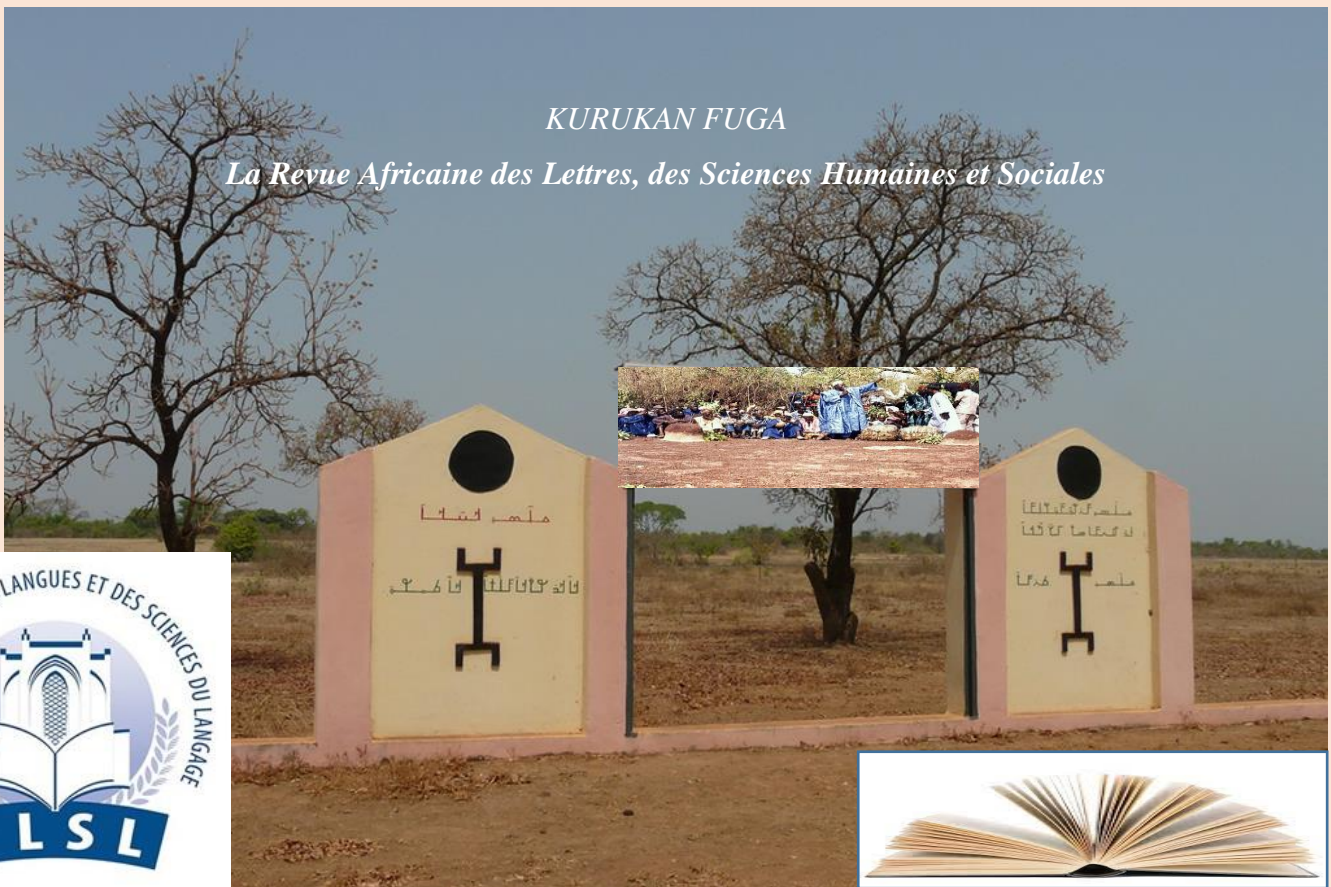


DIXIEME NUMERO
DE LA REVUE
AFRICAINNE DES
LETTRES, DES
SCIENCES



KURUKAN FUGA
VOL : 3-N°10 JUIN
2024



ISSN : 1987-1465

Website : <http://revue-kurukanfuga.net>

E-mail : revuekurukanfuga2021@gmail.com

VOL : 3-N°10 JUIN 2024



Bamako, Juin 2024

KURUKAN FUGA

La Revue Africaine des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales

ISSN : 1987-1465

E-mail : revuekurukanfuga2021@gmail.com

Website : <http://revue-kurukanfuga.net>

Links of indexation of African Journal Kurukan Fuga

| Copernicus | Mir@bel | CrossRef |
|---|---|---|
|  |  |  |
| https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=129385&lang=ru | https://reseau-mirabel.info/revue/19507/Kurukan-Fuga | https://doi.org/10.62197/udls |

Directeur de Publication

- Prof. MINKAILOU Mohamed (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)

Rédacteur en Chef

- Prof. COULIBALY Aboubacar Sidiki (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*) -

Rédacteur en Chef Adjoint

- SANGHO Ousmane, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)

Comité de Rédaction et de Lecture

- SILUE Lèfara, **Maitre de Conférences**, (Félix Houphouët-Boigny Université, Côte d'Ivoire)
- KEITA Fatoumata, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- KONE N'Bégué, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- DIA Mamadou, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- DICKO Bréma Ely, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- TANDJIGORA Fodié, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)

- *TOURE Boureima, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *CAMARA Ichaka, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *OUOLOGUEM Belco, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)*
- *MAIGA Abida Aboubacrine, Maitre-Assistant (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *DIALLO Issa, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *KONE André, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *DIARRA Modibo, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *MAIGA Aboubacar, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *DEMBELE Afou, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *Prof. BARAZI Ismaila Zangou (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *Prof. N'GUESSAN Kouadio Germain (Université Félix Houphouët Boigny)*
- *Prof. GUEYE Mamadou (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)*
- *Prof. TRAORE Samba (Université Gaston Berger de Saint Louis)*
- *Prof. DEMBELE Mamadou Lamine (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)*
- *Prof. CAMARA Bakary, (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)*
- *SAMAKE Ahmed, Maitre-Assistant (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)*
- *BALLO Abdou, Maitre de Conférences (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *Prof. FANE Siaka (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *DIAWARA Hamidou, Maitre de Conférences (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *TRAORE Hamadoun, Maitre-de Conférences (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *BORE El Hadji Ousmane Maitre de Conférences (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*

- KEITA Issa Makan, **Maitre-de Conférences** (*Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali*)
- KODIO Aldiouma, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- Dr SAMAKE Adama (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- Dr ANATE Germaine Kouméalo, CEROCE, Lomé, Togo
- Dr Fernand NOUWLIGBETO, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Dr GBAGUIDI Célestin, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Dr NONOA Koku Gnatola, Université du Luxembourg
- Dr SORO, Ngolo Aboudou, Université Alassane Ouattara, Bouaké
- Dr Yacine Badian Kouyaté, Stanford University, USA
- Dr TAMARI Tal, IMAF Instituts des Mondes Africains.

