

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique
Université de Mostaganem
Faculté des langues étrangères
Département de Français



Thèse de doctorat
Option : didactique
S U J E T :

La dynamique négociationnelle en classe de langue ; entre pratique
langagière et enjeux pédagogiques
(Cas d'étude : le département de Français, Université de Mostaganem).

Tome I

- **Présenté par :** Nadir MEDJAHED.

- **Sous la direction de :** Pr. Malika BENSEKAT.

- **Membres du jury :**

- **Président :** Pr. Abderrezak AMARA. (Université de Mostaganem).
- **Rapporteur :** Pr. Malika BENSEKAT. (Université de Mostaganem).
- **Examineur 1:** Dr. Houari BELLATRECHE. (Université de Mostaganem).
- **Examineur 2:** Pr. Nabila HAMIDOU. (Université d'Oran).
- **Examineur 3:** Pr. Abbes MISSOURI. (Université de Sidi-Bel-Abbès).
- **Examineur 4:** Pr. Gamal El Hak FARI BOUANANI. (Centre universitaire de Naâma).

Année universitaire : 2017-2018

Résumé :

Avec l'essor qu'a connu le domaine des sciences humaines, étudier le sens est devenu rapidement un centre d'intérêt scientifique majeur, regroupant ainsi plusieurs chercheurs et scientifiques issus d'horizons scientifiques multiples (philosophie, psychologie, sciences du langage, ou encore les sciences cognitives). En didactique des langues, cette démarche trouve sa place, notamment par le biais de la notion de négociation du sens.

La présente recherche s'applique à examiner et à explorer l'ensemble des moments qui conçoivent et qui modélisent la construction interactive et négociative du discours didactique en classe de langue. Notre objectif est de mettre en relief le rôle joué par le processus négociatif au niveau de la mise en place et du développement de la compétence communicative chez l'apprenant d'une langue étrangère (FLE).

Mots-clés : interaction didactique, négociation du sens, co-construction du savoir/connaissance, compétence communicative.

Abstract :

With the boom in the field of human sciences, studying the meaning has quickly become a major center of scientific interest, bringing together several researchers and scientists from multiple scientific horizons (philosophy, psychology, language sciences, or still the cognitive sciences). In language didactics, this approach finds its place, particularly through the notion of negotiation of meaning.

The present research applies to examine and explore all the moments that conceive and model the interactive and negotiating construction of didactic discourse in language class. Our aim is to highlight the role played by the negotiation process in the establishment and development of communicative competence in the learner of a foreign language (FLE).

Keywords: didactic interaction, meaning negotiation, co-construction of knowledge / knowledge, communicative competence.

الخلاصة :

مع تطور مجال العلوم الإنسانية سرعان ما أصبحت دراسة المعنى مركزاً رئيسياً للاهتمام العلمي، حيث جمعت العديد من الباحثين والعلماء من أفاق و خلفيات علمية متعددة (الفلسفة ، علم النفس ، علوم اللغة ، أو حتى العلوم المعرفية) .في مجال تعليم اللغة ، يجد هذا النهج مكانه ، ولا سيما من خلال مفهوم التفاوض على المعنى.

ينطبق هذا البحث على دراسة واستكشاف جميع اللحظات التي تصور وتخطط البناء التفاعلي والتفاوضي للخطاب التعليمي في فصول اللغة. هدفنا هو تسليط الضوء على الدور الذي تلعبه عملية التفاوض في إنشاء وتطوير الكفاءة التواصلية لمتعلم لغة أجنبية.

كلمات ألبحث : التفاعل التعليمي، مفاوضات المعنى ، بناء المعرفة ،الكفاءة التواصلية.

Remerciements

La réalisation d'une thèse est le fruit d'un travail qui n'est jamais individuel. Il me sera très difficile de remercier tout le monde, car c'est grâce à l'aide de nombreuses personnes que j'ai pu mener cette thèse à son terme.

Je tiens tout d'abord à exprimer mes plus vifs remerciements à ma directrice de thèse, Madame la Professeure Malika BENSEKAT, pour avoir accepté de diriger ma thèse, pour les précieux conseils, les remarques constructives, les lectures attentives et les encouragements qu'elle m'a prodigués tout au long de ces années, sans lesquels je n'aurais pu mener à bien mon parcours de recherche.

Mes remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui me font l'honneur d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail. Leurs observations seront d'un précieux apport à mon travail de chercheur.

Un grand merci aussi aux enseignants et aux groupes d'étudiants qui ont participé aux activités et accepté d'être enregistrés.

Un grand merci aux membres de ma famille qui m'ont épaulé ces dernières années et qui ont été disponibles à tout moment, et avec qui j'ai partagé mes joies et mes difficultés.

Sommaire

INTRODUCTION	11
I-CHAPITRE 1 (CADRE METHODOLOGIQUE)	13
1-CADRAGE THEORIQUE & METHODOLOGIQUE.....	15
2-RECUEIL DES DONNEES & CONSTITUTION DU CORPUS.....	19
II.CHAPITRE 2 (NEGOCIATION & THEORIES DE LA NEGOCIATION)	25
1-QU'EST-CE QUE LA NEGOCIATION ?.....	30
2-THEORIE DE LA NEGOCIATION : FONDEMENTS & APPROCHES	37
III.CHAPITRE 3 (SENS & INTERPRETATION DU SENS)	65
1-L'INTERPRETATION DU SENS.....	69
2-CULTURE ET INTERPRETATION DU SENS	98
3-LA NOTION DU TEMPS & DE L'ESPACE DANS LA CONSTRUCTION DU SENS.....	126
IV-CHAPITRE 4 (APPROCHES & MODELES COGNITIFS DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE)	132
1-PSYCHOLOGIE COGNITIVE & FONCTIONNEMENT COGNITIF.....	142
2-LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION SYMBOLIQUE	144
3-LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION CONNEXIONNISTE	172
V-CHAPITRE 5 (AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE & RETROACTION CORRECTIVE)	191
1-AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE.....	196
2-RETROACTION CORRECTIVE	227

VI.CHAPITRE 6 (ANALYSE & MODELISATION DES NEGOCIATIONS)	248
1-QUELQUES CONCEPTIONS DE LA NEGOCIATION.....	252
2-LA MODELISATION DU PROCESSUS NEGOCIATIF	273
3-NEGOCIATION GLOBALE & NEGOCIATION PONCTUELLE	292
4-FORMES DE LA NEGOCIATION.....	300
5-STRATEGIES DE LA NEGOCIATION.....	308
CONCLUSION	318
BIBLIOGRAPHIE	327
TABLE DES MATIERES	340

INTRODUCTION

Etudier le sens, représente une constituante fondamentale relative au cursus de base qui sous-tend le domaine des sciences humaines.

Avec l'essor qu'a connu le domaine des sciences humaines que ça soit en philosophie, en psychologie, en sciences du langage, ou encore celui des sciences cognitives, étudier le sens est devenu un centre d'intérêt scientifique majeur, regroupant plusieurs chercheurs et scientifiques issus d'horizons scientifiques multiples. S'intéresser à l'étude du sens, dans son aspect sémantique ou pragmatique, renvoie à toute recherche qui vise l'étude du langage, ainsi qu'aux processus qui sous-tendent son utilisation dans une situation de communication. L'étude du sens représente avant tout une démarche scientifique qui se veut multidisciplinaire, dans le sens où cette dernière ne peut être dissociée du reste des sciences connexes, en y empruntant ainsi certaines notions et perspectives.

La notion de négociation constitue une de ces notions qui contribue à enrichir cette démarche scientifique. En effet, la négociation constitue un processus communicatif qui nous accompagne au niveau de la quasi-totalité de nos rendez-vous quotidiens ; d'une simple demande d'information d'ordre sociale, en passant par les définitions de tâches communes dans un travail de groupe, et en arrivant vers les traités politiques (négociation de Camp David, Accord de Grenelle, Traité de Maastricht).

La pratique et l'étude de la négociation faisaient depuis longtemps l'objet du domaine de la diplomatie politique. Cependant cette dernière se trouvera par la suite intégrée et assimilée à la vie sociale et quotidienne, pour renvoyer à l'idée d'une phase de confrontation pacifique qui évoque un recours potentiel à la violence.

La propagation du terme négociation dans l'histoire, tient sa référence dans un premier temps des multiples guerres et conflits entre les nations et les organisations. Cependant cette dernière tient son origine aussi des pratiques liées au domaine du commerce et de la diplomatie commerciale, par le biais des différentes transactions commerciales où conclure un marché, passait obligatoirement par un processus de négociation. Dans ce sens, la vie commerciale qui semble à première vue un environnement de paix et de clame, constitue plutôt un lieu de confrontation et de combat commerciaux, dans la mesure où négocier un marché exige du vendeur et de l'acheteur un

travail de confrontation, avant de parvenir à un accord commun qui préserve leurs intérêts réciproques.

Cependant, l'usage de cette notion de négociation ne peut être résumé, ou considéré comme l'apanage de ces deux secteurs. Il s'agit avant tout d'une notion qui tend à devenir une pratique quotidienne, même si son enracinement social remonte aux premiers moments de la constitution des groupes sociaux et des modes relationnelles entre individus. Ceci dit, chacun d'entre nous, est appelé à négocier dans sa vie personnelle et quotidienne ; prendre une décision évoque l'accord de l'autre, expliquer un point exige la compréhension de l'autre, choisir un sujet implique la compatibilité avec le niveau de l'autre, et arriver à un accord impose que l'autre soit convaincu, du coup la négociation se présente donc comme une pratique qui vise à réduire un écart ou renforcer un accord entre individus tout en préservant leurs intérêts mutuels.

Dans le domaine de la didactique des langues, cette notion trouve sa place, et renvoie à un processus communicatif mis en œuvre par les acteurs qui animent une situation didactique (enseignant & apprenant) dont l'objectif est de parvenir à construire un discours autour d'un élément précis. En effet, la construction d'une connaissance en classe de langue s'élabore en s'appuyant sur une démarche collective et collaborative, mettant un jeu un dispositif de nature négociative qui porte sur les différentes représentations des apprenants. Cette construction s'élabore sur la base d'une compétence de type actionnelle et une autre basée sur le langage ; l'action favorise et déclenche une construction collective des savoirs et savoir-faire, et le langage permet la formalisation de ces savoirs.

La négociation ou plutôt la négociation didactique¹, représente dans ce cas une pratique communicative qui se déploie en classe de langue, et qui vise à développer les compétences langagières et linguistiques chez les apprenants. Il s'agit d'un moyen communicatif qui permet à ces derniers de débattre et de confronter leurs connaissances et points de vue et, afin qu'ils parviennent à construire voire co-construire leur discours didactique. Ces négociations qui peuvent se manifester à travers différentes formes, contribuent à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une situation didactique, qui permet la

¹ L'appellation communément utilisée par les didacticiens pour désigner la notion de négociation dans son enracinement didactique.

création et la conception d'un espace partagé qui se fonde sur un processus actionnel, orienté réciproquement entre l'enseignant et l'apprenant et entre les apprenants eux même.

Au niveau de la présente recherche, nous allons essayer de porter un regard particulier sur la construction du discours didactique, au niveau des échanges interactionnels en classe de FLE, en mettant l'accent sur le rôle joué par les négociations du sens.

Notre objectif est de rassembler le plus d'informations et de lectures possibles appartenant à des champs de recherche différents, afin de répondre à certains questionnements relatifs à notre problématique, en vue de réfléchir sur les phénomènes qui interviennent et qui contribuent à la construction des moments de négociation, au niveau des différents échanges interactifs qui se réalisent en classe de langue (FLE).

En se basant sur ces différentes lectures et interprétations, notre ambition est d'apporter un éclairage précis sur ces phénomènes négociatifs qui interviennent lors des situations interactives en classe de FLE. Nous essayerons de mettre en évidence les stratégies déployées par l'enseignant et les apprenants lors des moments de négociation, pour démontrer l'importance et le rôle privilégié joué par ce processus dans la co-construction du discours didactique.

L'étude et l'analyse des différentes situations de négociations choisies, au niveau de ce travail de recherche s'appuient sur les résultats d'une recherche qui a duré plus de 5 années, menée chez un public d'apprenants constitué de plusieurs groupes d'étudiants, préparant une licence de Français, inscrits au niveau du département de Français à l'université de Mostaganem.

Nous essayerons d'examiner le déroulement du processus négociatif et d'explorer l'ensemble des moments qui le conçoivent et le modélisent, en se basant sur des éléments observables d'ordre situationnel, linguistique et paralinguistique. De cela, nous souhaitons élucider l'évolution et la dynamique dans le temps d'une négociation, dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, afin d'expliquer et de dévoiler comment évolue cette dernière, et cela depuis la phase de sa préparation jusqu'à celle de sa mise en action dans un « espace problème »², en se rapportant aux divers paramètres,

² Comme le qualifient Michèle Gabay et Maguy Sillam en termes d'interactions.

enjeux, stratégies, tactiques, qui la constituent, ainsi qu'aux intérêts/objectifs des différents partenaires qui l'animent.

Les pratiques conversationnelles qui serviront de base empirique à notre étude sont en lien direct avec le domaine d'enseignement-apprentissage des langues étrangères de manière générale, et celui du Français, au niveau universitaire en particulier. Dans cet environnement structuré par un dispositif d'apprentissage riche et complexe, le travail apparaît comme un ensemble de tâches clairement distribuées et réparties entre les participants de cette situation didactique, et animé de façon coordonnée et réglée, en se basant sur des techniques et mécanismes à la fois pédagogiques et langagières. Et c'est à partir de ce constat, que nous sommes parvenu à formuler notre problématique de recherche, qui va s'articuler autour de la question suivante :

- Quel est le rôle joué par la pratique de la négociation du sens au niveau de la construction du discours didactique en classe de FLE ? et dans quelle mesure elle peut être avantageuse pour le développement des habiletés linguistiques et communicatives chez des apprenants en classe de FLE ?

De cette problématique générale, découlent un certains nombre de questionnements importants, et qui méritent d'être soulevés, relatifs au processus négociatif qui accompagne le déroulement d'une situation didactique :

- Quelles sont les stratégies négociatives mises en œuvre lors d'une situation d'interaction didactique ? et comment s'élaborent-elles sur le plan de l'enchaînement discursif qui caractérise la progression communicative en classe de FLE ?
- Quels sont les éléments qui interviennent lors de la structuration d'un moment négociatif ?
- Comment peut-on modéliser le déboulement d'une situation négociative en classe de langue ?

- Comment les contraintes institutionnelles, relationnelles, personnelles, et socioculturelles, interviennent-elles lors de la mise en œuvre d'une situation négociative ?

Afin de pouvoir répondre à ces différents questionnements, nous allons nous baser sur les hypothèses suivantes :

- La négociation du sens serait une pratique communicative susceptible d'améliorer la compétence communicative chez des étudiants en classe de langue, leurs permettant ainsi de développer leurs habiletés linguistique en langue étrangère.
- Les stratégies négociatives mise en œuvre lors d'une situation d'interaction didactique s'élaboreraient selon un jeu d'influences établi entre les participants en relation directe avec l'objet de la négociation ainsi qu'aux enjeux qu'elle défendrait.
- L'élaboration et l'organisation de ce processus s'articuleraient sur la base d'une logique coopérative et collective, qui stimulerait et qui encouragerait la mise en place et la mobilisation de façon intentionnelle et volontaire de nouvelles formes sur le terrain,
- Les contraintes institutionnelles, situationnelles, relationnelles, personnelles, et socioculturelles interviendraient lors de la mise en œuvre d'une situation négociative.

Toutes ces hypothèses ont orienté notre démarche analytique par le biais desquelles nous avons pu identifier un certain nombre de variables qui permettent une représentation visuelle et concrète de la négociation au niveau des différentes phases qui la constituent.

Notre démarche se veut empirique dans la mesure où elle se base essentiellement sur la description de données recueillies sur le terrain de l'enseignement. Les séances ont été enregistrées puis transcrites ; ce qui nous a permis d'obtenir notre corpus d'étude. Quant à la partie analytique qui fonde notre travail, elle sera effectuée grâce à une approche

qualitative où dominant la description méthodique et l'interprétation des conduites des interactants en fonction de notre problématique.

Pour pouvoir répondre à ces questionnement et analyser les diverses données recueillies d'un point de vue didactique et linguistique, nous nous appuyerons sur des lectures et des travaux de recherche menés par des spécialistes issus d'horizons scientifiques divers : des linguistes/des interactionnistes (C. Kerbrat-Orecchioni, R. Vion et de V. Traverso), des spécialistes des stratégies de communication en langue étrangère (P. Bange 1992), ou encore ceux qui se focalisent aux spécificités situationnelles de la classe de langue (D. Hymes 1984, J. Gumperz 1989). Nous allons nous référer également aux différentes contributions des philosophes du langage (Austin, 62), des ethno-méthodologues (Goffman 1981), des analystes du discours (T. Pica 1988), ou encore des psychologues (psychologie cognitive Anderson 1983, RICHARD1990).

Dans l'espoir de rendre explicites les idées exploitées dans notre champ de recherche, l'architecture de notre travail se subdivisera en six chapitres, dans lesquels des notions et des concepts d'ordre théorique relatifs au processus négociatif se joignent avec les différentes parties qui constituent notre corpus, concevant ainsi une logique de va et vient entre théorie et pratique :

- Au niveau du premier chapitre intitulé "*Cadre méthodologique*", nous présenterons notre cadre méthodologique. Nous commencerons par l'exposé du cadre théorique et méthodologique sur la base duquel va s'appuyer notre étude. Nous passerons dans un deuxième temps à la description de notre corpus. Nous reviendrons dans cette partie sur la constitution et la méthode de recueil des données que nous avons adopté. Par ailleurs, nous évoquerons également les difficultés que nous avons rencontrées quant à l'élaboration de ce corpus.
- Dans le deuxième chapitre intitulé "*Négociation & théories de la négociation*", nous allons commencer dans un premier temps par la découverte de la notion de négociation à travers un aperçu historique qui va nous permettre de retracer son évolution dans le temps, sur le plan sémantique qui la constitue ou encore au niveau de son usage/emploi. Dans un deuxième temps, nous allons procéder à l'étalage des différentes théories et approches relatives à cette notion, afin de découvrir et

d'explorer davantage le caractère structural et l'aspect fonctionnel qui les caractérisent, à travers différentes lectures et interprétations.

- Au niveau du troisième chapitre, intitulé "*Sens & interprétation du sens*", nous allons passer à la découverte de la composante du sens. Dans cette partie, nous essayerons de traiter cette composante, en se référant notamment sur les différents aspects et formes, qui la constituent sur le plan de l'interprétation ou celui de l'organisation. Ce chapitre sera réparti en trois sections : la première va porter sur l'élément de l'interprétation du sens en relation directe avec la notion d'interaction négociative. Au niveau de la deuxième section, nous porterons un regard particulier sur la place qu'occupe la culture au niveau du processus interprétatif du sens en situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Quant à la dernière section, nous allons la consacrer à l'exposition de la notion du temps et de l'espace dans leurs relations avec le processus de la construction du sens et des connaissances en classe de langue. Au niveau de cette section nous allons essayer par la voix d'une lecture critique de mettre en relief la relation de dépendance qui uni l'enchaînement et la progression chronologique d'une séance d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, avec le caractère constructiviste des connaissances, dans un espace d'apprentissage représenté par la classe de langue.
- Dans le quatrième chapitre intitulé "*Approches & modèles cognitifs de l'apprentissage d'une langue étrangère*", nous présenterons une lecture globale et analytique sur les mécanismes cognitifs qui fondent le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, à travers un aperçu historique sur l'ensemble des modèles et approches cognitifs qui visent l'étude de ce processus. Ce chapitre sera réparti en deux sections, dans lesquelles nous allons essayer de découvrir les processus sous-jacents la modélisation et l'appropriation d'une langue étrangère en se référant à des concepts et principes empruntés du domaine de la psychologie cognitif, représentés par deux approches principales ; le traitement de l'information symbolique et le traitement connexionniste.

- Au niveau du cinquième chapitre, intitulé ‘ ‘ *Autonomie d’apprentissage & Rétroaction corrective* ’ ’, nous irons à la découverte de deux procédés didactiques majeurs mis en œuvre en classe de langue : l’autonomie d’apprentissage et la rétroaction corrective. Dans un premier temps, au niveau de la première section qui va constituer ce chapitre, nous allons essayer de découvrir le procédé de l’autonomie d’apprentissage, à travers une lecture théorique et analytique qui va nous permettre de découvrir les principes d’organisation et de fonctionnement qui régissent le déroulement de ce dernier, dans sa relation avec la notion de négociation. Ensuite, au niveau de la deuxième section, nous passerons à l’exploration de la pratique de la rétroaction corrective, à travers la découverte des différents mécanismes et principes sur la base desquels se fonde cette dernière, afin de réfléchir sur l’aspect structurel et fonctionnel de ce procédé au niveau des différents moments qui conçoivent une négociation, lors d’une situation d’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère.
- Quant au sixième et dernier chapitre intitulé ‘ ‘ *Analyse & modélisation des négociations* ’ ’, nous allons le consacrer à l’exploration des différents processus et mécanismes qui sous-tendent l’élaboration des différents moments négociatifs en classe de langue. Au niveau de ce chapitre, et en se basant sur les données issues de notre corpus, nous allons essayer de relever les différentes formes, typologies et stratégies négociatives déployées en classe de langue, et qui contribuent à la construction des connaissances et du discours didactique. A travers l’analyse des données de notre corpus, notre objectif est de réfléchir sur le rôle et l’enjeu joués par le processus négociatif lors d’une situation d’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère (FLE), en se basant notamment sur les concepts et théories exposés précédemment.
- La conclusion, demeure un moment important dans notre travail, dans laquelle nous allons essayer de présenter et mettre en relief les résultats obtenus au terme de cette recherche, et cela en fonction des hypothèses émises préalablement.

Le corpus sur la base duquel s'appuie cette étude est constituée à partir d'un ensemble d'enregistrements audio réalisés pendant des séances de travaux dirigés, en milieu universitaire, auprès des étudiants du département du Français, préparant une licence LMD³. Ce dernier est réalisé pendant la période qui s'étale de l'année universitaire 2012/2013 jusqu'à celle de 2016/2017, et s'ajoute à un premier réalisé au préalable en 2010/2011 dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de magister. Il représente environ 13 séances sur la base desquelles notre étude s'effectuera. Cependant, les séances ne sont pas transcrites dans leurs intégralités, nous nous sommes intéressés qu'aux passages dans lesquels des moments de négociations se manifestent. Comme outil de travail, notre moyen d'investigation était le Smartphone.

³ Les groupes d'étudiants choisis sont issus de niveaux multiples.

I- CHAPITRE 1

Cadre méthodologique

I- CHAPITRE 1

(CADRE METHODOLOGIQUE)

1-CADRAGE THEORIQUE & METHODOLOGIQUE.....	15
<i>1.1-L'INTERDISCIPLINARITE</i>	<i>16</i>
<i>1.2-L'OBSERVATION PARTICIPANTE.....</i>	<i>17</i>
2-RECUEIL DES DONNEES ET CONSTITUTION DU CORPUS	19
<i>2.1-CHOIX DU TERRAIN DE RECHERCHE</i>	<i>19</i>
<i>2.2-PUBLIC ET ECHANTILLONNAGE.....</i>	<i>20</i>
<i>2.3-ENREGISTREMENT DES SEANCES.....</i>	<i>21</i>
<i>2.4-TRANSCRIPTION.....</i>	<i>22</i>
<i>2.5-ANALYSE DES DONNEES.....</i>	<i>24</i>

1- CADRAGE THEORIQUE & METHODOLOGIQUE

L'objectif de ce travail est de proposer une lecture qui nous permettra d'examiner le fonctionnement négociatif qui sous-tend l'ensemble des productions langagières et interactives qui se manifestent au niveau des différentes situations de communication, spécifiques à des étudiants en classe de FLE, au département de Français à l'université de Mostaganem. Notre ambition est de comprendre la manière dont sont structurés les rituels négociatifs en classe de langue.

Cet examen nous aidera à améliorer notre compréhension concernant le déroulement négociatif, et nous permettra de revenir sur le rôle qu'il joue lors des différentes situations de communications en classe de FLE, chez un public étudiantin.

Le cadre théorique et méthodologique que nous proposons pour l'analyse de notre corpus se veut interdisciplinaire, dans la mesure où il est constitué à partir de travaux et de références issus et empruntés de plusieurs domaines. La démarche que nous adoptons est de type empirique et qualitatif, dans la mesure où elle se fonde sur des analyses de type interprétatif, réalisées sur des données que nous avons recueillies en situation.

Ce choix est justifié par le fait que cette dernière constitue la perspective qui va nous permettre d'atteindre notre objectif de départ dans un premier temps, et qui va en deuxième lieu nous mener vers des lectures et des interprétations profondes quant au déroulement négociatif en classe de FLE.

Le recours à la méthodologie qualitative dans le domaine de la didactique du FLE, représente une démarche qui permet au chercheur de construire une (des) réflexion (s), en s'appuyant sur des procédures et des modalités, en vue de rassembler, de décrire, d'analyser et d'interpréter des données, des éléments, et des phénomènes observés, pour pouvoir concevoir et élaborer une production scientifique, dans sa relation avec le contexte et les enjeux qui la définissent. De notre côté, cette dernière constitue la perspective qui nous a permis d'organiser notre démarche scientifique, en se rapportant au

cadre théorique qui la constitue, et à l'ensemble des données que nous avons rassemblé sur le terrain, et que nous avons tenter de les traduire ensuite en résultats de recherche.

1.1- L'INTERDISCIPLINARITE

Pour pouvoir atteindre ses objectifs de recherche, et répondre à l'ensemble des questionnements qui fondent ses problématiques, la didactique du FLE certes s'appuiera sur ces propres outils et références, mais elle fera aussi appel à des travaux menés dans d'autres sciences connexes ; la sociologie (relations entre société et école), l'anthropologie (les relations et modes d'éducation dans la société étudiée), la sociolinguistique (les contacts de langues et les pratiques linguistiques), la psychopédagogie (les aspects liés à l'enseignement/apprentissage) et la linguistique (afin de constituer des progressions en langue cible et de tenir compte de la ou des langues sources). Pour chacune de ces dimensions, le domaine de la didactique des langues emprunte des résultats sans avoir forcément à mettre en œuvre des instruments de recherche qui lui soient particuliers comme le mentionne Bruno Maurer dans son article ‘ *Propositions pour une grille d'observation des pratiques didactiques : un exemple en Afrique francophone*’⁴.

Le caractère interdisciplinaire qui caractérise notre démarche nous a permis d'enrichir notre point de vue et d'accroître les résultats de notre recherche. Le recours à des principes et à des modalités issus des sciences du langage, de la psychologie, de la sociologie, des sciences du commerce ou encore du domaine de la diplomatie nous a été d'une grande utilité, dans la mesure où cela nous a permis d'améliorer notre démarche et de comprendre davantage l'ensemble des phénomènes et des dispositifs mis en œuvre lors d'une situation de négociation en classe de FLE. Cependant, cette ouverture vers d'autres sciences et disciplines est susceptible de présenter un aléa de confusion ou encore de délimitation chez un chercheur. En effet, à force d'être pris dans les tourments profonds de l'ensemble des sciences connexes que le chercheur consulte, ce dernier risque d'oublier ou bien de fausser

⁴ BLANCHET. P : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Archives contemporaines. 2015.

ses objectifs tracés au préalable, d'où la nécessité de revenir vers des spécialistes représentant chacune de ces disciplines, comme nous le confirme Vinck dans ce passage :

« L'interdisciplinarité consiste à croiser, à tisser ensemble, des apports venus de diverses disciplines, ce qui implique au minimum d'explicitement comment telle information ou tel concept pris dans tel autre domaine enrichit notre recherche, même s'ils sont issus d'un courant scientifique » antagoniste ». Elle est facilitée par le fait de réunir des travaux partageant explicitement un paradigme de base, des méthodes, des modèles transdisciplinaires (cas le plus fréquent). Pour qu'un travail réellement interdisciplinaire ait lieu, il faut que des chercheurs de cultures disciplinaires distinctes coopèrent effectivement sur une recherche effectivement commune, chacun apportant de sa discipline une culture (et donc un langage), des objets, des terrains, des méthodes, des outils conceptuels, des cadres théoriques. »⁵

Au niveau de notre démarche, l'interdisciplinarité représente une perspective qui nous a servi afin de rassembler différentes lectures et interprétations appartenant à des champs de recherche différents, en vue de synthétiser l'ensemble des modalités et des comportements négociatifs déployés, lors des situations interactives enregistrées et observées au niveau de notre corpus.

1.2- L'OBSERVATION PARTICIPANTE

L'observation participante représente une méthode issue du domaine de l'ethnologie (Cuisenier, 1993 ; Lombard, 1994) où elle est largement pratiquée, notamment pour accéder aux pratiques langagières au sens large (Copans, 1998). Cette dernière constitue l'approche qui répond le mieux aux recherches de type qualitatif. Elle consiste à effectuer des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent. En se rapportant au degré de connaissance du terrain, nous pouvons relever

⁵ VINCK. D. : *Pratiques de l'interdisciplinarité : mutations des sciences de l'industrie et de l'enseignement*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble. 2000.

deux formes d'observation participante : avec faible implication participative & avec forte implication participative.

Dans le cadre de notre recherche, l'observation participante nous a été d'une grande utilité. Cette dernière représentait la forme la plus avantageuse qui nous a permis d'assurer notre enquête, dans les meilleures conditions, et de la façon la plus efficace. Nous pouvons résumer les avantages que nous avons trouvés quant au choix de ce type d'enquête sur le fait qu'elle permet de réduire de manière très significative le paradoxe de l'observateur. En effet, dans la plupart du temps, la présence de l'observateur influe et modifie les pratiques qu'il souhaite observer. Cependant, lors de nos différentes enquêtes sur le terrain, cette dernière nous a permis de réduire au maximum ce caractère, puisque les enquêtés ne se sentaient pas du tout observés. Cela nous a permis aussi d'enquêter de l'intérieur des situations étudiées, et d'observer des phénomènes habituellement peu perceptibles si nous avons opté pour des regards extérieurs.

Cependant, et malgré les avantages indéniables avancés par cette forme d'observation participante, cette dernière ne reste pas sans imperfections, et véhicule certaines limites. La principale limite que présente cette dernière se manifeste au niveau de la difficulté d'enregistrement des faits observés. L'enquêteur certes opte pour des remarques, mais qui dans la plupart du temps se font à la volée, en empruntant l'expression de Philippe Blanchet. Dans le cadre de notre recherche, nous avons été confrontés à cet aspect, or nous sommes parvenus à le surmonter, à travers une bonne planification et une répartition réfléchie sur les faits à observer durant chaque séance.⁶

⁶ Nous pouvons ajouter aussi, que souvent le chercheur au niveau d'une observation participante a tendance d'orienter le déroulement de l'expérience, selon ses objectifs visés, ce qui procure au déroulement expérimental une architecture artificielle ou plutôt préparée au préalable.

2- RECUEIL DES DONNEES & CONSTITUTION DU CORPUS

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'analyse du déroulement négociatif qui sous-tend la progression interactive chez un public d'étudiants universitaires. Nous avons tenté d'explorer l'ensemble des modalités et des difficultés en matière d'expression orale présentes chez ces derniers, afin d'examiner les rituels négociatifs qui assistent et accompagnent leurs comportements et pratiques langagières.

Pour ce faire, nous nous sommes basé sur un corpus oral, constitué à partir d'un ensemble d'enregistrements audio réalisés pendant des séances de travaux dirigés, en milieu universitaire, auprès des étudiants du département de Français, préparant une licence LMD, à l'université de Mostaganem.

Dans cette partie, nous allons présenter la configuration des corpus que nous avons rassemblés ainsi que les conditions de recueil de ceux-ci.

2.1- CHOIX DU TERRAIN DE RECHERCHE

Le choix du terrain n'était pas aléatoire. Plusieurs raisons sous-tendent notre choix du Département de Français de l'Université de Mostaganem. En premier lieu, c'est pour répondre à des raisons d'ordre pratique. En effet, il nous a été plus facile de réaliser notre recherche au niveau du milieu où nous travaillons depuis quelques années, avec des étudiants et des enseignants que nous connaissons bien. C'est grâce au contact permanent avec eux, que l'idée nous est parvenue de réfléchir dans un premier temps sur les difficultés d'expression et de dysfonctionnements interactionnels qui peuvent se produire dans leur processus communicatif, et de s'intéresser en second lieu à leur prise de conscience des rituels négociatifs qui assistent l'ensemble des situations de communication dans lesquelles ces derniers s'inscrivent. Ainsi, ce contact a contribué énormément à la constitution de notre corpus, notamment au niveau de la précision des objectifs et de la perfection de notre démarche d'analyse.

2.2- *PUBLIC & ECHANTILLONNAGE*

La constitution de notre corpus s'est effectuée dans un contexte étudiantin auprès de 10 groupes, lors des séances de travaux dirigés. Les locuteurs présents au niveau des différents enregistrements qui le constituent, sont des étudiants universitaires adultes, hommes et femmes, ayant comme langue maternelle l'arabe algérien. Les locuteurs sont en cours de Français, et sont tous d'un niveau allant de la première jusqu'à la deuxième année.

Travailler sur un public étudiantin francophone non natif, nous a permis d'observer les comportements communicatifs et négociatifs adoptés par l'ensemble des acteurs qui le constituent, au niveau de leurs positionnements et opinions dans leur dire, la circulation de leurs paroles, et sur le plan des effets des interactions négociatives lors des communications symétriques et dissymétriques entre eux.

Afin de pouvoir rassembler des échantillons bien représentatifs, nous avons choisi un public hétérogène composé d'enseignants et d'étudiants de niveaux différents et issus de différentes promotions, allant de la première jusqu'à la deuxième année, au niveau du département de Français, durant la période qui s'étale de l'année universitaire 2010/2011 jusqu'à celle de 2016/2017.

Les séances enregistrées ont été réalisées au niveau de trois matières : techniques d'expression orale, technique d'expression écrite et introduction à la linguistique. Nous avons choisi de mener notre enquête au niveau de ces trois matières afin de rassembler le maximum de données, qui peuvent nous servir au niveau de l'aspect analytique qui définit cette recherche, et pour pouvoir atteindre l'ensemble des comportements interactifs et négociatif qui se manifestent en classe de FLE. Les enseignants avaient reçu des consignes qui s'articulent autour de trois fonctions principales : amorcer les contenus à enseigner et les sujets à débattre, relancer éventuellement les débats, assurer la distribution de la parole et de clore les séances une fois le temps convenu écoulé.

2.3- ENREGISTREMENT DES SEANCES

Notre corpus est réalisé pendant la période qui s'étale de l'année universitaire 2012/2013 jusqu'à celle de 2016/2017, et s'ajoute à un premier réalisé au préalable en 2010/2011 dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de magister. Les données orales obtenues ont été recueillies par nous-mêmes, et représentent un total de près de 21 heures d'enregistrement.

Les enregistrements ont tous été effectués à l'aide d'une application d'enregistrement (Smartvoice) installée sur Smartphone. Les fichiers audio sont au format AMR (.amr). Conformément au Guide (Baude et al., 2006 : 60), les locuteurs ont tous été dûment informés des finalités des séances d'enregistrement.

Afin de faciliter l'archivage, les transcriptions ont été nommées "Corpus T", qui s'étale de corpus T1 jusqu'à corpus T7, et sont décrits comme suit :

- **Corpus T1** : constitué à partir de deux enregistrements (1 & 2) réalisés pendant deux séances de techniques d'expression orale avec le même groupe d'étudiants en L2, durant l'année universitaire 2015/2016.

- **Corpus T2**: constitué à partir d'un seul enregistrement réalisé avec des étudiants de L2, pendant une séance de techniques d'expression orale, durant l'année universitaire 2016/2017.

- **Corpus T3** : constitué à partir d'un seul enregistrement réalisé avec un groupe d'étudiants en L2, lors d'une séance d'introduction en linguistique, durant l'année universitaire 2016/2017.

- **Corpus T4** : constitué à partir d'un seul Enregistrement réalisé avec un groupe d'étudiants en L2, lors d'une séance de techniques d'expression orale, durant l'année universitaire 2015/2016.

- **Corpus T5** : constitué à partir de trois enregistrements (1, 2 & 3) réalisés pendant trois séances de techniques d'expression écrite avec le même groupe d'étudiants en L1, durant l'année universitaire 2010/2011.

- **Corpus T6** : constitué à partir d'un seul enregistrement réalisé avec un groupe d'étudiants en L2, lors d'une séance de techniques d'expression orale, durant l'année universitaire 2015/2016.

- **Corpus T7** : constitué à partir de deux enregistrements (1 & 2) réalisés avec deux groupes d'étudiants en L2, lors de 2 séances de techniques d'expression orale, durant l'année universitaire 2014/2015.

2.4- *TRANSCRIPTION*

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de traiter et d'analyser principalement les données verbales au niveau des échanges interactifs qui se déroulent en classe de FLE. Cependant, nous sommes également conscient de l'importance du langage non-verbal dans une interaction de face à face. Raison pour laquelle nous avons jugé qu'il était important d'examiner certains éléments non-verbaux comme les pauses et leurs fréquences, le rire, le silence, et les hésitations lors des séances enregistrées. Ces éléments renvoient à des indices d'incertitudes, sur la base desquels nous pourrions identifier les stratégies de communication déployées par nos enquêtés.

Actuellement, il existe une multitude de modèle de transcription, et cela en rapport direct avec les objectifs scientifiques visés. De notre part, et dans le souci de faciliter le traitement des données recueillies, nous avons opté pour une transcription de type orthographique, en s'inspirant du modèle de R. Vion (1992). Cette forme en matière de transcription garantie une meilleure lisibilité, et permet de faire apparaître toutes les données importantes qui se manifestent au niveau des séances enregistrées.

Pour ce qui est des conventions de transcription que nous avons utilisées pour mener à bien cette tâche, nous nous sommes inspiré toujours du modèle de Vion. Cependant, nous sommes parvenu à monter notre propre système de convention, en collaboration avec les directifs et les consignes de ma directrice de recherche Pr. BENSEKAT Malika⁷⁷.

