

Faire Une Twiza En Classe De Langue : Quel Impact Sur L'identité Verbale Des Apprenants Au Collège ?

Make A Twiza In The Language Class: What Impact On The Verbal Identity Of College Learners?

Mohamed Nar

Université Larbi Tébessi - Tébessa, Algérie, faculté des lettres et des langues
mohamed.nar@univ-tebessa.dz

Reçu le:14/03/2021 Accepté le:25/04/2022 Publié le: 14/12/2022

Résumé :

Dans notre contribution, nous mettons en valeur une activité collaborative sociale en Algérie, qui est la twiza, dans les pratiques langagières des apprenants au collège. Ceci a été mis en place pour tenter de répondre à la question suivante : comment se construit l'identité verbale de chaque apprenant ainsi que sa relation avec autrui, dans une twiza, en classe de langue ? Nous voulons montrer, à partir d'un corpus d'échanges enregistrés entre 3 apprenants que la twiza peut développer l'éthos communicatif de chacun d'eux dans deux directions :

- elle lui permet de développer une responsabilité vers le groupe en l'amenant à adopter des stratégies communicatives pour valoriser la face de l'autre.
- elle lui permet de développer une responsabilité vers autrui en l'aidant à compléter son énoncé ou à l'améliorer.

Chaque participant apprend ainsi, dans la twiza, à être attentif, respectueux, plus citoyen et social.

Mots-Clés : twiza, collaboration, identité verbale, stratégies communicatives, apprentissage.

Abstract:

In our contribution, we promote a social collaborative activity in Algeria, which is Twiza, in learners' language practices at college. This was set up in an attempt to answer the following question: how is the verbal identity of each learner constructed as well as his relationship with others, in a twiza and in a language class? We want to show, from a corpus of exchanges recorded between 3 learners, that Twiza can develop the communicative ethos of each of them in two directions:

- It allows him to develop a responsibility towards the group by leading him to adopt communicative strategies to enhance the other's face.
- It allows him to develop a responsibility towards others by helping him to complete his statement or to improve it.

Each participant thus learns, in the twiza, to be attentive, respectful, and more citizen and social.

Keywords: twiza, collaboration, verbal identity, communication strategies, learning.

1. Introduction

Dans la perspective actionnelle esquissée, à partir des travaux de Puren, par le Cadre européen commun de référence, on se propose de former un « acteur social ». Puren (2004) propose d'utiliser le concept de co-action, de parler de perspective co-actionnelle dans la mesure où il ne s'agit plus de « vivre ensemble » mais bien de « faire ensemble » ou de « co-agir », dans l'optique d'apprentissages communs. Il explique que cette co-action ne serait possible que dans la mise en place d'une co-culture qui permet la formation d'une véritable construction interculturelle. Pour lui, il ne s'agit plus de faire des représentations d'autrui, de le comprendre, de le connaître mais bien de construire avec lui « une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées » (*id.*, 8). On passe donc ainsi, de façon indissoluble, de la langue à une culture commune à construire.

Dans ce cadre, Puren renoue avec l'approche d'enseignement-apprentissage basée sur la simple interaction instantanée et la prise en compte des représentations du soi et d'autrui. Il propose d'adopter une approche basée sur l'action commune des participants en forgeant, à travers les activités de classe, des « conceptions identiques ». L'objectif est de les amener à « créer des ressemblances » en réalisant des tâches collaboratives, plutôt que d'essayer d'« assumer leurs différences » dans des situations de communication ponctuelle ; les participants partagent les objectifs, les principes et les modes d'action qui forment des conceptions communes indispensables au travail collectif. De nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques vont naître de cette conception.

Sa démarche consiste essentiellement à amener les apprenants à « réaliser des actions communes [et] collectives en langues étrangère » (Rosen, 2009, p. 8-9), à construire leur identité verbale dans une situation d'interaction authentique à travers l'exercice de leur autonomie, leur pouvoir de décision et leur volonté d'agir en collaboration avec d'autres apprenants ou d'autres usagers. Cela permettrait de créer une passerelle entre le monde de l'école et le monde hors de l'école.

