinée à la planification. 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. La seconde séance a été réservée aux échanges intragroupales, les groupes forment des ateliers d'écriture pour exécuter la tâche et produire une fiche de lecture commune d'un roman.

Le corpus qui fait l'objet de cette analyse est constitué de cinq discussions intragroupales. Tout au long des enregistrements, nous avons joué tantôt le rôle d'un facilitateur tantôt celui d'un observateur ce qui nous a permis de remarquer certains comportements tels que les hésitations et la timidité de certains participants. Il est à noter que les échanges intragroupales représentent de véritables échanges interactifs et un espace de parole opportun où les étudiants pourront s'exprimer librement et de manière spontanée sur l'histoire de l'œuvre choisie.

La démarche de recherche que nous avons adoptée est purement qualitative. Elle s'est fondée sur l'analyse de quelques SPA produits pendant l'exécution de la tâche commune.

4. Discussion

Il faut rappeler que les échanges dans les cinq groupes sont focalisés sur la tâche à accomplir, en l'occurrence, la rédaction de la fiche de lecture qui constitue le but commun pour lequel les étudiants sont réunis. Ainsi, ces derniers font un travail intense de coopération. Cela se voit clairement notamment par une série de négociations sur les parties à mettre dans la fiche de lecture.

Les séquences que nous avons relevées et dont les conventions de transcription figurent en annexe (A) sont constituées d'une sollicitation de la part d'un participant du groupe qui réclame de l'aide. Cette sollicitation porte sur un élément linguistique qui est généralement lexical et qui est suivie d'une réponse (traduction, explication, reformulation ou une correction de la prononciation) d'un

partenaire expert et finalement d'une « prise » du participant demandeur de l'aide qui répète le mot et l'intègre dans la suite de son tour de parole (TP).

La SPA 1 : la prise du mot « funérailles »

Au TP 89, une question de la part de S1 qui s'interroge sur l'équivalent du nom arabe **eIDjanaza** en français. Cette sollicitation a conduit H1 à donner une réponse au TP 90.

89.S1 humm – ensuite il parle il a parlé à à **kifah ngoulou eIDjanaza** ? (comment appelle-t-on les funérailles ?) ou \

90.H1 funérailles / fynerej /

Suivie d'une incompréhension de la part de A1 au TP 91 et d'une traduction en arabe puis d'une réponse en français par H1 au TP 92.

91.A1 **ah** (quoi ?)

92.H1 **eIDjanaza** funérailles/ fynerej /

Une répétition du mot en français par A1. Au TP 93 et suite à une difficulté de prononciation par S1 au TP 94 a poussé H1 à prononcer le mot avec accentuation au TP 95.

93.A1 funérailles

94.S1 funérailles / fynere /

95.H1 **FUNÉRAILLES** / fynerej /

Les sollicitations répétées de la part de A1 et S1 ont incité H1 à donner une réponse avec épellation du mot en question au TP 101.

96.A1 f.u

97.H1 f.u

98.S1 **kifah goltalna** ? (comment tu as dit ?)

99.H1 funérailles / fynerej /

100.S1 **FU** ?

101.H1 funérailles (F.U.N.É.R.A.I.L.L.E.S)

Au TP 102 et 103, les deux partenaires vérifient le sens du mot funérailles en consultant un dictionnaire.

102.S1 (en consultant le dictionnaire) ensemble des– ensemble \

103.A1 (en consultant le dictionnaire) de cérémonies accompagnant l'enterrement

Une affirmation de compréhension du sens par S1 au TP 104 est suivie d'une prise de la part de A1 au TP 105 et d'une intégration du mot dans le TP de S1 au TP106.

104.S1 **hih** ↑ **hadik hiya** (oui ↑c'est ça)

105.A1 funérailles / fynerɛj /

106.S1 voilà ↑ funérailles / fynerɛj / il a parlé des funérailles de sa mère

La SPA 2 : la prise des mots « quai et croûtes »

Dans cette SPA, A1 s'interroge sur le sens du mot « quai », cette sollicitation est suivie d'une difficulté de prononciation de la part de S1 et A1 au niveau des TP 182 et 183.

181.A1 « 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.S1 le quai / kaji /

183.A1 le quai / kaji /

Au TP 184, H1 a joué le rôle d'un expert occasionnel, il a donné une hétéro-correction en prononçant le mot avec accentuation. Il a aussi fait recours à la langue maternelle pour traduire le mot en question.