⁷⁷ Pr. BENSEKAT Malika représente la personne qui nous a fait découvrir ce monde de traitement des corpus oraux depuis 2008 déjà, et pour qui nous tenons à exprimer notre profonde gratitude.

2.4.1- CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

- **P** → **Enseignant.**
- **E** → **Etudiant.**
- **AS** → **Ensemble des étudiants.**

- :	- Allongements vocaliques.
- /	- Micro pause ou rupture dans l'énoncé.
- X	- Pause d'une seconde.
- >	- Intonation montante.
- <	- Intonation descendante.
- (xxx)	- Segment intranscriptible.
- <>	- Élément de transcription incertain.
- Souligné	- Chevauchement du tour de parole.
- (X)	- Pause de durée variable.
- ()	- Description de l'aspect voco-verbal.
- (...)	- Longue explication de l'enseignant.
- EN MAJUSCULE	- Accentuation d'un mot, d'une syllabe.
- <i>En italique</i>	- Mots ou expressions en langue arabe.

Cependant, il nous reste à préciser que cette étape de transcription constituait la phase qui nous a posé le plus de difficulté, et qui a entravé la bonne progression de notre recherche, retardant ainsi notre cadence de travail.

La principale difficulté rencontrée au niveau de cette phase, était relative à la qualité sonore des enregistrements réalisés. Des facteurs physiques tels que les bruits, les perturbateurs et les chevauchements, constituaient des éléments qui ont fait que cette tâche de transcription devienne une mission très compliquée à réaliser, et cela en dépit du fait que l'application que nous avons utilisé pour faire les enregistrements (Smartvoice) propose une fonctionnalité de filtrage audio qui permet de réduire le parasitage phonique.

Mais malgré cela, certains passages nous ont posé de sérieux problèmes d'écoute. Nous pouvons ajouter à cela des difficultés liées à la prononciation des apprenants, qui parfois, nous mettait devant des situations de confusion. L'absence de logiciel spécifique à la tâche de transcription en Algérie a rendu encore une fois cette phase difficile, dans la mesure où tout étaient effectué manuellement.

2.5- ANALYSE DES DONNEES

Pour ce qui est de la phase d'analyse des données que nous avons recueilli, cette dernière se fondait principalement sur les procédés de repérage, de description et d'interprétation des faits enregistrés et observés, dont l'objectif était de revenir sur le rôle joué par le processus négociatif au niveau de l'ensemble des séances enregistrées. Cependant, et même si nous avons annoncé dans la partie précédente que nous allons nous intéresser à certains faits non-verbaux, il nous reste à préciser que seuls les aspects qu'un enregistrement audio est susceptible de relever, ont été pris en considération, notamment les pauses et leurs fréquences, le rire, le silence, et les hésitations.

Les extraits analysés correspondent dans l'ensemble à des séquences dialogales et d'échanges, caractérisées par une dissymétrie entre les répertoires linguistiques des participants. Pour l'étude de traces de l'interaction qui montrent le rôle du processus négociatif, nous nous sommes inspiré de l'analyse conversationnelle (P. Bange. 1992).

II. CHAPITRE 2

Négociation & théories de la négociation

II. CHAPITRE 2

(NEGOCIATION & THEORIES DE LA NEGOCIATION)

1-QU'EST-CE QUE LA NEGOCIATION ?.....	30
2-THEORIE DE LA NEGOCIATION : FONDEMENTS & APPROCHES	37
2.1-APPROCHE STRUCTURELLE.....	39
2.2-APPROCHE STRATEGIQUE.....	42
2.3-APPROCHE COMPORTEMENTALE.....	48
2.4-APPROCHE INTEGRATIVE	55
2.5-APPROCHE PROCEDURALE (ÉCHANGE DE CONCESSIONS)	59

L'origine du mot communication remonte du latin **communicare**. La structure de ce mot est formée de deux racines : *cum* (ensemble, avec) et *munis* ou *munia* (charge, fonction), et qui renvoie à l'idée de «mettre ou avoir en commun».

Sur le plan de la pratique, la communication représente un processus qui s'attache à mettre en relation deux parties dites communicatives, dont l'objectif est la transmission d'un message à travers la parole et le comportement. Le fait d'établir une relation ou une liaison communicative avec autrui suppose la diffusion (transfert ou partage) d'une masse d'informations à travers des moyens de nature linguistique.

Au niveau d'une situation de communication interactive, les parties prenantes se retrouvent et se rapportent en fonction de plusieurs raisons :

- Pour analyser la nature exacte du problème;
- Pour dresser l'inventaire des solutions;
- Pour parvenir à un accord sur la meilleure solution;
- Pour suivre la progression du processus de résolution du problème;
- Pour évaluer le processus. Etc.

Ce qui rend le cheminement et l'évolution d'une situation communicative une tâche assez complexe, qui nécessite entre autres le déploiement d'un ensemble de processus et de mécanismes, sur la base desquels s'appuie et se fonde son déroulement.

Le processus négociatif représente l'un de ces processus qui assiste et favorise le déroulement correct d'une situation communicative. L'élaboration et la construction de tous types de situations communicatives se fondent et s'appuient sur le déploiement d'une logique de nature négociative. Cette logique en question s'effectue et se réalise en se basant sur un processus d'échange et de partage d'informations, impliquant toutes les parties communicatives qui constitue une situation communicative, et qui se retrouvent concernées par une question spécifique. Lors de la mise en marche de ce processus, les parties communicatives apprennent les unes des autres et sur les autres, dont l'objectif est de parvenir à atteindre un consensus final qui répond à leurs attentes mutuelles, et afin de mettre en place le meilleur scénario qui garanti le bon déroulement communicatif. Ces dernières vont recourir à des notions et des stratégies de nature négociative, qui vont leurs

permettre de construire une situation communicative cohérente, efficace, et surtout opérante.

En effet, la notion de négociation, de par son usage simple, semble renvoyer à une réalité simple. Elle constitue un processus de communication et d'échanges entre au moins deux parties dont l'objet concerne l'organisation d'une relation ou le règlement d'une problématique entre celles-ci.⁸

Or, l'évolution qu'a connue cette notion en matière d'étude et d'employabilité, nous témoigne l'importance et l'intérêt que nous devons porter sur cette conception communicative, qui dépasse *'' les rives du commerce (negotium, négoce), de la diplomatie et des relations sociales, domaines qu'il illustre à merveille ''*, comme le précise Christian Thuderoz dans son ouvrage *''Qu'est ce que négocier?''*.⁹

Dans ce premier chapitre, nous allons essayer de découvrir la notion de négociation dans son aspect définitionnel et théorique. A première vue, la notion de négociation qui de par sa spécificité semble être l'apanage de quelques domaines privilégiés, en l'occurrence celui de la diplomatie ou encore celui du commerce, représente plutôt une pratique communicative qui s'étend au niveau de l'ensemble des échanges communicatifs qui marquent notre vie et nos actes quotidiens. Dans ce sens, nous allons essayer de découvrir dans un premier temps en quoi consiste cette notion, à travers une suite de définitions relatives à cette dernière. Ce tour de définitions proposé va nous permettre par la suite de découvrir l'évolution qu'a connue cette dernière à travers le temps, en précisant à chaque moment de son histoire les changements qui l'ont marquée, au niveau de son aspect formel ou celui qui porte sur son organisation. Ainsi, à partir de ces différentes définitions proposées, nous allons pouvoir présenter après les éléments constitutifs sur lesquels se fonde et s'élabore le fonctionnement de cette dernière.

⁸ <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire?iddictionnaire=1620> (consulté le 26/08/2017).

⁹ Thuderoz. C :*Qu'est ce que négocier ? Sociologie du compromis et de l'action réciproque. Le sens social*, Presses universitaires de Rennes, 2010.

Dans un deuxième temps, nous allons présenter l'historique des différentes approches et théories qui ont tenté de représenter l'organisation, l'évolution et la genèse de la notion. Bien entendu, l'historique de l'étude de la notion de négociation est marqué par l'émergence de multiples classifications, représentées par les travaux de plusieurs théoriciens, qui ont tenté de proposer chacun une lecture de traitement différentes de l'autre, afin de s'interroger sur les modalités d'organisation et de fonctionnement qui régissent le déroulement de cette dernière. Pour ce qui est de notre étude, nous allons nous baser sur les travaux proposés par I. William Zartman, qui a réussi à synthétiser et à nous résumer le panorama des travaux qui portent sur la classification de la notion de négociation à travers une lecture qui s'appuie sur cinq aspects d'analyse : structurelle, stratégique, procédurale (appelé aussi « concession-échange »), comportementale et intégrative.¹⁰

¹⁰ Il faut rappeler que Zartman, dans son ouvrage fondateur, *The 50% Solution* (1976), a avancé sept « approches », avant de les réduire à cinq par la suite (1988).

1- QU'EST-CE QUE LA NEGOCIATION ?

Selon l'équipe perspective monde, la négociation se définit comme étant un processus de communication et d'échanges mis en œuvre entre plusieurs parties (au moins deux), dont l'objectif souhaité se résume à la mise en place d'une organisation qui porte sur une relation ou le règlement d'une problématique entre celles-ci. A ce titre, le processus de la négociation s'inscrit souvent dans deux types de rapport : soit un rapport de coopération entre les parties qui le constituent, ou plutôt celui de compétition. Cependant, il est fréquent que lors d'une négociation il y ait alternance entre ces deux types de rapports.

L'étymologie du mot négociation remonte du latin *negociatio* qui renvoie dans un premier temps au négoce et les affaires de banque. En suite le champ d'application du mot s'est élargi en touchant le domaine du commerce et le trafic, d'où l'appellation de *negociator* (le négociant, l'homme d'affaires, l'entrepreneur, le banquier, voire le spéculateur) ou *negotians* (le marchand, le commerçant, voire le trafiquant, et, en troisième lieu, l'agent, l'intermédiaire).

Le mot "Négoce" est présent en langue française depuis le XII^e siècle, au pluriel (négoce)¹¹, au sens des affaires. Négociier apparaît au XIV^e siècle pour renvoyer à l'action de faire du commerce, négociateur au sens de régisseur et négociation au sens d'affaires. Au XVI^e siècle, négoce au singulier désigne « une affaire », un trafic, un commerce, d'où négociant ; négociation prend alors le sens d'action de s'entremettre.

Par la suite, les deux mots ; "négociant" et "négociateur", vont partager une relation sémantique rapprochée et voisine, et cela jusqu'au siècle dernier. Or, en 1923, date qui renvoie à l'apparition du dictionnaire Larousse, nous allons pouvoir clairement faire la distinction entre les deux items. Le "négociant" devient celui qui fait le commerce alors que le "négociateur" est celui qui négocie une affaire considérable auprès d'un Prince ou d'un État, et, par extension, celui qui négocie une affaire quelconque. Quant à la négociation, elle se définit comme étant l'art de mener à bien les grandes affaires, les

¹¹ En latin *negotia*, pluriel de *negotium* : les affaires.

affaires publiques, de l'action de vendre ou de transmettre à un autre des effets de commerce ou des lettres de change, enfin des rapports de deux ou plusieurs États qui veulent traiter d'un acte ou d'une affaire.

Au niveau du *Robert* (édition 1978), la nuance sémantique reste la même, et du coup le négociateur renvoie à une personne ou un agent diplomatique chargé de négocier une affaire, un traité, un accord. Quant à la négociation, nous trouvons dans un premier temps un rappel concernant le sens primitif du mot, qui renvoie comme nous l'avons découvert précédemment à l'action de faire du commerce. Ensuite, le sens moderne du mot est proposé en l'opposant à l'ancien, afin de découvrir s'il y a eu ou non une modification au niveau de son aspect sémantique, et renvoie donc depuis 1544 à une série d'entretiens, d'échanges de vues, de démarches que nous entreprenons pour parvenir à un accord, pour conclure une affaire. De manière plus précise, il s'agit d'un échange de vues, soit entre deux puissances par l'intermédiaire de leurs agents diplomatiques, ou envoyés spéciaux et de leur gouvernement, soit entre plusieurs puissances au cours de congrès ou de conférences, en vue d'aboutir à la conclusion d'un accord, de manière politique par opposition à la force, à la guerre.

Et même dans le domaine de la sociologie du travail, les interprétations proposées n'échappent pas aux principes véhiculés dans les définitions présentées ci-dessus. A ce titre, Hubert TOUZARD rapporte dans son ouvrage "*Sociologie du travail, La médiation dans les conflits du travail ... à propos des conflits du travail*" que : "*Chaque partie envoie des représentants avec le but de défendre les positions de leur organisation et d'arriver à une solution acceptable pour les deux camps*"¹².

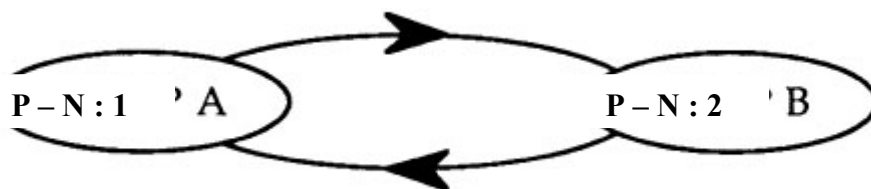
En effet, l'ensemble des différentes définitions que nous avons exposées ci-dessus, véhiculent plusieurs traits sémantiques caractérisant une situation de négociation. De cela, nous pouvons affirmer déjà, que cette notion est loin d'être une simple situation communicative mettant en jeu quelques parties négociatives. Cette dernière renvoie à une réalité communicative beaucoup plus complexe, qui se fonde et qui s'instaure sur le terrain sur la base du déploiement d'un ensemble d'éléments constitutifs, et du respect de certains

¹² TOUZARD. H : *La médiation dans les conflits du travail*, Sociologie du travail, Paris, Le Seuil, p. 91-102.

principes, qui garantissent son déroulement correcte. Ceci dit, toute négociation s'élabore à partir des fondements suivants :

- Une négociation se construit à partir de deux parties négociatives au minimum ;
- Ces deux parties négociatives doivent être parfaitement souveraines et indépendantes, l'une de l'autre ;
- Une négociation s'amorce sur la base d'un certain équilibre conflictuel, provoqué par une tension entre les parties négociatives, en corrélation avec des intérêts établis de manière distincte voire contradictoire dans certaines situations ;
- Une négociation ne peut être accomplie de manière opérante que si les parties négociatives expriment leurs volontés mutuelles de s'en remettre à la discussion plutôt qu'à la force, afin d'aboutir à un compromis final. A ce titre, Guy SERRAF rapporte que négocier c'est '*ignorer les solutions du type tout ou rien pour rechercher un compromis acceptable pour tous*'¹³ ;
- Une négociation s'achemine de manière constructiviste à condition qu'une interaction constante et continuelle soit établie entre les parties négociatives qui la constituent.

De cela, nous pouvons représenter l'organisation d'une négociation de la façon suivante :



14

¹³ SERRAF.G : *La négociation et ses niveaux*. Revue française de marketing, n°15, 2^{ème} trimestre 1965, P. 33-51.

¹⁴ P-N : Partie négociative.

Nous pouvons qualifier la négociation maintenant comme étant un procédé communicatif mis en œuvre entre deux parties négociatives au minimum. Ce dernier s'appuie sur une volonté interactive mutuelle exprimée et partagée par les parties négociatives qui le constituent, par le biais de laquelle nous parvenons à exprimer et à extérioriser nos attentes, nos opinions et nos pensées, afin de pouvoir construire un accord final de manière collective et commune ; un accord qui répond de manière opérante aux besoins ainsi qu'aux visées communicatifs établis au préalable.

Dans ce sens, il faut rappeler que toute négociation se fonde sur un enchaînement communicatif de nature continue. Cet enchaînement continu en matière de déroulement communicatif représente à la fois un atout rendant l'évolution de cette dernière plus avantageux, ou plutôt un obstacle qui va entraîner des difficultés en matière de l'instauration des relations communicatives. Ces difficultés sont susceptibles même de d'entraver le fonctionnement du dispositif de la résolution de problèmes par le biais duquel les parties négociatives parviennent à obtenir l'accord final qui va couronner l'enchaînement du processus négociatif mis en œuvre.

Or, il faut rappeler encore une fois que lors d'une situation négociative, même si les parties communicatives qui la constituent dites "parties négociatives" cherchent à exposer leurs points de vue et à défendre leurs intérêts symétriques, ces dernières se retrouvent en même temps face à des contraintes et des pressions de nature diverse. En effet, en vue d'affiner leurs techniques de prises d'écoute et de parole, les parties négociatives se trouvent obligées de fournir un effort supplémentaire, afin de garantir une production communicative équilibrée et responsable ; une production établie et mise en place par la voie d'une construction commune et interactive d'un discours complexe et collaboré, charpenté et structuré à travers l'apport de chacune de ces parties négociatives.

Manifestement, une situation communicative dite négociative résulte de la recherche de la part des différentes parties négociatives qui l'animent d'un équilibre communicationnel. L'objectif tracé au préalable est de parvenir à construire un discours interactif commun, qui se fonde sur un principe de partage mutuel (idées, arguments, prises de position, stratégies) entre les acteurs qui composent chacune des parties négociatives. Ceci dit, atteindre cet objectif requiert de la part de ces derniers non seulement un partage

au niveau des éléments discursifs (idées, arguments, prises de position, stratégies), mais les impose en même temps une prédisposition mutuelle à coopérer et à collaborer¹⁵ afin d'éviter les situations de conflit et de malentendus qui résultent souvent d'une logique de rivalité, de réaction d'antipathie, ou de compétition.¹⁶

Vouloir négocier, c'est donc chercher à s'imposer et apprendre à admettre et accepter l'autre avis. Il s'agit entre autres d'un savoir-faire, d'une éducation voire même d'un enseignement, qui nous permettent d'apprendre comment s'exprimer, comment diriger et piloter une réflexion et comment traiter et aborder une information, en se basant sur un ensemble de méthodes et de pratiques qui nous garantissent une communication correcte, efficace et opérante.

De nos jours, la négociation est devenue un domaine d'étude à part entière. Elle est qualifiée selon la définition proposée par Christian Thuderoz comme étant : *' un mode de décision original, permettant à des individus, ou des groupes, aux intérêts et aux points de vue opposés, de s'accorder sur un choix d'options '*¹⁷.

Les aspects d'application de cette dernière s'emparent de l'intégralité des domaines qu'occupe le discours social. Dans ce sens, la négociation est devenue une activité qui relève et qui reflète l'ensemble des secteurs et disciplines qui touchent à notre vie sociale ; que ça soit au niveau des relations interpersonnelles ou familiales, celui des relations à caractère commerciale/affaire, ou encore celui des relations entre groupes d'intérêt en matière des relations professionnelles. De ce fait, s'intéresser à l'étude de la négociation, représente une alternative qui va nous permettre à la fois de découvrir la complexité et la richesse des processus et des mécanismes sur la base desquels se fonde son cheminement, que ça soit sur plan théorique ou méthodologique.

¹⁵ Une attitude de bienveillance.

¹⁶ Le processus de négociation se fonde souvent sur la base d'un rapport de coopération entre les parties ou dans un rapport de compétition. Cependant, Il est possible que lors d'une négociation il y ait alternance entre ces deux types de rapports.

¹⁷ TOUZARD. H : *La médiation dans les conflits du travail*, Sociologie du travail, Paris, Le Seuil, 1968. p. 91-102.

En effet, lors d'une situation de négociation, le compromis à atteindre, appelé résultat, doit satisfaire les intérêts de chaque partie négociative, ainsi que les valeurs que chacune d'elle défend, et cela en se basant sur un choix de jeu de critère bien déterminé, mobilisé par ces parties en question. Et en cas d'échec, ces derniers se retrouvent contraints de se retirer de l'accord trouvé. Et même si le résultat de tout processus négociatif fait l'objet d'une évaluation de nature objective, il faut noter que cela se réalise aussi en corrélation directe avec l'aspect subjectif véhiculé par chaque partie qui l'anime. Du coup, parvenir à un accord final, suscite des parties négociatives un travail de type collaboratif, fondé sur un jeu d'effort et de demande.

Cependant, il faut rappeler tout de même, que les valeurs défendues par les parties de la négociation, ne peuvent faire l'objet d'une évaluation basée sur un caractère mesurable, dans le sens où ces valeurs en question, intègrent des composantes de nature personnelle et surtout subjective, qui diffère d'une personne à une autre, voire d'une situation à une autre dans une logique intra-personnel, ce qui procure à ces valeurs en question un caractère modulable, rendant la mise en place d'une grille d'analyse commune à toute les situations dites négociatives, impossible à instaurer .

D'autre part, de nombreux chercheurs et théoriciens se sont penchés sur les facteurs explicatifs, qui déterminent le succès d'une situation de négociations de son échec. En effet, dès 1716, François de Callières fait de la négociation un objet d'étude à part entière. Son ouvrage intitulé *''De la manière de négocier avec les souverains''* s'inscrit dans même lignée de pensée du *''Prince''* de Machiavel, rédigé préalablement en 1513. De Callières de par les conseils qu'il prodigue à ses lecteurs, décrit la négociation comme un augure de paix, et défend l'idée selon laquelle cette dernière ne peut être réduite à un simple processus préparatif lors d'une guerre.

Et depuis ces dates clé qui ont marqué un tournant dans l'histoire du traitement de la notion de négociation, beaucoup de travaux sous forme de manuels de type « modes d'emploi » se sont apparus, faisant de la négociation une pratique à instaurer et à apprendre, en insistant notamment sur des notions capitales, qui désignent et marquent le déroulement de cette dernière, tel que le rôle joué par le temps, au niveau de la préparation

du processus qui l'a régit¹⁸, ou encore en se penchant sur les aspects formels qui caractérisent cette dernière.

Or, il faut préciser que l'ensemble de ces ouvrages qui proposent des lectures qui se rapportent à des sélections de stratégies, de techniques, ou de tactiques de négociation, se réfèrent principalement aux principes classiques issues des domaines de la rhétorique, de l'argumentation et des processus de persuasion, comme le rapporte Clavel, 1991.

Dans ce qui suit de cette partie, nous allons passer à la découverte de l'historique et de l'évolution de l'étude de la négociation, en se rapportant notamment aux différentes approches et théories qui l'ont représenté, à travers des contributions, issues de champs disciplinaires différents tels que les sciences sociales, économiques, politiques ou encore psychologiques.

¹⁸ Dans le cadre d'une négociation, la notion du temps peut être considérée à la fois comme une contrainte ou bien encore un instrument.

2- THEORIE DE LA NEGOCIATION : FONDEMENTS & APPROCHES

Henry Kissinger définit la négociation comme étant : ‘ ‘ *un processus visant à fondre des positions contradictoires en une position commune grâce à une règle de décision à l’unanimité* ’ ’.¹⁹

En effet, les fondements théoriques et méthodologiques sur la base desquels s’appuie le domaine de la négociation ne peuvent être dissociés des différentes théories et approches qui l’ont représenté tout au long de l’histoire. Ces théories et ces approches mises en scène et interprétés par des théoriciens et des praticiens, issus de disciplines et de sciences connexes, visent l’élaboration et la conception de modèles permettant une meilleure lecture des différents aspects qui marquent et qui caractérisent une négociation.

Cette aspect interdisciplinaire qui qualifie cette notion de négociation et qui relèvent de champs disciplinaires distincts, lui attribut une richesse sur le plan formelle ainsi que celui des fondements théoriques. Une richesse représentée et affirmée par le biais des différentes définitions et modélisations proposées, qui s’appliquent à expliquer et à schématiser son déroulement.

Cela dit, même si les lectures proposées (définitions et fondements théoriques) qui relèvent du domaine de la négociation, s’appuient sur des données empruntées de champs disciplinaires multiples et divers comme nous l’avons déjà mentionné, il faut tout de même mettre en évidence la présence de fondements et de principes de base sous-jacents le déroulement de tout type négociatif. Bien entendu, même si les définitions représentent des lectures multiples, proposées et avancées par des théoriciens issus de logiques scientifiques diverses, il faut mentionner que ces lectures en question varient et se distinguent par apport à l’époque de leurs apparitions, et même en relation avec les conditions qui ont accompagné leurs mises en place. Or, il existe un principe de base qui a

¹⁹ Henry Kissinger cité dans : Alfredson Tanya, Cungu Azeta : *Théorie et pratique de la négociation. Approche de la littérature*, Organisation des Nations unies pour l’Alimentation et l’Agriculture (FAO), décembre 2007.

Disponible sur : http://www.fao.org/docs/up/easypol/744/4-5_negotiation_background_paper_179fr.pdf (consulté le 08/05/2017).

pu rassembler l'ensemble de ces différentes lectures, et qui a fait l'unanimité des théoriciens qu'ils l'ont élaboré. En effet, toutes les lectures proposées partagent l'idée selon laquelle les parties qui négocient lors d'une situation de négociation, sont plus ou moins d'accord sur un point fondamental. Autrement dit, ces parties en question cherchent avant tout la mise en place d'un compromis (conclusion) ; un compromis qui va leurs permettre d'atteindre leurs objectifs respectifs ou de résoudre leurs préoccupations individuelles. Or, cela ne peut se réaliser que si ces derniers se mettent à la recherche d'une solution commune de manière collective, collaborative et surtout coopérative.

L'historique des différentes approches et théories qui représentent l'évolution et la genèse de la notion de négociation, est marqué par l'émergence de plusieurs travaux qui ont tenté de proposer des lectures qui portent sur le déroulement de cette dernière, afin d'en extraire les aspects fonctionnels et formels qui la qualifient. Cependant, il faut noter que même si ces travaux en question, s'articulent autour du même concept, ces derniers proposent chacun une modalité de traitement différentes de l'autre. Ces divergences en matière de modalité et de pensées ont donné lieu par la suite à une série de classifications en matière d'approches négociative. Nous pouvons citer la proposition avancée par Howard Raiffa (1982), qui a proposé une lecture sur le processus négociatif, basée sur les dimensions de symétrie-asymétrie et prescription-description. D'autres travaux de classification ont vu le jour, et rejoignent cette classification de Howard Raiffa, à la lumière de la proposition de Daniel Druckman (1997), qui a étalé quatre approches²⁰ qui visent l'étude de la négociation : *négociation comme résolution d'une énigme, négociation comme jeu de marchandage, négociation comme gestion organisationnelle et négociation comme politique diplomatique.*

Or, la plus importante de toutes ces classifications avancées, est celle qui est proposée par I. William Zartman. En 1988, Zartman, théoricien, praticien et chercheur en négociation, est parvenu à synthétiser le panorama des travaux de classifications déjà proposées, et nous récapitule cette répartition d'approches négociatives sur la base de cinq

²⁰ Par approche, nous visons l'ensemble des démarches scientifiques que ça soit prescriptives, descriptives ou normatives, qui nous permettent d'étudier et d'analyser le processus de la négociation afin de mieux comprendre les aspects qui le caractérisent ainsi que les modalités qui le régissent.

aspects d'analyse : structurelle, stratégique, procédurale (appelé aussi « concession-échange »), comportementale et intégrative.²¹

Dans ce qui suit du travail, nous allons essayer de décrire le panorama des approches négociatives, en se basant sur la lecture proposée par I. William Zartman. Notre objectif dans cette partie est de découvrir dans un premier temps les contributions apportées par chacune de ces approches, afin de concevoir le paradigme de la négociation comme objet d'étude de recherche à part entière. Dans un deuxième temps, notre ambition est de mettre en application ces contributions afin d'explicitier les aspects qui qualifient le déroulement négociatif de manière général, et celui qui se rapporte à notre corpus de manière précise.

2.1- APPROCHE STRUCTURELLE

Appréhender l'étude d'une situation de négociation selon l'approche structurelle, mène à tisser une relation de dépendance entre les résultats obtenus au terme d'une négociation avec les traits structurels propres à chacune d'elle. Ces traits négociatifs en question, peuvent porter sur les différentes caractéristiques qui qualifient une négociation, en autres le nombre de questions posées, la composition (parties monolithiques ou composées de nombreux groupes) ou encore le pouvoir relatif des parties en compétition (Raiffa, 1982, Bacharach et Lawler, 1981).

Zartman, qualifie l'approche structurelle, comme étant une perspective qui propose : *« des explications des résultats dans des schémas relationnels entre les parties ou leurs buts »*.²²

Cette perspective structurelle, constitue une démarche avantageuse et révélatrice. L'intérêt qu'elle véhicule se manifeste directement sur le terrain, dans la mesure où atteindre une lecture qui nous permet de modéliser les résultats négociatifs obtenus, ne peut se réaliser que si nous arrivons à comprendre et à déceler les facteurs structurels qui caractérisent la situation de négociation. Dans ce sens, les travaux de recherche qui relavent de cette logique structurelle en matière de la négociation, représentent cette

²¹ Il faut rappeler que Zartman, dans son ouvrage fondateur, *The 50% Solution* (1976), a avancé sept « approches », avant de les réduire à cinq par la suite (1988).

²² Zartman. *W-I : The 50% solution*. Anchor Books, New York, 1976.

dernière sous forme de suite de scénarios conflictuels entre des adversaires aux buts incompatibles.

La notion de *pouvoir* constitue l'une des principales contributions théoriques avancées par l'approche structurelle (Bacharach et Lawler, 1981). En effet, le pouvoir, qui selon la perspective structurelle, représente la capacité de l'individu à gagner, ou bien sa possession de « force » ou de « ressources », constitue une composante de base lors d'une situation négociative. Son rôle est déterminant dans la mesure où il influe de façon directe sur la capacité de chaque partie à atteindre ses objectifs négociationnels²³. Cette dernière trouve ses racines bien avant la tradition négociationnelle, et semble être l'apanage des domaines de la politique et des stratégies militaires, comme le témoignent les écrits de Thucydide, Machiavel et Von Clausewitz.

Toutefois, il faut préciser que même si cette notion de pouvoir, qualifiée comme l'une des contributions majeures avancées par les adeptes de l'approche structurelle²⁴, représente un assise fondamentale pour n'importe quelle situation de négociation, il reste à souligner qu'en réalité le déroulement de cette dernière ne peut en aucun cas être réduit à une simple mise en balance des ressources matérialisées par chacune des parties qui la constituent, dans le sens où, rien ne nous garantit que la partie la moins puissante se trouve systématiquement à la merci de la partie la plus puissante.

Et c'est à partir de ce postulat que des analystes issus de cette approche structurelle se sont appliqués à l'étude et la prise en charge des autres facteurs sur la base desquels se fonde le déroulement d'une négociation (selon une optique structurelle), à la lumière de la notion de symétrie-asymétrie, ou la présence d'alternatives, ou encore le rôle joué par les différentes tactiques mises en œuvre. L'objectif visé par les partisans de ce renouveau à travers le recours à ces facteurs, est d'expliquer d'avantage pourquoi la partie qualifiée comme ostensiblement puissante, ne peut être toujours vainqueur au terme d'une situation de négociation.

²³ La négociation est analysée comme un marchandage mettant en jeu des manifestations de puissance de la part de différentes parties qui l'animent.

²⁴ Basée notamment sur le principe des forts qui gagnent (ou, selon le langage du réalisme classique : « les forts font ce qu'ils peuvent et les faibles subissent » comme le souligne Thucydide),

Ceci dît, et malgré les apports indéniables avancés par cette approche structurelle en matière d'étude et de modélisation structurelle du processus négociatif, cette dernière semble présenter quelques signes de défaillance, et fera l'objet d'une suite de critiques. En effet, parmi les points relevés et qui ont fait de cette dernière un objet de critique, nous pouvons citer la focalisation centrale de la perspective structurelle sur le rôle du pouvoir, comme structure de base qui définit chaque négociation. Or, d'autres facteurs peuvent interagir et qui peuvent jouer un rôle déterminant au niveau des résultats souhaités au terme du processus négociatif, à la lumière des capacités du locuteur à négocier, ou l'objet même de la négociation,

La persistance sur la notion prise de positions par l'approche structurelle de la négociation représente une autre limite sur laquelle insistent beaucoup de théoriciens. En effet, lors d'un échange négociatif, certes chaque partie va essayer de déployer tout les moyens en sa possession afin de convaincre la partie adverse. Selon l'approche structurelle, cela se réalise en fonction de la prise de position initiale avancée par chacune des parties qui la constituent, dans le sens où toute autres propositions qui ne répondent pas à la thèse négociée par chacune de ces parties en question, et qui ne répondent pas à leurs objectifs tracés au préalable se trouvent automatiquement rejetées. Mais, cela constitue une situation extrême, où chaque proposition avancée par une partie se trouvera refusée de l'autre côté. Or, tenir compte d'une volonté aveugle de tirer le maximum d'une négociation sans se soucier ni de s'assurer si cela satisfera l'autre partie, ou encore si cela répondra ou pas à ses attentes, est susceptible de mener vers un échange communicatif stérile, qui va aboutir à des résultats peu rentable à long terme, notamment si l'autre partie trouve que ses propos ne sont pas valorisés, et décide donc de ne plus respecter sa part de l'accord négocié²⁵.

²⁵ Une négociation réussite, c'est lorsque les deux parties négociatrices ont la perception qu'elles ont obtenus ce qu'elles visaient.

2.2- APPROCHE STRATEGIQUE

Au niveau de la plateforme électronique du Trésor de la langue Française informatisé, le terme stratégie est appréhendé comme un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis. En outre, il s'agit d'une manière d'organiser, de structurer, et de coordonner une série d'actions relatives à un travail donné, par le biais d'un ensemble de conduites à mettre en œuvre, en fonction d'un objectif tracé au préalable. Dans le domaine de l'économie, cette dernière renvoie à un ensemble de choix, d'objectifs et de moyens qui orientent à moyen et à long terme les activités d'une organisation, ou d'un groupe` (Gestion fin. 1979).

Dans le domaine des sciences du langage, cette notion trouve sa place, sous l'appellation de stratégie énonciative. Et qui renvoie à l'ensemble des choix de production linguistique en vue de mener à bien une intention énonciative.²⁶

Lors des échanges interactifs dans une situation de négociation, opérer les mauvais choix stratégiques est souvent fatal, d'où la nécessité de préparer les parties négociatives de faire preuve d'attention et de pudeur, afin que leurs multiples interventions soient orientées, organisées et surtout opérantes et efficaces. Dans ce sens, recourir à l'approche stratégique semble être la solution et la clé qui va les permettre de développer rapidement leurs avantages concurrentiels.

L'émergence de l'approche stratégique de la négociation est associée aux travaux de recherche menés dans les domaines des mathématiques, notamment à travers la théorie de la décision et la théorie des choix rationnels, ainsi qu'en psychologie sociale, à travers les études qui portent sur l'analyse des comportements coopératifs et compétitifs. Cette dernière s'appuie aussi sur les différentes contributions issues des domaines de l'économie, de la biologie ainsi que celui de l'analyse des conflits.

Contrairement à l'approche structurelle, qui appréhende l'étude des négociations en se basant sur le rôle des moyens (tels que le pouvoir) utilisés lors d'une situation de négociation, l'approche stratégique constitue une perspective qui vise toujours l'étude et la

²⁶ TLFi : Trésor de la langue Française informatisé, <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine. (Consulté le 26/07/2017).

modélisation du processus négociatif, mais par le biais d'une logique différente. Cette dernière se focalise et insiste sur le rôle des objectifs (fins, buts) dans la détermination des résultats.

Sur le plan de l'application théorique, cette approche est représentée par la voix des modèles issus de la théorie du choix rationnel²⁷. Ces derniers qualifient les négociateurs comme étant des décideurs rationnels dotés d'alternatives connues, dont les choix sont guidés par le calcul de l'option susceptible d'optimiser leurs fins ou leurs gains respectifs²⁸. Autrement dit, ces acteurs en question qui animent une situation négociative retiennent dans un large choix d'actions, celles qui correspondent le mieux à leur vision du monde, afin d'atteindre leurs fins et objectifs convoités.

L'approche stratégique, par le biais des modèles qui la représentent, constitue une conception scientifique qui s'appuie sur une perspective de nature normative. Elle préconise l'existence d'une seule solution efficace et applicable pour la résolution de chaque problème, comme nous le rapporte Raifa dans le passage suivant :

'' Ce que des super individus ultra intelligents et parfaitement rationnels devraient faire dans des situations interactives compétitives [c'est-à-dire de négociation]Parce qu'elle recherche les « meilleures solutions » sous tous les angles d'une négociation, cette approche a également été qualifiée de symétriquement prescriptive). ''²⁹

Cette dernière fonde sa perception à partir d'éléments issus du principe de la rationalité des acteurs. Elle s'interroge notamment sur des questions fondamentales liées

²⁷ Appelée communément aussi « théorie du choix » ou encore « théorie de l'action rationnelle ».

²⁸ Henry Kissinger cité dans : Alfredson Tanya, Cungu Azeta : Théorie et pratique de la négociation. Approche de la littérature, Organisation des Nations unies pour l'Alimentation et l'Agriculture (FAO), décembre 2007.

Disponible sur : http://www.fao.org/docs/up/easypol/744/45_negotiation_background_paper_179fr.pdf (consulté le 08/05/2016).

²⁹ Raiffa. H : *The Art and Science of Negotiations*. Belknap Press of Harvard University Press Cambridge, Mass., USA. 1982.

aux choix des acteurs, aux conditions qui influencent et modifient leurs choix ainsi qu'au degré de confiance exprimée par les parties en présence.³⁰

Cependant, d'autres théories voient le jour et vont rapidement marquer l'histoire de l'étude des négociations, à la lumière de la théorie du jeu³¹ ou encore théorie du risque critique³², à partir desquels l'approche stratégique va enrichir ses principes théoriques et ses fondements méthodologiques. En effet, ces théories en question, forment un outil mathématique développé principalement pour des fins économiques, mais qui vont être rapidement sollicitées dans le domaine des sciences sociales, notamment en matière des problèmes de formalisation que connaissait ce dernier.

Le dilemme du prisonnier (DP), représente une forme célèbre et assez répandue de la théorie du jeu dans le domaine des négociations. En effet, durant le mois de Janvier de l'année 1950, deux mathématiciens ; Melvin Dresher et Merrill Flood, soutenus durant la même année par leur collègue Albert Tulker, ont mené à la RAND Corporation une expérience qui a donné lieu à ce que nous appelons aujourd'hui le jeu dilemme du prisonnier (DP).