Comité Scientifique

- Prof. AZASU Kwakuvi (*University of Education Winneba, Ghana*)
- Prof. ADEDUN Emmanuel (*University of Lagos, Nigeria*)
- Prof. SAMAKE Macki, (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- Prof. DIALLO Samba (*Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali*)
- Prof. TRAORE Idrissa Soïba, (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- Prof. J.Y. Sekyi Baidoo (*University of Education Winneba, Ghana*)
- Prof. Mawutor Avoke (*University of Education Winneba, Ghana*)
- Prof. COULIBALY Adama (*Université Félix Houphouët Boigny, RCI*)
- Prof. COULIBALY Daouda (*Université Alassane Ouattara, RCI*)
- Prof. LOUMMOU Khadija (*Université Sidi Mohamed Ben Abdallah de Fès, Maroc.*)
- Prof. LOUMMOU Naima (*Université Sidi Mohamed Ben Abdallah de Fès, Maroc.*)
- Prof. SISSOKO Moussa (*Ecole Normale supérieure de Bamako, Mali*)
- Prof. CAMARA Brahim (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- Prof. KAMARA Oumar (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- Prof. DIENG Gorgui (*Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal*)
- Prof. AROUBOUNA Abdoukadi Idrissa (*Institut Cheick Zayed de Bamako*)
- Prof. John F. Wiredu, University of Ghana, Legon-Accra (Ghana)
- Prof. Akwasi Asabere-Ameyaw, Methodist University College Ghana, Accra
- Prof. Cosmas W.K. Mereku, University of Education, Winneba
- Prof. MEITE Méké, Université Félix Houphouët Boigny

- Prof. KOLAWOLE Raheem, University of Education, Winneba
- Prof. KONE Issiaka, Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa
- Prof. ESSIZEWA Essowè Komlan, Université de Lomé, Togo
- Prof. OKRI Pascal Tossou, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Prof. LEBDAI Benaouda, Le Mans Université, France
- Prof. Mahamadou SIDIBE, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako
- Prof.KAMATE André Banhouman, Université Félix Houphouet Boigny, Abidjan
- Prof.TRAORE Amadou, Université de Segou-Mali
- Prof.BALLO Siaka, (*Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali*)



TABLE OF CONTENTS

Ibrahim MALAM MAMANE SANI,
PASTORALISME ET CHANGEMENT CLIMATIQUE : COMPRENDRE ET
ANALYSER LES FORMES DE STRATEGIES D'ADAPTATIONS DES PASTEURS
DANS LA COMMUNE RURALE DE GADABEDJI DU NIGERpp. 01 – 15

Parfait MIHINDOU BOUSSOUGOU,
PRATIQUE DE L'ACTIVITE DE TRAVAIL ET SANTE AU TRAVAIL : CAS DE LA
PRODUCTION DU PAIN DE MANIOC CHIKWANGUE PAR LES ARTISANES
PRODUCTRICES DANS LA COMMUNE DE NTOUMpp. 16 – 27

Saliou BONI BIAO, Comlan Julien HADONOU, Jean-Bosco Kpatindé VODOUNOU, Yvette
DOUBOGAN ONIBON,
TRADITIONS LOCALES ET PROTECTION DES FORETS : UNE APPROCHE
COMPAREE ENTRE LES FORETS, SACREE DE SEROU ET CLASSEE DE KILIR
AU NORD-BENINpp. 28 – 44

Moussa SOUGOULE,
ENHANCING SECOND LANGUAGE SPEAKING PROFICIENCY THROUGH
COMMUNICATIVE ACTIVITIES: A COMPARATIVE ANALYSIS OF ROLE-
PLAYING, DISCUSSIONS, INFORMATION GAP, AND GAMESpp. 45 – 57

Jules BALNA, ETAME SONE DIABE, MVEME OLOUGOU Mireille Michée, Apollinaire
ZILHOUBE,
SPIRITUALITE ET GESTION DES RESSOURCES ENVIRONNEMENTALES CHEZ LES
MOFU DES MONTS MANDARA (NORD-CAMEROUN)pp. 58 – 78

Oumar COULIBALY, Moussa dit Martin TESSOUGUE, Mamadou SISSOKO,
VALORISATION DES PRODUITS FORESTIERS NON LIGNEUX : TRANSFORMATION
DE LA NOIX DE KARITE DANS LA COMMUNE RURALE DE SIBY AU MALI . pp. 79 – 92

Sékou KONATE, Bakary KOUROUMA, Mamadou Adama BARRY,
LEARNING DIFFICULTIES IN ACADEMIA: THE CASE OF THE LISTENING COURSE
IN LICENCE1 ENGLISH DEPARTMENT AT UNIVERSITY JULIUS NYERERE OF
KANKANpp. 93 – 102

BILE Assaizo Manboué Parfait,
IMPLICATIONS SOCIO-SANITAIRES LIES A LA CONSOMMATION DE LA DROGUE
“KADHAFI” A ABOBO (COTE D'IVOIRE)..... pp. 103 – 113

Salifou KONE,
REDACTION COLLABORATIVE ET INTERACTION ORALE EN CLASSE DE LANGUE
ETRANGERE EN CONTEXTE HETEROGLOTTE..... pp. 114 – 125

GNAKO Topra Guy-Venance, ATSE Achi Amedée-Pierre,
COUVERTURE MALADIE EN CÔTE D'IVOIRE : LE FOSSÉ ENTRE LA PROPAGANDE
ÉTATIQUE ET LES ATTENTES DES POPULATIONS DANS LA PRISE EN CHARGE
MÉDICALE..... pp. 126 – 138

Kadidiatou BOUARE,
**COUVERTURE MALADIE EN CÔTE D'IVOIRE : LE FOSSÉ ENTRE LA PROPAGANDE
ÉTATIQUE ET LES ATTENTES DES POPULATIONS DANS LA PRISE EN CHARGE
MÉDICALE..... pp. 139 – 151**

Moussa COULIBALY,
**IMPACT DES FORMATIONS SUR LA REDUCTION DU DECES NEONATAL AU
CENTRE DE SANTE DE REFERENCE DE KOUTIALA pp. 152 – 161**

Mahamadou CISSE, Bakary DAGNO, Abdoulaye TOGO,
**GESTION ET PLANIFICATION URBAINE AU MALI : LES DIFFICULTES D'UNE
GESTION MAITRISEE DE L'ESPACE URBAIN A BAMAKO pp. 162 – 170**

Dr Hamadoun Moussa Koita,
**RE-EXPLORING SUNDIATA'S LIFE IN DJIBRIL TAMSIR NIANE'S AN EPIC OF OLD
MALI pp. 171 – 181**