C'est alors que nous mettons en valeur, dans notre contribution, une activité collaborative sociale en Algérie, qui est la *twiza*, dans les pratiques langagières des apprenants au collège. Ces derniers ont l'habitude de réaliser des *twizas* dans leur vie quotidienne ; ils s'entraident, collaborent pour réaliser plusieurs tâches en commun. Faire entrer cet habitus social en classe, c'est permettre aux apprenants d'agir en tant qu'acteurs sociaux, d'être dans une situation familière où ils pourront s'engager spontanément. Ceci a été mis en place pour tenter de répondre à la question suivante : comment se construit l'identité verbale de chaque apprenant ainsi que sa relation avec autrui dans une *twiza* en classe de langue ?

L'objectif est de décrire la relation interpersonnelle qui se construit entre les apprenants, par le biais de l'échange verbal, pendant cette

activité spécifique. Nous faisons ainsi l'hypothèse que, pendant la réalisation de la twiza, il se manifeste un « partage de flux conversationnel » qui détermine l'éthos discursif individuel de chaque apprenant. Nous pouvons même imaginer la construction d'un éthos social, donc un être citoyen et collectif.

Dans nos prochaines sections, nous commencerons par citer quelques bases théoriques relatives à des travaux en acquisition du langage, en pragmatique, en linguistique interactionnelle, en analyse conversationnelle, et surtout à la conception d'éthos communicatif de Catherine Kerbrat Orecchioni (2002). Nous décrirons ensuite la méthodologie adoptée : nous présenterons la twiza réalisée en classe de langue, le public visé ainsi que le type de transcription. Enfin, nous présenterons quelques résultats de notre analyse.

2. Quelques bases théoriques

2. 1. Communication – interaction – coaction

La communication est définie, dans plusieurs travaux de recherche, comme une interaction entre deux ou plusieurs personnes. L'interaction est ainsi une relation réciproque qui relie sujet/sujet et sujet/environnement. Dans d'autres travaux de recherche, nous relevons une autre définition ; La communication est alors une activité qui sert à mettre en commun, une formulation conjointe de discours. Dans ce sens, l'interaction dépasse le cadre de la simple réciprocité vers une « action mutuelle », une coaction. Dans son article « Nouvelle communication et analyse conversationnelle », Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 9) dit que « le terme d'« interaction » désigne polysémiquement : d'abord, l'action mutuelle qu'exercent, au moyen de la double production d'un message sémiotique quelconque, les partenaires de l'échange. », une action qui ne peut être réalisée qu'à travers « leur « collaborative work » (Goffman) à construire en commun un objet commun : le discours échangé. » (*id.*, p. 12). Kerbrat-Orecchioni (*id.*, p. 10) ajoute que :

au lieu de concevoir le dialogue comme un discours produit successivement et alternativement par Lx et L2, c'est le texte échangé dans sa totalité que l'on doit considérer comme construit en commun par les différents interactants, au terme d'une infinité de micro- « négociations », explicites ou implicites, et portant sur tous les constituants de l'interaction (sa forme, sa structuration, son contenu, les « identités » et les « places », etc.)

Dans « Communication, of course, is a collective activity of the first order », Clark et Brennan (1991, p. 128) disent que pour faire réussir toute communication, les interactants doivent coordonner d'abord le processus en ajustant leurs entrées et leurs sorties, en discutant leurs points de vue dans chaque moment. Ils doivent ensuite coordonner le contenu en partageant une grande quantité d'information, en partageant leurs connaissances, leurs croyances et leurs hypothèses. De ce fait communication, interaction et coaction sont des synonymes et portent tous sur la possibilité des participants à partager leurs informations et représentations.

2. 2. Cognition située – distribuée – socialement partagée

Pour les auteurs de la théorie de la cognition située, toute action est située dans le contexte de l'individu. Cela inclut l'ensemble des valeurs de son environnement et de son histoire sociale (Salember & Aramiihs, 1996, p. 2). La conception de la cognition déjà planifiée dans la tête de l'individu est remise en question par plusieurs chercheurs dont Suchman (1987) qui revendique la prise en compte des éléments du contexte dans l'interprétation de l'action humaine en mettant en valeur le processus d'interaction entre acteurs et entre acteurs et leur environnement.