³⁰ Snyder. G-H. & Diesing. P : *Conflict Among Nations Bargaining: Decision Making and System Structure in International Crises*, Princeton University Press, Princeton, USA. 1977

³¹ La théorie du jeu fait appel à des modèles mathématiques formels pour décrire, recommander et prédire les actions que les parties doivent mener pour optimiser leurs gains quand les conséquences d'une action qu'elles choisissent dépendent des décisions prises par un autre acteur. Elle s'intéresse aux « jeux de 'stratégie' et non à des jeux d'habileté ou de hasard, dans lesquels la meilleure voie à suivre pour chaque participant dépend de son anticipation des actions des autres participants » (Schelling, 1960).

³² La théorie du risque critique d'Ellsberg (Ellsberg, 1959) constitue une autre théorie sur la négociation de crise. Comme la théorie du jeu, elle se sert de nombres cardinaux d'utilité pour expliquer le comportement de prise de décision, mais introduit la notion que les parties utilisent des estimations de probabilité quand elles effectuent le calcul rationnel de faire ou non des concessions dans une négociation de crise. Ces probabilités dérivent du calcul par chaque acteur de son propre risque critique ou du risque maximal de rupture des négociations qu'il est prêt à tolérer pour rester sur sa position combiné à l'estimation du niveau inhérent de détermination de son adversaire à maintenir son propre point de vue.

Source : Théorie et pratique de la négociation Approche la littérature Tanya Alfredson, John Hopkins University, Baltimore, Maryland, États-Unis et Azeta Cungu, Service du soutien aux politiques agricoles, Division de l'assistance aux politiques et de la mobilisation des ressources, FAO, Rome, Italie pour le compte de L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ALIMENTATION ET L'AGRICULTURE.

L'ambition principale des élaborateurs de ce jeu, était de nous expliquer le conflit permanent qui réside en chacun de nous. Entre les sollicitations sociales qui nous appellent à coopérer et nos craintes d'être trahi, Melvin Dresher et Merrill Flood ont essayé de nous expliciter par le biais de ce jeu les problèmes de confiance et de loyauté que pourrait rencontrer chacun de nous lors de nos interactions avec autrui.

Le jeu du dilemme du prisonnier met en scène deux prisonniers Bonnie et Clyde soupçonnés d'avoir commis un crime ensemble. Chacun d'entre eux a le choix entre deux possibilités : avouer ou se taire. Si personne des deux n'avoue, ils coopèrent et vont devoir endurer une peine de deux ans de prison chacun. Et si jamais l'un dénonce l'autre, la peine passera à quatre ans pour tous les deux.

Or, d'autres scénarios se manifestent suite à cette situation, et qui vont rendre l'élaboration d'un processus de coopération entre ces deux individus peu probable.

De cela, les concepteurs de ce jeu ont proposé d'autre cas de figure, comme nous pouvons le découvrir dans la présente illustration :

		A	
		Coopération	Dénonciation
B	Coopération	2 ans/2 ans	5 ans/0 an
	Dénonciation	0 an/5 ans	4 ans/4 ans

Dilemme du prisonnier

Ces différentes probabilités comme nous pouvons le remarquer représentent une forme de matrice des gains. Chaque case de la matrice renvoie à une éventuelle issue du gain. Dans ce sens, chacun des deux prisonniers pense à son propre intérêt individuel et réfléchit à une issue pour s'en sortir, en prenant en considération les deux actions possibles de l'autre, et chacun des deux a intérêt à dénoncer l'autre.

Ce jeu, du fait qu'il soit une architecture logique basée sur des calculs et des probabilités mathématiques, trouve son utilité dans le domaine des sciences humaines et sociales, en occurrence dans le domaine des négociations. Dans ce sens, les négociateurs ou les parties négociatrices se retrouvent souvent face à des situations similaires, qui mettent leur prise de décision en défi. Ce genre de situation est engendré par apport au peu d'informations dont disposent les parties négociatrices en matière de leurs intentions respectives et réciproques.

Dans des situations de négociation sociale, le résultat final dépend directement sur la prédisposition des négociateurs à coopérer. Dans cette optique, et pour illustrer d'avantage cette notion, Robert Axelrod, professeur de science politique, connu pour ses travaux qui portent notamment sur l'évolution de la coopération, liée à la théorie des jeux, s'est servie d'une version itérative du jeu DP³³. Axelrod a constaté qu'un processus de coopération est envisageable même chez des individus qui recherchent qu'à leur intérêt personnel, une fois qu'ils réalisent qu'ils risquent de se rencontrer à nouveau. Et pour une meilleure exploitation de sa perspective, Axelrod a utilisé de simulations informatiques d'un jeu de DP itératif pour témoigner que, même face à un adversaire qui rejette toute alternative de coopération, un joueur peut toujours accroître ses possibilités à optimiser ses gains, en faisant appel à une stratégie de type *un prêté pour un rendu*. Pour ce faire, ce dernier prendra le premier l'initiative à coopérer, pour punir son adversaire par la suite (dénonciation) si jamais ce dernier n'adhère par à ce processus de coopération (Axelrod, 1984). Sinon, dans un deuxième cas de figure, à savoir, face à un adversaire qui réagit positivement à une demande de coopération dans laquelle le premier joueur a opté pour une stratégie *un prêté pour un rendu*, Axelrod est arrivé à confirmer que le processus de coopération représentera donc un résultat d'équilibre.

Cependant, il faut rappeler que même si le choix de coopérer ou pas (dénoncer) entre les différentes parties négociatives, lors d'un échange interactif prolongé, est conditionné par leurs prédisposition à coopérer, cela n'exclut pas le rôle joué ni la place des liens de confiance tissés entre ces parties en question.

³³ Dilemme du prisonnier.

Toutefois, l'approche stratégique manifeste quant à elle aussi quelques facteurs de déficience, qui limitent et réduisent son champ d'application, que ça soit au niveau de son volet théorique ou méthodologique.

En effet, parmi les points qui ont remis en cause la conception stratégique, nous pouvons citer le fait que cette dernière ne peut prévoir ni la conduite adoptée par les acteurs, ni l'issue de leurs interactions, dans le sens où la négociation elle-même suit un cheminement basé sur des calculs et des perceptions, qui affectent directement sa progression, et rendent imprévisibles son déroulement et son aboutissement final. Ce qui remet en cause les liens qui existent entre les notions de rationalité et de prévisibilité. Autrement dit, l'approche stratégique préconise que les parties présentes lors d'une négociation agissent de manière rationnel, et donne lieu à un résultat final de nature rationnel, mais cela ne veut pas dire que ce dernier est susceptible d'être calculé préalablement et à l'avance. Dans l'extrait suivant, Pierre Hassner nous explique d'avantage cette idée:

*“L’erreur capitale serait, parce qu’on perçoit les raisons du choix, de le croire à l’avance certain ou rétrospectivement inévitable. Rien ne remplace le point de vue de l’acteur qui choisit dans l’incertitude et le risque. Rien, sinon le point de vue de celui qui connaît la fin (s’il y en a une) de l’histoire, le sens que prennent, à leur insu, les actions des hommes aux yeux de la raison historique”*³⁴

En plus du fait que l'approche stratégique ne peut prévoir ni la conduite adoptée par les acteurs, ni l'issue de leurs interactions, une deuxième critique lui a été reprochée. En effet, la perspective stratégique par le biais de ses adeptes tente d'explorer et d'examiner le déroulement d'une situation de négociation en se basant sur une logique de découpage, faisant de cette dernière un ensemble de phases et d'étapes en vue de former un processus. Les théoriciens relevant de cette optique stratégique ont tendance à résumer le déroulement d'une négociation sous forme d'un cheminement composé de plusieurs phases successives

³⁴ P. Hassner : *La violence et la paix. De la bombe atomique au nettoyage ethnique*, Paris, Seuil, 2000, p. 99-100.

(prise de contact, information, argumentation, ajustement des positions, formation de l'accord), ce qui est sans doute vrai. Cependant, nous ne pouvons pas schématiser le déroulement de cette dernière, en la résumant en quelques stades qui s'ordonnent selon une logique linéaire. Dans ce sens, l'approche stratégique s'est basée sur une logique mathématique rendant le déroulement d'une situation de négociation un processus de nature mécanique, en négligeant d'autres éléments constitutifs propres à cette dernière, qui jouent un rôle déterminant quant à son enchaînement, et assurent des résultats concrètes et efficaces quant à son aboutissement.

Toutefois, il faut rappeler que le déroulement d'une négociation sur le terrain est généralement défini par un certain nombre d'irrégularités, vu le caractère imprévisible qui marque cette dernière, ce qui procure à son déroulement un caractère modulable, imprévisible et non précis. Il nous semble donc important de prendre en considération le reste des éléments qui forment cette dernière, et qui déterminent son élaboration et son évolution, à la lumière des moyens déployés par chaque partie négociative, ou encore se focaliser sur les éléments constitutifs qui forment la personnalité de chaque négociateurs et qui déterminent son attitude.

2.3- APPROCHE COMPORTEMENTALE

Comme l'indique son appellation, l'approche comportementale tient son objet d'étude à partir de tout ce qui est relatif à la notion de comportement. En psychologie, le mot comportement renvoie à '*un ensemble des réactions observables chez un individu placé dans son milieu de vie et dans des circonstances données*'³⁵.

L'approche comportementale dans sa dimension scientifique globale tient ses racines de la tradition psychologique et expérimentale. Dans le domaine de la négociation, l'attachement et l'assise psychologique sont contestablement approuvés, or d'autres domaines fondent le soubassement théorique et méthodologique de cette dernière, en occurrence le domaine des sciences cognitives ou encore celui de la diplomatie.

³⁵ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2256134940>; (consulté le 30/07/2015).

Contrairement à l'approche stratégique (par le biais de la théorie du jeu), qui considère les négociateurs comme étant des parties qui véhiculent des entités impersonnelles et uniformément rationnelles, et qui visent à optimiser leurs gains, l'approche comportementale part du principe que toute situation de négociation constitue une affaire de personne et de personnalité, comme nous pouvons le confirmer dans de passage suivant de Charles de Gaulle: '*à part quelques principes essentiels, il n'y a pas de système universel, mais seulement des circonstances et des personnalités*'³⁶.

L'approche comportementale se focalise sur le rôle de la personnalité des négociateurs (caractéristiques personnelles, attitudes). Ce principe constitue une variable décisive quant à l'explication d'une négociation, que ça soit au niveau de son enchaînement ou celui du résultat final négocié.

Les théories relevant de l'approche comportementale cherchent à expliquer les situations de négociation sous forme d'interactions entre les différents « types » de personnalités, en mettant l'accent notamment sur des facteurs comportementaux tel que les tendances, les émotions, les compétences humaines, mais en se rapportant aussi aux différents rôles joués par les pratiques de la persuasion³⁷, de la confiance, de la perception, et de la motivation individuelle au niveau des résultats négociés. Or, d'autres notions comme celles de la relation, de la culture, de la norme, de l'habileté, de l'attitude, de l'attente ou encore celle de la confiance, constituent d'autres éléments qui ont été intégrés depuis peu par des recherches récentes relevant de cette perspective comportementale, ayant toujours un caractère lié à la notion de personnalité.

Tout comme les approches exposées précédemment, l'approche comportementale a marqué l'histoire de l'étude de la négociation par le biais de plusieurs contributions. Ces contributions en question, empruntées notamment des domaines de la psychologie, des sciences cognitives ou encore le domaine de la diplomatie, ont apporté une perception supplémentaire à la conception des processus négociatifs, et mettent en avant un appareillage additionnel en matière d'analyse et de modélisation des différents mécanismes et dispositifs sous-jacents les différentes situations de négociation,

³⁶ LNC t II : *La discorde chez l'ennemi*, Paris, Plon, 1971, (désormais DE), 1-3, p. 20.

³⁷ PLANTEY. A : *La Négociation internationale au XXIe siècle*, Paris, CNRS. 2002.

Parmi les contributions qui ont soulevé le plus d'engouement chez les théoriciens comportementaux, nous pouvons citer celle qui est empruntée du domaine de la diplomatie, représenté principalement par les travaux de François de Callières, diplomate français, élu en 1689 comme membre de l'académie française. Grace à ses différentes contributions qui ont marqué le domaine de la politique et de la diplomatie, ce dernier est devenue une référence incontournable en matière des négociations diplomatiques³⁸, et cela à travers ses différentes publications et travaux de recherche, notamment son ouvrage "*De la Manière de négocier avec les souverains De l'utilité des négociations, du choix des ambassadeurs et des envoyés et des qualités nécessaires pour réussir dans ces emplois*" (1716), considéré comme un classique international de la négociation.

En effet, De Callières décrit un bon négociateur comme étant une personne munie d'un ensemble de ressources et de qualités, en matière de *présence d'esprit*, et de *pouvoir sur lui-même*, faisant de sa personnalité un dispositif à mettre en œuvre de manière efficace, lors d'une situation négociative, comme il nous le rapporte dans le passage suivant :

*" Qualités qui font un esprit attentif et appliqué, qui ne se laisse point distraire par les plaisirs et par les amusements frivoles, un sens droit qui conçoive nettement les choses comme elles sont et qui aille au but par les voies les plus courtes et les plus naturelles "*³⁹.

De son côté, le domaine de la psychologie sociale a servi à son tour l'approche comportementale, notamment par la voix des travaux théoriques et expérimentaux qui focalisent leurs objet d'étude sur l'influence des « orientations motivationnelles », afin d'expliquer et de modéliser les différentes attitudes en matière de comportement enregistrées et adoptées par les participants lors d'une situation de négociation.

En effet, la notion de motivation personnelle a suscité beaucoup d'intérêt et a fait l'objet d'étude de plusieurs travaux de recherche dans le domaine de la psychologie sociale. Cette dernière constitue une piste de recherche importante, notamment en matière de l'étude du comportement négociatif. Plusieurs chercheurs et théoriciens à la lumière de

³⁸ Les travaux de recherche qui ont vu le jour notamment grâce à son expérience de négociateur.

³⁹ De Callieres. F : *On the Manner of Negotiating with Princes*. 1716.

Deutsch (1958), ou encore Messick et McClintock (1968), ont tenté d'étudier cette notion de motivation personnelle en se rapportant directement à la place qu'occupe l'individu lors d'un échange communicatif. Cette perspective prime sa méthodologie de recherche sur la base de deux optiques distincts : le degré d'intérêt dans les relations interpersonnelles et celui dans les résultats. Les théoriciens en matière de cette notion de motivation personnelle sont parvenus à nous proposer quatre typologies d'orientation motivationnelle : individualiste, altruiste, coopérative et compétitive.

La motivation dite individualiste constitue une forme de motivation qui se présente chez une personne qui n'est motivée que par ses propres résultats, en négligeant dans ce cas tout caractère de satisfaction de la partie adverse. Quant à une personne qui affiche une orientation altruiste, cela se présente par la voie d'une personnalité qui affiche sa préoccupation et son inquiétude du bien-être de l'autre partie négociative. Or, pour une personne qui adopte une motivation coopérative, ce dernier veille à exprimer sa préoccupation par apport au bien-être des deux parties ensemble, en cherchant à formuler un compromis satisfaisant ces deux parties en question. Enfin, une personne à profil compétitif, est représentée par une personnalité motivée et stimulée par le besoins d'exprimer son envie et sa flamme de faire mieux que l'autre partie.

La notion de cadrage, constitue un autre apport introduit par l'approche comportementale dans le champ d'étude des négociations. Cette notion, déjà présente dans le champ de recherche de la psychologie cognitive (framing), s'est rapidement propagée et développée ces dernières années dans le domaine des sciences sociales et humaines, notamment par la voie de plusieurs chercheurs et théoriciens à la lumière de Rein et Schön 1993/1994, Gray, 1997, Raulet-Crozet, 1998, Te Velde et al 2001, Clyman et Gray 2001, Gray et Putnam 2003, ou encore Bottom, 2003.

Dans un premier temps, cette conception de cadrage se montrait comme étant une notion purement cognitive, avant d'être actualisée et optimisée par la suite, à travers un ancrage au niveau des différentes situations d'interactions possibles, que ça soit au niveau des objets, des connaissances ou encore celui des règles. Le cadrage constitue selon la

définition proposée par Laroche et Nioche :'' *la façon dont sont saisis les problèmes auxquels les décideurs sont confrontés.*''⁴⁰

Rein et Schön, nous définissent cette notion de cadrage, ou plutôt Framing, comme nous l'appelons en anglais comme suit :

*'' A way of selecting, organizing, interpreting, and making sense of a complex reality to provide guideposts for knowing, analyzing, persuading, and acting. A frame is a perspective from which an amorphous, ill-defined, problematic situation can be made sense of and acted on ''*⁴¹.

De manière générale, nous pouvons définir cet élément de cadrage comme étant la façon dont un problème peut être décrit ou perçu. Cette notion trouve bien sa place et son application dans le domaine de l'étude des négociations. A ce titre, Neale et Bazerman (1985) ou encore Bazerman et al. (1985) ont constaté que l'attitude comportementale adoptée par les négociateurs lors d'un conflit négociatif, reste relative à la nature du cadrage, dans le sens où ce dernier est susceptible d'affecter de manière directe les probabilités de parvenir à un compromis final de la part des différentes parties négociatives.

De plus, cette notion représente un processus qui se fonde sur une construction de nature cognitive, qui s'achemine progressivement au cours de la négociation, comme nous le témoigne Gray dans le passage suivant:

'' Cognitive structures held in memory and used to guide interpretation of new experiences (Minsky, 1975; Tannen, 1979). Parties

⁴⁰ Laroche. H. et Nioche. J-P : *L'approche cognitive de la stratégie d'entreprise*, Revue française de gestion, n° 99,1994. P 6.

⁴¹ Rein. M. & Schön. D : *The argumentative turn in policy analysis and planning*, Policy discourse , Fisher F. et al. (Eds), Durham et Londres, Duke University Press, 1993, p. 146.

Traduction : Une manière de sélectionner, d'organiser, d'interpréter et de donner un sens à une réalité complexe afin de fournir des repères pour connaître, analyser, persuader et agir. Un cadrage est une perspective à partir de laquelle une situation amorphe, mal définie et problématique peut être comprise et appliquée.

rely on these mental constructs to interpret or make sense of ongoing events.''⁴².

En effet, Gray, et par le biais de ses travaux portant sur les controverses environnementales, nous fait découvrir que le recours à cette perspective qui se focalise sur le concept de cadrage cognitif, représente une alternative utile et efficace, en particulier dans des situations où parvenir à un accord final, passe avant tout par la recherche d'un cadre de résolution conjoint par les parties négociatives. Ceci dit, ces parties négociatives vont opter pour un travail de nature conjointe et collaborative, qui va les conduire à atteindre leurs objectifs respectifs, afin de parvenir au consensus voulu.

Cependant, atteindre ce degré d'harmonie en matière d'accord, constitue une démarche un peu complexe. A ce propos, Putnam, rejoint Gray (2003) sur le rôle du cadre cognitif, mais précise que lors d'une situation de conflit, les parties négociatives se considèrent comme étant des ennemies, du fait qu'ils ne sont pas habitués à se comporter de manière coopérative, ce qui rend par conséquent le changement du cadre cognitif, une démarche pas aussi simple à effectuer.

En outre, ce partenariat scientifique qui a réuni les travaux de Gray avec ceux de Putnam(2003), a donné lieu à d'autres conceptions qui se rapportent à la notion de cadre cognitif. La conception du cadre de contrôle social constitue celle qui se rapporte le plus à notre approche comportementale. Cette dernière renvoie à la manière avec laquelle les individus exposent leurs degrés d'indépendance et leurs capacités d'influencer les décisions finales.⁴³ A cet effet, les deux auteurs nous soulignent que cette conception du cadre de contrôle social est susceptible de se manifester sur le terrain sous quatre formes distinctes : individualiste, égalitaire, hiérarchique et fataliste.

⁴² Gray. B. : *Framing and reframing of intractable environmental disputes, Research on negotiation in organisations*, Lewicki R. J. et al. Greenwich, Connecticut, Jai Press, 1997, p. 171.

Traduction : *Structures cognitives conservées en mémoire et utilisées pour guider l'interprétation de nouvelles expériences (Minsky, 1975; Tannen, 1979). Les parties comptent sur ces constructions mentales pour interpréter ou donner un sens aux événements en cours.*

⁴³ <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2004-6-page-45.htm> (consulté le 01/08/2016).

En somme, nous pouvons dire que cette perception comportementale, s'affiche comme étant une démarche pertinente, notamment en matière de la conception et de la modélisation des situations conflictuelles. Les travaux qui relèvent de cette dernière nous ont permis d'explicitier et de mettre en évidence ces situations dites conflictuelles, afin de nous permettre les cerner et les résoudre par la suite de manière efficace. Cependant, et tout comme ses devanciers, elle affiche quelques points de controverse.

En effet, même si cette approche propose une lecture des conflits en se basant sur des éléments complémentaires, tels que le profil comportemental adopté par les parties négociatrices, les composantes qui constituent la personnalité de chacune de ces parties en question, ou encore des éléments supplémentaires comme la culture, la classe sociale, ou les types de relation interpersonnelle qui relient les acteurs, et qui jouent un rôle décisif pour parvenir à l'accord final convoité, néanmoins, il faut préciser que cette dernière a négligé partiellement le rôle déterminant joué par l'élément des représentations.

Par représentation, nous nous focalisons sur les représentations collectives, employées ici sous une optique sociale, décrites selon le Trésor de la langue française informatisé comme suit :

''Les représentations collectives sont bien le résultat des interactions des consciences individuelles, mais elles les dépassent considérablement dans la mesure où elles dérivent, non pas des individus pris séparément, mais d'une association entre eux''⁴⁴.

En effet, aboutir à un compromis final, n'est pas une simple opération qui consiste à additionner les différentes représentations des parties négociatives. Sur le terrain, cette opération s'achemine en adoptant une démarche de nature rigide, dans le sens où chacun des négociateurs essaiera d'affirmer sa présence par le biais de sa personnalité ; une personnalité constituée d'un certain nombre de représentation (sociales, culturels, linguistiques, psychologiques ...etc.). Cependant, cela nécessite à engagement de la part de chaque partie négociatrices sur le fait, de travailler les représentations de l'autre cotés. Or cela va ouvrir une autre perche négociative, qui échappe souvent aux typologies (fermées) proposées par la démarche comportementale, dans le sens où atteindre le compromis final

⁴⁴ <http://cnrtl.fr/definition/sur-repr%C3%A9sentation> (Hist. sc., 1957, p. 1577). (Consulté le 04/08/2017).

impose de ces parties négociatrices la création de liens entre les différentes représentations propre à chacune d'elle, comme le souligne d'ailleurs Raulet-Croset (1998) dans ses travaux.

2.4- APPROCHE INTEGRATIVE

L'approche intégrative de la négociation constitue une autre alternative théorique qui vise toujours à étudier la négociation et à modéliser son fonctionnement. Cette approche élabore à son tour son objet d'étude à partir d'éléments et de notions issues des domaines de la diplomatie (théorie politique et relations internationales) et des sciences sociales (les conflits sociaux et la prise de décision sociale). Cette dernière part du principe que toute négociation constitue une situation interactive, dans laquelle chaque partie, constituée d'interactants négociateurs, va opter pour un comportement bien défini en matière de résolution de problèmes (Walton et McKersie, 1965).

En effet, les théoriciens relevant de cette approche intégrative affirment que toute situation négociative repose sur un principe négociatif de type gagnant-gagnant, à travers lequel la construction finale de l'accord entre les négociateurs s'établi sur la base d'une prise en considération conjointe des différentes dimensions à partir desquelles s'instaurent et s'ordonnent les volontés avancées par chacune de ces parties négociatives, en dépit de leurs indifférences.

Dans ce sens, mener une négociation selon la perspective intégrative, se réalise sur la base d'un ensemble de principes et de critères de nature objective, qui visent à instaurer un climat interactif et négociatif favorable, dont l'objectif est de procurer aux différentes parties négociatives des éléments gratifiants leurs gains réciproques et mutuels.

De cela, l'échange mutuel d'informations entre les parties négociatives constitue le soubassement sur lequel s'appuie toute négociation, et engendre le point de départ qui va attester ou pas l'aboutissement final du processus négociatif. Du coup, nous pouvons déduire que la résolution finale du problème autour duquel s'achemine toute situation négociative, repose sur la prédisposition des parties négociatives qui la constituent, à coopérer et à travailler ensemble afin de parvenir à une décision finale ; une décision

conjointe et collaborative, et qui va garantir à ces parties en question une résolution de type gagnant-gagnant.

Cependant, cet aspect d'échange d'informations, implique de ces parties négociatives de faire apparaître de manière explicite leurs intérêts, à générer des stratégies et à rechercher des points en commun qui vont les rapprocher⁴⁵, d'où l'intérêt du principe gagnant-gagnant qui caractérise cette approche.

Les théoriciens de l'approche intégrative décrivent le déroulement d'une négociation sous forme de phases, des phases qui représentent des moments de transition collective qui définissent la prise de décision finale de cette dernière. En effet, ces moments négociatifs sont régis par des mécanismes, qui vont non seulement déterminer la nature et la texture de la négociation, mais qui peuvent même définir la dynamique et le potentiel d'élaboration de cette dernière. Autrement dit, ces phases peuvent procurer aux négociateurs l'équivalent d'une feuille de route à suivre, rendant leurs possibilités négociatives opérationnelles et efficaces, comme l'affirme Zartman et Berman dans le passage suivant :

*“Les négociateurs peuvent se préparer plus efficacement à la négociation et se doter d'une probabilité plus grande de la traverser avec succès si ils tiennent compte dans leurs préparatifs qu'elle passe par trois étapes : une phase Diagnostic, une phase Formule et une phase Détails.”*⁴⁶

En se référant au passage ci-dessus, Zartman et Berman nous affirment que la négociation constitue un processus acheminé en un ensemble d'étapes, et nous les décrivent en trois phases principales : une phase Diagnostic, une phase Formule et une phase Détails.

La phase diagnostic, qui constitue la première étape, représente le moment où nous procédons à l'analyse et à la description des faits et des conduites antérieurs au début des négociations. Il s'agit du moment où les parties négociatives examinent le problème à

⁴⁵ Les parties négociatrices vont opter pour des méthodes de création de valeur et vont tenter de constituer des principes communs afin de définir les modalités d'appropriation des résultats.

⁴⁶ Zartman. W-I & Berman. M-R : *The Practical Negotiator*, Yale University Press. New Haven, CT, USA. 1982.

résoudre, expriment leurs volonté de s'engager dans la négociation de manière transparente, et s'assurent en même temps de la réciprocité de l'autre partie à s'engager et faire part de la négociation, afin que cette dernière soit l'issu qui va leurs assurer de meilleures résolutions.

Quant à la phase formule, qui renvoie à la deuxième étape constitutive d'une négociation selon la perspective intégrative, elle représente le moment où se joignent les intérêts mutuels de chaque partie négociative. Lors de cette étape, les parties négociatives se mettent à la recherche d'un accord final, et cela par le biais de la mise en place d'un cadre négociatif convenable, instauré de manière collaborative et mutuelle à partir des intérêts et des principes propres à chacune de ces parties en question. L'aboutissement ou l'échec de cette étape est conditionné par la prédisposition des parties négociatives à s'engager de manière directe et intégrale. Dans ce sens, atteindre l'objectif négociatif final (gagnant-gagnant) ne peut se réaliser que si les parties négociatives s'associent explicitement et ouvertement, et cela à travers un partage mutuel d'informations, la recherche des principes et des valeurs conjoints exprimant la volonté de chaque partie, ou encore par la voix du respect bilatéral des opinions et arguments avancés par chacune de ces parties.

Finalement la phase détails, qui renvoie au moment qui couronne la négociation, représente le stade où les grands principes recherchés et instaurés par les parties négociatives, se transforment en composantes et détails, et qui vont assister et soutenir l'élaboration de l'accord final.

Cependant, il faut rappeler que même si le déroulement réel de tout type de négociation certes se réalise sur la base de ces trois phases, cela ne s'accomplit pas toujours en suivant cet ordre de manière linéaire, dans le sens où les parties négociatives se retrouvent des fois contraintes de passer/revenir d'une phase à une autre si les conditions les obligent.

Par ailleurs, les théoriciens intégratifs de la négociation mise à part le fait qu'ils décrivent son déroulement sous forme d'un processus caractérisé par une logique d'enchaînement, insistent en même temps sur sa phase de préparation. En effet, ces derniers estiment que la réussite ou l'échec de toute situation de négociation restent

largement dépendant de sa phase de planification. Dans ce sens, des questions importantes doivent être posées et traitées par les parties négociatives, et cela avant même d'entamer la négociation : Qui va négocier ? Quelles sont les questions autour desquelles va s'articuler le déroulement de la situation de négociation ? De quelle manière seront-elles discutées ? Quels devraient être l'ordre et la valeur des questions ? Et comment les engagements seront-ils décidés ? Peu importe le temps qu'elle va prendre, cette phase de planification entamée par les parties négociatives va certainement les assister et les mettre sur la bonne conduite à adopter, afin qu'ils puissent atteindre leurs objectifs tracés au préalable, et cela de manière ordonnée et correcte, comme l'affirme Wondwosen dans le passage suivant :
'' [Négocier le processus] non seulement fera gagner du temps, mais permettra de conclure des marchés plus sages, plus solides et plus utiles. ''⁴⁷

Le moment négociatif, constitue un autre principe avancé par la perspective intégrative. En effet, certainement, la réussite ou l'échec de toute situation de négociation reste relatif à sa phase de planification comme nous l'avons expliqué dans la partie précédente, or cela ne peut pas être la seule condition qui va définir la bonne conduite négociative à adopter. Le moment négociatif, constitue un facteur fondamental qui va permettre aux différentes parties négociatives de se joindre et d'associer leurs différentes intentions et valeurs négociatives. Il représente la partie chronologique clé, qui permet aux parties négociative d'atteindre le compromis cherché.

Cependant, se précipiter à atteindre ce compris ou l'inverse, peut nuire au bon déroulement de la situation de négociation, et cela même si les valeurs et les opinions avancés par les parties négociatives sont qualifiées d'appréciables et avantageuses. Zartman, a évoqué cette question de moment négociatif dans ses travaux sur les négociations. Pour ce dernier, atteindre le compromis négociatif ne peut être réalisable que si la situation discursive est dite « mure pour une solution ». Autrement dit, ce caractère de maturité discursive constitue une particularité révélatrice et une condition de base sur laquelle s'appuie la réussite de toute situation négociative.

⁴⁷ Wondwosen. M : *Negotiation: A Concept Note*, mimeo, FAO, Rome, Italy. August 2006.

En somme, et après avoir découvert quelques principes fondateurs de l'approche intégrative, nous pouvons dire que cette dernière représente une perspective fonctionnelle et avantageuse en matière d'analyse et de modélisation des différents mécanismes et processus sous-jacents les multiples formes négociatives. Cette approche insiste sur le fait que la résolution de tout problème repose impérativement sur la prédisposition des différentes parties négociatives à s'appliquer ouvertement et collectivement, afin de parvenir à un accord final, qui va satisfaire leurs attentes et objectifs respectifs. Cependant, parvenir à un compromis final qui répondra aux attentes et exigences intégrales des différentes parties négociatives, constitue un objectif qui est souvent difficile à atteindre. En effet, la réussite d'une situation de négociation sur le terrain se traduit par une volonté de recherche d'un ensemble de solutions qui doivent être crédibles et avantageuses, et qui permettent de répondre aux attentes et objectifs de l'ensemble des parties négociatives qui la constituent. Seulement, rare sont les situations où nous pouvons parvenir à l'élaboration d'un choix avantageux et acceptable par tout le monde en matière de résolution. Ce qui fait qu'en pratique, les parties négociatives doivent manifester plus d'effort et de volonté négociatifs, en se mettant dans un premier temps à déterminer leurs problèmes en communs, à chercher et à vérifier par la suite les probabilités négociatives possibles qui vont leur garantir plus de profit et de bénéfice. De même, elles doivent manifester ouvertement et de manière souple leurs préférences afin de parvenir à une solution acceptable, qui va correspondre à leurs différentes attentes et exigences respectives (la résolution de problèmes « gagnant-gagnant »).

2.5- APPROCHE PROCEDURALE (ÉCHANGE DE CONCESSIONS)

L'approche procédurale, représentée principalement par les théories de l'échange de concession, représente une autre alternative en matière d'analyse et de modélisation du processus négociatif.

Cette approche qualifie la négociation comme étant : *'un processus d'échange de concessions qui permet aux acteurs de construire un mouvement convergent orienté vers un accord.'*⁴⁸. Autrement dit, cette approche s'appuie sur un principe d'échange de concession mutuel entre les parties négociatives qui animent la situation négociative. A cet

⁴⁸Faure. G-O : *La Négociation : regards sur sa diversité*, Editeur Publibook Des Ecrivains, avril 2008

effet, et pour une meilleure résolution négociative, chaque partie négociative doit opter pour une concession, en renonçant à une part de ses propres objectifs, et cela après avoir expertisé et recensé les gains et bénéfices que chacune de ces dernières peuvent s'accorder et se procurer.

La pratique et l'expérience sur le terrain menées par les protagonistes de cette approche, ont montré que la manière la plus appropriée pour le négociateur d'obtenir un résultat acceptable au regard de sa position initiale, était de prendre aussi en considération et de se soucier des attentes et des objectifs des autres parties, et cela se réalise en acceptant quelques concessions. Et c'est bien cet aspect de partage et de compromis mutuel entre négociateurs qui procure à cette approche plus de flexibilité et de maniabilité surtout, par le biais de sa grande ouverture à la concession et à la recherche de gain réciproque.

Cependant, l'aboutissement de ce processus négociatif ou son échec, est conditionné dans ce cas par la prédisposition de chaque partie négociative à obtenir une concession de l'autre côté en retour⁴⁹, ce qui procure au dispositif régulant les situations de négociations un caractère mécanique articulé autour d'une seule variable ; les concessions.

Cette perspective procédurale, décrit les différentes formes possibles d'une situation de négociation sous forme de séries de concessions, configurées et articulées en un ensemble d'étapes, utilisées par les parties négociatives, afin d'exposer leurs intentions et de faire réagir leur adversaire. A ce titre, Zartman nous apporte dans le passage suivant quelques d'éclaircissement quant à ce point:

*“ Elles (partie négociatives) utilisent leurs propositions à la fois pour répondre à la contre-proposition précédente et pour influencer sur la suivante. Les propositions deviennent elles-mêmes un exercice de pouvoir ”*⁵⁰.

⁴⁹ Un principe que l'approche procédurale partage avec l'approche intégrative.

⁵⁰ Zartman. W-I : *The Negotiation Process: Theories and Applications*. Sage Publications Beverly Hills, California, USA.1978.

Il faut souligner que cette perspective procédurale de la négociation a bien servi le domaine de l'enseignement-apprentissage, et cela par le biais de ses multiples applications didactiques et pédagogiques, notamment en matière des mécanismes négociatifs sous-jacents l'acte d'apprentissage. A ce titre, Zartman revient encore une fois et nous qualifie la négociation comme étant : *'' un processus d'apprentissage où les parties réagissent au comportement de concession de l'autre ''*.⁵¹

Néanmoins, et en dépit de ses apports indéniables, notamment dans le domaine de l'enseignement-apprentissage comme nous l'avons rapporté ci-dessus, cette approche présente quant à elle aussi quelques irrégularités, faisant d'elle un objet de critique.

En effet, lors d'un échange de concession entre participants engagés dans une situation de négociation, ces derniers à force de se concéder ou de s'accorder un avantage l'un pour l'autre, risquent de laisser passer des vraies opportunités de trouver de nouvelles solutions et d'accords avantageux pour leur dilemme en commun, et se retrouvent finalement dans une situation marquée par un processus purement régressif, rendant leurs gains finales moins profitables.

⁵¹ Zartman. W-I : *The Negotiation Process: Theories and Applications*. Sage Publications Beverly Hills, California, USA.1978.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que l'exploration de l'ensemble des principales théories scientifiques, qui ont fait de la négociation leur objet d'étude au niveau de cette partie, nous a permis d'examiner la richesse et d'identifier la structure profonde de cette dernière, et cela à travers des logiques qui varient entre le descriptif, l'explicatif ou encore l'analytique. L'exposé des éléments traités dans ce premier chapitre, nous a permis de découvrir davantage cette notion, quant à son aspect structurel et fonctionnel.

Bilan

- Dans un premier temps, nous sommes parvenus à découvrir que l'étude du processus négociatif constitue une démarche qui ne peut se réaliser sur la base d'une seule discipline.
- Nous avons constaté qu'au fil des années, la négociation est rapidement devenue un objet de recherche à part entière, étudiée et explorée de la part de plusieurs chercheurs et analystes, issus d'horizons et de champs théoriques et scientifiques différents (sociologie, économie, sciences politiques et psychologie).
- Nous avons relevé aussi que la négociation aujourd'hui ne constitue plus une pratique localisable au niveau de certains secteurs délimités, mais représente plutôt une pratique qui s'étend tout au long des aspects de la vie sociale.

Les figures ci-dessus, représentent une synthèse sur l'ensemble des approches de la négociation que nous avons pu découvrir dans ce deuxième chapitre. Les éléments exposés dans ces deux figures représentent une démonstration globale de l'ensemble des approches qui ont marqué le plus l'étude d'une situation de négociation, et qui ont contribué le mieux à nous faire découvrir le déroulement de cette dernière, en se rapportant à notre problématique de départ.