Vol. 3, N°10, pp. 114 – 125, Juin 2024
Copyright 2024 / licensed under CC BY-NC 4.0
Author(s) retain the copyright of this article
ISSN : 1987-1465
DOI : <https://doi.org/10.62197/WAPD8123>
Indexation : Copernicus, CrossRef, Mir@bel
Email : RevueKurukanFuga2021@gmail.com
Site : <https://revue-kurukanfuga.net>

*La Revue Africaine des
Lettres, des Sciences
Humaines et Sociales
KURUKAN FUGA*

REDACTION COLLABORATIVE ET INTERACTION ORALE EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE EN CONTEXTE HETEROGLOTTE

Salifou KONE

Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Email :
Konesalifou84@gmail.com

Résumé

L'article examine l'apport didactique d'un dispositif pédagogique. Adoptant une perspective interactionniste de l'apprentissage, l'étude s'appuie sur une conception contextuelle et collective de la compétence langagière pour interroger de quelle manière l'approche collaborative de la production écrite en classe de langue étrangère peut contribuer au développement de la compétence d'interaction orale chez des apprenants évoluant en contexte hétéroglotte. L'analyse des interactions verbales enregistrées et transcrites montre que l'approche collaborative de la production écrite permet de générer de l'interaction et de soutenir le développement de la compétence d'interaction orale en langue étrangère autant qu'elle participe à l'acquisition de savoir-faire rédactionnel et fournit des opportunités d'un travail métalinguistique, nécessaire à la réélaboration de l'interlangue, entre apprenants du fait de l'asymétrie de niveaux en langue et d'un étayage mutuel nécessaire à la poursuite de la collaboration.

Mots clés : compétence langagière, contexte hétéroglotte, interaction orale, langue étrangère, rédaction collaborative

Abstract

The article examines the didactic contribution of an educational device. Adopting an interactionist perspective of learning, the study draws on a contextual and collective conception of language competence to question how the collaborative approach to written production in a foreign language classroom can contribute to the development of competence. of oral interaction among learners operating in a heteroglot context. The analysis of recorded and transcribed verbal interactions shows that the collaborative approach to written production makes it possible to generate interaction and support the development of oral interaction skills in a foreign language as much as it contributes to the acquisition of editorial know-how and provides opportunities for metalinguistic work, necessary for the redevelopment of interlanguage, between learners due to the asymmetry of language levels and mutual support necessary for continued collaboration.

Key words : collaborative writing, foreign language, heteroglot context, language skills, oral interaction.

Cite This Article As : Kone, S. (2024). REDACTION COLLABORATIVE ET INTERACTION ORALE EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE EN CONTEXTE HETEROGLOTTE. Kurukan Fuga, 3(10), 114–125. <https://doi.org/10.62197/WAPD8123>

Introduction

L'introduction de l'approche par compétences dans l'enseignement scolaire des langues invite à reconceptualiser la notion centrale de compétence en langue et le statut de l'apprenant dans un dispositif didactique.

En linguistique, des débats opposant N. Chomsky à D. Hymes dans les années soixante-dix autour de la notion de compétence ont émergé deux conceptions de la langue et de son acquisition, que S. Pekarek Doehler (2005, § 1) présente en termes de « conception abstraite et systémique d'une part ; contextuelle et communicative d'autre part ».

Si, en didactique des langues étrangères et secondes, c'est la conception contextuelle et communicative inspirée de D. Hymes qui l'a emporté depuis la constitution méthodologique de l'approche communicative (S. Moirand, 1982 ; E. Berard, 1991, J-P. Cuq & I. Gruca, 2002), celle-ci n'a pas toujours conduit à tenir compte de la « nature doublement située de nos activités pratiques et de nos processus cognitifs » (S. Pekarek Doehler, 2005, § 4). Or, comme le soulignent, d'une part, les travaux empiriques issus de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique et, d'autre part, ceux inspirés de l'approche socioculturelle d'obédience vygotskienne, l'activité discursive et cognitive s'accomplit toujours dans des contextes socioculturels, et donc conjointement dans un rapport à autrui (H. Garfinkel, 1967 ; J. Lantolf, 2000 ; V. Lauzon, 2014). Cette double propriété de l'activité langagière tend à réinterroger la conception individualisante et monogale des compétences en langue (S. Pekarek Doehler, 1999 ; 2005), conception incarnée par exemple dans les pratiques pédagogiques de l'oral par des tâches d'apprentissage dites communicatives (exposés, jeux de rôle, débats simulés, etc.) sans toutefois que ces dernières ne s'articulent à de véritables enjeux de communication entre les apprenants, lesquels sont rarement envisagés en tant qu'acteurs sociaux ayant à accomplir dans l'intersubjectivité des activités langagières finalisées (C. Puren, 2002 ; 2004).

Postulant que l'interaction joue un rôle constitutif dans le développement langagier, que les compétences langagières sont sensibles aux contextes de leur mobilisation et de leur élaboration, que l'activité discursive et cognitive est de nature située et réciproque (S. Pekarek Doehler, 1999), cet article s'affilie à l'héritage théorique des approches interactionnistes de l'apprentissage des langues pour problématiser l'enseignement scolaire de l'interaction orale en français langue étrangère et seconde. Dans cette perspective interactionniste, la compétence apparaît sous trois propriétés fondamentales, mises en évidence par S. Pekarek Doehler (2005, § 16) : d'abord elle est « contextuelle », c'est-à-dire que les productions langagières d'un apprenant étant « médiatisées par les contraintes situationnelles », celles-ci ne peuvent refléter fidèlement ce que ce dernier saurait faire, mais elles contribuent en revanche à configurer les situations dans lesquelles elles sont mobilisées ; ensuite elle est « collective », car ne relevant pas du seul ressort de l'apprenant, mais davantage « liée aux activités d'autrui », et donc à des normes discursives socialement élaborées et partagées par les membres de groupes sociaux ; elle est enfin « contingente à d'autres compétences relevant des processus de socialisation de l'acteur dans des contextes culturels spécifiques ».

De véritables enjeux didactiques se nouent à cette modélisation de la compétence langagière, notamment à propos de l'enseignement-apprentissage de l'interaction orale, laquelle ne se laisse pas réduire à une simple « addition de compréhension de l'oral et de production de l'oral » (C. Sarré, 2010, p. 75). Au contraire, elle réfère à

des stratégies de production et de réception, des stratégies cognitives et de collaboration propres à la conduite de coopération et de l'interaction telles que les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion, la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, l'aplanissement d'un désaccord (CECR, 2001, p. 61).

Au regard la complexité de cette notion, se pose la question de savoir comment créer en classe des conditions favorables au développement de la compétence d'interaction orale, sachant que la culture didactique scolaire demeure toujours scripturo-centrée.