La théorie de la cognition distribuée vient compléter celle de la cognition située en ajoutant la notion de collaboration. Tous les éléments, qui forment l'environnement physique et social de l'individu, sont porteurs d'informations. Selon Hutchins (cité par

Salembier & Aramihs, *id.*, p. 9), ces éléments sont « plus que des objets extérieurs utilisés accessoirement pour faciliter les traitements cognitifs internes, ils acquièrent le statut d'outils cognitifs, de ressources environnementales mises en œuvre pour la réalisation d'une tâche. ».

La théorie de la cognition partagée, quant à elle, ajoute aux deux précédentes théories la notion de partage. Introduite par les auteurs anglo-saxons (Roschelle, 1992 ; Teasley & Roschelle, 1993), elle insiste sur l'importance de la collaboration dans le développement cognitif de l'individu : les interactants ne s'améliorent ainsi qu'à travers le partage et la mise en commun de leurs expériences, de leurs objectifs, des artefacts qu'ils utilisent et des institutions sociales dans lesquelles ils sont logés (Barron et Roschelle, 2009, p. 822).

2. 3. Négociation conversationnelle – partage de flux conversationnel – éthos communicatif

Kerbrat-Orecchioni (1986) définit l'interaction, nous l'avons vu, comme une construction commune, un partage des connaissances, des représentations, des valeurs, etc. par les participants. Elle (2004) met en valeur la notion de « négociation conversationnelle » pour mettre en valeur « tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend survient entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour visée de résorber ce différend » (*id.*, p. 7). Il sera ainsi la manifestation d'« un souci mutuel de régler et d'ajuster leurs conduites sans se soumettre immédiatement à la volonté de l'autre » (Thuderoz, 2009, p. 109). Thérèse Jeanneret (1995) parle des « adaptations », des « ajustements » qui seront la matérialisation d'un « partage de flux conversationnel » (*shared floor*).

Kerbrat-Orecchioni (2004) distingue trois niveaux de négociation entre les interactants, c'est-à-dire, trois désaccords qui nécessitent d'être rétablis. Un premier désaccord, qui porte sur l'organisation de l'interaction, relatif à la répartition de la parole et à la description du

système d'alternance des tours. Un deuxième désaccord qui porte sur le contenu de l'interaction, sur tout ce qui concerne sa progression thématique. Un troisième désaccord qui marque les rapports de place des participants, leurs relations interpersonnelles et leurs identités.

Dans ce dernier, Kerbrat-Orecchioni (2002) évoque les notions de « éthos communicatif », de « profil communicatif », de « style interactionnel préféré » pour montrer que « d'une part, l'éthos individuel s'ancre dans l'éthos collectif (...), et inversement, l'éthos collectif n'est appréhendable qu'au travers des comportements individuels dans lesquels vient s'incarner » (Kerbrat-Orecchioni, *id.*, 43). En employant la notion d'« identité collective », Michaud (1978) parle d'« un système de représentations relativement intuitives où s'opposent un ensemble de traits négatifs (à éviter) et un ensemble de traits positifs (proposés par le groupe comme modèle idéal) » (cité par Richard Wittorski, 2008, p. 4). Ces traits positifs forment, selon l'auteur, un « noyau défensif » qui assure le maintien et le développement de toute interaction.

Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 242) parle des différentes stratégies employées « pour valoriser l'autre, ou du moins ne pas trop le dévaloriser ». Il devient ainsi nécessaire pour chaque interactant de « préserver sa face » comme on souhaite qu'il préserve la vôtre et où l'envie de conquérir la sympathie, de gagner le partenaire l'emporte sur la simple envie de gagner la partie. » (André Larochebouvy, 1984, p. 65). On assiste donc à la formulation d'actes non-menaçants ou ce que Kerbrat-Orecchioni appelle FFAS (Face Flattering Acts), à l'emploi des intensifieurs qui renforcent le caractère poli des FFAS ou à l'utilisation des adoucisseurs qui visent à adoucir les actes menaçants pour les faces positive (l'estime de soi) et négative (le territoire) de chaque personne ou ce que Brown et Levinson appellent FTAS (Face Threatening Acts).