Approche	Caractéristiques de base	Hypothèses	Limites
Structurelle	Centrage sur les moyens, les positions et le pouvoir	Gagnant-perdant	<ul style="list-style-type: none"> Le verrouillage sur des positions risque de laisser passer des opportunités d'accord profitable pour toutes les parties Place excessive du pouvoir
Stratégique (par exemple, théorie du jeu)	Centrage sur les fins, la rationalité, les positions	Gagnant-perdant. Existence de solutions optimales et d'acteurs rationnels	<ul style="list-style-type: none"> Exclut l'usage du pouvoir, acteurs indifférenciés (en dehors de différences de qualité des options ouvertes à chacun)
Comportementale (par exemple, traités diplomatiques, types de personnalités)	Centrage sur les traits de personnalité	Gagnant-perdant, rôle des perceptions et des attentes	<ul style="list-style-type: none"> Accent sur les positions
Échange de concessions (procédurale)	Centrage sur le comportement de concessions, positions	Gagnant-perdant, avance en fonction des réponses apprises (réactivité)	<ul style="list-style-type: none"> Accent sur les positions Manque de prédictibilité
Intégrative (par exemple, théories des phases, modèles de processus, négociation raisonnée)	Centrage sur la résolution de problèmes, la création de valeur, la communication, les solutions gagnant-gagnant	Potentiel gagnant-gagnant	<ul style="list-style-type: none"> Les parties doivent toujours savoir qu'ils vont rencontrer des négociateurs non intégratifs et s'y préparer Prend beaucoup de temps

Figure 1 :

Tableau récapitulatif des différentes approches négociatives⁵²

⁵² Théorie et pratique de la négociation Approche la littérature Tanya Alfredson, John Hopkins University, Baltimore, Maryland, États-Unis et Azeta Cungu, Service du soutien aux politiques agricoles, Division de l'assistance aux politiques et de la mobilisation des ressources, FAO, Rome, Italie pour le compte de L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ALIMENTATION ET L'AGRICULTURE.

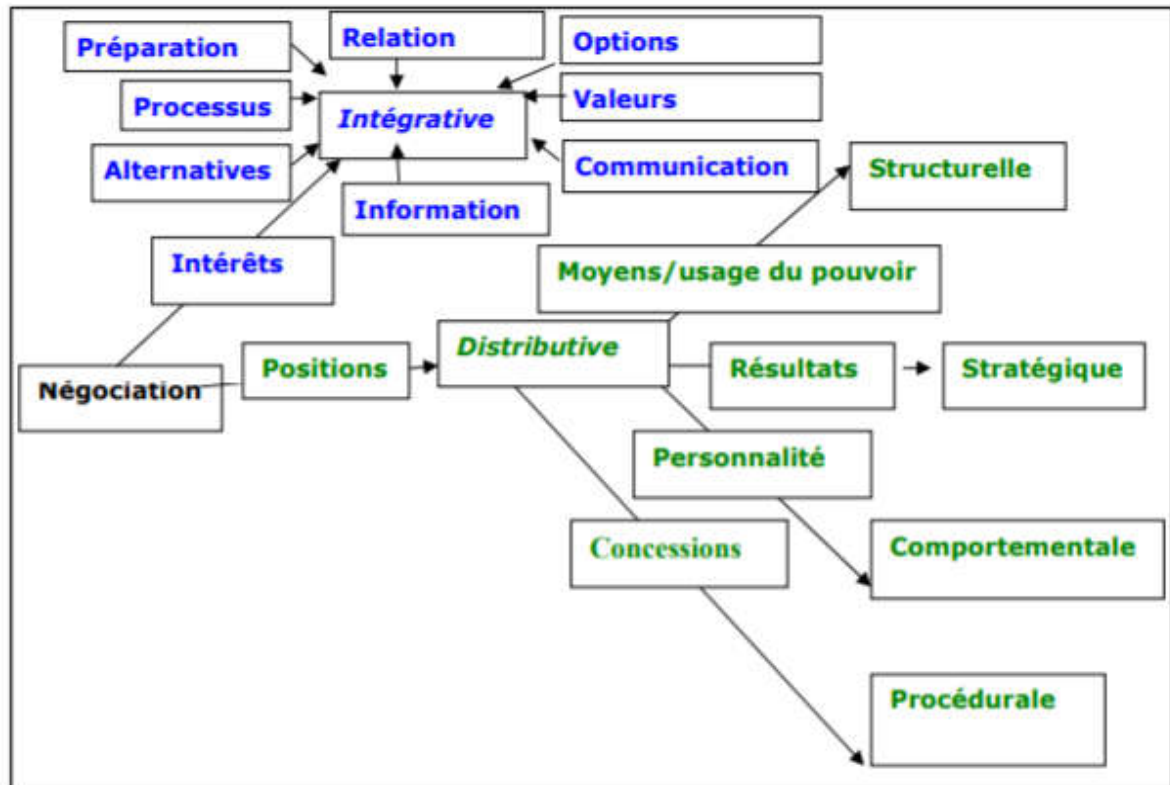


Figure 2 :

Une représentation graphique simplifiée du contenu du tableau.⁵³

Cependant, s'intéresser à l'étude et à la modélisation des processus sous-jacents le déroulement d'une situation négociative, nous incite à réfléchir sur les différentes composantes qui interviennent et qui assistent l'élaboration communicative de ce genre de situation. S'interroger sur la composante du sens dans son aspect constructif et interprétatif constitue nous semble-il une démarche intéressante et avantageuse, qui va nous permettre de découvrir d'avantage les secrets des mécanismes et des procédés qui sous-tendent l'élaboration des situations de négociation lors des échanges communicatifs en général et ceux qui marquent le déroulement interactif en classe de langue en particulier.

⁵³ Théorie et pratique de la négociation Approche la littérature Tanya Alfredson, John Hopkins University, Baltimore, Maryland, États-Unis et Azeta Cungu, Service du soutien aux politiques agricoles, Division de l'assistance aux politiques et de la mobilisation des ressources, FAO, Rome, Italie pour le compte de L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ALIMENTATION ET L'AGRICULTURE.

III. CHAPITRE 3

Sens & interprétation du sens

III. CHAPITRE 3

(SENS & INTERPRETATION DU SENS)

1-L'INTERPRETATION DU SENS.....	69
1.1-INTERACTIONS NEGOCIATIVES.....	70
1.2-LA NEGOCIATION COMME STRUCTURE CONVERSATIONNELLE.....	76
1.3-TRAVAILLER LE SENS EN CLASSE DE LANGUE.....	81
1.4-PLACE DE L'INTERLOCUTEUR DANS UNE INTERACTION NEGOCIATIVE.....	86
1.5-HYPOTHESE INTERPRETATIVE.....	92
2-CULTURE ET INTERPRETATION DU SENS.....	98
2.1-CULTURE ET PROCESSUS INTERPRETATIVE EN LANGUE ETRANGERE.....	98
2.2-CULTURE & CONSTRUCTION DU SENS.....	110
2.3-PEDAGOGIE INTERCULTURELLE & CONSTRUCTION DU SENS.....	114
2.4-MARQUEURS DE CONTEXTUALISATION.....	116
3-LA NOTION DU TEMPS & DE L'ESPACE DANS LA CONSTRUCTION DU SENS.....	126
3.1-LA CONTRAINTE DU TEMPS.....	128
3.2-SAVOIRS & CONNAISSANCES ; ENTRE CONSTRUCTION & COMPRESSION.....	130

La construction d'une situation didactique qui s'appuie sur l'élaboration d'un climat communicatif privilégiant les interactions verbales comme un outil d'enseignement-apprentissage, représente l'une des modalités didactiques les plus avantageuses et les mieux appropriées en matière de production discursive et communicative dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cette dernière constitue une formule communicative susceptible de joindre et d'associer deux pratiques complémentaires; l'agir enseignant et l'agir apprenant. Dans ce sens, lors d'un échange communicatif en classe de langue, la production et le développement des compétences langagières s'inscrivent et s'élabore selon une logique d'interlocution, dans la mesure où la production d'un locuteur s'accorde, s'ajuste et s'adapte à celle d'autrui, et cela en se basant sur une organisation de nature séquentielle des activités mutuelles, à travers le changement au niveau des tours de parole qui marquent l'enchaînement interactif de cette dernière.

Cependant, la construction du sens qui constitue l'une des composantes fondamentales sur la base desquelles prend appuie l'élaboration d'une situation de négociation en classe de langue, résulte de l'ensemble des interventions proposées par chacun des interactants qui composent cette dernière. Il s'agit d'une démarche à caractère complexe, qui requiert la mise en œuvre et le recourt à des moyens de nature communicative et linguistique, ipso facto en lien avec l'analyse des éléments du contexte dans lequel s'élabore cette dernière. La compréhension des critères qui déterminent le sens des énoncés dans le cas d'une situation de négociation en classe de langue implique un ancrage contextualisé, à travers l'analyse des liens qui joignent le contexte social, culturel et instructionnel dans lequel l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère prend place, avec le processus de construction du sens discursif, à travers la prise en charge des processus de l'acquisition des significations linguistiques, lexicales, et de leur potentiel discursif.

Au niveau de ce troisième chapitre, nous allons nous intéresser à la composante du sens au niveau des échanges communicatifs qui marquent le déroulement des interactions didactiques en classe de FLE. Le sens, qui renvoie à première vue au contenu véhiculé par un mot ou un énoncé, représente plutôt un item qui renvoie à un processus dynamique, qui obéit à un ensemble de paramètres, modifiables et adaptables selon les situations particulières et les pratiques codifiées. Il s'agit d'une conception qui ne peut être séparée

des dispositifs et des mécanismes qui sous-tendent l'élaboration et la construction des situations de communication discursive et négociative, dans ses relations avec la notion de signification ainsi que celle d'interprétation. S'interroger sur la composante du sens et de son interprétation au niveau des échanges communicatifs qui articulent les situations d'interactions didactiques en classe de FLE, nous semble être une problématique justifiée et qui mérite d'être appréhendée d'avantage, dans le sens où cela va nous permettre de découvrir et de comprendre mieux comment les interactants construisent-ils leurs discours autour d'un objet en commun ; un objet qui reste susceptible de présenter des points de divergence pour ces derniers quant à son aspect formel ou sémantique. Pour ce faire, nous allons articuler ce deuxième chapitre en trois parties complémentaires, adoptant chacune un aspect particulier relatif à la problématique du sens et de son interprétation, dont l'objectif est de revenir sur le rôle du processus d'interprétation dans la compréhension du sens d'un énoncé en classe de FLE.

Dans un premier temps, nous allons essayer de découvrir le processus d'interprétation du sens, en s'interrogeant sur les aspects structurels et fonctionnels qui le caractérisent, à travers ses relations avec quelques composantes qui constituent une situation négociative dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, telles que les notions d'interaction négociative, la classe de langue, la place de l'interlocuteur ou encore le concept d'hypothèse interprétative.

Dans un deuxième temps, nous passerons à la découverte du processus interprétatif en langue étrangère dans sa relation avec la composante culturelle. Dans cette partie, nous allons nous interroger sur la place et le rôle joués par la culture lors des échanges communicatifs qui marquent la construction discursive, sémantique et interprétative du discours didactique en classe de FLE.

En troisième et dernier lieu, nous essayerons d'aborder la notion de temps et d'espace à travers une lecture par le biais de laquelle nous tenterons d'explicitier leurs répercussions au niveau des processus sous-jacents la dynamique de la construction du sens en classe de langue. Notre objectif au niveau de cette troisième partie est de revenir sur l'influence et le poids qu'exercent ces deux notions sur le déroulement et l'enchaînement du processus d'interprétation en classe de FLE, au niveau des différents échanges communicatifs en général, et ceux mettant en jeu des épisodes négociatifs en particulier.

1- L'INTERPRÉTATION DU SENS

Etymologiquement parlant, "interpréter" ne renvoie pas à l'idée de comprendre, mais plutôt à faire un choix sur un aspect sémantique parmi plusieurs. En effet, cette définition se rapproche de la conception constructiviste en matière de la quête du sens, qui ne place pas l'interlocuteur dans une dépendance à son locuteur.

La dimension constructiviste dans les interactions verbales en classe de langue mène à considérer le sens non pas comme étant une donnée communiquée par l'énoncé, mais plutôt comme une entité communicable, dans le sens où cette communicabilité accorde aux interactants une possibilité de sélectionner un sens parmi d'éventuelles propositions, faisant l'objet de l'interprétation. L'interprétant, qualifié comme étant l'élément de base faisant l'objet d'une interprétation (basée sur multiple hypothèses interprétatives), agit selon des mécanismes cognitifs complexes, qui peuvent être modifiés en cas d'une interaction en langue étrangère.

D'autre part, le processus d'interprétation est souvent influencé par des facteurs de nature diverse⁵⁴, susceptibles d'engendrer des répercussions au niveau de la disposition de l'interprétant.

Les travaux de recherche qui se sont penchés sur la communicabilité⁵⁵ du sens, notion développée en philosophie du langage, notamment dans les ouvrages de Francis Jacques, rejoignent l'orientation théorique de cette perspective de la construction interprétative du sens⁵⁶. En effet, ces travaux préconisent la présence d'un potentiel sémantique véhiculé par un énoncé lors d'une situation de communication donnée ; l'acte signifiant⁵⁷ peut appréhender d'éventuels interprétations sémantiques communicables, relatives au nombre des participants cherchant le sens à construire. Dans ce sens, la notion de communicabilité,

⁵⁴ Des bruits de l'environnement peuvent engendrer des modifications au niveau de la perception du sens.

⁵⁵ Selon E Oursel (2013), le terme de communicabilité désigne une condition de possibilité de l'interaction et de la compréhension du sens. Il insiste sur la nécessité de résister à l'explication positiviste du procès communicatif comme transfert d'information d'un organisme à l'autre et création de redondance pour l'observateur.

⁵⁶ Le sens étant considéré comme une entité communicative, formée de deux phases : la formulation de l'énoncé par le locuteur, et la recherche du sens de l'énoncé par l'interlocuteur.

⁵⁷ L'unité actionnelle minimale qui fait l'objet d'une hypothèse interprétative.

visé donc la construction d'une action de manière conjointe et collaborative. Elle permet d'atteindre un dialogisme interpersonnel⁵⁸ et de développer une dimension intersubjective au niveau de l'interaction. L'interprétant au terme de ce processus émet une hypothèse de sens sur l'objet à interpréter, si cette même hypothèse est accordée par les participants de cette interaction, elle atteindra le statut d'interopération, sinon, le processus se poursuit et continue à évoluer jusqu'à trouver un accord conjoint qui répond aux besoins et aux attentes respectifs de ces participants.

1.1- INTERACTIONS NEGOCIATIVES

Tout échange communicatif amorcé lors d'une situation de communication, renvoie à une mise en œuvre d'un événement marqué par la présence d'un certain nombre d'interactants, en vue de construire une situation interactive de nature collective et collaborative. L'élaboration de cette situation se fonde et s'appuie sur un partage mutuel de la part des interactants qui l'animent ; un partage au niveau des contenus, des formes mais aussi par apport aux prises de position, concrétisé dans l'ensemble par des moments d'accord et de désaccord, relatifs aux différents profils de ces interactants et à l'enjeu communicatif visé.

En effet, la construction interactive d'une situation communicative implique le recours à des mécanismes de négociation et d'ajustement, dont l'objectif est de garantir une meilleure efficacité interactive, incluant un déroulement opérant, un enchaînement fonctionnel et des résultats pratiques. En 2005, Kerbrat-Orecchioni (2005 : 99), a introduit la notion de paramètres⁵⁹, a fin d'explorer cette idée d'avantage. La notion de paramètres renvoie ici aux données qui précisent et qui régissent le fonctionnement des négociations conversationnelles. A ce titre, elle résume ces paramètres comme suit :

*“ Le script général de l'échange, l'alternance des tours de parole,
les thèmes traités, les signes manipulés, la valeur sémantique et*

⁵⁸ Francis Jacques a actualisé la notion de dialogisme développée par Bakhtine en lui instaurant une dimension interpersonnelle et dialogale.

⁵⁹ Appelés aussi “les ingrédients de la matière conversationnelle” selon Michèle Grosjean.

pragmatique des énoncés échangés, les opinions exprimées, le moment de la clôture, les identités mutuelles, la relation interpersonnelle, etc.'⁶⁰

De plus, il faut noter que ces moments dites négociatives, qui s'étendent tout au long des situations conversationnelles, représentent des activités de nature langagière, qui se déploient au niveau de la macro-structure de cette dernière, et qui présentent un caractère imprévisible, dans la mesure où elles peuvent se manifester à tout moment de cette situation conversationnelle.

Toutes fois, des travaux menés par des spécialistes en science du langage se sont interrogés sur ces moments négociatifs et se sont parvenus à les répertorier, même si ces derniers, présentent un caractère imprévisible, qui leur procure un déroulement aléatoire et un enchaînement non planifié tout au long de l'interaction. En effet, Pica (1988), ou encore Smith (2003), ont réparti les interactions dites négociatives sous deux formes principales : *Interactions négociées avec un seul signal* et *interactions négociées étendues*, et cela en se référant au modèle de l'interaction négociée présenté par Varonis & Gass en 1988.

En effet, la classification proposée par Pica (1988), évoque et atteste un intérêt d'ordre acquisitionnel, dans la mesure où ce dernier a tenté dans ses travaux de recherche de démontrer et de mettre en évidence l'importance et l'intérêt d'étudier l'interaction négociative, en s'intéressant à l'une de ses variables les plus influentes ; la longueur.

Afin d'expliquer d'avantage, le rôle que peut jouer l'élément de la longueur lors d'une interaction négociative, Pica, nous a dressé une suite d'éléments à prendre en considération, pour pouvoir distinguer une interaction avec un seul signal d'une interaction dite étendue.⁶¹

A ce titre, l'interaction avec un seul signal selon la perspective d'analyse de Pica, inclut :

- Un énoncé déclencheur (trigger utterance),
- Un signal de manque de compréhension (signal of lack of comprehension),
- Une réponse au signal,

⁶⁰ KERBRAT-ORECCHIONI. C: *Le discours en interaction*, Armand Colin. Paris. 2005.

⁶¹ Du moins sur un plan formel.

➤ Une résolution.

Au niveau de la séquence suivante, nous allons assister à un échange interactif qui s'est déroulé en classe de FLE, chez des étudiants du département de français, qui va nous permettre de découvrir cette première forme d'interaction négociative dite avec un seul signal :

1. **E17** : bah un grand pousse bleue < pour mon camarade
2. **P** : un grand quoi ?
3. **E17** : pousse bleue >
4. **P** : ah d'accord de Facebook ? ça se dit maintenant ?
5. **E17** : oui –rire- > euh c'est un sujet intéressant< et surtout d'actualité <et ces voitures là parce qu'ils vont reconquérir le marché européen et voilà x 'est pour ça :: c'est bien x

62

Au niveau de l'extrait ci-dessus, nous assistons à un échange communicatif entre l'enseignant (P) et ses étudiants France, mettant en jeu une interaction négociative avec un seul signal. L'intervention de l'étudiant E17 au niveau du tour de parole numéro 1 renvoie à la phase de déclenchement de cette séquence. Une intervention rapidement répliquée par son enseignant P (tour de parole 2) qui a manifesté sa non compréhension de l'énoncé produit par cet étudiant (un grand quoi ?), marquant ainsi la phase de manque de compréhension (signal of lack of comprehension). Au niveau du tour de parole numéro 3, le même étudiant E17 revient en charge en donnant à son enseignant un indice (pousse bleue >) lui permettant ainsi d'accéder à l'interprétation souhaitée (tour de parole 4 : ah d'accord de Facebook ?), générant ainsi la phase de la réponse au signal, avant qu'il mette fin à ce moment d'incompréhension (tour de parole 5) à travers l'utilisation du 'Oui', qui représente dans ce cas un marqueur d'accord vis-à-vis la réponse de son enseignant, menant à bien vers la phase de résolution finale de cet échange communicatif.

⁶² Voir annexe. Corpus T1/P.18.

Quant aux interactions négociées dites étendues selon la classification de Pica, elles diffèrent des interactions avec un seul signal au niveau de l'élément de la durée ; une interaction négociée étendue comprend un ensemble de phases interactionnelles plus longues par rapport à la première forme, et où l'élément qui exprime la non-compréhension est susceptible de se manifester plus d'une fois.

Dans ce sens, une interaction négociée étendue est schématisé selon Pica comme suit⁶³ :

- Un énoncé déclencheur,
- Un signal de mal/manque de compréhension,
- Une réponse au signal,
- Un (nouveau) signal de mal/manque de compréhension,
- Une (nouvelle) réponse au signal,
- Une résolution, d'autres signaux d'incompréhension continus, ou un abandon de la négociation.

Le passage suivant est extrait d'un échange communicatif dans lequel les interactants qui le constituent mettent en œuvre une interaction négociée étendue, afin de parvenir à un compris final qui répond à leurs attentes respectives :

1. **E2** : on est tous d'accord que c'est une science c'est ce que je savais mais j'ai cru qu'elle était venue d'un seul coup lors au fil suivant du temps qu'elle a suivi un cheminement et elle a fait naitre chaque courant a fait naitre d'autre courant /
2. **P** : quand vous dites chaque courant a fait naitre d'autre courant / ?
3. **E2** : oui comme par exemple le structuralisme les structuralistes qui étaient les précurseurs du fonctionnalisme parce qu'ils faisaient partie du même courant mais ils ont eu certaines différences ensuite la pragmatique aussi certains (passage inaudible)/
4. **P** : quand vous dites il s'agit plutôt d'une continuité / ?
5. **E2** : c'est une continuité qui a était parfois un petit peu révolutionnaire/

⁶³ Selon la classification de Pica 1988.

6. **P** : le reste que pensez vous la pragmatique> c'est vrai elle était venue tout de même rattacher au structuralisme au science de la linguistique

64

Au niveau du passage ci-dessus, nous assistons à séquence communicative tirée d'un cours d'introduction en linguistique, chez des étudiants de Français LMD2. Le passage est caractérisé par un ensemble d'échanges interactifs déployés par l'enseignant (P) et son étudiant (E2). L'intervention de l'étudiant E2 au niveau du tour de parole numéro 1 représente l'énoncé déclencheur de cet épisode négociatif, par le biais duquel, l'étudiant essaie de contribuer à sa manière au bon déroulement de la séance. Cependant, les propos avancés par ce dernier seront remis en question par l'enseignant (tour de parole 2) qui a manifesté sa non compréhension vis-à-vis ces propos, marquant donc la phase du signal de mal/manque de compréhension. Au niveau du tour de parole numéro 3, le même étudiant revient en charge et essaie de clarifier d'avantage son idée initial ; une intervention qui marque la phase de la réponse au signal. Cette intervention témoigne l'effort déployé par ce dernier ainsi que sa volonté d'aller jusqu'au bout. Cependant, il va se retrouver de nouveau dans la même situation précédente ; l'enseignant au niveau du tour de parole numéro 4 va exprimer de nouveau sa non compréhension, vu qu'il n'a pas pu décoder une partie du contenu du message convenablement, marquant ainsi la phase de nouveau signal de mal/manque de compréhension. Après tout, l'étudiant va essayer encore une fois d'aller jusqu'au bout et d'ajouter plus de détails afin de clarifier d'avantage son idée (tour de parole 5), une intervention qui représente la phase de nouvelle réponse au signal. Au bout du compte, l'enseignant au niveau de dernier tour de parole (numéro 6), parvient finalement à saisir et à interpréter les propos véhiculé et souhaité par les multiples interventions de son étudiant, marquant la phase de résolution par le biais de laquelle s'achève ainsi cette séquence d'incompréhension.

Cependant, Pica (1988), par le biais de ses multiples observations, est parvenu à relever d'autres signes distinctifs entre interactions négociées à un seul signal et interactions négociées étendues, portant cette fois sur le plan acquisitionnel. Et cela

⁶⁴ Voir annexe. Corpus T3/P.42.

indépendamment des points de divergences développés ci-dessus qui portent sur le plan formel.

En effet, Pica a relevé que les apprenants lors d'une situation d'interaction négociative étendue, se révèlent moins performants en matière de modification de leur output, qui selon ce dernier se limite sur le plan sémantique. Contrairement de ce que nous pouvons découvrir quand il s'agit d'une situation d'interaction négociative à un seul signal, où des modifications peuvent se construire aussi bien sur le plan morphologique, phonologique, sémantique ou encore syntaxique.

L'idée avancée par Pica (1988) a été longuement adoptée pour expliquer les deux processus sous-jacents l'acquisition d'une langue étrangère par le biais des interactions négociatives, et sera repris à partir de 2002 par les travaux de Braidí. En effet, Susan Braidí spécialiste en linguistique appliquée, acquisition de la langue seconde et syntaxe, affirme l'hypothèse émise par Pica, sur le fait que les situations incluant des interactions négociées étendues ne donnaient lieu qu'à des modifications d'output sur le plan sémantique, tandis que celles qui englobent des interactions négociées à un seul signal engendraient des modifications sur le plan morphologique, phonologique, sémantique et même syntaxique.

Quoique, Braidí, trouvait que cela pourrait être synonyme au fait que les formes linguistiques responsables de la mise en œuvre des interactions négociées de nature étendue sont dues à un écart enregistré entre l'élément d'interlangue des apprenants et la langue seconde à apprendre ; un écart plus marquant et profond que celui que nous pouvons enregistrer lors des interactions négociatives simple (à un seul signal), comme nous l'explique le même auteur dans le passage suivant :

“ The fact that they did not modify their output syntactically or morphologically in their initial modifications suggests that they either do not know the form or are initially unable to even focus on the form because of its complexity or unfamiliarity. The differences found in the learners' output modifications in one-signal and extended negotiations may represent the difference between a performance error that can be easily rectified (Corder 1967) and a gap in the interlanguage

competence that cannot be easily dealt with by the learner. This too would account for the learners' preference for simply confirming the NS's check of the intended meaning in a targetlike form. ' ' 65

Cette idée introduit par les travaux de Braidi se présente pertinente, dans la mesure où non seulement elle nous permet d'identifier les deux types d'interactions négociées qui peuvent se manifester lors d'un échange communicatif, mais nous fait découvrir aussi que les interactions négociées de type étendues semble être une forme propice et avantageuse en matière d'enseignement-apprentissage en général, et celui des langues étrangères en particulier. A ce titre, Braidi ajoute que les interactions négociées étendues représentent une activité langagière qui mettra les apprenants face à des difficultés intenses et de haute importance en matière de modification de leur output. Autrement dit, ce type d'interactions étendues constitue une plateforme qui offre un terrain communicationnel favorable et appropriée, pour la pratique de la langue à apprendre par l'apprenant, et qui est en même temps en mesure de nous faire découvrir l'écart ou la non-correspondance qui peuvent être enregistrés entre son interlangue et la langue seconde à apprendre.

1.2- LA NEGOCIATION COMME STRUCTURE CONVERSATIONNELLE

L'apparition de la négociation dans sa conception dialogale et discursives quotidienne, remonte vers le début des années 1980, période durant laquelle E. Roulet, professeur de linguistique générale et de linguistique appliquée à l'université de Genève, proposait de faire appel à ce concept, en collaboration avec d'autres linguistes, pour décrire l'architecture et la forme hiérarchiques des dialogues de tous les jours, et cela de façon

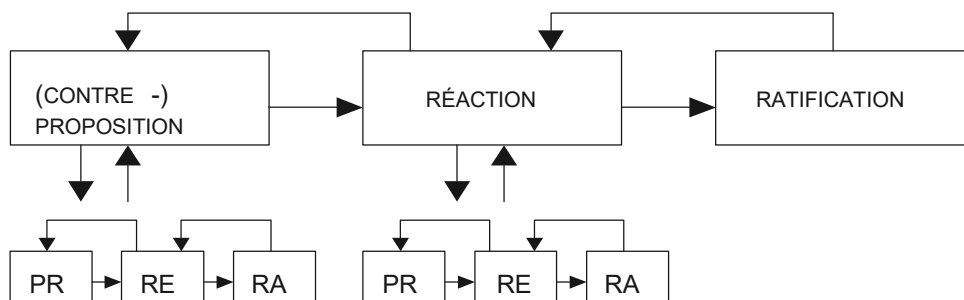
⁶⁵Braidi. S-M : *Language Learning : Reexamining the Role of Recasts in Native Speaker/Nonnative-Speaker Interactions* West Virginia University 52 :1, March 2002, p16

Traduction : *Le fait qu'ils n'aient pas modifié leur sortie syntaxiquement ou morphologiquement dans leurs modifications initiales suggère qu'ils ne connaissent pas la forme ou qu'ils ne peuvent même pas se concentrer sur la forme en raison de sa complexité ou de son manque de familiarité. Les différences constatées dans les modifications apportées aux résultats par les apprenants dans les négociations à un signal et étendues peuvent représenter la différence entre une erreur de performance facilement rectifiable (Corder 1967) et une lacune dans la compétence interlangue que l'apprenant ne peut facilement traiter. Cela aussi expliquerait la préférence des apprenants pour la simple confirmation de la vérification par la NS de la signification prévue dans une forme ciblée.*

simple et itérative⁶⁶. Pour ce faire, E. Roulet s'est basé sur des travaux et remarques réalisés par le sociologue Erving Goffman portant sur les échanges verbaux, afin de pouvoir développer cette conception du dialogue comme négociation.

A ce propos Goffman, avance qu'au-delà des échanges rituels, qu'il qualifie de « confirmatifs » dans la vie sociale de tous les jours, la majorité de nos échanges verbaux visent la « réparation » d'une offense réelle ou virtuelle à l'image de l'interlocuteur. Pour ce faire comprendre, pour interroger quelqu'un, pour ce faire justifier, constituent des situations de communications dans lesquelles la face de l'interlocuteur peut être mise en danger, dans la mesure où ces échanges ne se déroulent pas tout le temps de manière linéaire et droite, mais supposent une logique ternaire, dans laquelle une offense virtuelle est s'abord *initiée*, puis *réparée*, avant d'être *ratifiée*. (Selon Fillietaz).

A ce propos, E. Roulet et son cercle de chercheurs ont formulé une hypothèse⁶⁷ de départ selon laquelle tout échange conversationnel repose sur un processus de type négociationnel⁶⁸ dans lequel des parties du discours sont en premier lieu *initiés*, par la suite *évalués* et finalement *ratifiés* avant de parvenir à une forme d'accord mutuel, comme l'illustre le schéma suivant proposé par Roulet et al (1985) :



69

⁶⁶ Voir Roulet *et al.* 1985 et Roulet, Fillietaz & Grobet 2001.

⁶⁷ En généralisant la conception dramaturgique des rapports sociaux et des échanges verbaux.

⁶⁸ La conception du discours comme étant une négociation, Roulet & al. (1985).

⁶⁹ ROULET.E & AL : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang, 1985.

En d'autres termes, Roulet et al par le biais de cette représentation nous schématisent le déroulement d'une négociation, en se référant à son aspect fonctionnement, qui selon ces derniers se base sur un processus de type récursif et dynamique, et qui s'accomplit généralement en trois étapes :

- L'énonciation d'une proposition (ex : A : on révisé ensemble ?)
- L'énonciation d'une réaction (ex : B : oui pourquoi pas)
- L'énonciation d'une ratification (ex : A : super alors)

A priori, cette architecture de la négociation langagière proposée par Roulet et al trouve son emploi au niveau de plusieurs situations de communication où les interlocuteurs parviennent à couronner le déroulement de la discussion par le biais d'un accord final sous forme d'une complétude dialogique de la négociation. Mais malheureusement, cette dernière n'était en mesure de rendre compte que de certaines formes basiques et élémentaires des dialogues. Ce qui fait que cette modélisation apparaît à la fois incomplète et inadéquate pour résumer et définir la complexité et la richesse des mécanismes et processus conversationnels de tous les jours.

1.2.1- LA COMPLETUDE DIALOGIQUE

Une négociation représente une forme de communication ayant un caractère riche et complexe. Parvenir à conclure un accord final de la part des participants qui la composent, requiert de ces derniers un effort communicatif supplémentaire à mettre en œuvre, en s'appuyant notamment sur des principes communicatifs de nature diverse, à la lumière de celui de la complétude dialogique. Ce dernier représente une donnée communicative que nous pouvons la qualifier comme complexe. Il renvoie à un processus discursif qui ne peut être réduit à une simple tâche communicatif à réaliser ou à atteindre. Dans le schéma présenté dans la partie précédente (figure 1), les flèches horizontales renvoient à des boucles de récursivité susceptibles de se déclencher à tout moment du déroulement d'une situation communicative :

- Au lieu d'accepter la demande (*A : on révisé ensemble ?*), la réaction peut être négative par exemple (*B : non, je n'ai pas envie*), et en conséquence, cela mènera à déboucher sur une réitération de la proposition ou encore sur une contre-proposition (*A : Allez soie sympa et rejoins moi*). Et du coup la négociation risque

d'être prolongée, et se trouvera reconduite en multipliant les phases de proposition et de réaction.

- Et de manière identique, une *réaction* se retrouve susceptible d'être ratifiée négativement, et ainsi diriger vers une forme de récursivité entre la phase de *ratification* et celle de *réaction*.

1.2.2- LA COMPLETUDE MONOLOGIQUE

Lors d'une situation de négociation, un autre principe de communication contribue à la complexification de l'échange verbale et de la prolongation linéaire de cette dernière. En effet, et afin de garantir une bonne contribution et assurer son efficacité dans une situation de négociation conversationnelle, chaque étape constituante de cette dernière doit être réciproquement jugée comme satisfaisante, aussi bien sur le plan rituel comme sur celui des informations. C'est ce que Fillietaz appelle le principe de la complétude monologique. Ce dernier renvoie à toutes formes de contraintes qui pèsent sur la composition interne de chacune des étapes du processus négociatif. Selon Fillietaz, ce mécanisme de prise de parole peut mener vers plusieurs types d'effets :

- Un locuteur A, à titre d'exemple amorce sa communication tout en s'assurant de la disponibilité de son interlocuteur (EX : A : *tu fais quoi là ? t'es pas en train de réviser ?* - B : *Non, pas du tout.* - A : *alors, jouons une partie de jeu.*). Dans ce bref échange verbale A entame une subordonnée de préparation destinée à assurer la complétude de sa proposition. Dans la même optique, l'interlocuteur B, peut à son tour vouloir vérifier certains éléments avant de réagir à l'offre de A, et de même entreprendre la négociation à sa manière (EX : B : *quoi ? maintenant ?* - A : *oui* – B : *volontiers*). Ces petits passages dévoilent que, de manière récursive, des décrochements sous forme de négociations subordonnées peuvent se déclencher à tous moments de la négociation, dans la mesure où chaqu'un des interactants prépare, propose, vérifie et s'assure même des éléments d'informations essentielles véhiculés lors de l'échange, afin de garantir une meilleure continuité pour ce processus négociatif.
- Afin d'affirmer la complétude de chacune des étapes du processus négociatif, une autre manière s'impose. Cette dernière consiste à présenter des unités langagières

ayant un caractère argumentatif plus riche et plus élaboré qu'une simple proposition syntaxique. A ce propos, les propositions, réactions ou même ratifications ne peuvent être considérées comme des actes de langage isolés, mais dérivent fréquemment d'une composition complexe de tels actes. A titre d'exemple, une simple invitation au-delà de l'acte d'offrir qu'elle exprime, peut être présentée sous la tournure d'un ensemble organisé d'actes subordonnée qui va la préparer à sa propre satisfaction interactionnelle. Prenons à titre d'exemple la proposition suivante : A : « *Dis, on fait une partie d'échec ? ça fait longtemps qu'on n'a pas joué, ça nous fera surement du bien au lieu de rester sans rien faire.* ». Dans ce passage, le locuteur vise à garantir et à enrichir les différentes étapes de sa négociation⁷⁰ sous forme de complétude monologique, en ajoutant à sa négociation principale d'autres éléments négociationnels d'ordre subordonné dans le souci de garantir sa proposition communicationnelle.

Pour récapituler l'ensemble des idées développées ci-dessus, nous pouvons schématiser la négociation comme étant une activité langagière qui se modélise en se basant sur les fondements suivants :

- Même si la négociation se définit comme étant une activité langagière à caractère varié et complexe⁷¹, il n'est en moins que cette dernière est susceptible d'être modélisée sur la base d'un ensemble restreint et limité de règles et de principes élémentaires.⁷²
- L'approche négociationnelle doit être conceptualisée en se rapportant aux caractères dialogiques et monologiques du fonctionnement du discours, dans la mesure où une situation de négociation ne vise pas seulement que la recherche d'un accord⁷³, mais au-delà de cela elle se forme sur la base de principes d'élaboration et de complétude qui se manifestent tout au long du processus négociationnel.

⁷⁰ Proposition, réaction ou ratification.

⁷¹ Complexité et diversité au niveau des échanges verbaux.

⁷² Ensemble de règles et de principes qui schématise la négociation.

⁷³ En se basant sur des mécanismes de recherche d'un accord.

- Le concept de négociation voit sa signification dans le fonctionnement de la parole en interaction plus que dans des modalités particulières de résolution de désaccord.⁷⁴

Finalement, il faut rappeler que l'architecture négociationnelle développée ci-dessus, représente une alternative qui a fait l'objet de multiples usages et applications et cela au niveau de plusieurs domaines scientifiques à la lumière de domaine la psychologie des groupes et de l'interaction (Trognon & Kostulski 1996), celui de la modélisation du dialogue homme-machine (Luzzati 1995), ou encore celui de l'explicitation des compétences rhétoriques au quotidien (Martel 1998).

1.3- TRAVAILLER LE SENS EN CLASSE DE LANGUE

Dans son article intitulé ‘ Sens du travail et travail du sens à l'école ‘, paru en 1993 dans *Cahiers pédagogiques*⁷⁵, Philippe Perrenoud qualifie la classe de langue comme étant un espace où le sens constitue une donnée qui se construit ; il n'est pas donné d'avance ; il se construit en situation, dans une interaction, à partir d'une culture et d'un ensemble de valeurs et de représentations présentes et véhiculées par la situation de communication. De ce témoignage, nous pouvons retenir que le sens représente à priori une conception concrète à réaliser, et qui se fonde sur une logique plutôt constructiviste que de transmissive.

En effet, le processus d'enseignement-apprentissage, notamment celui des langues étrangères, repose sur un travail de nature cognitive et mentale effectué par l'apprenant en se rapportant à sa manière d'interpréter la réalité et de définir les éléments qui la constituent. Il s'agit d'une tâche qui présente un caractère variable qui diffère et qui se modifie d'un apprenant à un autre. Toutefois, parvenir à des résultats satisfaisants en matière de ce processus d'enseignement-apprentissage, suppose de mettre l'apprenant dans un environnement lui permettant de prendre en charge son propre apprentissage, et cela en s'appuyant sur des moments de négociation, par la voix desquels ce dernier sera en mesure

⁷⁴Selon l'interprétation de Laurent Filliettaz (Négociation langagière et prise de décision dans le travail collectif).