En écho à ce questionnement général, l'étude s'attache à déterminer dans quelle mesure la réalisation collaborative d'une tâche de production écrite en présentiel peut générer de l'interaction orale et contribuer ainsi au développement de la compétence d'interaction orale chez les apprenants. En cherchant à faire dissiper le silence et la solitude qui entourent généralement la production écrite, il s'agit de questionner le potentiel didactique d'un dispositif pédagogique qui soit favorable au développement de la compétence d'interaction orale en dehors des tâches traditionnellement dites communicatives (exposé, débats simulés, etc.). Le caractère doublement didactique du dispositif (produire à deux un genre textuel et interagir oralement pour ce faire) amène à émettre la double hypothèse que l'approche conversationnelle de la production écrite en classe de langue peut soutenir à la fois le développement de la compétence d'interaction orale et la construction d'un savoir-faire relatif à la rédaction du genre textuel faisant l'objet de l'interaction verbale.

Après la présentation de la démarche méthodologique (section 1.), les résultats sont introduits (section 2.) puis analysés en lien avec les questions et hypothèses de recherche (section 3). Reprenant les points saillants de l'analyse, la discussion développe quelques implications didactiques de l'étude (section 4.).

1. Démarche méthodologique

1.1. Contexte institutionnel et participants

Le dispositif pédagogique dont les données langagières sont analysées ici a été déployé dans un centre de langues dédié principalement aux cours de français (langue étrangère, langue seconde ; français sur objectif spécifique) pour tout public. Huit apprenants de niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2001) y ont pris part dans le cadre d'un parcours de préparation au test du diplôme approfondi de langue française de niveau C1 (DALF C1).

Sur les huit, quatre ont accepté de se faire enregistrer lors de la réalisation de la tâche pour les besoins de la recherche. Leur moyenne d'âge est de 23 ans. La première participante (désormais codée P1) est de nationalité espagnole, a un niveau d'étude Bac+2 et parle espagnol et anglais. La deuxième (P2), de nationalité chinoise, n'a pas souhaité communiquer sur son niveau d'étude ; elle parle chinois et anglais. La troisième (P3), de nationalité iranienne, a un niveau d'étude (Bac+2) et parle persan. La quatrième (P4), de nationalité chinoise également, présente un niveau d'étude universitaire de Bac+3, parle chinois et anglais.

1.2. Le corpus

Pour collecter les données, les quatre apprenantes ont été constituées en deux binômes, choix visant à maximiser le temps de parole de chacun en lui permettant de s'engager davantage dans la réalisation de la tâche. Les deux apprenantes du binôme 1 (P1 et P2) ont lu chacun l'ensemble des trois documents du dossier, contrairement à celles du binôme 2 (P3 et P4), lesquelles ont lu chacun une partie du dossier de synthèse composé de trois articles de presse, d'une longueur inégale traitant de la problématique de l'école à deux en France.

Ce ne sont donc pas les productions écrites issues de la réalisation de cette tâche qui nous intéressent, mais bien les interactions orales enregistrées et transcrites. Les conventions de transcription sont représentées dans le tableau 1 avec des illustrations dans la colonne de droite. La durée de l'interaction est de 50 minutes pour le binôme 1 et 34 minutes pour le binôme 2.

Tableau 1. Conventions de transcription

| | |
|---------------------|---|
| Chevauchements | P2 il y avait un <u>petit document</u> P1 <u>oui alors</u> |
| Pauses | . pause courte .. pause longue |
| Intonation montante | / |
| Ton appuyé | Je suis une personne ACTIVEE |

| | |
|-------------------------------|---|
| Passage incompréhensible | xxxx |
| Allongements | : allongement court :: allongement long |
| Commentaires de transcription | (rire), (rectifie) |
| Prononcé lentement | In-ter-ac-tion |
| Troncation | Probléma- problématique |

1.3. Méthode d'analyse

L'objectif interventionniste qui sous-tend l'étude, celui de parvenir, au terme de l'analyse de l'activité didactique observée, à une proposition didactique dans la perspective de l'enseignement-apprentissage de l'interaction orale en contexte scolaire, impose une approche qualitative du corpus, en l'occurrence l'analyse conversationnelle qui permet de rendre compte à la fois du déroulement et du contenu du discours-en-interaction (V. Traverso, 2007).

L'attention portée au contenu des interactions en relation avec la situation didactique observée a permis un travail de catégorisation des échanges et des descriptions résolument mises en relation avec les deux hypothèses de recherche. Le terme d'échange désigne, en référence à R. Vion (1992), un nombre plus ou moins important de tours de parole dont l'unité de cohérence est ce dont parlent les interactants ou encore ce qui fait l'objet de l'échange. Cette unité est définie par rapport aux paramètres suivants : l'*input* fourni en amont de l'interaction (le contenu thématique du dossier de synthèse), la nature de la tâche à réaliser (rédiger une synthèse) et la langue de travail qui est aussi l'objet d'apprentissage.

En procédant de cette manière, on s'attache à donner de la consistance à une conception contextualisante et collective de la compétence en langue, laquelle implique, sur le plan méthodologique, d'analyser les productions de l'apprenant dans une double perspective : « ce que la situation lui réclame de faire [...] et ce qu'il arrive à faire avec autrui » (S. Pekarek Doehler, 2005, § 18).

2. Les échanges générés par la rédaction collaborative d'une synthèse

Trois catégories d'échanges ont été identifiées dans le corpus : (1) les échanges thématiques portant sur le traitement collectif de l'*input*, (2) les échanges sur la gestion de la tâche à réaliser et (3) les échanges métalinguistiques.

La section suivante reprend et analyse ces catégories d'échanges en les articulant à la question et aux hypothèses de recherche.

3. Analyses

3.1. Les échanges thématiques

Toutes les séquences interactionnelles portant sur le thème développé dans les documents constitutifs du dossier de synthèse fourni aux apprenants sont regroupées dans cette catégorie, décrite à travers deux sous-catégories : (1) les échanges sur la compréhension de l'*input* réfèrent aux échanges directement liés aux contenus thématiques de l'*input* ; (2) les échanges d'opinion sur l'*input* renvoient aux échanges exprimant les opinions personnelles des interactants sur le thème traité dans l'*input*.

3.1.1. Les échanges sur la compréhension de l'*input*

Cette première sous-catégorie d'échanges thématiques concerne les échanges s'organisant autour des différents aspects de la thématique de l'école à deux, c'est-à-dire les différents points de vue exprimés dans les documents en termes de pour ou contre l'école à deux, chaque point de vue étant étayé par des arguments de natures différentes (économiques, psychiques et linguistiques notamment). Ces échanges sont interprétés comme indices d'un travail de compréhension desdits documents, compréhension dont dépend la réussite de la synthèse écrite. En illustration de cette interprétation, est proposé l'extrait 1.