3. Méthodologie suivie

La twiza, qui forme notre corpus, met en collaboration différents apprenants pour produire collectivement un texte argumentatif. Nous

avons donc affaire ici à des échanges verbaux entre les apprenants finalisés par une tâche qui est accomplie en collaboration et qui se caractérise par une trace écrite. Nous ne nous focalisons dans notre analyse que sur la situation d'oral générée par cette tâche collaborative.

La twiza s'est déroulée dans des classes ordinaires du collège « Imam Ali » à Tébessa, en Algérie. Elle a rassemblé des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Ils ont tous dans leurs répertoires verbaux : les arabes dialectale et littéraire, le français et l'anglais. Pour réaliser le travail, l'enseignant a partagé les apprenants en groupes de trois. Au début de l'activité, il a consacré une dizaine de minutes pour leur expliquer la tâche qu'ils devaient accomplir. Il a ainsi opté pour un thème en adéquation avec les objectifs de la première séquence « expliquer pour justifier un point de vue », et en relation directe avec leur vécu : ils devraient rédiger un texte argumentatif qui porte sur les dangers de la pollution.

Ce travail collectif a duré 10 minutes. Nous avons fait l'enregistrement des interactions dans deux groupes, nous les avons transcrits orthographiquement et nous avons traduit les passages produits en arabe dialectal.

4. Principaux résultats

4. 1. « Oui », « bien », « d'accord », des FFAS à double effet

Pendant la réalisation de la twiza, nous relevons l'utilisation de plusieurs actes de langage anti-menaçants visant à valoriser la face de l'autre. Les résultats obtenus montrent que leur utilisation, pendant la twiza, ne serait pas de la même façon que dans un autre type d'interaction. Il s'agit des FFAS à double effet ; d'habitude les apprenants se complimentent mutuellement pour remercier autrui ou le récompenser pour sa réponse ou sa contribution. Dans notre corpus, ces compliments forment une sorte de stimulus. Ils incitent les autres participants à prendre la parole, à s'engager pour réaliser la tâche commune. Prenons l'exemple suivant :

10. C : nous commençons d'abord par l'introduction

11. B : oui c'est ça

12. C : **bach** après on donne les arguments.

(pour)

Dans cet échange, C intervient et donne une information sur le plan à suivre pour rédiger en commun le texte. Il propose de commencer par rédiger l'introduction. En 11, B apprécie l'idée de C et dit en le complimentant « oui c'est ça ». D'une première vue, il paraît comme un simple acte flatteur, mais la réintervention de C, en 12, montre qu'il a un autre rôle, celui de stimulus puisqu'il l'amène à terminer son idée, à donner plus de détail sur le plan à suivre. Si B se montre *attentif* et *intéressé* par la contribution de C, ce dernier se montre *décisif* et contribue à l'avancement de la tâche commune. Prenons un autre exemple avec un autre acte flatteur :

25. A : la pollution est très dangereuse euh

26. C : bien Samir

27. A : dangereuse pour la santé.

Dans ce cas, C utilise l'expression « bien » pour complimenter l'idée donnée par A. Il l'incite ainsi à prolonger son idée et donner plus d'informations. L'emploi de cet acte flatteur permet d'encourager autrui à s'impliquer encore plus dans la réalisation de la tâche. C montre un signe de satisfaction et se présente comme une personne *satisfaite, confiante, rassurée* de ce qu'apportent ses partenaires. A, quant à lui, c'est l'apprenant complimenté. Cette valorisation de sa face positive, le rassure. Il prend *plus de confiance* en lui et il est *rassuré* qu'il est utile et qu'il peut donner plus de soutien à ses camarades pendant la réalisation de la tâche. Nous assistons, à ce stade, à un développement de l'éthos communicatif des apprenants à travers la construction d'un *moi rassuré*. C'est ce que nous montrons également à travers cet exemple :

72. C : **tbanli** il faut dire que c'est la cause de plusieurs maladies

(je crois)

73. B : je suis d'accord

74. A : d'accord

75. C : par exemple les maladies respiratoires.

L'acte flatteur dans ce cas est l'expression « d'accord ». L'apprenant complimenté est C. En 72, ce dernier donne une information avec une certaine incertitude puisqu'il dit « je crois ». En étant d'accord avec sa proposition, B et A valorisent sa face positive et le poussent à dépasser cette incertitude, à être sûr de ce qu'il dit. Le *moi rassuré* que développe C, dans cet échange, lui permet d'être *créatif* puisqu'il arrive à prolonger l'information donnée tout en l'illustrant par un exemple. La *twiza* apparaît donc, à travers l'exemple précédent, comme un lieu social où se concilient moi et autre : chaque apprenant tient à valoriser sa face ainsi que la face d'autrui.