⁷⁵ Perrenoud. P : Cahiers pédagogiques, 1993, n° 314-315, pp. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) La motivation, Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. p. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 1996, chapitre 10.

d'accéder au sens souhaité et de construire l'information visée, comme nous le rapporte P. Perrenoud dans le passage suivant :

‘‘Ce travail, on peut cependant tenter de le faciliter, en laissant à l'apprenant un espace d'initiative, d'autonomie, de négociation, d'indécision, de rêve. Qu'elles le sachent ou non, les pédagogies actives, coopératives, différenciées n'ont de force que si elles permettent une autre construction du sens dans l'esprit des élèves, et peut-être dans celui des maîtres...’’⁷⁶

De cela, nous pouvons dire que le sens en classe de langue représente une donnée qui se négocie et qui se construit, et qui résulte d'une mobilisation en situation d'un ensemble d'interventions réalisées par les acteurs qui la constituent, dans le cadre de l'instauration d'un contrat pédagogique mais aussi interpersonnelle. Cependant, et même si l'élaboration et la configuration de ce dernier restent relatives aux différents rapports intellectuels et affectifs qui se dressent entre les acteurs qui animent la situation didactique (enseignant et apprenants), cela ne peut être considéré comme la seule source qui le constitue.

Certainement, le sens se construit, mais il se cherche aussi, et cela au niveau des multiples échanges en classe, de manière à exposer des objets, à chercher les informations, à s'approprier des connaissances, à prendre en considération les propos des autres, d'en argumenter les leurs ainsi que les siens, ainsi que de les négocier. Ainsi, et même si la négociation de sens dans sa conception générale (celle du commerce ou de la politique par exemple), se fonde en s'appuyant sur des règles, des normes et des pensées généralement de nature rigide et non flexible, en classe de langue, l'élaboration et l'instauration de cette dernière diffère. En effet, pour espérer d'impliquer et de faire adhérer le maximum d'apprenants à participer et à contribuer à la dynamique négociationnelle, il est impératif que l'enseignant fasse un effort à double effet ; le premier est de faire parvenir les apprenants à exprimer leur point de vue, d'en accepter sans pour autant les blâmer ou les repousser en cas de propos erronés, le deuxième est celui d'instaurer une logique de négociation basée sur des principes de structuration du travail didactique. L'instauration et

⁷⁶ Perrenoud. P : Cahiers pédagogiques, 1993, n° 314-315, pp. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) La motivation, Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. p. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 1996, chapitre 10.

la mise en place de cette logique négociationnelle aide et contribue à mieux cerner les propositions des apprenants, de les traiter, et de les guider afin de pouvoir planifier le travail et de différencier entre les tâches , et cela pour éviter tout risque de silence conversationnel ou d'ambiguïté sémantique comme nous l'explique encore une fois P. Perrenoud dans le passage suivant :

‘‘Plus on accepte de négocier le niveau d'exigence, la structuration de la situation didactique, la différenciation des tâches, le rythme de travail, plus on se donne de chances d'impliquer les élèves qui oscillent entre l'adhésion et l'opposition, l'implication ou l'indifférence.’’⁷⁷

D'autres parts, il faut préciser que la construction du sens en classe de langue ne constitue pas opération qui se réalise de manière uniforme, horizontale ou même monosémique. Il s'agit plutôt d'un processus qui se fonde sur une logique de transformation dans la situation, à travers la prise en charge de l'ensemble des besoins des apprenants en classe, leurs potentiels d'acquisition, leurs identités, les paramètres de nature personnelle et interpersonnelle qui régissent leurs échanges et leurs interventions, ainsi que leurs capacités en matière de construction du sens lors des situations d'échanges dialogales. Ce qui procure à cette opération de construction du sens en classe de langue un caractère négociationnel, dans le sens où l'enseignant cherche avant tout à mettre en place une logique de compromis, basée sur l'acceptation de l'autre avis et de le respecter, résumant ainsi l'ensemble des interventions et des propositions avancées par l'ensemble de ses apprenants. De plus, l'instauration de cette logique de compromis permet de répondre aux attentes respectives des ces dernier, et en même temps contribue à la construction du sens souhaité.

Essayons de découvrir la logique communicative qui sous-tend le déroulement de cette séquence interactive :

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. E13 : monsieur ? <2. P : allez Mlle Bekada |
|---|

⁷⁷ Perrenoud. P : Cahiers pédagogiques, 1993, n° 314-315, pp. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) La motivation, Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. p. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 1996, chapitre 10

3. **E13** : il faut x il faut que :: que le message soit bien encodé pour que le récepteur le comprenne < euh il faut bien choisir ses mots < x et > et prendre en considération euh x son x son x
4. **P** : statut ? <
5. **E13** : oui >son statut dans la société
6. **P** : très bien sauf que quand on a parlé de statut> le matin x le statut a un rapport beaucoup plus avec x >
7. **E13** : avec le contexte >
8. **P** : voilà ! >Mais concernant le rapport avec l'autre c'est Beaucoup plus ? >
9. **E13** : plus détaillé plus x
10. **P** : c'est beaucoup plus x le x Profil > de l'autre
11. **E13** : j'ai cru que c'était des synonymes profil et statut <
12. **P** : ce Sont> des synonymes mais rappelez-vous ce que je vous ai dit qu'il /
13. **E14** : qu'il n'y a aucun synonyme parfait
14. **P** : la synonymie c'est un rapport de proximité>alors qu'est-ce que le profil> ? pourquoi doit on le prendre en considération > ? Est-ce que ça influe sur la communication et sur son développement ?
15. **AS** : oui >
16. **P** : comment ?
17. **E15** : le profil peut x développer la communication comme il peut euh l'empêcher par exemple si on prend en considération le profil d'un enseignant x euh :: il y a des façons de parler avec un enseignant et avec un ami , voilà avec un enseignant on parle avec respect voilà > en le vouvoyant et tout par exemple si par exemple on le tutoie ça va empêcher le – le déroulement de la communication voilà <x euh voilà <
18. **P** : très bien
19. **E14** : monsieur par exemple quand on s'adresse à quelqu'un et on est empêché par autre geste <donc il faut bien choisir les gestes comme on choisit les mots /
20. **E15** : et surtout le langage /

21. **E 14** : également le temps /
22. **P** : également le temps > voilà je pensais à cela
23. **E16** : mais monsieur par exemple si on parle avec un juge et un prof par exemple c'est pas Pareil>, là ça rentre dans les langues de spécialité >
24. **E17** : monsieur ça a un rapport avec le monde extérieur c'est ça ?>
25. **P** : en quelque sorte quand on parle des juges et enseignants ça a un rapport beaucoup plus avec le statut ce dernier change d'une personne à une autre .et des fois chez la même personne mais d'un contexte à un autre

78

Comme nous pouvons le remarquer dans le passage ci-dessus, le déroulement interactif qui le sous-tend se fonde sur un ensemble d'interventions déployées par les étudiants, sous l'assistance et la modération de leur enseignant. La construction communicative et sémantique qui constitue et représente cet échange interactif repose sur une logique de nature organisationnelle et coopérative, orientée par les multiples interventions assurées par l'enseignant, qui tout au long de cette séquence essaie de modérer la situation (tours de parole 2, 6, 12 & 22), d'interpeler ses étudiants (tours de parole 2 & 10), de les interroger et de les inciter à prendre la parole (tours de parole 4, 6, 14 & 16). De leur côté, les étudiants tentent et s'efforcent de fois à contribuer d'une manière ou d'une autre au bon déroulement de la situation. Parvenir à la construction du sens souhaité au niveau de cette situation sollicite de ces derniers le recours à des stratégies de nature personnelle (étudiant E13, tours de parole 3, 5, 7, 9 & 11), où le même étudiant tente d'expliquer davantage son intervention initiale, avec bien entendu l'assistance de son enseignant, et interpersonnelle par le biais desquelles, ces derniers parviennent à exprimer leurs opinions, à donner des réponses, et à instaurer un climat communicatif fondé sur une logique de collaboration (tours de parole 20, 21 & 22) et de négociation de leurs différentes contributions et réponses (tours de parole 23, 24 & 25).

⁷⁸ Voir annexe. Corpus T1/P.07.

En somme, et après avoir découvert le statut qu'occupe le sens au niveau d'une situation d'enseignement-apprentissage, nous pouvons conclure que la construction de ce dernier en classe de langue implique la participation de l'ensemble des acteurs qui la constituent (enseignant/apprenants). Ces derniers interviennent de manière personnelle ou interpersonnelle, en se référant à leurs origines, ainsi qu'à leurs sociétés et cultures d'appartenance, tout en obéissant aux règles régissant le système de travail propre à cette situation de communication. Ainsi, parvenir au sens souhaité dans ce genre de situation de communication, passe avant tout par le biais du respect du contrat pédagogique et didactique comme le souligne P. Perrenoud, mais se réalise aussi à travers la mise en place d'une culture commune (regroupant l'ensemble des valeurs et représentations propre à chaque apprenant), et de l'instauration d'un mode d'action de nature négociationnelle regroupant autorité et coopération, dont l'objectif est d'élaborer un climat favorisant le travail scolaire et qui contribue à encourager la réussite de la pratique communicative.

1.4- PLACE DE L'INTERLOCUTEUR DANS UNE INTERACTION NEGOCIATIVE

L'usage du terme « interlocuteur » renvoie à la personne qui interprète et réagit à un acte verbal lors d'une situation de communication donnée. Cette notion d'interlocuteur au niveau des travaux réalisés dans le domaine des sciences de la communication, n'a jamais fait l'objet d'une mise au point précise. Considérée dans la plupart du temps comme étant la partie de la réception du message, qui tient généralement un rôle passif, cette notion représente de nos jours un objet d'étude à part entière. Cette orientation témoigne l'intérêt particulier que cette notion suscite de la part de l'évolution des différentes perspectives scientifiques, issue de disciplines diverse, notamment celles qui se fixe comme objet d'étude l'élément de la compréhension, de l'interprétation ou encore celui de l'intercompréhension.

En effet, cette engouement scientifique qui porte sur la place et le rôle qu'occupent l'interlocuteur lors d'une situation de communication, constitue un champ de recherche, qui s'inscrit dans une perpétuelle évolution, représentée en occurrence par plusieurs chercheurs ayant laissés chacun son empreinte.

Dans la partie qui suit, nous allons essayer de découvrir l'évolution qu'a connue cette notion d'interlocuteur, à travers un aperçu sur les chercheurs qui ont marqué le plus cette perspective scientifique. Dans un premier temps, nous allons découvrir les contributions de Shannon et Weaver, notamment par le biais du modèle communicatif qu'ils ont élaboré. Ensuite, nous mettrons la lumière sur les travaux de Wiener, qui a introduit la notion de rétroaction communicative (feedback). En passant après par les découvertes de Roman Jakobson, qui a repris les idées de Karl Bühler sur la notion de fonction communicative. Et nous concluons en dernier lieu par les différentes collaborations de M. Riley & J. Riley (1959) et celle de Goffman (1955), qui ont intégré la dimension sociale au niveau du fonctionnement communicatif, et celles de Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) qui ont mis le point sur les éléments qui forment la gestion de l'interaction verbale.

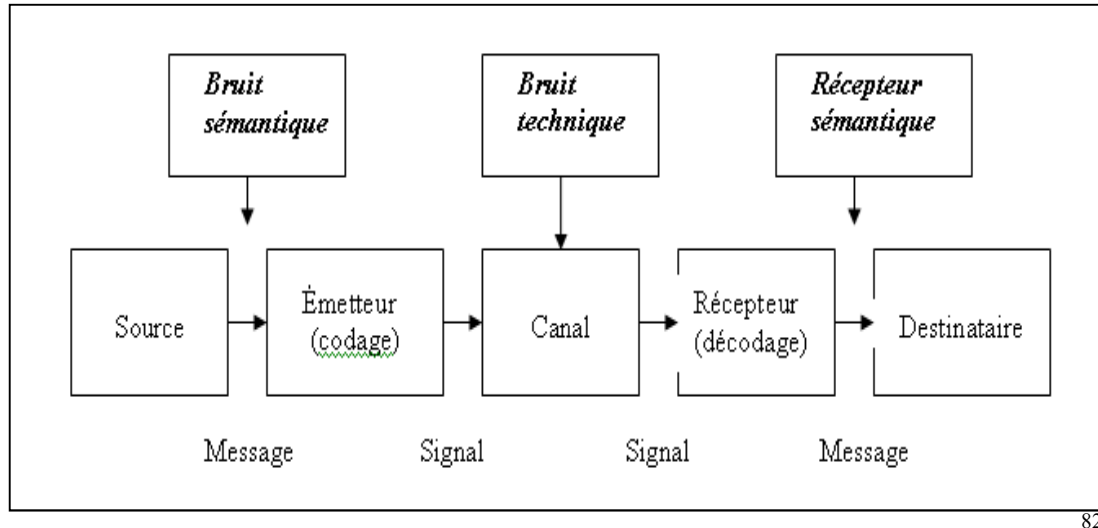
En 1949, Shannon et Weaver, deux mathématiciens américains ont mis au point un modèle qui schématise le déroulement d'une situation communicative, baptisé sous l'appellation du modèle de Shannon et Weaver. Ce modèle centré sur la théorie du traitement de l'information, fonde son fonctionnement à partir d'un mécanisme inspiré d'une logique qui décrit le déroulement communicatif comme étant un processus qui requiert la présence d'un émetteur qui envoie un message, et d'un récepteur⁷⁹ qui le reçoit, et dont la transmission peut être parasitée par des bruits⁸⁰. En effet, le message lors de sa phase de production se montre souvent brouillé et parasité, tout comme au niveau de la phase de sa réception. A priori, le message qui constitue une donnée de nature linguistique et sémantique, représente en parallèle une conception véhiculée à travers une forme physique, qui souvent se trouve entravée par différentes formes de bruit communicationnel⁸¹.

⁷⁹ Le récepteur constitue un interlocuteur qui doit partager avec le locuteur un code de communication commun pour pouvoir décoder et décortiquer le sens véhiculé par message.

⁸⁰ Bruit communicationnel qui représente tout ce qui entrave la compréhension du message.

⁸¹ On parle ici des différentes formes que peut avoir un bruit communicationnel ; physique, sémantique, psychologique, culturelle ...etc.

Le schéma ci-dessus, récapitule le déroulement d'une situation de communication en se rapportant à l'idée développée par Shannon et Weaver :



82

Comme nous pouvons le constater dans la figure ci-dessus, cette première schématisation modélisant le fonctionnement d'une situation de communication, propose une lecture de nature mécanique et close⁸³ du processus qui sous-tend le déroulement de cette dernière, en allant de la phase d'encodage du message et en arrivant à celle qui porte sur son décodage, raison pour laquelle, en 1948, une autre lecture voyait le jour, introduite par un autre mathématicien ; Wiener , qui a intégré quant à lui la notion de rétroaction communicatif (Feedback), qui renvoie à la réaction du récepteur et le comportement communicatif qu'il s'est approprié par rapport au message émis par l'émetteur. En plus de l'introduction de la notion de rétroaction communicative, Wiener estime aussi que le déroulement communicatif s'inscrit dans une optique plutôt d'ordre circulaire, dans le sens où le même récepteur dans la même situation de communication peut devenir à son tour émetteur, ce qui procure à l'interlocuteur un rôle double ; celui du récepteur du message, et celui du garant d'une suite au déroulement communicatif.

⁸²<http://lecommunicator.canalblog.com/archives/2012/03/02/23654150.html> (consulté le 26/07/ 2016).

⁸³ La « réaction » était conçue comme une nouvelle production.

Par la suite, et au fil du temps, d'autres perspectives relevant toujours des travaux de recherche qui se focalisent sur la progression et le déroulement d'une situation communicative, et sur le statut de l'interlocuteur vont se succéder l'une après l'autre en contribuant chacune au développement de cette orientation scientifique.

A ce titre, en 1963, arrivait en français le premier tome des *Essais de linguistique générale* de Roman Jakobson publié aux éditions de Minuit, dans lequel apparaît son fameux schéma de la communication, qui introduit l'idée de la présence des fonctions de la communication, qui se rapporte à ses paramètres⁸⁴. En effet, Jakobson proposait cette lecture communicative suite aux travaux menés par Karl Bühler, qui s'est déjà penché sur cette perspective. Manifestement, Jakobson énonce et stipule que l'interprétation du sens véhiculé par le message se construit par l'interlocuteur, et cela de par ses relations à la fois avec les participants, avec le référent du message, avec le type de langage utilisé voir même avec la qualité de la production communicative, ce qui procure à la phase d'interprétation du message une configuration assez complexe, qui requiert de ce même interlocuteur un double effort interprétatif.

Après, et à partir des travaux de M. Riley & J. Riley (1959) et celles de Goffman (1959, 1969, 1973)⁸⁵, de nouvelles conceptions vont se manifester, marquant ainsi un renouveau en matière de l'étude et de la recherche dans le domaine de la communication, notamment à travers l'introduction de la dimension sociale, dans laquelle s'enracine toutes les formes et les pratiques communicatives. En effet, les concepteurs de cette nouvelle approche partent du principe que toute production communicative résulte d'une tâche assurée par des individus issus d'une société et d'une culture bien précise, ce qui procure dans ce cas de figure à l'interlocuteur le rôle d'un agent social. De ce fait, les valeurs culturelles véhiculées lors d'une situation communicative selon les principes fondateurs de cette approche, non seulement influencent les participants au niveau de leurs comportements et de leurs réactions communicatifs, mais agissent en même temps sur son déroulement.

⁸⁴ Le destinataire et la fonction expressive, le message et la fonction poétique, le destinataire et la fonction conative, le contexte et la fonction référentielle, le contact et la fonction phatique, et le code et la fonction métalinguistique

⁸⁵ Goffman par le biais de sa conception interactionniste de la communication, cherche à étudier l'influence sociale entre les interactants, en analysant les différents mécanismes utilisés par ces derniers pour assurer la bonne gestion des relations interpersonnelles.

Par la suite, et au-delà de l'introduction de la dimension sociale au niveau de l'étude et de la modélisation d'une situation communicative, d'autres recherches ont vu le jour ayant comme objectif principal l'élaboration de nouvelles lectures propres à la conception de cette dernière. En effet, Sacks, Schegloff ou encore Jefferson (1974) ont proposé une nouvelle perspective afin d'expliquer d'avantage le mode opératoire sur la base duquel se fonde le fonctionnement d'une situation de communication, en accentuant leurs travaux notamment sur l'aspect analytique des éléments qui forment la gestion de l'interaction (tours de parole, rôles de l'interlocuteur et du locuteur, sens des silences), ce qui va orienter les recherches par la suite à s'intéresser non seulement à l'apparence physique et formelle de cette dernière, mais les incitent à s'interroger quant à son processus de construction et aux de fondements de sa contenance sémantique⁸⁶.

En somme, il faut reconnaître que la succession des différents modèles qui marquent l'évolution des travaux de recherche qui visent à expliquer le fonctionnement et le déroulement d'une situation communicative, a contribué de manière significative à façonner et à raffiner le rôle joué par l'interlocuteur, ainsi qu'au statut qu'il occupe sur le plan d'une chaîne communicative qui ne cesse d'évoluer, et qui s'inscrit dans un contexte social marqué par une mouvance permanente. Ainsi, le processus de la construction du sens lors d'une situation de communication, va dépendre d'une logique communicative qui s'appuiera sur des principes de nature réciproque, collaborative et coopérative. A ce niveau d'analyse, l'interlocuteur va occuper le même statut qu'un locuteur, dans le sens où ces deux éléments clés qui constituent une situation communicative vont tourner et pivoter autour d'elle-même, de manière égale et équitable, à la recherche d'un sens en construction (voir en co-construction), et cela par le truchement d'une conception commune du contexte communicatif.

Toutes fois, au niveau des situations d'interaction verbale en classe de langue, l'interlocuteur doit s'assurer de son rôle⁸⁷ en adéquation directe avec l'ensemble des conditions et des circonstances qui conditionnent son acte communicatif. En effet, la production du discours didactique en classe de langue se réalise dans une dimension temporelle, qui se fonde par le biais d'une logique diachronique accomplie par les

⁸⁶ Le « récepteur » devient « sujet social », « interlocuteur », puis « interactant » ou « acteur ».

⁸⁷ Celui qui interprète et réagit à un acte verbal.

interactants qui constituent cette scène. Cependant, la genèse et l'évolution communicatives qui marquent ce type de situation communicative, échappent souvent au control et à la maîtrise des interactants qui la constituent, notamment lors de la construction du discours didactique⁸⁸. Cette dimension temporelle non seulement conditionne le déroulement et la construction du discours didactique, mais exerce en parallèle une tension et une pression sur le locuteur qui se trouve souvent contraint d'accomplir plusieurs tâches de manière simultanée afin de garantir une production communicative correcte et convaincante. Or, atteindre cet objectif final constitue une tâche qui n'est pas aussi facile à dire qu'à faire, dans la sens où cela va se réaliser dans un axe de temps souvent limité voire restreint, organisé et élaboré à travers plusieurs phases, qui s'effectuent généralement de manière simultanée (vérifier la cohésion et la cohérence de ses actes, se fixer un objectif, prendre en considération le potentiel de sens véhiculé dans ses productions, et ajuster ses actes par apport aux capacités d'interprétation de son interlocuteur)⁸⁹. Ainsi, pour faciliter l'interprétation de la part de l'interlocuteur dans ce genre de situation, ce même locuteur doit moduler et faire adapter sa compétence communicative (par le biais de ses différentes composantes), pour qu'il puisse garantir un décryptage correct du message, et pour que l'intercompréhension communicative se réalise dans le sens souhaité.

De même, il faut préciser que les répercussions de cette dimension temporelle dans les interactions de face à face en classe de langue, peuvent être observées de manière récurrente au niveau de la perception et de l'interprétation du message par apport à la mémoire auditive. En effet, lors de la production d'un message, l'acte verbal propre à ce dernier ne peut être disponible pour l'interlocuteur, qu'au niveau de sa mémoire, ce qui fait que la phase de perception et d'interprétation de ce même message va dépendre de l'existence d'un espace cognitif partagé entre le locuteur et son interlocuteur. De plus, cette même production qui s'inscrit dans une logique linéaire, échappe à tout control de la part de l'interlocuteur⁹⁰. Cependant, ce dernier aura toujours la possibilité d'accompagner et de guider son locuteur tout au long de l'interaction, afin de le mettre dans les meilleures

⁸⁸ Cette production comporte en elle-même les marques de sa réalisation (Blanche-Benveniste 2000).

⁸⁹ PARPETTE. C: *Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive*, Bulletin de l'ALES (Association des linguistes de l'enseignement supérieur) numéro spécial 'Problématique du FLE'. Acte de la journée d'étude. Paris, ALES. 2002, p. 17-25.

⁹⁰ L'interlocuteur ne peut contrôler l'ordre dans lequel il perçoit les sons.

conditions d'interprétation communicative. Autrement dit, l'interlocuteur ne peut agir sur l'ordre de la perception de ce qui est produit, mais il pourra comme même contribuer sur les éventuelles productions à venir.

1.5- HYPOTHESE INTERPRETATIVE

Afin d'atteindre l'objectif communicatif tracé lors d'une situation interactive, la configuration qui sous-tend le fonctionnement de son processus interprétatif s'appuie et se fonde à partir de l'ensemble des éléments qui constituent son acte signifiant.

La concrétisation et l'aboutissement du processus interprétatif déployé par les interactants au niveau des situations interactives vont s'élaborer sur la base d'une logique prospective, qui va porter sur l'ensemble des faits, des thèmes, des discours, et des images qui constituent ces dernières. L'objectif final à atteindre sera le décryptage correct de ces éléments et de les rendre compréhensibles, et cela par le biais de la mise en place d'une perspective particulière. D'après Taylor :

“ L'interprétation, dans le sens significatif pour l'herméneutique⁹¹, est une tentative d'éclaircir, de faire sens d'un objet d'étude. Cet objet doit donc être un texte ou un analogue du texte qui, d'une certaine façon, semble confus, incomplet, opaque, apparemment contradictoire, d'une façon ou d'une autre, pas clair. ”⁹²

La notion d'hypothèse interprétative constitue l'une des notions sur la base desquelles se fonde l'acte d'interprétation. Selon Elodie Oursel, cette dernière représente un sens sélectionné pour un item donné, un objet, un acte signifiant ou une intervention⁹³, en se référant aux circonstances dans lesquelles l'interaction s'est déroulée.

⁹¹ L'herméneutique (du grec *hermeneutikè*, ἐρμηνευτική [τέχνη] qui renvoie à l'art d'interpréter. On parle d'« herméneutique » pour l'interprétation des textes en général.

⁹² Taylor. C : *Interpretation and the sciences of man*. Dans P. Rabinow, & W. Sullivan (Éds). *Interpretive social science : a second look*. Berkeley : University of California Press.1987.pp. 33- 34.

⁹³ Oursel. E : *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs*. Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques. 2013.

Cette notion repose sur un principe de construction collective et conjointe du sens (Gumperz, Bremer, Roberts, Vassuer), dans la mesure où le locuteur lors d'une situation de communication interactive produit son message et suit son évolution, et cela en se rapportant à l'image qui s'est fait de son interlocuteur, ainsi que de sa représentation, ce qui rend la recherche d'un compromis final dans le cadre d'une intercompréhension interpersonnelle entre les interactants, une opération à caractère collectif et conjoint.

En effet, les interactants afin qu'ils puissent atteindre l'interprétation souhaitée, vont s'appuyer sur optique analytique qui va porter sur les données du processus communicatif présentes au niveau de l'environnement qui l'accompagne. Le domaine de la psychologie cognitive a mis à la disposition des chercheurs en sciences de la communication ainsi qu'en sciences du langage, des outils analytiques très pertinents, qui permettent la découverte et l'exploration des mécanismes qui sous-tendent les procédures de la perception et de l'analyse des informations chez les interactants.

Manifestement, la mise en œuvre du processus interactif qui assiste la phase du traitement des informations chez l'individu, s'instaure en faisant appel à deux types de dispositifs ; le premier appelé *ascendant de la compréhension* « bottom-up », qui vise la construction d'un sens global, par le biais de la combinaison des éléments minimaux⁹⁴ qui constituent la situation de communication⁹⁵. Et à ce premier dispositif s'ajoute un deuxième appelé *descendant* « top-down », qui s'introduit par la suite, afin d'expliquer les phénomènes qui ne peuvent être ni explicités ni détaillés par le premier. Ce deuxième dispositif s'attache à la construction du sens par anticipation (Bartlett 1932, van Dijk 1977, Schank et Abelson 1977), et cela par le biais de la formulation d'hypothèses⁹⁶ ; la signification du message se fera sur la base de connaissances ou d'images antérieures qui renvoient à la situation de communication. Lors de la phase d'écoute, les deux dispositifs peuvent être employés par les interlocuteurs, quoique la fréquence d'utilisation d'un

⁹⁴ A travers la recherche d'éventuelles combinaisons menant à construire des unités sémantiques signifiantes (son, morphème, phrase texte).

⁹⁵ Mais cette perception était contestée par d'autres lectures scientifiques (G. Miller et Isard 1963, R. M. Warren et R. P. Warren 1970), qui trouvaient que cette vision constitue une lecture basique, et qui manque de clarté et de précision, dans le sens où l'interlocuteur est en mesure d'interpréter un mot sans pour autant se référer aux sons qui le constituent, ou encore interpréter une phrase composée de mots abrégés.

⁹⁶ Qui vont être confirmées ou infirmées au fur et à mesure de l'écoute, « un projet d'écoute » (Vanderwalle et Verdonck (1999).

dispositif au détriment de l'autre dépende en grande partie de leurs connaissances en langue utilisée ainsi que le degré de familiarité du sujet traité (Rost 2002 cité par Ferroukhi 2009 : 276).

Toutefois, d'autres lectures relatives à cette question d'interprétation ont été proposées par d'autres chercheurs, à l'égard des travaux de Rumelhart (1975), qui proposait une nouvelle vision qui associe les deux dispositifs (*ascendant de la compréhension* « bottom-up », *descendant* « top-down »), de manière synchronique. En effet, en se basant aux idées avancées par Rumelhart, ou encore en se référant aux postulats affirmés dans le domaine des sciences cognitives, le traitement des informations peut s'altérer de manière parallèle et simultanée, et cela en commençant du son en passant par la phrase et en arrivant au discours. Ce flux d'information en phase de traitement⁹⁷ suit et évolue selon une logique de nature interactionnelle ; pour parvenir à construire le sens convoité, chaque information s'associe et interagit à d'autres.

Essayons d'examiner le déroulement et la progression interactifs de la situation de communication suivante :

1. **P** : bonjour > tout le monde.
2. **AS** : bonjour > monsieur
3. **P** : alors qui peut nous faire un récapitulatif < sur les différentes Parties > que chaQue> locuteur et interlocuteur < doivent prendre en considération pour Pourvoir >assurer > la communication< ?
4. **E1** : monsieur < ?
5. **P** : oui >mademoiselle, on vous écoute <
6. **E1** : le premier facteur > c'est c'est euh :: il a :: x euh :: un rapport avec la langue > euh ::
7. **P** : c'est-à-dire quoi le rapport avec la langue < ?
8. **E2** : euh :: c'est la langue qu'on choisit pour x eh x définir le bon déroulement de :: /
9. **P** : de la communication > ?
10. **E2** : de la communication <

⁹⁷ C'est l'interlocuteur qui doit faire un choix en matière des informations à utiliser et cela en fonction de l'intérêt qu'elle porte sur le déroulement de la communication.

11. **P** : donc selon votre camarade c'est le Choix >de la langue à utiliser qui va déterminer le déroulement ou plutôt le bon déroulement de la communication<possible oui , Qui d'autre ? >Qui peut nous expliquer ce Point-là>, davantage ? Allez> tout le monde me disait Oui> on a compris Alors ?
12. **E3** : euh : monsieur ?<
13. **P** :_mademoiselle ? >
14. **E3** : il faut avoir une relation avec la langue c'est-à-dire euh x il faut :: par exemple x la personne qui écrit cette langue il x il doit avoir l'envie d'étudier cette langue et euh x pourquoi pas il aime bien cette langue ça lui donne l'avantage Plus >que quelqu'un d'autre <
15. **P** : très bien donc une personne qui aime la langue ou qui l'utilise en phase d'apprentissage c'est quelqu'un qui va avoir plus d'avantages plus de facilité en matière de son apprentissage oui <Ou bien ? >Qui peut nous expliquer ce point d'avantage ?>
16. **E4** : concernant le rapport avec la langue ?<
17. **P** : oui < allez de façon très très simple /
18. **E4** : monsieur, tout ce qu'il fallait dire est déjà dit <
19. **P** : tout ce qu'il fallait dire est déjà dit ? x
20. **E4** : le bon choix de la langue x va :: va x a-affecter le bon déroulement de la langue < mais pas négativement /
21. **P** : ou peut être négativement ? Si >on a Mal choisit dès le départ
22. **E4** : Oui euh ::/ eh x il y a un rapport aussi avec soi-même<

98

Comme nous pouvons le remarquer, la progression qui caractérise le développement interactif de cette situation de communication, est marquée par une suite d'échanges et de tours de parole joués et interprétés par l'ensemble des interactants qui la constituent. L'enseignant, de part son statut d'expert/modérateur s'attache à organiser le déroulement interactif de cette situation de communication, en essayant d'amasser et d'intégrer l'ensemble des réponses et des propositions avancées par ses étudiants (tours de parole 3, 5, 7, 9, 19 & 21). L'objectif tracé par l'enseignant au niveau de cet extrait réalisé lors d'un

⁹⁸ Voir annexe. Corpus T1/ P.04.

cours de technique d'expression oral chez des étudiants en deuxième année, était de définir les facteurs qui déterminent la configuration d'une situation de communication. Cependant, nous pouvons constater déjà que les réponses avancées par les étudiants, sont présentées sous forme de propositions qui se fondent sur le principe d'hypothèse interprétative. Nous pouvons remarquer par exemple l'intervention de l'étudiant E1 (tour de parole 6) par le biais de laquelle il tente de répondre à la question posée par son enseignant P (tour de parole 3). Or, l'utilisation du (euh) à maintes reprises (3 fois) par ce dernier véhicule l'aspect hypothétique qui caractérise sa réponse ; un aspect qui renvoie à l'incertitude et à l'hésitation de ce dernier à donner cette réponse, une réponse qui sera rapidement appuyée par l'intervention de son camarade E2 (tours de parole 8 & 10), et remise en question de nouveau par l'enseignant au niveau du tour de parole qui suite (numéro 11). De même, au niveau du tour de parole numéro 16, l'étudiant E4 tente de répondre à la question posée par son enseignant au niveau du tour de parole qui le précède (15), en optant cette fois pour une forme interrogative, qui exprime quant à elle aussi le principe de l'interprétation hypothétique. Toutefois, il faut préciser que ce dernier (E4), après les interventions de son enseignant P (tours de parole 17, 19 & 21) a pu valider sa réponse à travers les différentes contributions qu'il a avancé notamment au niveau des tours de parole 18, 20 & 22, écartant ainsi l'aspect hypothétique sur la base duquel se fondait son intervention initiale.

La lecture du contexte constitue une autre donnée qui s'ajoute aux principes sur la base desquels se fonde le processus hypothétique en matière d'interprétation. Visiblement, la phase de traitement d'information fonctionne en étroite relation avec les éléments qui constituent le contexte, dans la mesure où l'interlocuteur se trouve parfois familier à certaines situations par rapport à d'autres, ce qui stimule certaines représentations déjà existantes au niveau de son schéma cognitif, et parallèlement en fait écarter d'autres. L'objectif final à atteindre est de parvenir à construire la lecture la plus pertinente, et cela dans un laps de temps restreint, ce qui permet une économie au niveau de l'énergie cognitive déployée par ce même interlocuteur.

En somme, et après avoir découvert la notion d'hypothèse interprétative, nous pouvons déduire que cette dernière représente un processus à caractère complexe⁹⁹, qui se fonde sur une logique de modification, de transformation et de réaction d'informations, engendrée par l'environnement communicatif dans lequel cette dernière s'élabore. La mise en marche de ce processus s'organise en relation directe (de dépendance) avec les objectifs attendus de l'interlocuteur ainsi que les conditions qui accompagnent le déroulement de la situation communicative dans laquelle ce dernier fait part. Salembier, Theureau, Zouinar et al. (2001) nous illustre davantage cette conception :

'' L'acteur n'est sensible à chaque instant qu'aux événements pertinents du point de vue d'une ou plusieurs de ses préoccupation(s) en cours, qui actualise(nt) une ou plusieurs de ses attentes parmi d'autres, et qui sont interprétables et interprétées par lui. ''¹⁰⁰

Autrement dit, la dynamique d'interprétation se présente donc comme un processus qui renvoie à une construction du sens ou d'expériences, menée par les participants. Cette construction du sens se met en œuvre en s'appropriant de nouveaux schémas tout en se basant sur d'autres déjà préexistants, à travers des principes de modification, d'actualisation ou de renforcement.

Cependant, il faut préciser que si le traitement d'information suite à un acte verbale se fait de manière immédiate¹⁰¹ en langue maternelle, puisque le locuteur a développé une sorte d'automatisme behavioriste basé sur des expériences préexistantes déjà pour la conception d'une interprétation dite directe, il faut noter que lors d'une interaction en langue étrangère, la réalité ne reflète pas la même expérience. En effet, au niveau de ce genre de situation communicative, la construction d'une hypothèse interprétative par l'un des participants qui la constitue sollicite un effort de nature consciente, ce qui exclue l'idée d'une réaction immédiate, vu que la phase d'interprétation ne pourra se faire de manière complètement automatique ou inconsciente comme c'est déjà le cas en langue maternelle.

⁹⁹ Cognitif et linguistique.

¹⁰⁰DURAND. M, SAURY. J & SÈVE. C : *Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements*. BARBIER. J-M & DURAND. M (éds.) Sujets, activités, environnements. Paris, Presses Universitaires de France : Éducation et formation, 2006 ; p. 65.

¹⁰¹ On évoque ici la notion « réaction immédiate » qui renvoie à un feedback naturel et instantané, utilisée en psychologie cognitive dite externaliste.

2- CULTURE ET INTERPRETATION DU SENS

2.1- CULTURE ET PROCESSUS INTERPRETATIVE EN LANGUE ETRANGERE

Le Cadre européen commun de référence pour les langues qualifie la conscience interculturelle chez l'apprenant comme étant une donnée parmi d'autres, à intégrer chez ce dernier en matière des compétences générales en langue étrangère à acquérir. Cette notion constitue une donnée indispensable en matière d'acquisition et d'installation de la compétence communicative, ce qui procure à cette dernière un rôle essentiel au niveau de la réussite de l'acte d'enseignement-apprentissage en général, et celui d'une langue étrangère en particulier. Cependant le rôle attribué à cette notion ne peut en aucun cas être abrégé à une simple¹⁰² donnée qui constitue un tout¹⁰³. En effet, la prise en compte des valeurs culturelles véhiculées lors d'une séance d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, non seulement permet à l'apprenant de tisser des rapports de similitude ou de différence entre culture mère et culture cible, mais lui offre en même temps d'éventuelles possibilités afin d'intégrer d'autres notions d'ordre éthique¹⁰⁴, sociale, psychologique et comportementale, comme nous le rapporte Myriam Denis dans le passage suivant :

« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture »¹⁰⁵

Dans une perspective communicative, la compétence linguistique qui renvoie à l'axe charnière autour duquel s'articulent l'ensemble des éléments qui forme m'acte communicatif, constitue une composante indispensable et un module interactif essentiel pour apprendre une langue étrangère, cependant cette dernière ne peut être suffisante à elle

¹⁰² Composante culturelle.

¹⁰³ Composante communicative.

¹⁰⁴ La formation à l'interculturel.