Extrait 1

| | | |
|-----|----|--|
| 92 | P2 | oui on a parlé de . de l'espace et la . la quantité des enfants |
| 93 | P1 | ah ÇA c'est l'autre chose c'est le euh : c'est le professeur de linguistique non / |
| 94 | P2 | oui |
| 95 | P1 | lui il était pour |
| 96 | P2 | ouais mais il était pour mais pour euh : |
| 97 | P1 | il faut limiter <u>le nombre</u> |
| 98 | P2 | <u>le nombre</u> |
| 99 | P1 | des enfants |
| 100 | P2 | il faut qu'ils soient entre 8 et 10 |
| 101 | P1 | oui |
| 102 | P2 | euh voilà . <u>deuxièmement</u> |
| 103 | P1 | <u>point de vue</u> |
| 104 | P2 | oui . c'est point de vue économique |
| 105 | P1 | oui c'était xxxx économique |
| 106 | P2 | . un point de vue économique c'est . ça veut dire que les euh les mères solitaires euh s'ils envoient leur euh leurs enfants à l'école ils ont le temps d'aller travailler d'aller chercher le travail pour euh pour mieux vivre et payer leur . |
| 107 | P1 | oui |
| 108 | P2 | leur scolarité des enfants |
| 109 | P1 | oui |

Dans cet extrait, il y a deux échanges sur la compréhension de l'*input*. Le premier commence au tour de parole 92 et s'achève au tour de parole 101. L'ensemble des interventions verbales le constituant portent sur l'identification d'un point de vue attribué par l'auteur de l'article de presse à un linguiste universitaire. Le deuxième échange commence au tour de parole 102 et s'achève au tour de parole 109, avec pour unité de contenu l'argument économique de la thématique de l'école à deux ans. L'effort de compréhension de l'*input* consiste, dans ces deux échanges, à chercher à déterminer, d'une part, le point de vue du linguiste sur la question de l'école à deux ans et, d'autre part, les avantages, en termes d'insertion professionnelle, que la scolarisation des enfants à deux ans représenterait pour les mères élevant seules leurs enfants. Ces échanges démontrent que le fait d'avoir à négocier la compréhension de l'*input* afin de réussir la synthèse à produire constitue un facteur de génération de l'interaction orale. Hormis l'intervention réactive de P2 au tour de parole 94 suite à une demande d'affirmation de P1 au tour 93, on constate que toutes les prises de parole des apprenants sont auto-initiées. Sur le plan de la dynamique de l'interaction, ces échanges sur la compréhension de l'*input* fournissent un début de réponse à notre questionnement initial. En mettant à la disposition des apprenants de la matière à discuter ou à négocier, du contenu à comprendre et à verbaliser, l'*input* constitue un levier de l'interaction orale, son traitement collectif permettant aux deux apprenants de pouvoir enchaîner sur les propos de l'un et de l'autre, soit pour en préciser la teneur, comme le font les deux apprenants du tour de parole 92 au tour de parole 101, soit pour la développer, à l'instar de ce que fait P2 au tour de parole 106 en expliquant certains enjeux socioéconomiques de la thématique de l'école à deux.

3.1.2. Les échanges d'opinion sur l'*input*

Cette deuxième sous-catégorie des échanges thématiques s'observe dans l'expression d'une opinion personnelle de l'apprenant indépendamment des points de vue exprimés dans les documents. Ces échanges d'opinion permettent aux apprenants, en tant que sujets énonciatifs et acteurs sociaux, de se positionner par rapport à la thématique de l'école à deux ans. A titre d'exemple, est proposé l'extrait 2.

Extrait 2

| | | |
|-----|----|--|
| 125 | P4 | donc de plus euh je pense quand j'étais petite je suis une personne très ACTIVEE |
| 126 | P3 | ouais |
| 127 | P4 | donc je toujours euh (rire) les personnes me disent NON (rire) donc je j'aime pas du tout. |
| 129 | P3 | hm hun |

130 P4 je suis . c'est pourquoi je suis contre pour les petits enfants à l'école devant trois ans.

Contrairement aux arguments scientifiques (psychiques, économiques et linguistiques) avancés dans les documents, c'est sur son expérience personnelle que P4 s'appuie pour exprimer son opposition à l'école à deux ans. Si dans le produit textuel de la synthèse, il est défendu à l'apprenant d'exprimer un point de vue personnel, ces échanges d'opinion peuvent être interprétés, dans le cas de cette activité collaborative, comme répondant à un besoin d'expression personnelle, donc à la nécessité de ne pas enfermer l'apprenant dans un exercice purement scolaire. L'approche conversationnelle de la rédaction de synthèse permet à cet égard de ménager une place pour le « je », donc une place pour la prise d'initiative de production langagière ; d'où la notion de contrat de vérité, opposé à un contrat de fiction, chère à certains didacticiens des langues (voir F. Cicurel, 1996 ; R. Ellis, 2003).

3.2. Les échanges sur la gestion de la tâche

Cette catégorie d'échanges recouvre toutes les séquences ayant trait à la gestion du processus rédactionnel de la synthèse. Les interventions verbales constituant ces échanges consistent en des propositions de solutions relatives à l'écriture de la synthèse. Deux sous-catégories d'échanges ont été relevées : la première concerne la gestion du niveau macro ou global de la tâche, c'est-à-dire sa planification ; la seconde, celle du niveau micro ou local de la tâche, c'est-à-dire son exécution.

3.2.1. Les échanges sur la planification de la tâche

Ces échanges ont pour objectifs de définir un plan de synthèse et une problématique intégrant les différents points de vue exprimés dans les documents. Ce travail de définition d'un plan et d'une problématique étant indispensable dans un exercice de synthèse, ces échanges sont interprétés comme constituant un entraînement *in situ* à la rédaction d'une synthèse au travers d'une dynamique de co-apprentissage due à la collaboration. L'extrait 3 exemplifie cette sous-catégorie.

Extrait 3

| | | |
|----|----|---|
| 26 | P3 | alors on prend un problème que : |
| 27 | P4 | nous on demande une question si c'est pour si c'est . |
| 28 | P3 | en fait je pense que on va on va organiser réorganiser tous les infos |
| 29 | P4 | oui |
| 30 | P3 | c'est dire comme on est deux mais ensemble un texte |
| 31 | P4 | hm hun d'accord |
| 32 | P3 | ouais alors on prend l'école à deux ans / |
| 33 | P4 | hm hun donc le sujet c'est l'école à 2 ans |
| 34 | P3 | oui . alors l'école à 2 ans |
| 35 | P4 | . hm hun |
| 36 | P3 | l'école à deux ans puis on commence par euh hm : |
| 37 | P4 | mais c'est c'est un : comment dire |
| 38 | P3 | oui c'est une question |
| 39 | P4 | c'est une question mais après on va écrire |
| 40 | P3 | oui après on doit écrire |
| 41 | P4 | les détails |
| 42 | P3 | une présentation |
| 43 | P4 | ouais |
| 44 | P3 | de la probléma- <u>problématique</u> |
| 45 | P4 | <u>tique</u> |
| 46 | P3 | et puis on va annoncer les arguments |
| 47 | P4 | ouais |
| 48 | P3 | et contre arguments |
| 49 | P4 | hm hun |
| 50 | P3 | voilà donc on va : on va reconstruire |
| 51 | P4 | ouais |

Dans cette séquence interactionnelle, les propositions des deux apprenants visent à déterminer un plan d'action en vue de la réalisation de la tâche. La première proposition, initiée par P4 au tour de parole 27, concerne la formulation d'une problématique sous forme de question polémique. Sans rejeter celle-ci, P3, au tour de parole 32, propose une autre formulation qui est finalement validée par les deux aux tours de parole 33, 34 et 35. Mais la véritable proposition de planification de la tâche apparaît au tour de parole 28 auto-initié par P3. Elle se décline comme suit : réorganiser les informations contenues dans les documents (tour de parole 28), présenter une problématique (tours de parole 40, 42 et 44), annoncer les arguments et les contre-arguments (tours de parole 46 et 48). Par conséquent, on peut soutenir que les échanges sur la planification de la tâche sont des traces objectives d'une dynamique de co-apprentissage du genre textuel faisant l'objet de l'interaction.