4. 2. Emploi des pronoms « on » et « nous » : des actes anti-menaçants

Durant la réalisation de la *twiza*, nous remarquons une utilisation excessive des pronoms personnels « on » et « nous ». Les apprenants-participants évitent de parler à la 1^{re} personne du singulier. Ce constat nous amène à nous interroger sur le motif de leur choix et à nous demander si cela pourrait influencer sur leur éthos communicatif. Voici un exemple qui pourrait nous aider à répondre à ces deux interrogations :

2. B : **choufou** nous allons rédiger un texte argumentatif

(regardez)

3. C : nous parlons de la pollution

4. B : on parle de la pollution en général /

5. A : nous choisissons un type de la pollution pas en général.

Dans cette séquence, chaque apprenant se présente comme le porte-parole du groupe. B est le premier participant qui parle en nous. Si c'était un autre type d'interaction, son intervention pourrait être perçue comme une agression du territoire ou de la face négative des autres participants. Elle peut être également perçue comme une agression de la face positive même de B (on peut ne pas accepter qu'il

parle à leurs noms). Dans la twiza, l'intervention de B se présente comme un acte non-menaçant, comme une stratégie communicative adoptée et à adopter par les autres apprenants. Nous pouvons même la qualifier d'anti-menaçante puisqu'elle les incite à s'impliquer dans la réalisation de la tâche commune. En 4, B emploie cette fois-ci le pronom personnel « on ». Peut-on dire qu'il a la même fonction que le pronom personnel « nous » ?

D'habitude, les interactants parlent en « nous » pour se cacher derrière le groupe. Ils parlent en « on » pour se cacher derrière le « nous » ou derrière l'inatteignable ou l'indéfini. Dans la twiza, l'emploi de ces deux pronoms personnels forme une stratégie communicative visant à *tenir compte de l'autre*, à lui montrer qu'on *le respecte*, qu'on *respecte sa présence*. Par sa contribution, chaque apprenant veut montrer à autrui que ce qu'il apporte, comme informations et idées, est le fruit d'un travail collectif, d'une construction commune de la tâche. Il cherche ainsi à préserver la face d'autrui ou au moins ne pas la dévaloriser. L'éthos communicatif qui se construit, pendant la réalisation de la twiza, est un *éthos citoyen* cherchant à réguler la distance entre les participants. Cela renforce le développement du *moi rassuré* construit dès le début de la collaboration.

4. 3. Parler au passé, un atténuateur ou un intensifieur ?

Employer le passé est une autre stratégie communicative utilisée par les apprenants durant la réalisation de la twiza. A travers l'exemple suivant, nous montrons quand et comment elle s'actualise :

21. A : nous donnons la thèse puis les arguments

22. B : l'introduction **saa**

(*d'abord*)

23. A : nous avons vu ça dans la séance passée

24. C : on a dit il faut donner la thèse dans l'introduction puis les arguments.

En 21, A donne une information qui pourra aider le groupe à entamer la rédaction de l'argumentaire en disant qu'ils doivent donner premièrement la thèse puis les arguments. Dans le tour qui suit, B dit

qu'il faut commencer par rédiger l'introduction. A réintervient en 23 et dit, en employant le passé composé, qu'ils ont déjà étudié cela dans le cours passé. En interprétant ces trois tours de parole, nous disons qu'en donnant une information la face positive de A court un risque d'agression (on peut ne pas accepter son information). Le risque devient encore plus grand lorsque B montre une certaine opposition à son idée en proposant de commencer d'abord par l'introduction. A, se sentant qu'il est en danger, donne une autre information en employant le passé composé. Il arrive ainsi à atténuer et à affaiblir cet acte menaçant émis par B.