¹⁰⁵ Denis. M : in *Dialogues et cultures* n°44, 2000, p. 62.

seule. S'exprimer en une langue étrangère se fonde sur un principe interprétative, qui lui-même s'achemine sur la base de deux processus ; la compréhension et l'expression orale. En effet, ces deux processus en question requièrent de la part des apprenants un effort supplémentaire afin de créer et d'assurer le principe d'intercompréhension. Cela se réalise par le biais de l'élaboration d'un mécanisme qui vise le développement de nouvelles formes linguistiques, et cela en adaptant le côté comportemental et langagier de l'apprenant (futur locuteurs en cette langue) en cette langue en quête d'apprentissage. L'objectif tracé dans ce genre de situation de communication est de pouvoir repérer les attitudes communicatives pratiquées par ces interlocuteurs, pour mieux les reconnaître et les interpréter efficacement dans des situations ultérieures. Ce qui nous confirme que le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ne peut en aucun cas être résumé en un ensemble de principes linguistiques et de pratiques communicatives à installer chez l'apprenant. Une langue étrangère représente avant tout le véhicule de la culture dont elle est issue ; fondements historiques, normes et composantes sociales sont des vecteurs indispensables qui permettent à l'apprenant d'atteindre une interprétation adaptée et correcte, afin d'assurer un usage adéquat par apport à la situation de communication dans laquelle il peut se retrouver.

Il nous semble donc qu'il est indispensable d'incorporer cette conception culturelle/interculturelle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. L'intégration de cette dernière accorde à l'apprenant (qui sera à son tour un futur locuteur en cette langue en quête) le déploiement d'une compétence qui va lui permettre de repérer la culture cible lors de ses échanges communicatives, et cela en se rapportant aux différents systèmes de croyance et de valeur véhiculés par cette dernière, comme nous l'explique d'avantage Louis Porcher dans le passage suivant :

‘‘C'est être capable « de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation) »¹⁰⁶

¹⁰⁶ Porcher. L : *Études de linguistique appliquée* n° 69, 1988.

En outre, il faut préciser que les processus qui sous-tendent la phase d'interprétation selon la perspective cognitive varient non seulement d'une langue à une autre mais aussi d'une culture à une autre. Ce changement trouve ses racines au niveau de plusieurs facteurs, qui peuvent être de nature linguistique ou extralinguistique¹⁰⁷, et qui influent de manière directe le comportement langagier du locuteur ainsi que le sens mobilisé. De ce fait, intégrer les différentes composantes qui relèvent de la compétence culturelle au niveau du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangère, constitue une démarche indispensable et particulièrement intéressante, que ça soit en matière de perception ou d'interprétation du sens, comme nous pouvons le découvrir dans le passage suivant, rapporté par le Cadre européen commun de référence pour les langues :

« L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. »¹⁰⁸

De cela, nous pouvons déduire que l'apprentissage d'une langue étrangère doit impérativement se réaliser par l'intégration d'une compétence culturelle en cette langue, et cela par le biais d'une exposition et d'un brassage avec les locuteurs relevant de cette langue, ainsi qu'avec les conditions et les circonstances dans lesquels ils communiquent et ils procèdent (Ur 1984, A. Anderson et Lynch 1988, Underwood 1989).

¹⁰⁷ Les indices linguistiques et extralinguistiques n'ont pas la même valeur d'une culture à une autre.

¹⁰⁸ Cadre européen commun de référence pour les langues.

En classe de langue, le sens n'est jamais construit de manière unilatérale, il s'agit surtout du résultat d'un travail collectif et collaboratif entre l'enseignant et ses apprenants. Il s'agit d'une tâche qui s'effectue sur la base d'un partage mutuel au niveau des valeurs, des croyances et des idées, que ces derniers puisent à partir de leur bain culturel, social, tribal voire même familial. Or, le sens construit au niveau de ce genre de situation ne peut être indépendant de la dimension hétérogène et divergente des cultures et des statuts inégaux partagés par les apprenants. En effet, cette construction au niveau du sens s'accomplit sur la base d'un dispositif qui mobilise des ressources de nature différente : *culturelles*, qui renvoient à la culture dans laquelle l'apprenant émerge ; *sociales* qui renvoient aux normes de la société dans laquelle il évolue ; et *langagières* qui renvoient aux moyens linguistiques dont il dispose et les pratiques langagières mise en exercice par ce dernier, qui peuvent être partagés avec le reste des apprenants, mais surtout divergentes d'un apprenant à un autre.

Cependant, en passant d'une culture à une autre, nous pouvons remarquer que les modalités qui régissent ce processus de construction et d'interprétation du sens se différencient et se distinguent d'un apprenant à un autre, et ce changement est engendré par un déséquilibre qui surgit au niveau des éléments et des moyens linguistiques déployés par les apprenants, qui dans un premier temps occupaient un statut de locuteurs dans les situations de communication, avant de se retrouver dans des situations communicatives différentes où ils assurent le rôle d'une personne en situation d'apprentissage. Et le fait de ne pas partager ni la même culture ni les mêmes valeurs sociales, emmène les apprenants à ne pas donner la même signification, ni la même interprétation des signes et des indices communicatifs, que ça soit sur le plan social, linguistique, psychologique et même extralinguistique, d'où provient la richesse culturelle des apprenant issues de classes culturellement hétérogènes.

Dans le passage suivant, nous allons assister à un échange interactif en classe de FLE, dans lequel les étudiants et leur enseignant vont essayer d'aborder la notion d'éternuement dans son aspect culturel arabophone VS francophone : un sujet par la voix duquel la composante culturelle propre à ce dernier sera mise en question :

1. **P** : d'accord <maàlish , alors autres exemples
2. **E21** : monsieur > par exemple là ou on parle de deux situations euh une situation x passée x dans un monde arabophone > et d'autre x dans un monde francophone par exemple < x euh donc x la personne par exemple quand elle euh x *yaàtess* /
3. **P** : éternue
4. **E21** : voilà éternue > euh euh l'autre va euh :: comme c'est un arabophone il va dire euh x *rahimaka Allah* donc euh ça va choquer euh l-l l'autre ça va lui causer un choc culturel parce qu'il est d'une éducation et d'une religion > catholique donc pour eux x il disent Jésus
5. **P** : c'est ce qu'on appelle une confession religieuse >
6. **E21** : voilà donc ça va lui causer un choc culturel voilà
7. **P** : très bien, la même chose pour un français s'il éternue on va lui dire à tes souhaits si on en fait une traduction fidèle ça sera Asémantique > d'accord ? <Ou bien ? <
8. **E22** : monsieur il faut s'adapter par rapport à a situation
9. **P** : très bien oui >

109

Comme nous pouvons le remarquer, la progression qui marque le développement du passage ci-dessus, s'élabore sur la base d'une suite d'échanges interactifs entre l'enseignant (P) et l'ensemble de ses étudiants France. Le contenu véhiculé par le sujet traité a suscité beaucoup d'intérêt de la part des interactants qui constituent cet échange communicatif. Nous pouvons remarquer qu'à chaque moment qui marque la progression de cette situation, ces derniers tentent de suggérer et d'indiquer plus de détails afin d'atteindre l'interprétation souhaitée. Le sujet traité porte sur l'interprétation de la notion

¹⁰⁹Voir annexe. Corpus T1/ P.10.

d'éternuement dans son aspect religieux-culturel. L'étudiante E21 (tour de parole 2) tente de donner un exemple suite à la demande de l'enseignant P (tour de parole 1). Le contenu véhiculé par l'exemple proposé par l'étudiant porte sur l'expression utilisée pour s'adresser à quelqu'un qui vient d'éternuer. L'idée de cet étudiant était de montrer à ses camarades que le changement du contexte socio-religieux-culturel est susceptible d'engendrer des répercussions au niveau de l'utilisation linguistique de la langue utilisée ainsi que son aspect interprétatif (tour de paroles 4 & 6). Une idée appuyée rapidement par l'intervention de son enseignant P (tour de paroles 5 & 7), ainsi que celle de son camarade E22 (tour de parole 8). Cette exemple représente une situation parmi d'autres enregistrées au niveau des différentes séances auxquelles nous avons assisté, témoignant l'enjeu culturel et interculturel présent au niveau des situations d'enseignement-apprentissage du FLE, où l'enseignant tout comme l'étudiant seront obligés d'opter pour une démarche négociative, par le biais de laquelle leurs composantes culturelles en langue maternelle et celles de la langue à apprendre seront confrontées et remise en question, avant d'atteindre l'interprétation communicative et langagière souhaitées.

De ce fait, nous pouvons retenir que les apprenants en classe de langue tiennent le rôle de locuteurs, pour qui la langue à apprendre, ainsi que la culture qu'elle véhicule, représentent deux items qui leurs sont étrangers, et se trouvent ainsi exposés à un ensemble d'éléments et de constituants causants un ralentissement voir un freinage au niveau de la mise en œuvre de la dynamique d'apprentissage. La découverte d'une nouvelle culture, peut présenter l'un des facteurs principaux menant vers cette réalité : une culture qui se découvre et qui s'installe progressivement au détriment de celle qui occupe le statut de maternelle, ce qui peut affecter d'une manière ou d'une autre cette dynamique d'apprentissage. Ce bouleversement peut être marqué par plusieurs facteurs qui témoignent le déséquilibre causé par cette désorganisation chez l'apprenant, comme par exemple le fait de ne pas pouvoir partager ni la même endurance d'apprentissage, ni le même rythme à suivre au niveau de la mobilisation des moyens linguistiques et discursives en situation de communication¹¹⁰.

¹¹⁰ Causé principalement par le type de réflexion analytique habituellement utilisé en langue/culture maternelle.

Lors des situations de communication qui renvoient à cette réalité, le locuteur qui incarne le statut d'apprenant, s'appuie généralement sur un ensemble de perceptions de type partagé (entre langue maternelle et langue à apprendre), dont l'objectif est d'assurer une meilleure lecture/compréhension afin de parvenir par la suite à une production efficace.

D'autant plus, se référer à cette logique de partage est susceptible de générer chez cet apprenant un ensemble d'habiletés spécifiques en matière d'interprétation, comme par exemple la mise en œuvre d'un processus basé sur un ensemble de connaissances mobilisées en se référant à des codes, à des règles et à des valeurs empruntés de la langue/culture maternelle, en vue de gérer le discours ; un discours qui se fonde lui-même sur des compétences issues de cette même langue maternelle (en rapport avec les compétences exigées par la langue à apprendre), ce qui fait que la production finale du discours ainsi que son interprétation se réalisent en se basant beaucoup plus sur des images analogiques¹¹¹, développées par le système cognitif de l'apprenant.¹¹²

Par ailleurs, envisager une étude qui porte sur cette logique de partage (en particulier des connaissances supposant être partagées par les interlocuteurs), nous conduit directement à la notion de *répertoire* développée par Gumperz (1964). Cette dernière renvoie à l'idée d'un ensemble de moyens verbaux qu'un individu ou une communauté déploient et font usage afin d'assurer leurs échanges communicatifs et d'atteindre leurs fins discursives. En effet, cette notion de répertoire a fait l'objet de plusieurs recherches et analyses menées de la part de Gumperz, ainsi que d'autres linguistes, à travers des dénominations et de désignations différentes ; « répertoire communicatif » chez Dabène (1994), ou « répertoire pluriel et dynamique » chez Lüdi (2000), ou encore « répertoire plurilingue » chez Murphy-Lejeune et Zarate (2003).

¹¹¹ En se référant à la langue maternelle.

¹¹² Des images analogiques développées par le système cognitif de l'apprenant en se basant sur des moyens linguistiques et langagières en langue maternelle, et cela en les adaptant avec la langue étrangère.

Cependant, l'appellation qui fait l'unanimité de l'ensemble des linguistes actuellement est celle proposée par Daniel Coste : « répertoire linguistique » (2002), et qui peut être défini comme suit :

“ L'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés [...]. Le concept de répertoire – c'est une de ses fonctions – n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques. ”¹¹³

Ainsi, les connaissances mises au point au niveau de l'élaboration du répertoire linguistique chez un locuteur, constituent une composante de base, nécessaire et indispensable pour toutes les phases qui régissent le processus interprétatif chez ce dernier. Atteindre l'interprétation exacte du sens certes varie d'une langue à une autre, mais se modifie d'une culture à une autre, et s'altère et se transforme d'une personne à une autre, dans le sens où le même mot peut avoir deux interprétations divergentes (voire plus) entre deux locuteurs qui proviennent de la même communauté sociale et culturelle, ce qui rend par conséquent la composition de ce répertoire linguistique chez un locuteur une structure assez riche, mais en même temps assez complexe en cas où elle ne soit pas partagée avec l'autre.

A ce propos, le cadre européen commun de référence, nous éclaire davantage cette idée par le biais de l'explication suivante :

“ L'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments

¹¹³ COSTE. D : *Compétence à communiquer et compétence plurilingue*. Notions en Questions, 6, 2002 ; p115-123.

séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ¹¹⁴

De ce passage, découlent plusieurs idées sur la base desquelles se fondent des éléments fondamentaux qui portent sur la notion de répertoire linguistique. En vérité, le répertoire linguistique représente avant tout un processus qui met en exergue un engrenage et une suite de systèmes linguistiques possédés et exploités par un locuteur, en se référant bien évidemment à son contexte social et culturel, et qui fonctionnent de manière combinée et fusionnée, dont l'objectif final est d'élaborer une compétence communicative, qui permet à ce locuteur d'atteindre l'interprétation souhaitée.

D'autre part, lors des situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, l'élaboration et la construction du sens réel, s'accomplit sur la base de celui qui est principal (qui relève de la langue/culture maternelle), du coup, plusieurs facteurs se trouvent impliqués au niveau de cette opération, et qui contribuent d'une façon ou d'une autre à la réussite/échec de cette dynamique, comme par exemple la notion de contrat pédagogique et didactique, ou encore la culture commune élaborée entre l'enseignant et ses apprenants qui va porter sur le travail scolaire, les savoirs ainsi que les savoir-faire.

Pour illustrer d'avantage cette notion de répertoire linguistique chez les apprenants, essayons d'examiner le passage suivant, tiré d'une séance de technique d'expression orale chez des étudiants de français LMD 2 :

1. **E13** : il faut x il faut que :: que le message soit bien encodé pour que le récepteur le comprenne < euh il faut bien choisir ses mots < x et > et prendre en considération euh x son x son x
2. **P** : statut ? <
3. **E13** : oui >son statut dans la société
4. **P** : très bien sauf que quand on a parlé de statut> le matin x le statut a un rapport beaucoup plus avec x >
5. **E13** : avec le contexte >

¹¹⁴ CONSEIL DE L'EUROPE : *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. 2000.

6. **P** : voilà ! >Mais concernant le rapport avec l'autre c'est Beaucoup plus ? >
7. **E13** : plus détaillé plus x
8. **P** : c'est beaucoup plus x le x Profil > de l'autre
9. **E13** : j'ai cru que c'était des synonymes profils et statut <
10. **P** : ce Sont> des synonymes mais rappelez-vous ce que je vous ai dit qu'il /
11. **E14** : qu'il n'y a aucun synonyme parfait /

115

Comme nous pouvons le remarquer, le passage ci-dessus représente une situation communicative en classe de FLE, dans laquelle une suite d'interventions est mobilisée. La mise au point de cet échange communicatif va engendrer une dynamique interactive autour d'un élément linguistique non partagé (le mot profil) entre l'enseignant P et l'un de ses étudiants E13. En effet, l'étudiant E13 essaie de participer et de donner son avis et cela durant l'ensemble des moments qui marquent la progression de cette séquence (tours de paroles 1, 3, 5, 7, 9 & 11), reflétant ainsi la volonté de ce dernier de contribuer au bon déroulement de cette situation. Cependant, ce dernier va se retrouver dans une situation d'ambiguïté sémantique vis-à-vis le mot profil, qui semble échappé ou plutôt se trouve non partagé au niveau de son répertoire linguistique et celui de son enseignant, créant ainsi une suite de propositions à caractère rectificatif par le biais desquelles ce dernier (tours de parole 5, 7 & 9) ainsi que son enseignant (tours de parole 2, 4, 6 & 8) vont tenter de négocier le mot souhaité ainsi que son interprétation.

Cette séquence, qui représente une des multiples formes interactives présentes au niveau de notre corpus, nous témoigne que même s'il s'agit d'une situation dans laquelle un rapport de synonymie est véhiculé à travers la même langue utilisée, cela est susceptible de mener vers ce qu'on appelle une situation d'ambiguïté sémantique, générée dans la plupart du temps par le non partage d'une des composantes du répertoire linguistique entre les interlocuteurs.

¹¹⁵ Voir annexe. Corpus T1/P.06.

A cette effet, s'interroger sur les formes et sur les expressions linguistiques qui peuvent handicaper le processus d'enseignement-apprentissage chez un apprenant d'une langue étrangère, notamment en matière d'interprétation, est devenu rapidement un axe de recherche très convoité au niveau de plusieurs travaux de recherche menés par des spécialistes faisant partie du domaine de la linguistique, comme celui de la didactique ou encore celui de la psychologie cognitive et sociale. A ce propos, il faut rappeler que lors d'une situation de communication donnée, la capacité du vocabulaire installé chez l'apprenant ainsi que la maîtrise de la langue dans ces différents registres peuvent faire défaut, et mettent l'apprenant dans un tourbillon de difficultés pouvant ralentir son rythme d'appropriation de la langue à apprendre¹¹⁶. Autrement dit, le développement de ce répertoire linguistique chez l'apprenant se réalise par le biais des différentes expériences langagières dans lesquelles il peut être mêlé, or le souci majeur se présente au niveau du passage d'un domaine à un autre ou d'une situation à une autre. Ce changement de situation est susceptible d'influencer et d'affecter la signification lexicale ainsi l'interprétation sémantique de certains items langagiers, mettant cet apprenant dans des situations où il sera obligé d'opter pour un procédé de restructuration et de négociation¹¹⁷ avant d'atteindre l'objectif communicatif souhaité, comme nous l'explique Grosjean dans le passage suivant :

*“ L'être communicant peut varier d'un monolingisme fonctionnel à un autre, en passant par des étapes de bilinguisme, tout en préservant la même compétence communicative de base. Les changements de milieux, de besoins, de situations feront que cette personne aura à restructurer sa compétence langagière ; ils n'auront par contre aucun effet sur sa compétence communicative — celle-ci restera la même tout au long de cette restructuration. ”*¹¹⁸

Grosjean au niveau de ce passage revient sur les caractéristiques du répertoire linguistique chez l'apprenant, qui selon ce dernier se caractérise par une certaine extensibilité et flexibilité. A ce titre, il faut préciser que la flexibilité du répertoire

¹¹⁶ D'où apparait et s'élève le caractère évolutif et variable de ce répertoire.

¹¹⁷ Le procédé négociatif peut porter sur plusieurs parties du discours ; lexicale, sémantique, pragmatique, discursive, etc.

¹¹⁸ Grosjean, F : *Le bilinguisme et le biculturalisme*, essai de définition, 1993.

linguistique chez l'apprenant dépend à la fois de ses capacités cognitives et neurologiques, et se rapporte en même temps à l'ensemble des facteurs qui conditionnent le contexte communicatif dans lequel évolue ce dernier. Ce qui rend par conséquent cette tâche d'enrichissement du répertoire linguistique, une opération assez complexe, qui varie et qui se modifie d'une personne à une autre.

Toute fois, il faut rappeler que ce caractère de flexibilité du répertoire linguistique chez l'apprenant d'une langue étrangère se voit heurter face à une autre réalité pouvant ralentir son processus d'enseignement-apprentissage. En effet, chaque langue dite vivante est exposée à un phénomène appelé l'inflation lexicale ou encore terminologique, qui consiste en une multiplication rapide et non gérée de la capacité terminologique qu'une langue peut contenir, dû à multiple facteurs d'ordre social, culturel, économique, technologique, etc. Certes il s'agit d'une constante présente au niveau de l'histoire de toute langue¹¹⁹, mais cela peut engendrer des conséquences néfastes à la fois pour la langue elle-même, ainsi que pour son enseignement-apprentissage, du fait que l'apprenant de cette langue va se trouver face à une quantité énorme et non contrôlée en matière de termes et de lexique, dont il est obligé de connaître le sens, la valeur et l'emploi, mettant ce dernier dans un vrai dilemme¹²⁰.

Pour conclure, nous pouvons dire que les données et les connaissances qui forment le répertoire linguistique chez un locuteur, représentent une composante indispensable pour le bon déroulement du processus sémantique et interprétatif mis en œuvre lors d'une situation de communication. A ce titre, il faut préciser que l'interprétation finale du sens, représente un processus qui résulte d'un travail à caractère collectif, manœuvré et mis au point par des interlocuteurs qui partagent les mêmes connaissances, et cela au niveau de la forme, du sens ainsi qu'en matière du référent culturel. Faute de cela, accéder à l'interprétation souhaitée pourra se réaliser différemment, en faisant appel notamment à la langue/culture maternelle. Le recours à la langue/culture maternelle dans ce cas de figure va s'effectuer en s'appuyant sur une logique de compensation, qui dans la plupart du temps

¹¹⁹ Comme il l'avait déjà mentionné Etienne Brunet dans ses travaux.

¹²⁰ Pour l'apprenant, voire même pour l'enseignant.

donne résultat à des lectures différentes, erronées ou encore sémantiquement confuses, comme le signale A. Anderson et Lynch dans le passage suivant :

‘‘Language is the means used by a community to express facts, ideas, beliefs, rules, and so on – in short, to express its culture. So gaps in our knowledge of the L2 culture, of the associations and references available to native users, can present obstacles to comprehension.’’¹²¹

2.2- CULTURE & CONSTRUCTION DU SENS

En classe de langue, certes le sens se construit et puise ses ressources à partir des activités proposées à l'apprenant par son enseignant (en corrélation directe avec les compétences de l'apprenant), mais cela s'effectue aussi en analogie directe avec la culture dans laquelle s'enracine ce dernier. En effet, l'apprenant ne peut donner du sens aux éléments véhiculés et aux notions articulés en cours, que si celles-ci se rapportent à des schémas préexistants relevant de sa culture mère. La culture mère devient alors un héritage composé de représentations, d'habitudes, de lexique et de formes phrastiques et syntaxiques, sur la base de laquelle l'apprenant construit son apprentissage relevant d'une langue/culture à étudier. La classe de langue devient alors un espace où le sens se construit sur la base d'un ensemble d'informations (idées et stéréotypes) avancé par les apprenants, qui portent à la fois sur les tâches scolaires, sur les enseignants ainsi que sur les éléments à apprendre, voire même la langue à apprendre.

De ce fait, la maîtrise d'une langue cible à apprendre va exiger de l'apprenant un effort supplémentaire au niveau de l'appropriation d'informations. Cet effort en question sera modélisé en s'appuyant sur des schémas de connaissance déjà préexistants, tout en actualisant d'autres.

¹²¹ ANDERSON. A & LYNCH. T: *Listening*. Oxford (GB), Oxford University Press, 1988 ; p. 35.

Traduction : *Le langage est le moyen utilisé par une communauté pour exprimer des faits, des idées, des croyances, des règles, etc., bref pour exprimer sa culture. Les lacunes dans notre connaissance de la culture L2, des associations et des références disponibles pour les utilisateurs natifs peuvent constituer des obstacles à la compréhension.*

Cependant, il faut préciser que la mise en œuvre de cette démarche s'effectuera sur la base d'une logique de nature négociative ; une logique qui consiste à faire négocier non seulement les connaissances ou les tâches scolaires, mais également les normes sociales et culturelles propre à la langue/culture à apprendre.

Dans le passage ci-dessous, nous allons assister à une séquence interactive qui va porter sur l'origine du mot "curriculum vitae". Les contenus véhiculés lors de cette situation comme nous allons le découvrir, vont susciter de la part des apprenants un effort supplémentaire, qui va s'articuler autour d'éléments d'ordre communicatif, linguistique voire même culturel :

1. **E1** : eh donc voilà d'abord à c'est par rapport / à un soucie qui était d'ordre religieux
2. **P** : oui
3. **E1** : c'était par rapport à charlie hebdo<xxx> voila/ de nationalités et de confessions différentes / il n'habitait pas en algérie il habitait en France du coup / c'est deux mondes qui sont extrêmement différents et sur le plan culturel/ il m'a vraiment touché parce qu'il a perdu un des siens et :: du coup il> a commencé à reprocher ca à tout le monde / il nous a tous mit dans le même sac et qu'on était tous horribles et qu'on était tous coupables de ce qui se passe et et qu'on voulait à imposer notre religion aux autres
4. **P** : il a sur-généralisé en quelque sorte
5. **E1** : il a généralisé carrément /donc ça ça m'a vraiment déplu / donc> j'ai mis une moralité qui était avec lui de côté et j'ai commencé à argumenter :: et à lui expliquer que :: que d'une façon logique que ce n'était pas de notre faute à nous et que <la France est bien / que ça soit venu du nord ou de l'europe> nous on a rien avoir la dedans et du coup on s'est pris la tête pour rien/ parce qu' il n'a pas voulu comprendre que tous les musulmans n'étaient pas responsables / et que notre religion c'était pas <xxx>
6. **P** : très bien très bien que pensez-vous /que pensez-vous sur :: le problème communicatif auquel elle a était /heurtée votre camarade X c'est un problème d'ordre religieux/ donc ça a un rapport avec quel type de système>
7. **AS** : culturel

8. **P** : culturel
9. **E1** : connaissances
10. **P** : connaissances/ et >
11. **E1** : référence
12. **AS** : références
13. **P** : références X d'accord ca a un rapport avec les trois :> éléments<
d'accord quand je dis par rapport au système de connaissances / ca veut dire
quoi / par rapport à quoi / le monsieur pourquoi il n'a pas voulu comprendre
eh / l'intonation de votre camarade 2X
14. **E1** : des connaissances réduites et minimales par rapport à l'islam
15. **P** : très très bien/ c'est parce qu'il ne connaissait pas bien l'islam dans sa
vraie eh ::/ pour s'adhérer/dans sa vraie définition / très bien > eh :: quoi
d'autre d'ordre culturels culturels
16. **E1** : culturels oui
17. **P** : parce que
18. **E1** : nous sommes de deux milieux socio-culturels différents
19. **P** : très bien > c'est parce que les deux sont/ font parties de deux / font
partie de milieux Socio-culturels différents
20. **AS** : différents
21. **P** : et quand je dis référence c'est par rapport >
22. **E1** : un système d'appartenance
23. **P** : très très bien *braka alahu fik* /c'est par rapport aussi au système
d'appartenance >/le fait que moi j'appartiens à une société / d'ordre et de
confession musulmane
24. **AS** : arabo
25. **P** : arabo-musulman et lui il est de confession/ il appartient à une
communauté de confession
26. **E1** : <chrétien>
27. **P** : très bien et en dernier lieu on a le système de / Reference c'est parce que
tout simplement moi en tant que musulman

122

¹²² Voir annexe. Corpus T2/P22.

Comme nous pouvons le constater, au niveau de la séquence ci-dessus nous assistons à un échange interactif dans lequel l'enseignant et ses étudiants traitent un sujet qui a suscité beaucoup d'intérêts et de réflexion en même temps de la part de ces derniers. Les contenus véhiculés par le sujet traité se fondent sur une expérience personnelle vécue par l'étudiant E1. Le choix de ce sujet était en relation avec les directifs de l'enseignant, qui a demandé à chacun de ses étudiants de lui raconter une expérience qu'il a vécu par, ayant un rapport avec les paramètres qui régissent l'élaboration et le déroulement d'une situation de communication. Cependant, nous pouvons remarquer déjà que la progression et la construction interactives qui structurent et qui articulent le déroulement de cette séquence, véhiculent des données de nature communicative et linguistique, mais en même temps émettent et diffusent des contenus d'ordre culturel et social. Au niveau du tour de parole 3, l'étudiant E1 raconte le mal entendu qu'il a eu avec une personne de nationalité française ; une personne avec laquelle il ne partage pas donc les mêmes valeurs socioculturelles. Cependant, les contenus traités par le sujet vont rapidement susciter l'intérêt de l'enseignant, qui à son tour a essayé à chaque instant qui marque le déroulement de cette séquence de modérer la situation et d'inciter le reste de ses étudiants à faire part de cette construction interactive, durant laquelle des données de nature linguistique, culturelle, sociale voire même religieuse ont été discutées. Cette séquence nous témoigne que la logique qui sous-tend l'élaboration d'une interaction didactique en classe de langue renvoie à une architecture communicative assez complexe, qui s'appuie et qui se fonde sur un raisonnement interprétatif par le biais duquel des données linguistiques, sociales et culturelles sont proposées, négociées et construites par les interactants qui constituent cette situation didactique.

A ce titre, il faut rappeler que les apprenants en classe de langue constituent non seulement une communauté composée de cultures différentes, mais représentent en même temps une communauté construite à partir de classes sociales différentes, ce qui rend par conséquence le processus de la construction du sens une activité à la fois riche et délicate.

En effet, en classe de langue, le sens se construit en se basant sur des codes et des normes de nature formelle et universelle. Il s'agit d'une logique qui diffère dans la plupart du temps de celle que nous trouvons au sein de la famille par exemple, là où cette même construction varie selon l'appartenance culturelle et sociale des membres même qui l'a

constitue. Cependant, combien même cette hétérogénéité que représente la classe de langue constitue un obstacle face auquel se heurtent les différents acteurs qui l'animent, cette dernière véhicule en même temps une richesse capitale et abondante. Manifestement, les éléments et les contenus véhiculés par les notions de culture et de société constituent et matérialisent une assise inépuisable en matière de ressources que ça soit pour l'apprenant tout comme l'enseignant, notamment au niveau des activités et des tâches scolaires. Ces deux éléments vont permettre à l'apprenant de construire du sens, tout en cherchant à instaurer chez ce dernier une distance moyenne qui va lui permettre de créer un équilibre entre son identité sociale et culturel, et aux attentes de l'école.

2.3- PEDAGOGIE INTERCULTURELLE & CONSTRUCTION DU SENS

L'intégration d'une compétence interculturelle chez l'apprenant, constitue un défi majeur pris en considération ces dernières années par les spécialistes en didactique des langues étrangères. Cette dernière représente une composante qui va permettre aux apprenants d'apprendre une langue, mais qui va leur permettre en même temps de s'ouvrir à d'autres cultures et d'apprendre conscience du rôle que joue au niveau des échanges communicatifs. L'inscription et l'incorporation de cette composante au niveau du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères visent l'installation chez l'apprenant d'une compétence qui va lui permettre le passage vers l'interculturel ou encore même vers l'intraculturel. Bien entendu, la mise en place de cette dernière va s'effectuer sur la base des liens tissés entre des éléments idiomatiques et des éléments culturels, véhiculés par des supports d'ordre linguistique, instrumental et langagier.

En effet, la pédagogie interculturelle doit se focaliser sur l'apprenant à travers le déploiement et l'installation d'une suite de savoirs et de savoir-faire de la langue à apprendre et de la culture qu'elle véhicule, afin que ce dernier puisse les exploiter dans les diverses situations de communication auxquelles il peut être mêlé. Cependant, le type d'activité à proposer aux apprenants doit impérativement être actionnel et soutenu par des tournures thématiques propres à chaque séance ; l'apprenant doit être familiarisé à des situations qui vont lui permettre d'expérimenter, de vérifier et de valider le rôle joué par la culture dans les interactions, afin d'améliorer et d'accroître l'installation des

comportements langagiers et linguistiques (savoirs et savoir-faire) chez ce dernier en cette langue en quête d'apprentissage.

A ce titre, Antonella Cambria, considère la pédagogie interculturelle comme :

*“ Une mutation épistémologique et méthodologique caractérisée par une centration sur le sujet qui n'est plus seulement un énonciateur mais un apprenant critique qui passe à travers des cultures différentes. L'ouverture vers l'interculturel permet de proposer une méthodologie et une analyse des regards réciproques posés sur l'Autre, croiser un regard étranger sur sa propre langue et culture et sur le pays dont on étudie la langue. ”*¹²³

Par ailleurs, nous avons évoqué dans les parties précédentes que le sens constitue une donnée qui se construit en situation, sur la base d'une logique relationnelle et interactionnelle. Cependant, cette construction ne peut être dissociée de l'ensemble des valeurs et des représentations culturelles que le locuteur en fait de la langue qu'il apprend ainsi qu'aux éléments qu'elle véhicule.

A ce propos, la construction du sens en classe de langue, que ça soit une tâche à accomplir, un projet à monter ou un exercice à faire, constitue une opération qui se rattache directement à la culture dans laquelle émerge l'apprenant. Tout schéma cognitif exprimant une tâche communicative à assurer, renvoie à un ensemble de valeurs et de représentations relatives à la situation de communication ainsi qu'à la culture mère héritée de l'apprenant (investie et réinvestie) et à la culture cible en vue d'apprendre. Autrement dit, le sens construit par les interactants en classe de langue représente une réalisation communicative qui reste dépendante à la fois de la culture d'où proviennent ces interactants (partagée ou non) ainsi qu'aux paramètres qui régissent le fonctionnement et déroulement de la situation de communication dans laquelle ces derniers prennent part.

¹²³http://www.franccparler.org/dossiers/interculturel_former.htm (consulté le 21/08/2016).

2.4- MARQUEURS DE CONTEXTUALISATION

Toute langue dispose d'un potentiel important en matière d'indices et de marqueurs contextualisant les différentes situations de communication. Ces indices qui peuvent être de nature phonique, linguistique, phrastique, discursive, pragmatique,, etc, servent à identifier la dynamique textuelle et thématique qui gère la progression communicative.

Cependant, l'installation d'une compétence réflexive chez l'apprenant qui lui permettra d'identifier ces indices constitue une condition sine qua non si nous souhaitons que ce dernier parvienne à les interpréter correctement. Autrement dit, l'absence d'une compétence réflexive chez l'apprenant (futur locuteur); une compétence qui va lui permettre d'attribuer un référent à un signe linguistique dans une langue étrangère, peut entraîner ce dernier vers une interprétation faite sur la base de ses connaissances antérieures (langue/culture maternelle), qui peut être correcte dans certaines situations, ou erronée dans d'autres, pouvant aller même vers une situation d'échec communicatif.

Toutefois, il faut souligner que cette dynamique réflexive ne marque pas que le côté lexical qui relève d'une langue, il en est de même pour ce qui est de son côté structural et syntaxique. En effet, chaque langue possède sa propre structure et logique syntaxique. Ces dernières peuvent être partagés avec d'autres langues parentes (relevant de la même famille), comme elles peuvent être différentes dans le cas des langues ayant un système et un ordre syntaxique distinct. Dans ces conditions, cette divergence syntaxique peut affecter la logique réflexive d'un apprenant d'une langue étrangère, dans le sens où ce dernier va se trouver dans des situations où il sera appelé à faire appel à ses habitudes interprétatives employées dans sa langue maternelle, et de les calquer au niveau de ses différentes utilisations de la langue étrangère à apprendre, quoique les hypothèses ainsi que les résultats interprétatifs se trouvent en grande majorité incertaines, confuses ou encore erronées.

Dans ce sens, J.Thomas par le biais de ses travaux qui portent sur le processus d'interprétation du sens en pragmatique, utilise la notion de *pragmalinguistic failure*. Cette dernière renvoie aux types de situations auxquelles nous faisons référence dans cette partie, et qui désigne à ce titre une interprétation incorrecte dû à une non équivalence sur le plan

littéraire entre deux énoncés en deux langues différentes ou encore en deux cultures différentes (*sociopragmatic failure*).

En effet, face à des situations communicatives qui présentent ce genre de phénomènes linguistiques/sociolinguistiques, un risque potentiel est susceptible de se manifester fréquemment, il s'agit d'un phénomène appelé *raté pragmalinguistique*. Un raté pragmalinguistique peut être défini comme le fait de procéder à une interprétation en langue étrangère en se référant aux moyens que le locuteur possède déjà (linguistiques, sociaux et culturels), et qui renvoient dans la plus part du temps, vers des traductions incompatibles et dépourvues du sens souhaité.

Dans le passage suivant, extrait d'un cours de techniques d'expression écrite chez des étudiants de L2, nous allons assister à une situation de communication dans laquelle le processus interprétatif qui la constitue s'appuie sur un raté pragmalinguistique :

1. **E4** : mais non la lettre<la lettre elle reflète la personne / la personne qui la écrit<
2. **P** : d'accord< benali<donc cette partie elle garde< -
3. **E2** : elle nous représente<
4. **P** : représente tout le travail< si c'est pas bien travaillé< ce n'est même pas la peine d'aller plus loin<
5. **E4** : le visage>
6. **P** : le visage< X comme la tête< (X2) bien<on di qu'elle se compose de quatre éléments<, quel est le premier élément< ?
7. **AS** : l'entête>

124

Au niveau de ce passage, nous pouvons remarquer que l'enseignant essaie de faire découvrir l'élément de l'entête pour ses apprenants. L'entête qui constitue une partie intégrante qui forme une lettre administrative. La progression qui marque le déroulement de cette séquence est caractérisée par plusieurs propositions et interventions présentées et suggérées par les apprenants (E2, E4, AS), à travers la médiation et l'accompagnement de leur enseignant. Au niveau du tour de parole numéro 5, l'étudiant E4 réagit en essayant de

¹²⁴ Voir annexe. Corpus T5/P83-84.

résumer son intervention au niveau du tour de parole numéro 1, celles de son enseignant (tours de parole numéro 2,4), ainsi que celle de son camarade E2 (tour de parole 3), afin de décrire l'entête d'une lettre administrative. Cependant, la description proposée par ce dernier repose sur traduction incompatible basée sur des moyens linguistiques et sociaux qui relèvent de sa langue maternelle, donnant ainsi naissance à une situation de *raté pragmatolinguistique*.