Cette réponse est suivie d'une affirmation de compréhension par A1 au TP 185 et d'une explication proposée par l'expert H1 au TP 186 pour aider ses partenaires moins avancés à saisir le sens du mot « quai ».

184.H1 **QUAI** / ke / quai **houwa raSif** (c'est le quai)

185.A1 **i::h**↑ (oui↑)

186.H1 **win** les quais **ntaç** la gare (là où on trouve les quais de la gare) **igouloulou** le quai (on l'appelle le quai)

Au TP 187, S1 a prononcé correctement le mot « quai ». L'explication offerte par H1 au TP 186 a incité son partenaire à deviner le sens du mot. D'ailleurs, il a

proposé une reformulation au TP 187 puis il intègre le mot dans la suite de ses TP notamment au TP 201.

187.S1 en marchant le long des quais – trottoir

201.S1 des quais c'est-à-dire trottoirs

Au TP 190, A1 rencontre de nouveau une difficulté à prononcer le mot « croûtes ». S1 lui donne une hétéro-correction de prononciation au TP 191.

190.A1 « comme son chien est couvert de croûtes /cut / » \

191.S1 de croûtes / crut/

Au TP 200 et 201, A1 et S1 ont intégré le mot dans la suite de leurs TP. H1, à son tour, confirme la prise de ses partenaires au TP 202.

200.A1 quais

201.S1 des quais c'est-à-dire des trottoirs

202.H1 **hih raSif hadak houwa** (c'est le quai c'est ça)

Au TP 203, S1 sollicite ses partenaires pour l'aider en s'interrogeant sur le sens de mot « croûtes ». Au TP 205, il a deviné le sens du mot en proposant sa traduction en arabe dialectale.

203.S1 « 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.H1 l' l' (le le)

205.S1 **lagchour** ?(croûtes ?)

Au TP 206, H1 confirme la traduction devinée par S1. Cette confirmation est suivie d'une prise du mot en question par S1 au TP 207.

206.H1 **hih lagchour** (oui c'est les crôutes)

207.S1 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 \

La SPA 3 : la prise du mot « aumônier »

Au TP 509, S1 réclame de l'aide, il a sollicité de nouveau ses partenaires de groupes pour comprendre le sens du mot « aumônier ». N1 lui propose, au TP 510, une réponse en expliquant le sens du mot en langue maternelle. L'explication donnée par ce dernier a permis à son partenaire S1 de comprendre et faire intégrer le mot dans son répertoire langagier au TP 511.

509.S1 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.N1 **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.S1 **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)

Il est important de souligner que les différences de niveaux en FLE entre les quatre participants (A1, S1, H1 et N1) a pu créer une dynamique de co-apprentissage. A ce titre, l'asymétrie devient une condition cruciale pour que l'étayage soit possible et pour que l'acquisition ait lieu. Dans ce sens, Griggs, Carol et 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. (16)

Les mouvements d'étayage que nous avons relevés tissent des réseaux de communications intragroupales très enrichissants. En effet, ces SPA représentent généralement des échanges à visée métalinguistique souvent liés à l'apparition d'obstacles linguistiques (incompréhension, malentendu, demande d'aide) qui mènent à l'acquisition.

Notons enfin que 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 ou comme le montre Mangenot :

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 et 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 (17)

Quoi qu'il en soit, les étayages produits dans ce type de petits groupes de tâches tissent des réseaux de communication fructueux. Il s'est avéré aussi que le climat sécurisant qui s'instaure au sein de ces groupes a modifié entièrement le schéma interactionnel archaïque de la classe de langue où les apprenants ne participent que rarement aux échanges.

5. CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons mis l'accent sur les tâches de groupes comme un outil de différenciation pédagogique. Nous avons montré que par le biais de cette stratégie, des schémas interactionnels favorables à l'apprentissage se dessinent. L'analyse, qui a été effectuée à travers quelques exemples de SPA, a permis de montrer que ce type de communication exolingue favorise l'acquisition de FLE. Ainsi, les apprenants s'entraident pour s'exprimer et se corrigent mutuellement pour apprendre ce qui leur facilite l'appropriation de la langue dans l'interaction. Nous supposons enfin qu'une attention particulière devrait être accordée à ces groupes de tâches pour les former à la coopération. Le succès de cette stratégie d'enseignement est tributaire du rôle joué par l'enseignant qui doit apprendre à ses apprenants de travailler avec les autres efficacement et de manière constructive.