Nous disons ainsi que l'emploi du passé composé surtout avec la 1^{re} personne du pluriel « nous », joue le rôle d'un atténuateur dialogique : c'est une stratégie communicative qui a pour but d'affaiblir tout acte menaçant. Elle permet d'actualiser le « noyau défensif » (Michaud, 1978) susceptible de maintenir la réalisation de la twiza. En 24, nous relevons une autre utilisation du passé, mais cette fois-ci par un autre apprenant C. Peut-on dire qu'il joue ici aussi le rôle d'un atténuateur ?

Dans son intervention, C affirme l'information donnée par C en disant qu'il faut mettre la thèse dans l'introduction puis donner les arguments. Sa contribution pourrait former un acte menaçant pour la face positive de B mais pas A. Au contraire, pour ce dernier, la proposition émise par C est un acte poli (FFAS), c'est un acte flatteur ; l'emploi du passé est, dans ce cas, un intensifieur qui renforce cet acte. Donc nous parlons d'un emploi du passé à double tranchant soit comme un adoucisseur d'un (FTAS) ou comme un intensifieur d'un (FFAS).

4. 4. L'ordre dans la twiza, un acte encourageant

L'ordre est l'un des actes langagiers qui caractérisent la twiza. On ordonne, demande, donne des consignes pour faire avancer la tâche commune. Généralement, l'ordre est conçu comme un acte menaçant pour la face négative de celui à qui est adressé. Dans la twiza, il peut

être porteur d'une autre valeur qui s'explique dans la fluidité pragmatique du discours dialogal :

62. C : écris le deuxième argument

63. B : écris ensuite

64. C : ensuite la pollution provoque plusieurs maladies

65. A : et tue plusieurs animaux

Dans cet exemple, nous relevons deux ordres émis consécutivement de C et B à A : ce dernier joue le rôle du rédacteur. Il paraît que les ordres émis ne menacent pas sa face puisqu'il ne donne aucun signe d'être agressé. Au contraire, en 65, il donne une phrase et contribue à l'avancement de la twiza. Quelles interprétations pouvons-nous donner à ce phénomène langagier ?

Nous reprenons, ici, la notion de « noyau défensif » développée par Michaud (1978). Elle regroupe toutes les conceptions opératoires que partagent les apprenants pendant la réalisation de la twiza à savoir les objectifs, les principes et les modes d'action. Pendant l'actualisation de ces conceptions partagées, toute menace n'aura pas d'effet sur les participants, elle pourrait même être d'un effet anti-menaçant. Dans notre exemple, A est conscient que ses camarades B et C ne visent pas par les ordres émis qu'on agresse sa face. Cela l'amène à s'impliquer dans la réalisation de la tâche. Nous disons donc que le « noyau défensif », qui se forme pendant la réalisation de la twiza, est la matérialisation d'une priorité collective respectée et que l'éthos communicatif individuel de chaque est soumis à cette priorité.

L'acte menaçant ne trouve donc pas de cible dans la twiza. Les apprenants arrivent, par leurs degrés de partage, à construire un bouclier protecteur qui les aide à développer leurs propres personnes, leurs éthos citoyens. Ils arrivent ainsi à découvrir et à adopter des priorités collectives.

4. 5. Emploi de « il faut » : une responsabilité collective

Si les priorités collectives sont respectées et prises en considération par les apprenants pendant la réalisation de la twiza, les obligations collectives sont demandées. Nous parlons d'un emploi répétitif de

l'expression « il faut ». A chaque fois qu'un apprenant-participant veut demander une chose ou exiger plus de contributions, il l'utilise. Prenons l'exemple suivant :

- 91. A : Il faut qu'on donne un autre exemple
- 92. C : oui Samir réfléchis
- 93. B : je réfléchis je réfléchis
- 94. C : par exemple euh::: il faut le mettre après l'argument

En 91, A demande à ses camarades un exemple pour enrichir leur rédaction. Ainsi, il ne donne pas un ordre mais il utilise la locution « il faut ». A veut leur faire comprendre que ce qu'ils sont en train de faire, n'est pas la responsabilité d'un seul, mais plutôt de tout un groupe. Tous les participants doivent donc s'impliquer pour réaliser la tâche commune. Le « noyau défensif » qu'ils ont développé, durant le twiza, ne leur permet pas seulement de faire face aux traits négatifs pour une priorité collective, il leur permet surtout de générer des traits positifs, des idées et des contributions pour une responsabilité collective.