Une autre notion trouve aussi sa place par le biais de son emploi usuel au niveau de cette dynamique réflexive chez un locuteur. Il s'agit bien entendu de la notion de *praxéogramme*. Cette dernière représente le schéma d'actions idéelles, verbales ou non verbales qui est à la base du déroulement des activités communicatives quotidiennes ou professionnelles (voir Moirand 1993). Il s'agit d'une structuration qui accorde un sens bien défini à une activité bien précise, par le biais des objets qu'elle véhicule, dont la valeur et l'interprétation varient une fois encore d'une culture à une autre, voire même d'une génération à une autre. En effet, cette variation au niveau des structures, peut engendrer de sérieux problèmes d'interprétation chez le locuteur, que ça soit sur le plan de connaissances ou encore celui de mise en pratique (l'exploitation) de ces ressources, dont la valeur accordée à ces éléments dépend d'une logique basée sur un agencement de type sociétale propre à chaque culture.

Essayons d'examiner la séquence suivante :

1. **P** : voila> donc c'est en fonction de l'élément à demander ou pour être à titre informatif< (x2) Donc< on disait que la formule de politesse elle sert à préparer l'objet de la lettre< et on a dit quand peut l'utiliser comme on peut pas<
2. **E7** : *nzaytoulah* madame *nazaytoulah* pour qu'il accepte (humour et rire)
3. **P** : donc on a parlé un peu sur la formulation de politesse< bien<

125

¹²⁵ Voir annexe. Corpus T5/P.89.

Comme nous pouvons le constater au niveau de cette séquence, dont l'objet principale qui la constitue porte sur l'élément de la formule de politesse au niveau d'une correspondance administrative, l'enseignant P au niveau du tour de parole numéro 1 essaie de récapituler l'enjeu et l'utilité de cette dernière. Suite à cette intervention, l'étudiant E7 réagit au niveau du tour de parole numéro 2 en essayant de rajouter plus d'éléments quant à la description de cette formule de politesse, cependant la spécificité de son acte réside sur le fait qu'elle incorpore une notion en arabe dialectale (*nzaytoulah* = *huiler*), dont la particularité réside sur le fait que l'interprétation souhaitée de cette dernière ne peut en aucun cas être atteignable, que sous réserve qu'il y ait un partage de la part des interlocuteurs qui l'accomplissent au niveau de la même signification voire du même référent de la notion/expression utilisée. De ce fait, l'utilisation de (*nzaytoulah*) avec un interlocuteur qui ne partage pas la même interprétation de cette dernière, que ça soit au niveau de son volet sémantique ou référentiel, est susceptible de mener vers une situation d'échec communicatif, ou encore pire vers une situation de confusion sémantique si jamais ce dernier optera pour une traduction fidèle de cette dernière, ce qui va mener de toute façon vers une interprétation totalement fautive et erronée, susceptible d'engendrer de sérieux problèmes communicatifs¹²⁶. Le passage suivant représente un autre exemple relevé au niveau de notre corpus, qui va nous permettre de découvrir d'avantage cette notion de *praxéogramme* dans son volet interprétatif :

1. **P** : merci mademoiselle, oui Moulay à toi la parole
2. **E17** : bah un grand pousse bleue < pour mon camarade
3. **P** : un grand quoi ?
4. **E17** : pousse bleue >
5. **P** : ah d'accord de Facebook ? ça se dit maintenant ?
6. **E17** : oui (rire) > euh c'est un sujet intéressant< et surtout d'actualité <et ces voitures là parce qu'ils vont reconquérir le marché européen et voilà x 'est pour ça :: c'est bien x

127

¹²⁶ Vu l'existence d'un déficit et d'une divergence d'ordre sémantique, social et culturel entre des éléments empruntés de la langue maternelle et réinvestis dans la langue étrangère à apprendre.

¹²⁷ Voir annexe. Corpus T1/P.18.

Au niveau de cette séquence, le déroulement interactif qui la sous-tend repose sur un échange de propos entre l'enseignant P et son étudiant E17. Après avoir eu l'autorisation de son enseignant (tour de parole numéro 1), l'étudiant E17 au niveau du tour de parole numéro 2 tente de donner son avis quant à l'exposé d'un travail présenté par son camarade. La particularité de son intervention réside sur le choix de l'expression à utiliser pour mettre en valeur ce travail. Ce dernier a opté pour une expression prisée par les gens de sa génération '*grand pousse bleu*', inspirée d'ailleurs du réseau social Facebook. Cependant au niveau de l'interprétation de cette dernière, l'enseignant trouve du mal à la saisir dans un premier temps, donnant ainsi naissance à une phase de *praxéogramme*. L'émergence de ce moment de *praxéogramme* est dû au fait que les deux interlocuteurs en question ne partagent pas la même interprétation de cette expression, ce qui a engendré par la suite un moment d'incompréhension temporaire. Toutefois, la progression interprétative qui marque le déroulement de cet échange va s'arranger et les choses reviennent à la normale à partir du tour de parole numéro 5, qui représente le moment qui marque l'ajustement sémantique et interprétatif de cette séquence.

De ce fait, déterminer l'appartenance sociale et culturelle voire même générationnelle du locuteur dans ces conditions représente une phase cruciale lors d'un échange communicatif. Ceci va permettre à l'ensemble des interlocuteurs qui la constitue de parvenir à l'interprétation sémantique attendue, dans le sens où cela non seulement va déterminer le type de discours à utiliser, mais va préciser en même temps les moyens langagiers mis en œuvre pour l'organiser, générant de ce fait un rapport de dépendance direct entre les connaissances et la familiarité des indices linguistiques et extralinguistiques propres à cette langue.

A ce titre, le domaine des sciences du langage est marqué par l'émergence de plusieurs travaux de recherche, qui portent sur la question d'indices et de marqueurs de contextualisation. Nous pouvons citer ceux menés par Kerbrat-Orecchioni (1994) ou encore les études dirigés et montés par Hall (1976). Ces spécialistes par le biais de leurs investigations et explorations ont pu mettre sur pieds plusieurs pistes d'analyse. En effet, ces derniers ont constaté que pour pouvoir faire part d'une situation de communication, chaque locuteur qui la constitue se rapporte à un ensemble de structure et de rites de nature social et culturel, et que tout changement de langue, de culture voire

même de situation de communication peut entraîner ce dernier dans des situations où il va trouver des difficultés à atteindre l'interprétation souhaitée, faisant apparaître dans des cas extrêmes ce que nous appelons communément un choc culturel ; un phénomène défini par Cohen-Emeric comme suit :

*“ Une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, en un mot une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. ”*¹²⁸

De même, il faut noter aussi que la construction des énoncés lors d'une situation de communication donnée, varie d'une communauté linguistique à une autre : pour certaines communautés, l'énoncé se construit de manière explicite, dont l'interprétation se réalise en se référant à l'ensemble des éléments et des indices linguistiques qui la composent, alors que pour d'autres, cela va s'accomplir de manière implicite, et qui s'effectuera sur la base d'une masse d'informations et de connaissances impliquant le recours à des indices de nature extralinguistique, avant de parvenir à l'interprétation correcte.

Dans le cadre d'une situation de communication exolingue¹²⁹, les interactants, issus de cultures différentes, se retrouvent souvent impliqués et mis en balance, par-dedans des moments où le degré d'interprétation est souvent soumis à une insatisfaction. Cette insatisfaction en question peut porter à la fois sur la question des hypothèses interprétatives, sur les moyens cognitifs mis en exergue, ou encore sur la construction de l'énoncé lui-même. En effet, ceci constitue un indice qui reflète une défaillance en matière des connaissances et des moyens linguistiques et extralinguistiques en langue étrangère chez les interactants, obligeant ainsi ces derniers à intégrer de nouveaux codes culturels propre à cette langue, mais aussi les valeurs mobilisées par les éléments qui la constituent.

¹²⁸ Margalit. C-E : *Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux*. Cahiers de sociologie économique et culturelle n°2, 1984, p. 184.

¹²⁹ La notion de la communication exolingue représente une forme de communication qui s'accomplit à travers un cheminement articulé par des moyens langagiers autres qu'une langue maternelle commune aux interlocuteurs, par opposition à la communication endolingue, qui s'opère quant elle dans une langue commune aux interlocuteurs.

Cela va permettre à ces derniers l'appropriation d'un automatisme réflexif en matière d'interprétation relatif à cette langue en quête d'apprentissage.

Du coup, intégrer la composante culturelle lors du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, devient plus ce qu'une nécessité, dans le sens où cette dernière constitue une variante qui permet d'assister et d'accompagner de manière simultanée le développement du reste des composantes qui constituent la compétence communicative chez l'apprenant.

Chiss et Cicurel dans le passage suivant, nous apportent quelques clarifications supplémentaires relatives à cette composante, qu'ils la bâtissent sous l'appellation de *culture éducative* :

“ Porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. Ainsi les pratiques de transmission ou pratiques didactiques qui se déclinent concrètement en 'genres d'exercices' bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un public d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique. ”¹³⁰

En se rapportant au passage ci-dessus, nous pouvons constater que Chiss et Cicurel nous renseignent sur le fait qu'il existe une relation de pure dépendance entre la langue à enseigner et la culture qu'elle véhicule. Ce rapport de dépendance résulte en effet de la prise en compte des paramètres d'ordre social et culturel mis en place lors du processus d'enseignement-apprentissage, et qui s'effectue sur le terrain par le biais de l'instauration d'un ensemble d'activités qui visent à développer chez l'apprenant une aptitude communicative, qui s'accomplit sur la base d'une architecture mise sur pied à travers des éléments de nature linguistique et culturel.

¹³⁰ CHISS. J-L & CICUREL. F : Présentation générale. BEACCO. J-C, CHISS. J-L, CICUREL. F & al. (Éds.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, Presses Universitaires de France, 2005 ; p. 6-7.

Toutefois, il faut préciser que même si ce rapport de dépendance entre la langue à enseigner et la culture qu'elle véhicule joue un rôle déterminant lors du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, cela ne peut être en aucun cas considéré comme étant une condition sinéquanone qui va déterminer la réussite de ce processus de son échec.

En effet, certes l'apprenant lors de son appropriation d'une langue autre que sa langue maternelle, sera dans l'obligation de mobiliser plusieurs éléments et de faire appel à un ensemble de procédés pour accentuer sa construction sémantique et interprétative, mais cela, ne peut être ni suffisant ni opérant pour représenter l'ensemble des situations de communications auxquelles il peut être interpellé. Ainsi, en matière de la compréhension orale, l'apprenant opte souvent pour une démarche de nature analytique pour pouvoir porter une attention spécifique sur les éléments à apprendre. Il s'agit en effet d'une démarche très fructueuse à l'écrit, or à l'oral, cette dernière ne peut pas garantir toujours les mêmes avantages. Au niveau de ce genre de situation, le temps de l'interaction orale¹³¹ attribuée à l'apprenant constitue une donnée qui ne joue pas toujours en sa faveur, voire même les circonstances qui l'accompagnent et qui la conditionnent, qui souvent ne peuvent être ni appropriés ni adaptés pour permettre à ce dernier d'analyser l'ensemble des éléments communicatifs qu'elle véhicule, comme nous pouvons le confirmer par les propos avancés par Cornaire dans le passage suivant :

‘‘ Le traitement détaillé des mots, dans des activités de compréhension, exige trop de temps et d'attention de la part du sujet possédant des connaissances linguistiques limitées. La mémoire à court terme, rapidement engorgée, ne parvient plus à assimiler les informations qui finissent par se perdre. ‘‘¹³²

¹³¹ Souvent, l'apprenant est soumis à une compression de nature chronologique, rendant son intervention conditionnée par une durée temporaire très limitée, handicapant dans certains cas sa dynamique linguistique et communicative.

¹³² CORNAIRE. C : *La compréhension orale*. Paris, CLE International : Didactique des langues étrangères. 1998 p. 83.

Bien entendu, à partir du passage ci-dessus nous pouvons retenir plusieurs informations utiles, qui vont nous permettre de mieux comprendre et de saisir d'avantage ce processus, qui dans la plupart du temps représente un acte qui entrave le bon déroulement du processus interprétatif. En effet, opter pour une démarche analytique en langue étrangère selon Cornaire, impose de l'apprenant un double effort en matière de compréhension ; un double effort exprimé et mis en œuvre à travers : *la mobilisation des moyens de bord qu'il possède*, qui malheureusement dans la plupart du temps sont insuffisants et limités pour atteindre l'interprétation visée, ainsi que *la multiplication de ses capacités cognitives en matière de compréhension et de mémorisation*. Cependant, cet effort mobilisé par l'apprenant est souvent soumis à une contrainte de temps¹³³, qui dans la majorité des cas, contrarie et agit à l'encontre de la dynamique constructive du sens, qui s'achemine par le biais des hypothèses interprétatives.

En somme, nous pouvons dire qu'au niveau de cette partie, nous avons pu découvrir que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère se trouve souvent confronté à un ensemble d'obstacles de nature différente. Des obstacles qui entravent dans la plupart du temps le bon déroulement et la progression correcte de ce processus. Dans un premier temps, nous avons essayé d'expliquer les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants sur le plan du répertoire d'informations, qui comme nous l'avons constaté, constitue une composante qui doit être maîtrisée et partagée avec ces derniers. Dans un deuxième temps, nous sommes passé à la découverte des complications que ces derniers croisent notamment par apport à la question d'adaptation vis-à-vis les pratiques langagières, interactionnelles et culturelles. En dernier lieu, nous avons tenté d'explorer le sujet des habitudes cognitives mobilisées par un apprenant, au niveau de la phase d'interprétation. Il s'agit d'une conduite qui souvent cause chez ce dernier comme nous l'avons déjà précisé un endurcissement au niveau de l'énergie déployée.

¹³³ L'apprenant fait appel à sa mémoire à court terme pour enregistrer un ensemble d'informations lors de la production orale, pour pouvoir retenir et faire le tris des marqueurs et indices lui permettant de construire une hypothèse interprétative correcte, et en même temps, sa mémoire à long terme est mobilisée pour faire la coordination entre les données d'ordre sonore captée et leurs référents habituels, sinon découvrir de nouvelles données, et tout cela se réalise de manière simultanée, et qui requière de cet apprenant un effort considérable en un peu de temps, et cela dans une langue qui est en quête d'apprentissage pour lui.

Ce sont des situations auxquelles chaque apprenant d'une langue étrangère croise sur son chemin quotidiennement ; des situations qui certainement ne peuvent aider à priori cet apprenant, cependant, faire pallier ces obstacles et ces difficultés représente néanmoins un objectif possible à atteindre, et une ambition envisageable, qui permettra à ce dernier de les surmonter, et cela se traduit manifestement par le déploiement d'un effort additionnel en matière d'adaptation au niveau des différentes circonstances de l'interaction et des conditions communicatives qui l'accompagnent.

3- LA NOTION DU TEMPS & DE L'ESPACE DANS LA CONSTRUCTION DU SENS

La construction du sens en classe de langue constitue un processus par le biais duquel l'apprenant s'approprie de nouvelles connaissances, en se basant sur d'autres déjà installées. Cela se réalise par le moyen des efforts déployés par ce dernier ; des efforts orientés et guidés à travers une logique de médiation assurée par l'enseignant. Travailler le sens en classe s'annonce avant tout comme une activité de nature dynamique et collective, qui se fonde sur une méthodologie précise et qui se déroule suivant une progression temporelle.

Le temps en classe de langue constitue une composante de base par le biais de laquelle s'appuie et se fonde toute la progression pédagogique, didactique et communicative qui régit le processus d'enseignement-apprentissage. Malheureusement, cette dernière représente une donnée qui n'est pas tout le temps au service de l'apprenant, ni à celui de l'enseignant, et non plus pour ce qui est du processus d'enseignement-apprentissage.

En effet, l'apprenant se trouve souvent plus ou moins contraint ou encore soumis à une évolution chronologique précise, mesurée et surtout délimitée, réduisant ainsi le champ de liberté que ce dernier cherche, dans le sens où la progression chronologique de la leçon (limitée par une durée précise) ne permet pas à l'enseignant de prendre en considération l'ensemble des formes et des interventions déployées par ses apprenants, ni de les commenter même, générant par conséquent une forme de barrière qui va jouer à l'encontre de toute initiative avancée par ce dernier, comme nous le confirme P. Perrenoud, qui revient sur cette question dans le passage suivant :

'' En classe, on ne prend en général guère le temps de réfléchir sur les paresseuses et les enthousiasmes, les passages à vide et les débordements d'énergie des uns et des autres, sur ce qui ennuit, amuse, agace, révolte, fait peur, etc. ''¹³⁴

¹³⁴ Perrenoud. P : *Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 314-315, pp. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) *La motivation*, Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. p. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, chapitre 10.

En vérité, cette délimitation au niveau de l'axe du temps en classe, tient son origine du fait que l'école véhicule un discours de type normatif en matière des connaissances à apprendre, ce qui réduit souvent les performances de l'apprenant en matière d'intervention, de prise de parole voire même d'imagination. Ce dernier se trouve contraint d'être attentif, dynamique et curieux, développant chez ce dernier une forme de censure voire d'autocensure même, qui va réduire sa contribution personnelle ainsi que sa motivation en matière de la construction du discours didactique.

Or, il faut signaler aussi que cette contrainte en matière de la gestion du temps en classe, n'affecte pas que l'apprenant, même pour l'enseignant cette notion du temps pose un problème, que ça soit au niveau de la gestion de son discours didactique ou encore en matière de la modération des différentes interventions et contributions avancées par ses apprenants. Ainsi, la circulation du sens, qui se proclame avant tout comme étant une donnée à construire et à reconstruire même, se trouve souvent déterminée et conditionnée par cette contrainte temporelle.

Jean-Pierre CUQ dans son article intitulé "*Temps, espace et savoirs en didactique du FLE*", paru en 2014¹³⁵, revient sur cette question, et évoque encore une fois la problématique de la contrainte/la pression que la composante du temps exerce sur le déroulement et la progression du cours en classe. Dans son article, CUQ s'exprime sur les paramètres fondamentaux qui régissent le milieu acquisitionnel, en traitant en occurrence la notion du temps, de l'espace et celle du contenu.

En outre, il faut rappeler aussi que la notion du temps représente une donnée difficile à appréhender, et cela même au niveau du reste des disciplines scientifiques. Cette complexité s'accroît d'autant plus, en présence des notions d'espace et de contenu, qui représente un ensemble de composantes qui se conditionnent mutuellement à travers des rapports interactifs. Cette réalité n'échappe pas au domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. A cet effet, plusieurs travaux relevant de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)¹³⁶, attestent l'existence d'un sous-bassement méthodologique, relevant d'une logique de dépendance reliant ces trois notions, ce qui

¹³⁵ CUQ. J-P : *Temps, espace et savoirs en didactique du FLE* Intercâmbio, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 6-20.

¹³⁶ Brousseau (1998), Chevallard et Mercier (1987) puis Mercier et Sensevy (2007).

procure au travail sur le sens en classe de langue, un caractère de nature interactionnelle et corrélative.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, ces notions du temps, d'espace et du contenu, constituent un item communément appelé environnement d'acquisition. A ce titre, il faut préciser que le fonctionnement de cet environnement acquisitionnel repose sur une dynamique qui impose un certain control sur ces trois notions (temps, espace et contenu), dans la mesure où ces derniers se trouvent souvent soumis à des contraintes en matière de réglementation et d'organisation, rendant ainsi leurs attributions en matière de gestion et de planification réduites et limitées¹³⁷, contrairement à l'environnement dit d'appropriation, où ces mêmes notions se caractérisent par une ouverture en matière de choix et d'application, rendant ce procédé à l'abri de toutes formes de contrainte en matière de réglementation.

3.1- LA CONTRAINTE DU TEMPS

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les différents moments alloués au processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère sont soumis à une structure et une organisation bien ordonnées, afin d'assurer un aménagement chronologique qui favorise l'acquisition des connaissances propre à la langue à apprendre. Cette organisation en matière de la gestion du temps, appelée " le temps didactique" ou même " la chronogénèse" par certains didacticiens, en occurrence Chevillard et Mercier, fait partie des prérogatives et des responsabilités attribués à l'enseignant, et porte à la fois sur les contenus à apprendre ainsi que sur la répartition des différents moments attribués aux apprenants. CUQ, qualifie cette notion de temps didactique comme étant une horloge interne de l'apprentissage, de type institutionnel, dans la mesure où cette dernière se proclame comme un instrument de régulation au niveau des processus régissant l'appropriation de nouvelles connaissances, ainsi que leurs transformations en savoirs et savoir-faire.

¹³⁷ Le principe de compression. (Cuq & Gruca, 2002).

Au niveau de la gestion chronologique qui porte sur l'appropriation des connaissances, il faut noter que la masse du temps attribuée au processus d'enseignement-apprentissage se révèle moins importante à celle octroyée au processus d'acquisition. Cette écart d'ordre chronologique est non seulement marquée par une baisse au niveau du temps consacré à l'enseignement-apprentissage, mais affecte aussi sur la coté relationnelle entre l'enseignant et l'apprenant. A ce titre, la chronogenèse au niveau des situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère s'engage et contribue à laisser plus d'initiative en matière d'action et d'intervention chez l'apprenant, créant ainsi un environnement acquisitionnel basé sur une dynamique qui se fonde plutôt sur des activités d'accompagnement de nature complémentaire, une démarche qui échappe souvent à la responsabilité de l'enseignant en matière de gestion chronologique.

Cependant, il faut signaler que même si cette nouvelle vision en matière de gestion du temps présente des avantages, notamment en matière du développement des aptitudes de l'apprenant quant à la prise en charge de son apprentissage, comme le souligne Louis Porcher (seul celui qui apprend), cela ne fait pas de cette optique une vision sans défauts. En effet, ce bouleversement en matière de la chronogenèse handicape en premier lieu l'action de l'enseignant vis-à-vis ses responsabilités en matière d'apprentissage, remettant en question la crédibilité de ses interventions voire même sa présence. En, deuxième lieu, vu que l'enseignant aura moins de temps à consacrer pour l'apprentissage, l'apprenant quant à lui, sera-t-il en mesure de gérer son temps comme il se doit, pour parvenir à atteindre les objectifs fixés au préalable ? Sera-t-il capable de faire le tri en matière de connaissances à apprendre ? De les préparer ? De les organiser ? ainsi que de les évaluer en matière d'appropriation et de production ? Vu que le processus d'enseignement-apprentissage sera basé sur des activités complémentaires et extrascolaires, l'apprenant sera-t-il en mesure de pouvoir faire la différence entre son profil d'apprenant (une personne qui apprend, suit un enseignement.) et celui d'autodidacte (qui s'est instruit par lui-même, sans recours à un enseignant.) ? Sinon à quoi servira-t-elle la présence de l'enseignant ?

Tout cela représente des questions auxquelles les promoteurs de cette vision doivent répondre, en réfléchissant sur des procédures et des modalités qui visent à instaurer un équilibre chronologique, rendant à ce titre l'action de l'enseignant efficace, et l'implication de l'apprenant active et signifiante, afin d'atteindre un apprentissage de type fonctionnel, pratique et performant.

3.2- *SAVOIRS & CONNAISSANCES ; ENTRE CONSTRUCTION & COMPRESSION*

La classe représente un espace dans lequel l'objectif à atteindre serait l'enseignement-apprentissage et l'éducation des jeunes. Il s'agit entre autre d'un lieu qui dépend d'une institution, dans lequel des apprenants vont acquérir un ensemble de savoirs, des savoir-faire ainsi que des compétences relevant d'une discipline / spécialité précise et déterminée, et dont le fonctionnement est conditionné par à un ensemble de mécanismes et de procédures.

En classe de langue, la progression des cours s'appuie sur une logique d'enseignement-apprentissage¹³⁸, souvent caractérisée par une restriction voire une compression¹³⁹ qui peut porter à la fois sur le volume ainsi que sur le choix des connaissances (savoirs et savoir-faire) à installer. Dans le passage suivant, Jean-Pierre Cuq va nous permettre de saisir d'avantage en quoi consiste cette notion de compression des connaissances :

“ Cette compression se définit d'abord par des choix institutionnels (ce qui n'est pas le cas des appropriations par acquisition) : ce sont les choix, fondés sur des représentations culturelles, idéologiques ou méthodologiques, des contenus d'enseignement et d'apprentissage. Ils se manifestent par des instructions officielles, des programmes, des syllabus ou des référentiels, plus largement par des curriculum. C'est une immense entreprise de filtration des connaissances qu'on peut, lorsqu'elles sont

¹³⁸ Contrairement à la logique d'acquisition où le volume ainsi que le choix des connaissances à acquérir est estimé comme illimité et indéfini.

¹³⁹ La compression des connaissances comme l'appelle Cuq, Jean-Pierre.

mises en une forme jugée adéquate à leur transmission par l'école, sont appeler savoirs.'¹⁴⁰

A partir de ce témoignage, nous pouvons déduire que la circulation et la construction des connaissances en classe de langue est loin de s'accomplir de manière libre et absolu. En effet, le choix et la circulation des connaissances en classe se font de manière aménagée ou encore filtrée en empruntant l'expression de Jean-Pierre Cuq " *C'est une immense entreprise de filtration des connaissances*". De plus, il faut souligner que même si cette logique d'aménagement et de conditionnement des connaissances se présente comme l'apanage des concepteurs de programmes et canevas (qui précisent les contenus à enseigner), cela ne fait pas d'elle une prérogative monopolisée de manière absolue par ces derniers, dans la mesure où même l'enseignant se trouve souvent obligé de faire un choix au niveau des connaissances à enseigner à ses apprenants. A ce stade, nous pouvons dire que la question se révèle plus complexe qu'elle n'y paraît à première vue. Il s'agit à ce titre d'une tâche qui semble être facile à conceptualiser, mais en même temps difficile à concrétiser sur le terrain. Cette difficulté s'accroît d'autant plus avec la présence d'un nombre important d'apprenants ; des apprenants qui représentent un niveau d'enseignement très hétérogène, et qui mettent l'enseignant face à une pression de taille, celle de faire le choix du choix¹⁴¹ déjà déterminé au préalable par les concepteurs.

Cependant, il faut rappeler aussi que cette question de circulation et de construction des connaissances constitue une problématique qui ne date pas de nos jours. Cette dernière trouvait sa place bien avant, et cela au niveau de l'ensemble des théories relevant des champs de la didactique et celui de l'enseignement des langues, à la lumière de la théorie de la transposition didactique¹⁴² élaborée par Yves Chevallard en 1985¹⁴³. En effet, Yves Chevallard met en parallèle et rapproche le principe de la transposition didactique à celui d'une fabrique d'objets d'enseignements, qui fonctionne de manière programmée,

¹⁴⁰ CUQ. J-P : *Temps, espace et savoirs en didactique du FLE*. Intercâmbio, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 6-20.

¹⁴¹ Le choix au niveau des connaissances qui répondent le plus aux besoins de ses apprenants, en se basant sur le choix établi au préalable par les concepteurs de programmes et canevas.

¹⁴² "C'est un processus complexe, influencé par de nombreux facteurs qui a comme point de départ l'ensemble du savoir scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves. " Paun. E : *Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire*. Carrefours de l'éducation 2006/2 (n° 22).

¹⁴³ Qui porte notamment sur la gestion du curriculum au niveau de la transformation du savoir scolaire.

construites et fondée sur la base d'une logique de planification bien déterminée au préalable.

A ce titre, il faut rappeler que le principe de la transposition didactique se modélise à l'aide d'une logique de transformation au niveau des savoirs scientifiques, et cela s'effectue et s'enchaîne par le biais de deux mécanismes :

- Le premier appelé *transposition didactique externe* : Les savoirs scientifiques subissent une série de transformations afin de se constituer en tant qu'objet d'enseignement propre à une discipline donnée, avec un objectif bien précis au niveau des lieux de création nommés (Noosphère). Une fois conçu, cette ensemble de savoirs fondamentaux ou "savoir savants" comme les qualifie Chevallard, deviennent des savoirs à enseigner, organisés et élaborés au niveau des programmes et manuels.
- Un deuxième mécanisme intervient suite à cette première transformation, appelé *transposition didactique interne*. Au niveau de ce deuxième mécanisme, d'autres transformations s'enchaînent et se réalisent en classe. Ces transformations s'opèrent notamment au niveau des relations enseignant – apprenant, et s'objectivent dans les différentes formes du curriculum (réel, réalisé, caché), et qui consistent à modifier des savoirs de nature décontextualisée en savoirs recontextualisés¹⁴⁴.

Toutefois, il nous reste à préciser que ces différentes formes de transformation que subissent les connaissances, s'achèment et s'organisent de manière interactive partagée, instaurées et mises au point sur la base de deux paliers de type individuel et social, et qui permettent ainsi la construction des savoirs et des savoir-faire.

Seulement, il faut souligner que même si la transposition didactique qui semble être une théorie qui rassemble et qui fait l'unanimité de tous les champs de recherche, relevant du domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, cette dernière soulève néanmoins quelques points de réserves, notamment en matière : du choix des

¹⁴⁴ La recontextualisation des savoirs se produit au moment où l'apprenant sera en mesure d'exercer sur le terrain des savoir-faire et des compétences basés sur des savoirs qu'il a appris en classe.

connaissances à retenir, des moyens à mettre en œuvre pour les transformer et les installer chez les apprenants, et bien entendu au niveau du sujet de la compression que nous avons essayé de développer ci-dessus.

Dans le passage suivant, Jean-Pierre Cuq, a essayé de nous exposer quelques points de différence, qui vont nous permettre de faire la distinction entre la procédure de la compression et celle de la transposition :

‘‘Toutefois, sur le point des savoirs proprement dits, la procédure de compression et la transposition se recourent largement. Mais un élément important me semble séparer ces deux procédures : la compression est plus large et ne concerne pas seulement les savoirs. Comme on l’a vu, elle concerne aussi le temps et l’espace. La transposition concerne essentiellement l’institution et l’enseignant. Elle se préoccupe peu de la transformation des savoirs en savoir-faire et en compétences, alors que la compression suppose son versant opposé, la décompression (ou expansion), qui concerne essentiellement l’apprenant, et la transformation des savoirs en compétences.’’¹⁴⁵

Suites aux explications précédentes, et en se référant aux propos avancés par Cuq dans le passage ci-dessus, nous pouvons déduire que le domaine de l’enseignement-apprentissage des langues, et notamment celui des langues étrangères, constitue un terrain d’application par excellence, dans lequel l’ensemble des éléments qui le constituent se rencontrent, se croisent, se marchandent, se discutent, se débattent voire même se négocient.

Entre les savoirs à enseigner, la méthodologie à adopter, et un profil d’apprenants en mouvement permanent, l’intervention de l’enseignant sera automatiquement conditionnée et ordonnée, et cela en se rapportant à plusieurs facteurs : par son rôle principal en premier lieu, celui d’assister ses apprenants, sur la base d’un programme établi au préalable, afin de transformer les savoirs et les connaissances en compétences exploitable sur le terrain, et cela en se soumettant à une certaine compression, qui constitue le deuxième facteur qui

¹⁴⁵ CUQ, Jean-Pierre : *Temps, espace et savoirs en didactique du FLE*. Intercâmbio, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 6-20.

régit l'action de ce dernier. Cette compression peut porter à la fois sur les savoirs à enseigner, mais aussi sur la masse du temps allouée à l'enseignement et à l'installation de ces derniers. Cependant, il faut signaler que la mise en œuvre de cette logique de compression sur le terrain risque d'engendrer des dysfonctionnements qui peuvent porter à la fois sur les systèmes évaluatifs, sur les méthodologies mises en application, ainsi que sur le développement des performances communicatives et linguistiques chez l'apprenant.

Pour conclure, nous pouvons dire que les éléments présentés au niveau de ce troisième chapitre, qui se rapportent notamment au processus de la construction du sens discursif dans sa relation avec l'acquisition des significations linguistiques et lexicales lors des interactions de groupe universitaire en classe de FLE, nous ont permis de découvrir le caractère complexe qui définit cette dernière. Ainsi, l'exposition de ces éléments nous a octroyé une lecture qui nous a permis de relever et de mettre en évidence les difficultés que pose l'appropriation d'une compétence communicative lors de l'élaboration d'une situation didactique basée sur un enchaînement interactif.

Bilan

- Après avoir décrit et expliqué dans un premier temps la notion d'interprétation du sens, dans son aspect formel et organisationnel, il nous a été possible d'accéder aux modalités de fonctionnement qui régissent sa progression et son développement lors d'une situation de communication dans un sens global, et celle d'une interaction didactique en classe de FLE selon une optique particulière.
- Or, l'exploration de ce processus, nous a conduit à découvrir que le déroulement et l'enchaînement qui élaborent son aspect fonctionnel et organisationnel se trouvent souvent influencés par des facteurs de nature diverse¹⁴⁶, susceptibles d'engendrer des répercussions au niveau de la disposition de l'interprétant, ce qui implique de ce dernier le recourt à des mécanismes d'ajustement qui se fondent sur des épisodes communicatifs de nature négociative.
- La notion d'interaction négociative constitue un processus communicatif susceptible de se manifester à tout moment, lors du déroulement des situations conversationnelles.
- Cette dernière se présente à travers deux formes majeures au niveau des différents moments négociatifs que nous avons enregistré au niveau de notre corpus; interaction avec un seul signal et interaction étendue.

¹⁴⁶ Des bruits de l'environnement peuvent engendrer des modifications au niveau de la perception du sens.

- Nous avons découvert que la mise en œuvre du processus de la construction interactive et sémantique en classe de langue, impose la contribution et la participation de l'ensemble des acteurs qui la constituent (enseignant/apprenants).
- Nous avons identifié à travers des contributions avancées par des spécialistes tels que Shannon et Weaver, Wiener, M. Riley & J. Riley (1959) ou encore Goffman (1955), que le rôle joué par l'interlocuteur, ainsi qu'au statut qu'il occupe sur le plan d'une chaîne communicative représentent une organisation et une démarche qui ne cessent d'évoluer, et cela au niveau d'un contexte social et didactique marqué par une mouvance permanente.
- Nous avons démontré que la notion d'hypothèse interprétative représente un processus qui s'organise sur la base d'un principe de construction collective et conjointe du sens (Gumperz, Bremer, Roberts, Vassuer).
- Nous avons relevé que la prise en compte de valeurs culturelles véhiculées lors d'une séance d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, permet à l'apprenant d'identifier les liens d'analogie ou de divergence qui relient sa culture mère avec la culture cible.
- Nous avons constaté que les complications face auxquelles ces derniers se trouvent, et qui handicapent la progression de leurs processus d'enseignement-apprentissage, représentent des facteurs ayant une relation directe avec la notion d'adaptation, et cela en analogie avec leurs pratiques langagières, interactionnelles et culturelles.
- Nous avons pu découvrir en dernier lieu que la notion du temps et de l'espace en classe de langue constituent deux composantes de base qui sous-tendent l'élaboration de tous types de progression pédagogique, didactique et communicative régissant le processus d'enseignement-apprentissage.

Pour conclure, nous pouvons dire que les éléments exposés et traités au niveau de ce troisième chapitre, nous ont permis de découvrir que le processus d'interprétation du sens en classe de langue, représente une problématique d'analyse de première importance faisant d'elle un champs de recherche à part entière. L'interprétation du sens, qui semblait à première vue une simple démarche à entreprendre, renvoie plutôt à un ensemble de notions et de concepts agencés et déployés par le biais d'un choix bien établi en matière de mécanismes et de processus, qui marquent et qui caractérisent la progression des échanges interactifs en classe de langue. Néanmoins, cette dernière comme nous l'avons annoncé reste relative et dépendante de certains facteurs tels que l'élément de culture, du temps, de l'espace, ou encore celui des contenus à installer.

Cependant, il faut préciser que l'aspect d'étude et d'analyse de cette démarche représente et véhicule un caractère assez complexe, qui exige d'un chercheur l'emprunt de quelques concepts et l'adoption de certains procédés issus de plusieurs champs disciplinaires à la lumière de celui de la sémantique, de la sociologie, ou encore celui des sciences cognitives. Le recourt aux différentes contributions proposées par ces multiples disciplines, notamment celles des sciences cognitives par le biais des différentes approches et modèles qui les constituent, représente une alternative qui va nous permettre d'explorer d'avantage l'ensemble des habitudes cognitives mobilisées par un apprenant, au niveau de cette phase d'interprétation, lors des différentes situations d'enseignement-apprentissage des langues de manière générale et celles des langues étrangères en particulier.

IV-CHAPITRE 4

Approches & modèles cognitifs de l'apprentissage des langues étrangères

IV-CHAPITRE 4

(APPROCHES & MODELES COGNITIFS DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE)

1-PSYCHOLOGIE COGNITIVE & FONCTIONNEMENT COGNITIF.....	142
2-LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION SYMBOLIQUE	144
2.1-COMPOSANTES & FONCTIONS.....	144
2.2-FORMES & PROFILS DES CONNAISSANCES.....	147
2.3-LE MODELE D'ANDERSON.....	153
2.4-MODELES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES (INSPIRES DU MODELE DU TRAITEMENT DE L'INFORMATION SYMBOLIQUE).....	157
3-LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION CONNEXIONNISTE.....	172
3.1-LE CONNEXIONNISME & LE TRAITEMENT LINGUISTIQUE.....	176
3.2-LES MODELES CONNEXIONNISTES DE L'APPRENTISSAGE.....	178

Au niveau de ce quatrième chapitre, nous allons essayer de présenter une lecture globale qui inclut des séquences analytiques, par le biais de laquelle nous allons tenter d'exposer l'ensemble des mécanismes cognitifs qui fondent le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Pour ce faire, nous allons nous référer au domaine des sciences cognitives, à travers une perspective historique qui résume l'ensemble des modèles et des approches relatifs à ce domaine, et qui visent l'étude et l'exploration des différentes opérations et procédés mis en œuvre lors d'une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

La notion de modèle utilisée dans cette partie, renvoie à l'image et à la structure qui schématisent les processus d'observation et d'expérimentation, appliqués sur un public bien précis, et qui peut être éventuellement vérifiable à tout moment.

S'interroger sur les mécanismes qui sous-tendent le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères représente un souci scientifique qui ne date pas de nos jours, et qui regroupe depuis longtemps des chercheurs et des théoriciens issus d'horizons et de logiques scientifiques divers, regroupés et répertoriés notamment à travers des modèles et des approches.