Considérées sous l'angle de la dynamique interactionnelle, les propositions de solutions faites au cours des échanges sur la planification de la tâche sont génératrices de prises de parole dans la mesure où une proposition d'un apprenant fait toujours appel à une réaction verbale plus ou moins spontanée de l'autre pour l'approuver, la récuser ou la reformuler en vue de l'améliorer. Aussi, peut-on observer que la proposition de P4 au tour de parole 27 (« nous on demande une question si c'est pour ou si c'est... »), sans être récuser, est immédiatement reprise et élargie par P3 aux tours de parole 28 et 30 (« en fait je pense que on va on va organiser réorganiser tous les infos [...] c'est dire comme on est deux mais ensemble un texte »). De ce fait, on peut avancer que les échanges sur la planification de la tâche apportent, eux aussi, une réponse affirmative à la question de savoir si la réalisation collaborative d'une tâche de production écrite est propice au développement d'une compétence d'interaction orale en langue étrangère.

3.2.2. Les échanges sur l'exécution de la tâche

Orientés vers l'exécution de la tâche à un niveau micro ou local, c'est-à-dire soit au niveau de la formulation d'une phrase, soit au niveau de la hiérarchisation, de l'agencement ou de l'organisation du contenu textuel, ces échanges contribuent à l'appropriation du genre textuel à produire. L'exemple proposé ci-après est illustratif de cette sous-catégorie d'échanges sur la gestion de la tâche.

Extrait 4

- | | | |
|-----|----|---|
| 195 | P2 | dans les documents ils ont deux points de vue différents on écrit l'une <u>l'une</u> |
| 196 | P1 | <u>point de vue</u> |
| 197 | P2 | non non l'une contre l'école à deux ans l'autre . l'autre pour . pour l'école à deux ans |
| 198 | P1 | d'accord |
| 199 | P2 | pour ne pas répéter premier et deuxième |
| 200 | P1 | oui hm après .. tout d'abord / |
| 201 | P2 | est-ce qu'on doit commencer à présenter point de vue positif ou négatif |
| 202 | P1 | positif . ah NON mais elle a dit si on est on est pour cette idée |
| 203 | P2 | oui |
| 204 | P1 | il faut commencer à la fin il faut faire le il faut s'occuper à la fin . de partie parce que nous on va se mettre l'accent sur le pour (rectifie) sur le contre |
| 205 | P2 | oui mais c'est je pense que c'est la conclusion . <u>on doit</u> |
| 206 | P1 | <u>oui mais</u> |
| 207 | P2 | on doit rédiger une conclusion à partir de notre notre point de vue |
| 208 | P1 | oui mais pour commencer il faut commencer je pense euh pour le deuxième . le deuxième argument |
| 209 | P2 | pour le point de vue négatif / |
| 210 | P1 | oui . parce que on est contre le deuxième argument |
| 211 | P2 | . AH d'accord |
| 212 | P1 | je crois que c'est ça |
| 213 | P2 | ok |

| | |
|-----|--|
| 214 | P1 parce que l'autre fois elle a dit hm il faut prendre l'ordre vraiment bien pour euh présenter notre argument (rectifie) nos arguments |
| 215 | P2 oui |

Le caractère didactique de cet échange réside dans les deux propositions formulées. La première, initiée et justifiée par P2 aux tours de parole 195, 197 et 199, consiste en la formulation d'un énoncé exprimant les deux thèses (pour ou contre l'école à deux ans) défendues dans les documents. Ce faisant, l'apprenante cherche à appliquer la règle de la non répétition qui sous-tend la progression textuelle, elle-même constitutive d'un savoir-faire rédactionnel. Le « d'accord » de P1 au tour de parole 196 validant cette proposition, alors même que dans son achèvement interactif au tour de parole 198 elle ne semblait pas chercher à éviter la répétition, peut être interprété comme indice d'une prise de conscience de la règle de non répétition. On retrouve également cette trace de co-apprentissage dans la deuxième proposition. Celle-ci, dont la négociation s'étend du tour de parole 201 au tour de parole 215, concerne l'agencement des différents points de vue dans le corps de la synthèse à produire, c'est-à-dire l'ordre dans lequel il leur faut présenter les arguments et selon quel critère.

Outre de contribuer à l'élaboration d'un savoir-faire rédactionnel, les échanges sur la gestion locale de la tâche participent aussi à la dynamique de l'interaction en ce sens qu'ils donnent lieu, à travers des prises de parole auto-initiées et hétéro-initiées, à des développements explicatifs comme on l'observe dans l'extrait 4. Ainsi, au tour de parole 201, P2 sollicite, à travers une question, l'opinion de sa collaboratrice. C'est cette sollicitation, visant à aplanir l'écart d'opinion, et donc à établir une convergence de vues, qui met P1 en situation de production langagière. Aussi, explique-t-elle dans les tours de parole 202, 204, 208 et 214 les raisons pour lesquelles elles doivent commencer la rédaction de leur synthèse par la présentation des arguments contre l'école à deux ans. Mais on peut relever que si P1 a été amenée à justifier sa réponse émise aux tours de parole 202 et 204, c'est parce que celle-ci contrariait l'opinion de P2, d'où sa réaction, sous forme de désaccord mais aussi d'incompréhension, au tour de parole 205 (« oui mais c'est je pense que c'est la conclusion on doit [...] on doit rédiger une conclusion à partir de notre notre point de vue »). L'aplanissement de cet écart d'opinion intervient au tour de parole 211 lorsque P2 adhère finalement par un « ah ! D'accord » à la proposition de P1 de commencer par les arguments contre l'école à deux ans.

3.3. Les échanges métalinguistiques

Insérés principalement dans des échanges centrés sur l'exécution de la tâche, ce que nous désignons par échanges métalinguistiques pourrait être réduit à cette catégorie décrite en 3.2.2. Mais étant donné l'objectif triplement didactique de l'activité analysée (interagir à l'oral, rédiger une synthèse, les deux devant contribuer à l'appropriation de la langue), on a choisi de traiter ces échanges comme une catégorie à part. Ils réfèrent à des remarques ou à des observations faites par l'un ou l'autre des interactants sur le sens ou le choix d'un mot ou d'une expression, sur des corrections liées à la prononciation ou à l'orthographe ; ces échanges renvoient également à des co-énonciations où l'un des apprenants décide d'apporter son étayage à son partenaire en lui proposant le mot que ce dernier semble rechercher.