4. 6. Les complétudes, une responsabilité vers autrui

La responsabilité dans la twiza est double : une responsabilité collective qui demande de chaque apprenant de donner le meilleur de soi-même pour réaliser la tâche et une responsabilité vers autrui qui lui exige de donner un coup de main à son coéquipier. Thérèse Jeanneret (1999) parle d'une complétude ou d'une « co-énonciation », c'est-à-dire, une « co-construction à deux locuteurs (au moins) d'un segment conversationnel » (*id.*, p.259). Elle distingue ainsi deux types de co-énonciation : une co-énonciation en réparation qui est une « solution rationnelle mise en œuvre par les participants à la conversation pour résoudre un problème » (*id.*, p.184) et une co-énonciation par attachement où « le locuteur tire parti du caractère potentiellement complet » (*id.*, p.204).

Le 1^{er} type de complétude est employé afin d'aider un participant en difficulté à compléter son énoncé ; Ce dernier montre des signes

d'hésitation exprimés généralement par la marque « euh » ou par une pause. Voici un exemple :

102. A : la pollution est euh:::

103. C : nuit à la santé

104. B : humain

105. A : humaine

En 102, A n'arrive pas à terminer son énoncé en disant « la pollution est ». L'hésitation faite par « euh » forme un signal pour C pour qu'il vienne à son aide. Ils arrivent ensemble, après cette réparation, à formuler la phrase « la pollution nuit à la santé ». En 104, B intervient en complétant la phrase donnée par C non pas en réparation mais par attachement : son intervention forme un prolongement de la phrase et de l'idée de C.

Dans des situations autres que la twiza, ces complétures peuvent former des menaces pour les faces positives des apprenants : on peut ne pas accepter son aide, comme on peut refuser qu'on prolonge son idée personnelle. Dans la twiza, nous l'avons dit, il se forme un « noyau défensif » à travers le partage des conceptions opératoires. Les apprenants visent par leurs interventions à finaliser la tâche commune, à l'amener à bien. C'est l'identité du groupe qui se construit et se développe à travers leurs interactions. Ceci influe même sur leur éthos communicatif individuel en adoptant, comme nous l'avons montré, un *moi rassuré* qui lui permet d'*avoir confiance* en lui-même et de *faire confiance* à ses coéquipiers.

4. 7. L'emploi de la langue maternelle : l'une des manifestations du *moi rassuré*

Nous relevons, dans la twiza, une utilisation importante de la langue maternelle. D'habitude, les apprenants en font recours pour maintenir une interaction ou pour combler une lacune lexicale. Est-il toujours le cas dans la twiza ? C'est ce que nous montrons à travers la séquence suivante :

31. B : *lazem nemedou* plusieurs arguments

(*il faut que nous donnons*)

32. C : oui d'accord **tw nchoufou**

(*nous verrons*)

33. B : **ikteb saa** les aticulateurs

(*écris d'abord*)

34. A : d'abord, ensuite, etc.

Dans la twiza, les apprenants ne sont pas obligés de maintenir l'interaction qu'en langue cible. Ce qui importe pour eux, c'est que le produit final soit en français. Ils sont conscients qu'ils peuvent faire des erreurs, qu'ils ne seront pas évalués, qu'ils ne seront pas sanctionnés. L'emploi de l'arabe dialectal est le résultat de la manifestation d'un *moi rassuré* chez chaque apprenant.

Dans ce genre de situation, le participant fait partie d'un tout. C'est la face positive du groupe qui est en danger (si on ne termine pas le travail ou qu'il soit mal mené). C'est la cause de la collectivité qu'il faut défendre tout au long de l'interaction au détriment de toutes bénéfices personnelles. A ce stade, chaque apprenant développe un éthos communicatif citoyen plus *soucieux, respectueux* et *confiant*.