6. Liste bibliographique

Livres

Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris. Didier
Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. Paris

Thèses de doctorat

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. BERCHOUX.

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.

Articles de journal

Alber, J.-L. et Py, B. (2004). Interlangue et conversation exolingue. *Dans* GAJO, L. et al. (dirs.). *Un parcours au contact des langues*. Didier. Paris. coll. LAL, pp. 171-186.

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.

Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. *Dans* C. DEPOVER et al. (dirs.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles. De Boeck Université, pp.213-226.

Pekarek Doehler, S. (2002). Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales : L'apport d'une perspective interactionniste. *Dans Revue suisse pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, Babylonia 4/02*, pp.24-29.

Puren, C. (2006). Les tâches dans la logique actionnelle. *Le français dans le monde* n°347, pp.80-81.

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.

Veronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : Un état des lieux et quelques perspectives. *ALLEN* n°1, pp. 5-36.

Article de séminaire

De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Dans* WEIL, D. et FUGIER, H. (dirs.). *Actes du 3ème colloque régional de linguistique*.

Strasbourg. Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.

Sites web

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.

<http://www.worldcat.org/title/gestion-des-taches-et-mode-daccès-a-la-langue-lapprentissage-du-français-en-milieu-institutionnel-polonais/oclc/255529858>

(consulté le 14/3/2021)

Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergie Pologne* n° 7, pp. 107-118.

<https://gerflint.fr/Base/Pologne7/sebastien> (consulté le 15/04/2021)

Renvois

(1) Puren, C. (2006). Les tâches dans la logique actionnelle. *Le français dans le monde* n°347, pp.80-81.

(2) 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, p.162

(3) 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. 488–489.

(4) Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris. Didier., p.16

(5) Conseil de l'Europe, op.cit., p. 121

(6) Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris. Didier, p. 121

(7) 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., p.73

<http://www.worldcat.org/title/gestion-des-taches-et-mode-daccès-a-la-langue-lapprentissage-du-français-en-milieu-institutionnel-polonais/oclc/255529858>

(8) Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergie Pologne* n° 7, p.108

<https://gerflint.fr/Base/Pologne7/sebastien>

(9) Ibid., p.111

(10) Alber, J.-L. et Py, B. (2004). *Interlangue et conversation exolingue*. Dans GAJO, L. et al. (dirs.). *Un parcours au contact des langues*. Paris. Didier. coll. LAL, p.175

(11) Veronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : Un état des lieux et quelques perspectives. *AILE* n°1, p. 5

(12) De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans WEIL, D. et FUGIER, H. (dirs.). *Actes du 3ème colloque régional de linguistique*. Strasbourg. Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 102-103.

(13) 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., p.116

(14) Pekarek Doehler, S. (2002). Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales : L'apport d'une perspective interactionniste, *Revue suisse pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, Babylonia* 4/02, p.27

(15) De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B., op.cit., p.105-106

(16) 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, p.27

(17) Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. Dans C. DEPOVER et al. (dirs.). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles. De Boeck Université, p.215-216

Annexe (A) : Convention de transcription

-Nous avons codifié les participants en prenant en compte la première lettre du prénom en majuscule suivie du numéro de groupe.

-Pour ce qui est des conventions de transcription, nous nous sommes basée sur la transcription orthographique.

-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;

*Les traductions sont mises entre parenthèses en Arial (11) ;

*Les énoncés en langue arabe sont orthographiés en graphie latine standard.

- Pause courte —

- Pause longue — —

- Auto-interruption /

- Interruption par l'intervention d'un partenaire \

- Transcription phonétique : funérailles / fynere /

- Epellation du mot : funérailles (F.U.N.É.R.A.I.L.L.E.S)

- Accentuation d'un mot, d'une syllabe : **CROUTES** !

- Le nombre de : est proportionnel à l'allongement : N:::on

- Discours rapporté ou texte lu entre deux guillemets : « »

- Intonation montante après ce signe ↑

- Intonation descendante après ce signe ↓

- Points marquant l'exclamation et l'interrogation ! ?

- tour de parole numéroté : 185.A1, 186.H1, 187.S1