L'extrait 5 ci-dessous est une séquence organisée autour d'un travail d'explication sémantique d'une unité lexicale.

Extrait 5

| | |
|-----|--|
| 166 | P1 hm tu connais l'expression nous avons affaire / nous avons affaire à deux points de vue différents tu connais cette expression / nous avons affaire |
| 167 | P2 nous avons à faire quoi / |
| 168 | P1 nous avons affaire à c'est une expression avoir affaire à ça veut dire on a quelque chose à parler euh quelque chose à résoudre |
| 169 | P2 ah / |

L'activité métalinguistique porte sur l'explication explicite de l'expression « avoir affaire à » auto-initiée par P1 au tour de parole 166. Bien qu'elle contextualise l'expression en question, en faisant une phrase complète (« nous avons affaire à deux points de vue différents »), on voit bien que P2 n'arrive pas à comprendre le sens de cette expression, d'où sa question au tour de parole 167 (« nous avons à faire quoi ? »). Cette question, visant à assurer l'intercompréhension, invite sa collaboratrice à une explication explicite de ladite expression au tour de parole 168. La réaction de P2 au tour de parole 169, « ah », signifiant que le malentendu est levé, permet à l'interaction de se poursuivre sur un autre échange. Celui-ci concerne le choix d'unités lexicales.

Extrait 6

- | | | |
|-----|----|--|
| 170 | P1 | on peut commencer comme ça . tout simplement il y a deux euh points de vue différents ou alors il y a deux opinions différentes qu'est-ce qui est mieux parce que euh si on prend les mêmes mots |
| 171 | P2 | dans les deux documents on a on a deux points de vue opposés |
| 172 | P1 | d'accord |
| 173 | P2 | parce que c'est opposé c'est différent |

L'activité métalinguistique concerne ici le choix à effectuer entre « points de vue » et « opinions ». En validant la première proposition (« point de vue ») de sa collaboratrice, P2 propose à son tour de remplacer « différents » par « opposés » au tour de parole 171 tout en justifiant cette commutation au tour de parole 173 (« parce que c'est opposé c'est différent »). Lorsque l'activité métalinguistique ne porte pas sur le choix d'un item lexical à utiliser dans la synthèse écrite, elle se manifeste à travers l'étayage qu'apporte l'un des interactants à son partenaire.

Extrait 7

- | | | |
|----|----|--|
| 47 | P1 | oui par exemple ils sont euh xxxx c'était leur euh pureté . ils ont dit ça hygiène non pas hygiène ça veut dire ils peuvent pas s'occuper de leur pureté |
| 48 | P2 | propreté / |
| 49 | P1 | propriété (rectifie) propreté (rire) |
| 50 | P2 | propreté c'est la |
| 51 | P1 | oui propreté |

L'activité métalinguistique concerne ici la difficulté pour P1 de trouver le terme approprié pour exprimer son idée. En employant d'abord le mot « hygiène », au tour de parole 47, comme synonyme de « pureté », dans le même tour de parole, et qu'elle rejette aussitôt en essayant de traduire son idée par une tournure paraphrastique, elle signale à son interlocutrice l'écart entre ce qu'elle cherche à exprimer et le mot qu'elle utilise pour ce faire ; d'où cette question sous forme de suggestion de P2 au tour de parole 48. En reprenant, au tour de parole 49, le terme proposé (« propreté ») et même en interrompant, au tour de parole 51, une explication de ce terme initiée au tour de parole 50 par sa collaboratrice, P1 signale que le problème est résolu. Au même titre que les précédents, cet échange métalinguistique contribue à la réélaboration de l'interlangue des apprenants, de même que les activités d'hétéro-correction dont l'extrait 8 constitue un exemple.

Extrait 8

- | | | |
|-----|----|--|
| 325 | P3 | euh hm d'ailleurs : deuxièmement deuxièmement |
| 326 | P4 | DEU-XIE-ME-MENT |
| 327 | P3 | deuxièmement |
| 328 | P4 | DEU-XIE-ME-MENT |
| 329 | P3 | deu-xiè-me-ment |
| 330 | P4 | (rire) |
| 331 | P3 | deuxièmement on voit on voit pas voit pas une différence |

On constate qu'au tour de parole 326 auto-initié par P4, celle-ci entreprend une correction suite à la prononciation incorrecte du mot « deuxièmement » faite par P3 au tour de parole précédent

(325). L'intention corrective de P4 réside dans sa façon de signaler à sa collaboratrice sa prononciation fautive en ralentissant le débit et en accentuant chaque syllabe. Cette stratégie vise à attirer l'attention de P3 qui reprend, malgré tout, sa prononciation fautive. Ce n'est qu'au tour de parole 329, suite à un deuxième appel à la correction de sa collaboratrice, que P3 valide la correction proposée. L'intérêt d'un tel échange entre apprenants impliqués dans la réalisation collaborative d'une tâche didactique est de signaler une certaine fossilisation de l'interlangue de l'apprenant (P2 dans l'exemple) mais aussi d'illustrer une conscience métalinguistique de leur part.

La section suivante reprend les points saillants de ces résultats et analyses pour mettre en perspective quelques pistes didactiques concernant l'enseignement-apprentissage scolaire de l'interaction orale en langue étrangère et seconde en contexte hétéroglotte.

4. Discussion et implications didactiques

Afin de soutenir le développement des compétences discursives orales chez les élèves, la didactique des langues étrangères et secondes a mis au point plusieurs activités didactiques, allant de l'exposé oral aux différents types de simulations improvisées ou préparées que d'aucuns appellent « activités de simulacre » (L. Nussbaum, 1999, p. 39). Si ces activités permettent, sous certaines conditions, de reproduire dans l'artificialité de la classe de langue la complexité des pratiques langagières telle qu'elle s'observe dans la diversité des contextes socioculturels (R. Ellis, 2003), elles reposent néanmoins sur une conception individualisante et décontextualisée de la compétence en langue (S. Pekarek Doehler, 2005). En effet, ces activités sont généralement conçues comme un lieu où l'apprenant a à mobiliser des ressources langagières déjà disponibles dans sa tête et non comme un cadre de réélaboration de ces ressources grâce à l'accomplissement conjoint d'actions sociales finalisées (V. Lauzon, 2014). Partant d'une conception contextuelle, collective et contingente de la compétence issue de travaux interactionnistes d'orientation socioculturelle et ethnométhodologique (S. Pekarek Doehler, 1999 ; 2005), il a été possible de démontrer au fil des analyses que l'approche conversationnelle de la production écrite permet de générer de l'interaction et de soutenir le développement de la compétence d'interaction orale autant qu'elle participe à l'acquisition de savoir-faire rédactionnel. Elle fournit également des opportunités d'un travail métalinguistique entre apprenants du fait de l'asymétrie de niveaux en langue et d'un étayage mutuel nécessaire à la poursuite de la collaboration. Ces résultats rejoignent d'autres travaux empiriques sur le potentiel acquisitionnel des pratiques interactionnelles médiatisées par tâches finalisées en classe de langue (L. Nussbaum & U. Virginia, 2000 ; S. Pekarek Doehler, 2002 ; Mahieddine, 2010 ; V. Lauzon, 2014).