5. Conclusion

La twiza, nous l'avons vu, forme un lieu où se développe un éthos communicatif citoyen chez les apprenants. C'est le lieu où se concilient moi et autre ; le partage des conceptions opératoires, nécessaires à la réalisation de la tâche commune, permet aux apprenants de développer un « noyau défensif » capable de repousser tout acte menaçant. Il leur permet également d'adopter des stratégies communicatives pour valoriser la face de l'autre ou au moins ne pas la dévaloriser.

Ainsi, la responsabilité dans la twiza est double. Une responsabilité collective qui incite chaque apprenant-participant à donner le meilleur de soi-même pour faire avancer la tâche. Cela l'amène à construire un *moi rassuré* en faisant confiance en soi-même et en ses coéquipiers et en étant conscient que ce qu'il donne ou ce que donnent ses camarades ne peut jamais former une agression ou un acte menaçant. Au

contraire, c'est la face du groupe ou de la collectivité que cherche à préserver chaque participant. Aussi, nous relevons une responsabilité individuelle vers autrui qui amène chaque apprenant à aider son camarade à compléter son énoncé ou à l'améliorer à travers des complétives. Chaque participant apprend ainsi, dans la twiza, à être *attentif, décisif, plus respectueux, plus citoyen et social*.

Nous concluons notre contribution par une proposition qui peut prendre le sens d'une hypothèse en disant que puisque la twiza, cette habitude sociale algérienne, forme un atout pour l'apprentissage des apprenants en classe de langue, elle pourrait former un ajout dans la formation des enseignants et dans le développement de leurs compétences professionnelles.

Références

Andre-Larochebouvy Danielle, *La conversation quotidienne*, Didier/ Crédif, Paris, 1984.

Barron Bridgid & Roschelle Jeremy, « Shared cognition », Dans Anderman, E. (dir.), *Psychology of Classroom Learning*, An Encyclopedia, 2009, p. 819-823.

Clark Herbert H. & Brennan Susan E., « Grounding in communication », Dans L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, American Psychological Association, Washington, DC, US, 1991, p. 127-149.

Jeanneret Thérèse, « Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles », *Institut de linguistique et des sciences du langage*, Cahier n°7, Université de Lausanne, 1995.

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

Kerbrat-Orecchioni Catherine, « Nouvelle communication » et « Analyse conversationnelle », Dans Verdelhan-Bourgade M., *Langue française*, n° 70, Communication et enseignement, 1986, p. 7-25.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, *Les interactions verbales, tome 1*, Armand Colin, Paris, 1990.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, « Système linguistique et éthos communicatif », *Cahiers de Praxématique*, n°38, 2002, p. 35-57.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, & Traverso Véronique, « Types d'interactions et genres de l'oral », In Bouquet S., *Langages*, 38^e année, n° 153, Les genres de la parole, 2004, p. 41-51.

Puren Christian, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie)*, vol. XXIII, n° 1, février, 2004, p. 10-26.

Roschelle Jeremy, « Learning by collaborating: Convergent conceptual change », *The Journal of the Learning Sciences*, 2(3), 1992, p. 235-276.

Rosen Évelyne, « La perspective actionnelle et l'approche par la tâche », *Le français dans le monde*, n° spécial, 2009, p. 6-14.

Salembier Pascal & Aramihs Gric, « Cognition(s) : Située, Distribuée, Socialement Partagée, etc. ». *Bulletin du LCPE*, 1, Ecole Normale Supérieure, Paris, 1996, p. 1-13.

Suchman Lucy A., *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

Teasley Stephanie D. & Roschelle Jermei, « Constructing a joint problem space: The computer as a tool for sharing knowledge », Dans S. P. Lajoie & S. J. Derry (Eds.), *Computers as Cognitive Tools*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1993, p. 229-258.

Thuderoz Christian, « Régimes et registres de négociation, *Négociations*, 2009/2, n°12, p. 107-118.

Wittorski Richard, « La notion d'identité collective », Dans Kaddouri, M. & al., (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, L'Harmattan, Logiques Sociales, 2008, p. 195-213.