La mise en place de l'approche collaborative de la production écrite en vue de favoriser chez l'apprenant le développement de la compétence d'interaction orale requiert de tenir compte de trois paramètres. Le premier concerne le choix de l'*input* et la façon dont les apprenants ont à le traiter. Le deuxième est lié au genre du texte à produire. Sur le plan pédagogique, ces deux paramètres posent la question de la consigne ou des contraintes opérationnelles (C. Kramsch, 1991). Il a été vu que les échanges sur la gestion de la tâche étaient possibles grâce à la négociation de la planification et à l'exécution de la synthèse à produire. Pour que ces deux étapes génèrent de l'interaction orale, la consigne, tout en indiquant la nature du produit textuel à obtenir doit laisser des vides à combler, en confiant aux apprenants l'initiative du problème à résoudre (S. Plane, 2001). Le troisième paramètre relève du mode de socialisation de l'activité didactique, c'est-à-dire la formation des groupes de travail, ceux-ci devant être favorables à un apprentissage solidaire (C. Springer, 2010).

Certes, le contexte institutionnel dans lequel a été expérimenté le dispositif pédagogique qui sous-tend cette étude diffère fondamentalement de celui de l'enseignement scolaire des langues, généralement caractérisé dans nombre de pays africains francophones par des environnements de classe peu propices à la valorisation de l'apprentissage collaboratif et par des formations

d'enseignants encore trop centrées sur l'acquisition des connaissances disciplinaires au détriment du développement des compétences didactiques. C'est pourquoi, plutôt que de l'inscrire dans une logique de substitution à l'existant, l'approche conversationnelle de la production écrite en contexte scolaire hétéroglotte gagnera à être articulée à la panoplie des instruments déjà disponibles pour l'enseignement-apprentissage de l'oral en langue étrangère ou seconde, ceci dans le cadre d'une « didactique complexe » (C. Puren, 2000). Malgré la redéfinition identitaire que la scénarisation de l'apprentissage collaboratif exige des enseignants dans un contexte institutionnel fortement contraint, ce type de démarche semble pouvoir trouver toute sa place au niveau de l'enseignement secondaire.

Conclusion

Dans la lignée des approches interactionnistes du développement langagier en langue étrangère et seconde, cet article s'est attelé à explorer l'apport didactique d'un dispositif pédagogique articulant production écrite et interaction orale en français langue étrangère. Si les méthodologies constituées en didactique des langues ont mis au point des stratégies d'enseignement des compétences de réception et de production en langue ayant prouvé leur efficacité, notamment du fait qu'elles s'appuient sur le principe d'homologie entre objet (ou tâche) social(e) de référence (par exemple lire un journal dans la vie courante) et objet d'enseignement-apprentissage (la compréhension écrite en classe), on ne peut pas en dire autant au sujet de l'interaction orale. Les tâches traditionnellement mises au service du développement de la compétence d'interaction orale intègre rarement ce principe d'homologie, d'où l'hypothèse que l'approche collaborative de la production écrite fournit aux apprenants un cadre de mobilisation de leurs ressources langagières mais qui participe surtout à l'élaboration des compétences communicatives, pragmatiques, discursives ou linguistiques.

Il serait intéressant de documenter l'impact de l'approche collaborative de la production écrite sur l'élaboration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants, ce qui permettrait d'affiner la réflexion sur l'apport didactique d'une telle démarche. Dans un contexte où nombre d'enseignants manifestent leur réticence à l'égard de l'apprentissage collaboratif promu dans les injonctions méthodologiques institutionnelles, comme c'est le cas au Mali avec l'approche par compétences au Lycée, de tels résultats de recherche peuvent contribuer à une renégociation identitaire des enseignants.

Références bibliographiques

- BERARD, Evelyne. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris : CLE international.
- CICUREL, Francine. (1996). « L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours », *Les Carnets du Cediscor*, n°4, pp. 77-92.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : Didier.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- ELLIS, Rod. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- GARFINKEL, Harold. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- KRAMSCH, Claire. (1991). *Interaction et discours en classe de langue*. Paris : Hatier/Didier.
- LANTOLF, James (Ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LAUZON, Virginie. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction : les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Berne : Peter Lang.
- MAHIEDDINE, Azzeddine. (2010). « L'étayage de soutien à la production écrite dans une tâche de rédaction collaborative », *Synergies Algérie*, n°9, pp. 145-158.

- MOIRAND, Sophie. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- NUSSBAUM, Luci. (1999). « Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », *Langages*, n°133, pp. 35-50.
- NUSSBAUM, Luci & UNAMUNO, Virginia. (2000). « Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langue étrangère », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n°12, pp. 27-49.
- PEKAREK DOEHLER, Simona. (1999). *Leçons de conversation : dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- PEKAREK DOEHLER, Simona. (2002). « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 ». Dans CICUREL, Francine & VERONIQUE, Daniel. (dir.). *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 117-146). Paris : Presses Sorbonne Nouvelles.
- PEKAREK DOEHLER, Simona. (2005). « De la nature située des compétences en langue ». Dans BRONCKART, Jean-Paul., BULEA, Ecaterina & POULIOT, Michèle (dir.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 41-68). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- PLANE, Sylvie. (2001). « Problèmes de définition et négociations sémantiques dans la rédaction à deux d'un texte argumentatif : tâches langagières prescrites / tâches langagières effectuées lors de l'élaboration conversationnelle d'un écrit ». Dans GAULMYN (de), Marie-Madeleine, BOUCHARD, Robert & RABATEL, Alain (dir.). *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix* (pp. 103-128). Paris : L'harmattan.
- PUREN, Christian. (2000). « Pour une didactique complexe ». Dans MARQUILLO, Larry (dir.). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Les Cahiers FORELL.
- PUREN, Christian. (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. », *Les Langues Modernes*, n°3, pp. 55-71.
- PUREN, Christian. (2004). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. 23, n°1, pp. 10-26.
- PUREN, Christian. (2011). « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 30, n°1, pp. 11-24.
- SARRE, Cédric. (2010). Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance dans un environnement intégrant les TIC : cas de l'anglais de biologie. Thèse de doctorat, Université du Havre, France, 460 pages.
- SPRINGER, Claude. (2010). « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n°45, pp. 25-34.
- TRAVERSO, Véronique. (2007). *L'analyse des conversations*. Paris : Dunod.
- VION, Robert. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.