Les modèles relevant du domaine de l'acquisition des langues visent à proposer aux différents acteurs assurant une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère donnée, une vision descriptive et analytique qui porte sur les différents processus sous-jacents et qui caractérisent la manière dont une donnée relevant d'une langue autre que la langue maternelle rejoigne le répertoire linguistique et langagier d'un apprenant.

Les modèles d'ordre cognitif qui se penchent sur la problématique de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, se focalisent principalement sur la partie qui renvoie au processus de traitement de l'information. Les chercheurs relevant de ce champ de recherche s'inspirent beaucoup du domaine de la psychologie, dont ils empruntent plusieurs notions et concepts, afin de nous permettre d'explorer les processus sous-jacents la modélisation de l'appropriation d'une langue étrangère. Les travaux de recherches qui relèvent de cette optique cognitive sont présentés par la voix de deux modèles principaux : *le traitement de l'information symbolique et le traitement connexionniste.*

Dans un premier temps, nous irons à la découverte du modèle du traitement de l'information symbolique, qui représente une vision comme nous allons le constater, qui se fonde sur une lecture qui préconise que le traitement des informations par le sujet (apprenant) se réalise selon une logique symbolique, et cela par le biais de l'existence d'un ensemble de connaissances et de représentations, qui s'articulent sous formes de schémas et de réseaux sémantiques, soutenus par des mécanismes de mémoire et de contrôle formant ainsi les contraintes du système cognitif.

Dans un deuxième temps, nous essayerons d'exposer le modèle connexionniste, qui renvoie à la deuxième vision qui va nous permettre de découvrir les processus sous-jacents la modélisation de l'appropriation d'une langue étrangère. Le principe de fonctionnement sur la base duquel s'appuie cette dernière, se fonde sur une logique de simulation d'un réseau d'éléments, qui s'associent pour la diffusion d'un signal, et qui comme nous allons le découvrir agissent de manière connectée, en s'inspirant notamment du fonctionnement et de l'organisation neuronaux.

1- PSYCHOLOGIE COGNITIVE & FONCTIONNEMENT COGNITIF

Dans cette partie, nous partons à la découverte de l'approche cognitive¹⁴⁷, à travers la présentation d'un aperçu global qui va porter sur cette dernière, et qui va nous permettre de relever et d'identifier ses attributions ainsi que son application, au niveau de l'organisation cognitive qui fonde le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

La psychologie cognitive constitue un champ de recherche qui s'attache à l'étude des processus et des mécanismes qui fondent le traitement de l'information¹⁴⁸. Cette dernière décrit l'individu sous forme d'une donnée équipée par un ensemble de représentations¹⁴⁹, et régie par un dispositif de traitement cognitif. Ce traitement cognitif fonctionne sur la base d'un ensemble de stimuli de type sensoriel, qui enclenche un mécanisme d'ordre modulaire, par lequel l'individu parvient à identifier les différentes formes relevant des objets qui l'entourent, ainsi que les éléments constituant une langue en occurrence son système lexicale, ses indices syntaxiques, ainsi que son système de signification. Or, ce traitement cognitif peut porter aussi sur des informations de type symbolique, notamment en matière de signification ou de décision, appelé communément activités mentales (Richard).

Le sujet psychologique, qui renvoie dans un premier temps à une situation qui implique la présence d'un individu dans des conditions précises, est défini selon Richard comme étant une personne qui :

¹⁴⁷ Nous allons nous baser sur des références en psychologie, en occurrence les travaux de Bonnet, Ghiglione (1990) et de Richard (1990).

¹⁴⁸ RICHARD. J-F, BONNET. C, GHIGLIONE, R (Éds.): *Traité de psychologie cognitive 2, Le traitement de l'information symbolique*, Paris : Dunod, 1990.

¹⁴⁹ Des représentations sous formes de connaissances et d'interprétations

'' A une tâche avec des enjeux, il se donne des objectifs, prend des décisions, en contrôle l'exécution, évalue le résultat de ses actions et modifie en conséquence ses représentations ''¹⁵⁰.

A partir de cette définition proposée par Richard, avec la collaboration de Jean-François BONNET et de Claude GHIGLIONE, découle le principe des six fonctions principales du système cognitif, constitué comme suit :

- *Conversation,*
- *Construction des connaissances et des croyances,*
- *Production de représentations transitoires d'une situation particulière,*
- *Inférences afin de comprendre l'objet,*
- *Prendre des décisions d'action,*
- *Régulation et contrôle de l'activité.*

Les six fonctions citées ci-dessus, endurent une série de contraintes issues du fonctionnement du système de traitement ; d'une part, en rapport avec le système de mémorisation de l'information (mémoires permanentes et transitoires), et d'autre part des contraintes au niveau de la réalisation des processus de traitement, en rapport avec la capacité et avec la vitesse d'exécution des tâches.

Le domaine d'enseignement-apprentissage des langues étrangères semble correspondre aux principes véhiculés par cette approche cognitive, dans la mesure où le sujet apprenant durant son cursus, va se retrouver face à diverses situations langagières et communicatives, déclenchant et misant en œuvre des mécanismes et des processus, qui pourront faire l'objet d'une étude scientifique, en se rapportant aux outils d'investigations proposés par cette approche cognitive.

¹⁵⁰ RICHARD. J-F, BONNET. C, GHIGLIONE, R (Éds.): *Traité de psychologie cognitive 2, Le traitement de l'information symbolique*, Paris : Dunod, 1990.

2- LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION SYMBOLIQUE

Dans cette partie, nous allons essayer de découvrir le modèle du traitement de l'information symbolique. Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à l'examen du fonctionnement cognitif de manière générale, notamment par le biais de ses différentes composantes et de ses fonctions principales, et cela en analogie directe avec le domaine d'acquisition et d'apprentissage des langues¹⁵¹. Nous procédons par la suite à la présentation de l'un des modèles les plus marquants et qui représente le mieux cette logique de traitement d'information symbolique dans sa relation avec le domaine d'acquisition et d'apprentissage des langues, à savoir le modèle proposé par Anderson. En troisième et en dernier lieu, nous allons conclure par un petit aperçu global par le biais duquel nous essayerons de mettre la lumière sur le reste des modèles qui visent l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et qui relèvent toujours de cette logique de traitement d'information symbolique.

2.1- COMPOSANTES & FONCTIONS

2.1.1- LA MEMOIRE

En psychologie cognitive, la mémoire à travers ses différentes formes, renvoie à un ensemble de structures de stockage d'informations, qui fonctionnent selon des mécanismes et sur la base de schémas d'accès de nature diverse. Au niveau du processus qui régit le traitement de l'information selon la logique symbolique, les différentes formes que la mémoire peut se procurer, accomplissent plusieurs rôles et fonctions, et peuvent être employées à la fois pour construire des représentations, pour former des raisonnements, pour installer des stratégies ou encore pour l'élaboration d'un ensemble d'activités qui assurent un rôle de contrôle.

¹⁵¹ En occurrence ; mémoires, connaissances ou représentations, activités de raisonnement, et contrôle de l'activité.

Proposer une typologie commune qui résume l'ensemble des formes que la mémoire peut avoir lors du processus de traitement de l'information, reste encore un débat ouvert dans le domaine de la psychologie cognitive, loin de toute unanimité chez les chercheurs relevant de cette optique. Pour notre part, et pour pouvoir répondre à cette question, nous allons emprunter deux visions proposées par Richard (1990) ;

- La première, relève d'une logique moniste, défendue et appuyée par l'approche associationniste, qui stipule que l'apparition des différentes formes de la mémoire reste relative et conditionnée par le degré d'apprentissage.
- La deuxième vision dite dualiste, se fonde sur principe de limite¹⁵² au niveau de la disposition et de la capacité du traitement, ce qui engendre deux structures distinctes mais complémentaires en matière de la mémorisation : mémoire à court terme et mémoire à long terme.

La notion de mémoire à *court terme*, appelée aussi *mémoire transitoire*, se voit graduellement écartée du domaine de la recherche en psychologie cognitive, et cela au profil de la notion de *mémoire de travail*. Richard préconise que cette notion renvoie à une structure qui se fonde sur un système qui assure de manière simultanée stockage et traitement. L'information est récupérée en matière de mémoire de travail sur la base d'un processus contrôlé de type séquentiel, dans le sens où l'accès à l'information se fait de manière isolé et non pas jointe.

La deuxième forme de mémoire appelée *mémoire à long terme* se définit comme étant une forme permanente de stockage. Cette dernière fonctionne de manière structurée sous forme d'un ensemble de schémas et de réseaux, assurant l'accès à l'information. La récupération des informations au niveau de ce type de mémoire suit un mécanisme automatique, qui n'est pas de nature séquentielle contrairement à la mémoire de travail, ce qui nous permet par conséquent d'accéder à un ensemble d'informations en même temps et de manière simultanée.

¹⁵² La limite de la capacité de traitement renvoie aux contraintes du système de mémorisation à court terme et rend compte des phénomènes attentionnels.

Selon Richard, il existe une relation de dépendance entre mémoire de travail et mémoire à long terme, ce qui procure à ces deux processus un caractère d'attachement qui relie l'une à l'autre. Ce rattachement est relatif à la notion de *charge mentale*, appelée aussi *charge attentionnelle*. En effet, cette notion permet au sujet d'estimer la valeur et le coût cognitif des différentes activités. Toutefois, ce rattachement de ces deux formes de mémoire, se traduit aussi par la distinction qui existe entre processus dit automatique et processus contrôlé ; deux notions adoptées de manière opérationnelle par Posner et Snyder (1975), et reprises par Schneider et Shiffrin (1977).

2.1.2- LES CONNAISSANCES & LES REPRESENTATIONS

Le dictionnaire Larousse¹⁵³, nous propose deux définitions qui se rattachent pour interpréter la notion de connaissance :

- Action, fait de comprendre, de connaître les propriétés, les caractéristiques, les traits spécifiques de quelque chose : La connaissance de la nature.
- Opération par laquelle l'esprit humain procède à l'analyse d'un objet, d'une réalité et en définit la nature : Connaissance intuitive.

En psychologie cognitive, la notion de connaissance se rapporte toujours à celle de représentation, et exprime l'idée d'une structure cognitive permanente, qui requiert une activation pour être opérationnelle. Quant à la représentation, elle constitue une construction de type circonstanciel élaborée dans un contexte bien défini, afin d'atteindre des objectifs spécifiques.

Dans le domaine de la psychologie, par le biais de ses différentes implications (cognitives, cliniques, appliquées, thérapeutiques), la notion de connaissance peut se manifester à travers plusieurs formes et tournures.

¹⁵³ Version en ligne : <https://www.larousse.fr/> (consultée le 01/09/2016).

2.2- FORMES & PROFILS DES CONNAISSANCES

Dans cette partie, nous allons essayer de présenter les différentes formes qu'une connaissance peut prendre. Pour ce faire, nous allons nous baser sur la typologie proposée par Richard et Al. Certes, il s'agit d'une typologie élaborée dans le domaine de la psychologie cognitive, et qui trouve bien sa place dans les travaux qui portent sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère. A ce propos, Richard et AL dans leurs travaux en matière du traitement de l'information, nous décrivent la connaissance sous trois aspects distincts :

- *Connaissances imagées,*
- *Connaissance propositionnelles,*
- *Connaissances liées à l'accomplissement des actions.*

Cette conception typologique proposée par Richard et AL est intéressante de part son implication au niveau des activités linguistiques. Une connaissance imagée à ce titre, renvoie à une connaissance qui mène vers une reconstitution de la forme physique d'un objet. La connaissance propositionnelle à son tour, représente une forme de connaissance qui véhicule des constructions sémantiques partiellement simples, utilisée pour formuler des connaissances générales et permanentes et non pas des représentations de type transitoire. Quant aux connaissances rattachées à l'action, Richard et Al les considèrent comme étant une forme de connaissance qui se rapporte à l'amorçage des procédures et le contrôle du déroulement. Elles sont liées aux activités motrices ainsi qu'aux habiletés cognitives ayant une nature symbolique, formulées et automatisées par le biais du langage. Une connaissance liée à l'action, représente une forme de connaissance qui n'est pas totalement communicable, à cause de son caractère peu conceptuel, ce qui rend son enseignement difficile, puisqu'elle se rapporte aux savoir-faire plus qu'aux savoirs théoriques.

En matière d'habiletés linguistiques en langue étrangère, la communicabilité des connaissances peut être plus ou moins réalisable par rapport aux connaissances liées aux activités motrices, dans la mesure où l'apprenant en dépit de son ignorance ou de son oubli des savoirs qui portent sur les normes qui régissent une langue étrangère à

apprendre, ce dernier est en mesure de développer des compétences en matière de la compréhension et de la production.

2.2.1- CONTENUS DES CONNAISSANCES

Les connaissances peuvent porter sur plusieurs contenus et sont en mesure de véhiculer diverses interprétations. Richard et Al nous proposent de répertorier l'ensemble des contenus véhiculés au niveau des connaissances en trois catégories : *concepts et catégories naturelles, procédures, et conceptions du monde physique et de l'environnement technique*. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, les deux premières catégories ; concepts et catégories naturelles, procédures, semblent être les plus pertinentes en matière d'application et de mise en pratique.

2.2.1.1- Concepts & catégories naturelles

Le sujet, représenté dans notre cas d'étude par l'apprenant, opère une démarche de catégorisation et de sous-catégorisation en matière d'acquisition des concepts et des catégories, en se basant sur un principe de typicalité¹⁵⁴. Deux points de vue se positionnent par rapport à cette question : la vision classique qui suppose que la typicalité des éléments d'une classe similaire s'applique à l'ensemble des éléments formant cette classe. Par exemple ; 'le livre' et 'la revue', qui se qualifient comme deux formes équivalentes formant la classe des moyens de lecture, quoique le livre est considéré comme le plus représentatif de cette classe, ce qui nous renvoie vers la deuxième vision dite relativiste, qui suppose que la notion de typicalité s'applique au prototype.

¹⁵⁴ En marketing, la typicalité renvoie à la capacité d'un produit ou d'un service à représenter une catégorie. Selon Abdelmadjid Amine et Suzanne Pontier: « Le jugement de typicalité est un processus d'évaluation (global) qui permet au consommateur de réduire la complexité et la durée du traitement de l'information face à une situation de choix complexe. Il repose sur une catégorisation cognitive, processus de traitement des informations par lequel l'individu évalue un objet ou plus, par rapport à un élément de référence, le plus typique de sa catégorie.».

<http://www.e-marketing.fr/Definitions-Glossaire/Typicalite-243405.htm#dgpOKEbIXJV4aBFs.97> (consulté le 30/08/2017).

En se référant aux travaux de Richard, la lecture qui se rapporte le plus à la réalité est le fait qu'il existe à la fois des prototypes ainsi que des propriétés qui forment le réseau sémantique, et que lors de l'acquisition d'un lexique, les prototypes peuvent former une plateforme pour construire les propriétés.

2.2.1.2- Les procédures

Richard et Al nous définissent une procédure, comme étant un mécanisme d'actions mis en œuvre pour accomplir une tâche précise. Dans la partie précédente, nous avons découvert que les connaissances qui portent sur les objets sont répertoriées sous forme de catégorie et exemplaire. Les connaissances de procédures sont de même organisées en deux formes : résultat, et modes de réalisations.

Richard et Al nous étalent trois formes d'action susceptibles d'être mises en œuvre lors d'une procédure, dont l'enchaînement est assuré par le mécanisme de contrôle de la procédure :

- *Transformations ;*
- *Identifications (extraire une propriété pertinente de l'environnement pour choisir l'action adéquate à la situation) :*
- *Sélections d'opérations (indiquant l'action suivante à exécuter).*

Dans le domaine des sciences cognitives, cette forme de connaissance nous interpelle l'opposition qui existe entre les connaissances dites *déclaratives* et les connaissances *procédurales*. Cette relation d'opposition trouve sa place au niveau des situations où apparaît un décalage entre le niveau de performance de celui des connaissances verbalisées.

Dans son ouvrage sur l'enseignement stratégique, Jacques Tardif, nous définit une connaissance déclarative comme suit :

“ Les connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine période, furent reconnues comme des savoirs.... Il est à noter dès maintenant que les connaissances déclaratives sont fondamentalement des connaissances, plutôt

statiques que dynamiques et qu'elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédures ou en conditions, en connaissances procédurales ou conditionnelles.''¹⁵⁵

Il s'agit entre autre d'une forme de connaissance qui porte sur « le quoi ? », et qui véhicule un caractère ou un aspect purement théorique représentée souvent par de faits, de règles, de lois, etc. Cependant, pour être en action, les connaissances de type déclaratif doivent être modifiées ou plutôt transformées vers une autre forme de connaissance appelée connaissances procédurales.

Au niveau de l'approche d'Anderson et al. (2001), les connaissances procédurales représentent une forme de connaissances qui portent sur le « comment faire quelque chose ? ». Par l'emploi des connaissances procédurales, nous visons la réalisation concrète d'une action. Le recours à ces dernières peut porter à la fois sur des actions simples et répétitives, mais aussi sur des actions complexes, qui nécessitent un ajustement face à chaque situation. La mise en œuvre de cette deuxième forme de connaissances s'effectue habituellement sous forme d'étapes, qui s'agencent durant une séquence temporelle, et qui incluent des informations sur les critères qui permettent de choisir, d'adapter, de moduler ou d'interrompre les actions (diverses connaissances conditionnelles¹⁵⁶).

Toutefois, il est à rappeler que connaître une série d'actions à effectuer est une chose (le « quoi ? »), mais être en mesure de l'exécuter sur le terrain représente une autre réalité (le « comment ? »), ce qui fait que l'apprenant de manière générale et celui d'une langue étrangère en particulier, ne peut être capable d'atteindre une utilisation correcte et opérante de la langue qu'il est entrain d'apprendre, qu'une fois il sera parvenu à transformer son

¹⁵⁵ TARDIF. J : *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992. P 48.

¹⁵⁶ Simon Dor nous définit les connaissances conditionnelles, appelées aussi « connaissances stratégiques », comme étant une forme de connaissance qui se rapporte au moment ou au contexte dans lequel une procédure peut être effectuée. <http://www.simondor.com/blog/2017/03/connaissances.html> (consulté le 22/08/2017)

bagage en matière de connaissances déclaratives en connaissance procédurales, comme nous le confirme James Paul Gee dans le passage suivant :

“ Quand les apprenants apprennent un nouvel ensemble de compétences ou une nouvelle stratégie, ils doivent l'exercer encore et encore dans des contextes variés pour le rendre opérationnel d'une manière presque inconsciente et routinière. ”¹⁵⁷

Ainsi, pour récapituler cette opposition entre connaissance déclarative et connaissance procédurale, nous pouvons dire que la première renvoie plutôt à une forme de connaissance constituée d'un assemblage d'informations indispensables pour générer une action, quant à la deuxième, elle renvoie à un ensemble de procédures qui assurent la mise en œuvre d'une action. Toutefois, les spécialistes dans le domaine de la didactique des langues étrangères, ont tendance à considérer une connaissance déclarative comme étant une forme de savoir qui est transmise par l'enseignement grammatical de la classe traditionnelle, et qui sera par la suite destinée à être automatisé de manière implicite, instinctive et inconscient (savoir procédural).

2.2.2- LE PROCESSUS D'ACQUISITION DES CONNAISSANCES

La notion d'apprentissage renvoie à tout processus d'acquisition de connaissances, d'habiletés, de valeurs ou d'attitudes, par le moyen de l'étude, de l'enseignement ou de l'expérience. Il s'agit d'une démarche qui peut être analysée sous différents angles, en se basant notamment sur plusieurs perspectives, c'est pourquoi il existe plusieurs théories d'apprentissage.¹⁵⁸ Par théorie d'apprentissage, nous visons toutes formes d'appareillage de principes et d'instructions qui décrivent la manière dont l'apprentissage se déroule. Il s'agit entre autre d'une conception qui vise l'étude des processus qui permettent à un individu d'acquérir une réponse (ou un ensemble de réponses) qu'il ne possédait pas dans son répertoire par apport à un questionnement précis. Ces réponses obtenues ou plutôt

¹⁵⁷ Gee. J-P : *Situated Language and Learning : A Critique of Traditional Schooling*. New York/London : Routledge. 2004.

¹⁵⁸ Lire tout: Définition de apprentissage - Concept et Sens
<http://lesdefinitions.fr/apprentissage#ixzz4JD5YOksg> (consulté le 03/09/2015).

"appries" sont de nature diverse : comportementales, cognitives, émotionnelles, physiologiques.¹⁵⁹

Dans le domaine de la psychologie, Richard et Al nous qualifient la notion d'apprentissage comme étant un processus de modification des connaissances¹⁶⁰, ou encore comme étant un mécanisme par le biais duquel nous parviendrons à modifier le comportement d'un individu (apprenant) au cours de ses interactions avec son environnement.

Une connaissance lors de son processus d'acquisition par un sujet, suit un cheminement qui n'est pas tout le temps repérable par les spécialistes du domaine, dans le sens où certaines démarches n'apparaissent pas de manière émergente au niveau des comportements observables. De ce fait, le recours aux moyens permettant d'identifier les indicateurs appropriés demeure indéniable, pour pouvoir assurer un meilleur repérage et une reconnaissance précise. Or, il est à noter aussi que les changements au niveau des connaissances, constituent une opération qui n'est pas toujours due à des modifications au niveau du comportement, étant donné que ces modifications peuvent découler à partir de changements au niveau des modalités de mise en jeu des connaissances, et cela du côté interne ou même externe (concentration, finalité, motivation, indices complémentaires, hasard...).

En psychologie cognitive, l'étude du processus d'acquisition des connaissances se réalise en se rapportant aux trois aspects suivants : la forme d'apprentissage, les types de changement qui interviennent dans l'acquisition, et le mécanisme d'apprentissage. Pour ce qui est de la forme d'apprentissage, cet aspect peut couvrir de nombreuses distinctions : apprentissage par l'action (by doing), apprentissage par le tutorat (by being told), ou apprentissage avec ou sans prise de conscience (intentionnel ou automatique, implicite ou explicite). A l'origine de cette logique de différenciation, se manifeste un changement qui intervient au niveau de l'acquisition, et qui se rapporte au côté quantitatif de l'acquisition. Dans ce cas, nous évoquons le côté d'accumulation des connaissances, mais aussi celui de la qualité, qui affecte la suppression d'une forme de règle ou d'une hypothèse incorrecte.

¹⁵⁹ <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Theories-de-l-apprentissage> (consulté le 03/09/2016)

¹⁶⁰ Des connaissances qui ne sont pas obligatoirement verbalisables ni explicites par le sujet.

Quant aux mécanismes d'apprentissage, Richard et Al les précisent et les répertorient en trois formes principales:

- Mécanismes qui portent sur la modification quantitative des paramètres mnésiques des connaissances existantes (augmentation de disponibilité d'une connaissance),
- Mécanismes sur l'élaboration de nouvelles connaissances par mémorisation de constats singuliers,
- Mécanismes sur l'élaboration de nouvelles connaissances par transformation qualitative de connaissances qui existent déjà (induction, généralisation, assimilation, test d'hypothèses).

Cependant, il reste à signaler que le sujet-apprenant, au niveau de son cursus d'acquisition des connaissances, fait appel à une logique de raisonnement qui se fonde sur des éléments de nature inductive et déductive. Durant l'enchaînement et la progression qui marquent ce cursus, l'activité de réflexion s'exécute une fois une situation critique est découverte. De même, cette phase de découverte et de reconnaissance par le sujet-apprenant s'achemine en s'appuyant beaucoup plus sur des éléments relevant d'une logique de compréhension plutôt que ceux de la réussite (en se rapportant à la vision de Piaget).

2.3- *LE MODELE D'ANDERSON*

Le modèle ACT (Adaptative Control of Thought), monté par Anderson en 1983, représente une théorie d'ordre cognitif élaborée sur base d'une valeur prédictive, en recourant au concept de mémoire de travail. Ce dernier représente l'un des modèles phares qui ont marqué le plus l'histoire de l'approche du traitement de l'information symbolique. Ce modèle fonde sa méthodologie de recherche en se basant sur des simulations informatiques, et représente le processus d'apprentissage sous forme d'une architecture composée de trois constituantes principales; *l'acquisition de connaissances, l'interprétation de la connaissance, et l'acquisition de connaissances sur son propre usage de stratégies contrôlées*, qui s'enchaînent en trois phases temporelles : *la phase déclarative ou cognitive, la phase procédurale ou associative, et la phase de tuning.*

Les connaissances déclaratives selon ce modèle, sont stockées au niveau d'une mémoire de type déclarative, structurée selon une logique de réseau, et qui sont réparties sous forme de trois modes principaux : *des propositions, des séquences temporelles et des images spatialisées*. Quant aux connaissances de type procédural, ces dernières sont stockées au niveau d'une autre forme de mémoire appelée mémoire procédural, et se trouvent modélisées sous forme de règles de production.

2.3.1- COMPOSANTES DE L'APPRENTISSAGE

2.3.1.1- L'acquisition de la connaissance

La composante d'acquisition de la connaissance renvoie à la partie où les connaissances établissent des liens associatifs à travers une logique de réseaux. Cette dernière s'organise et s'élabore par le biais d'un réseau de type associatif, qui inclut les notions de force ou de poids des liens, de renforcement des associations, et de propagation de l'activation des connaissances. Ces notions représentent des éléments fondamentaux sur la base desquels se fonde le fonctionnement de cette composante.

2.3.1.2- L'interprétation de la connaissance

La composante de l'interprétation de la connaissance au niveau du processus d'apprentissage, renvoie à la partie qui relève de l'emploi et de l'usage de cette dernière lors des situations réelles. Le fonctionnement de cette dernière se fonde sur des stratégies de type contrôlé relatives au traitement de l'information, et qui se traduit par la suite sous forme de structuration d'une règle de production.

2.3.1.3- L'acquisition de connaissances sur son propre usage de stratégies contrôlées

Cette troisième partie qui compose le processus d'apprentissage selon le modèle d'Anderson, se rapporte à la notion de méta-connaissance¹⁶¹ procédurale. En effet,

¹⁶¹ Une méta-connaissance représente l'idée que représente un sujet par rapport à une connaissance précise (ou des connaissances). Les méta-connaissances véhiculent un aspect dynamique et sont susceptibles de se modifier au fil des expériences, au point où elles peuvent influencer notre façon d'apprendre.

l'ensemble des chercheurs dans le domaine de la psychologie cognitive sont unanimes sur le fait que les stratégies contrôlées fonctionnent quasiment de manière automatique, comme le rapporte d'ailleurs Waterman (1970) à travers son « systèmes adaptatifs de production ». Cependant d'autres lectures ont vu le jour, à la lumière de celle d'Anderson, qui ajoute que ces stratégies contrôlées, même si elles véhiculent un aspect de fonctionnement quasi automatique, ces dernières sont souvent soumises à des mécanismes de contrôle, et cela jusqu'à ce que la probabilité de la performance soit suffisamment élevée, pour qu'elle soit par la suite procéduralisées et appliquées automatiquement, ou encore généralisées¹⁶².

En matière d'apprentissage, les mécanismes de généralisation et de discrimination soulignés par ce modèle ACT d'Anderson, occupent une fonction majeure. En effet, ces dernières permettent d'assurer le contrôle et l'ajustement (tuning) des règles et de la stratégie acquise, ce qui peut donner par la suite d'éventuelles possibilités quant au renforcement de ces règles. En outre, nous tenons à préciser qu'une connaissance méta-procédurale, qui selon Anderson représente une forme de connaissance qui porte sur l'efficacité des stratégies employées et de leur interprétation, ne peut en aucun cas être considérée comme le seul facteur qui permet l'amélioration des performances.

2.3.2. PHASES TEMPORELLES DE L'APPRENTISSAGE

2.3.2.1- La phase déclarative ou cognitive

Appelée notamment phase contrôlée chez Schiffrin et Schneider. Il s'agit du moment où le sujet accomplit une action de manière lente, consciente et contrôlée, tout en sachant l'utilité et l'application des règles apprises.

2.3.2.2- La phase procédurale ou associative

Appelée aussi phase automatique notamment chez Schiffrin et Schneider. Cette phase s'effectue lorsque le sujet réalise une action sans faire attention et sans pour autant recourir de façon consciente à la règle. Cette dernière dans ce cas de figure, a évolué sous

¹⁶² http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2002.noir_m&part=64587; (consulté le 30/08/2017).

forme de procédure automatisée permettant à ce sujet de se focaliser beaucoup plus sur les données de la situation que sur la règle elle-même.

2.3.2.3- La phase de tuning

Appelée également chez Schiffrin et Schneider, la phase d'ajustement autonome. Elle renvoie au moment où le sujet sera en mesure de combiner et d'ajuster l'ensemble des procédures automatisées qu'il a acquies, afin d'accomplir un traitement de nature complexe, dont l'objectif est d'améliorer son exécution ultérieurement. Lors de cette phase, le sujet opte pour une logique de généralisation des règles acquies, afin de combiner et d'assimiler plusieurs règles à la fois dans une même situation, et cela sans pour autant se référer obligatoirement aux champs d'application de ces règles.

Ce modèle proposé par Anderson est qualifié par Richard et Al comme étant un modèle d'apprentissage par action, dans la mesure où l'apprenant s'approprie en premier lieu des connaissances portant sur les propriétés de l'objet à apprendre, suivie en deuxième lieu d'une démarche de production, qui consiste à transformer ces connaissances en action, pour que ces dernières soient automatisées progressivement par la suite.

Or, dans le cadre de l'acquisition d'une langue maternelle, Anderson atteste que l'enfant commence plutôt par maîtriser la langue, et ce n'est que par la suite où ce dernier sera en mesure de cerner de façon consciente les structures et les formes qui la régissent, une logique qui sera contestée par les travaux de Karmiloff-Smith 1992, qui propose lui une lecture opposée à celle avancée par Anderson.

Toutefois, pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue étrangère par un adulte, les deux formes d'apprentissage avancées par Anderson et par Karmiloff-Smith, expliquées ci-dessus, sont susceptibles de se manifester de manière aléatoire, et cela en se rapportant de manière directe à l'environnement dans lequel se retrouve l'apprenant (qui joue le rôle d'input dans un sens psychologique), ainsi qu'à la nature des règles de la langue à apprendre (qui peuvent avoir des formes procédurales). Cependant, et même si ces deux formes d'apprentissage se trouvent employées de manière aléatoire comme nous l'avons

annoncé ci-devant, il reste à préciser que le processus contrôlé devance toujours celui qui est automatique.

2.4- *MODELES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES (INSPIRES DU MODELE DU TRAITEMENT DE L'INFORMATION SYMBOLIQUE)*

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux auteurs et aux concepteurs méthodologiques, qui se sont appuyés sur des notions et sur des concepts issus du modèle de traitement de l'information symbolique (processus cognitifs contrôlés et automatiques, connaissances déclaratives et procédurales, ainsi que la notion de procéduralisation), en vue de l'élaboration et de la conception de modèles visant l'apprentissage des langues étrangères.

2.4.1- LE MODELE DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION DE MCLAUGHLIN ET AL

En 1983, McLaughlin et al ont élaboré un modèle qui vise le traitement de l'information chez un apprenant. Cette modélisation coordonnée par ces derniers se fonde sur les concepts d'*attention focale* et d'*attention périphérique*. L'ambition principale de ces deux concepteurs, était de nous proposer une lecture qui va nous permettre de découvrir les schémas de configuration qui régissent le processus de la performance du traitement ainsi que celui de l'acquisition.

En effet, McLaughlin et al par la voix de leur modèle, nous révèlent l'omniprésence de deux procédés, qui régissent les processus contrôlés en matière d'apprentissage d'une langue étrangère :

- *Le traitement descendant ou déductif (top-down information processing, ou knowledge-driven way) : il s'agit d'un procédé au niveau duquel le sujet fait appel à des connaissances générales¹⁶³ de nature déclaratives, afin d'assister la mise en œuvre du processus du traitement des données au niveau de l'input.*

¹⁶³ Des connaissances concernant la structure de l'environnement et qui influencent la perception.

- *Le traitement inductif (bottom-up ou data-driven way)* : qui représente un deuxième procédé qui s'accomplit sur la base des informations établies au niveau de l'input.¹⁶⁴

Cependant, il reste à rappeler que le paramètre de l'attention représente une constante qui se trouve dans la quasi-totalité des cas, conditionnée par les tâches à réaliser, et que la capacité du traitement relève quant à elle de la manière dont le sujet utilise ses expériences antérieures lors du traitement de l'information, ce qui nous mène à qualifier la performance comme étant une fonction qui vise à la fois le traitement de l'information ainsi que la focalisation de l'attention. Et ce n'est qu'après avoir associé cette dimension du traitement de l'information à celle de la focalisation de l'attention, que nous pouvons relever par la suite les quatre types de performance, comme nous pouvons le découvrir dans le tableau ci-dessus :

Types de connaissance	Types de traitement	
	Contrôlé	Automatique
Explicite	(A) Une nouvelle règle explicite est employée consciemment et avec effort délibéré <i>(A new explicit rule is used consciously and with deliberate effort)</i>	(B) Une règle ancienne explicite est employée consciemment mais relativement rapidement <i>(An old explicit rule is used consciously but with relative speed)</i>
Implicite	(C) Une nouvelle règle implicite est employée inconsciemment mais avec accès lent <i>(A new implicit rule is used without awareness but is accessed slowly)</i>	(D) Une règle implicite apprise complètement est employée inconsciemment et sans effort <i>(A thoroughly learnt implicit rule is used without awareness and without effort)</i>

Tableau ¹⁶⁵

Comme nous pouvons le constater au niveau du tableau ci-dessus, les processus contrôlés interviennent de manière fréquente pendant l'emploi d'une connaissance fraîchement installée, et cela en étroite relation avec son objectif d'utilisation. Ainsi, une fois la connaissance sera bien installée, son utilisation s'effectuera par la biais d'un

¹⁶⁴ Processus qui utilisent les informations provenant des organes sensoriels et analysent l'environnement seulement sur la base de ces informations.

¹⁶⁵ Quatre possibilités d'emploi de règles selon le type de traitement et de connaissance, ELLIS. R. : *A Theory of Instructed Second Language Acquisition*, N. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Language Learning*, London, San Diego, New York : Academic press, 1994, pp. 79-114

traitement de nature mécanique et automatique, qui va s'acheminer à son tour en se rapportant à l'objectif et à l'intention de son usage.

En matière d'apprentissage, la situation semble être similaire et répond au même principe, dans la mesure où l'appropriation des connaissances et propriétés relevant d'une langue étrangère s'effectue en faisant appel aux différents types de traitement et d'attention, comme nous le font découvrir McLaughlin et al dans le tableau ci-dessous :

Attention portée aux propriétés formelles de la langue	Traitement d'information	
	Contrôlé	Automatique
Focalisée	(A) Production basée sur l'apprentissage de règles formelles (<i>Performance based on formal rule learning</i>)	(B) Production dans une situation de test (<i>Performance in a test situation</i>)
Périphérique	(C) Production basée sur l'apprentissage implicite ou analogique (<i>Performance based on implicit learning[83] or analogical learning[84]</i>)	(D) Production dans des situations de communication (<i>Performance in communication situations</i>)

Tableau ¹⁶⁶

En se référant à l'illustration ci-dessus, McLaughlin et al nous présentent quatre types de production, et cela en rapport direct avec les différents types de connaissances et de situations. En effet, la lecture de cette illustration nous révèle que l'usage des règles formelles relevant d'une langue cible à apprendre, se réalise par le biais du processus du traitement contrôlé, que ça soit au niveau d'un apprentissage de type formel ou non formel. Ainsi, au niveau d'un apprentissage formel, l'acquisition des règles requiert l'usage d'une attention de nature focalisée, en vue d'un emploi qui à son tour sera basé sur un traitement automatique, tandis qu'au niveau d'un apprentissage non formel, l'acquisition des règles implique le recours à une attention de nature périphérique.

En somme, nous pouvons dire que McLaughlin et Al, par le biais de leur modèle, ont tenté d'appréhender l'apprentissage d'une langue étrangère sous forme d'une suite d'habiletés linguistiques de bas niveau qui se cumulent et s'associent à l'échelle de la mémoire à long terme. Cette accumulation d'habiletés linguistiques engendre un

166 Quatre types de production selon les types de connaissances et de situations, McLAUGHLIN. B, ROSSMAN. T & McLEOD. B: *Second language learning: An information-processing perspective*. Language Learning n°33. 1983 ; p. 135-158.

mécanisme de nature transitoire en matière de traitement (changement progressif d'un traitement contrôlé vers un traitement automatique), en rapport direct avec la situation de communication ainsi qu'au contexte dans lequel se trouve le sujet, exigeant de ce dernier le recours à des connaissances nouvelles ou pas, ou encore des connaissances de type formel ou non formel, et cela en conformité avec l'intentionnalité communicative visée par ce dernier. McLaughlin et Al affirment aussi à travers leur modèle que le processus d'apprentissage est susceptible de s'enchaîner/s'acheminer de manières différentes, et cela d'une situation à un autre, en adéquation directe avec le type de combinaison entre traitement contrôlé et automatique d'une part, et l'attention focale et périphérique d'une autre part.

2.4.2- LE MODELE DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION D'HULSTIJN

En 1990, Jan H. Hulstijn chercheur néerlandais, connu pour ses travaux de recherche qui portent sur le processus d'apprentissage à travers ses multiples aspects et ses différentes formes¹⁶⁷, emprunte deux notions du domaine de la psychologie cognitive : *représentations déclaratives* et *représentations procédurales*. La réflexion de ce dernier s'inscrit dans une logique de continuité et de complémentarité par rapport aux précédentes contributions qui relèvent du champ d'étude du traitement de l'information.

En effet, l'approche d'Hulstijn stipule que l'acquisition des habiletés linguistiques chez un sujet-apprenant ne peut en aucun cas être résumée en une seule forme de changement progressif d'un traitement contrôlé vers un traitement automatique (en matière de représentation mentales). Ce dernier évoque une deuxième forme de modification qui selon ses propos avancés, portent sur une transformation de représentations mentales déclaratives en représentations procédurales.

En vérité, cette conception d'Hulstijn représente une alternative très utile, qui va nous permettre de découvrir les processus sous-jacents la construction et la reconstruction des représentations (implicites soient elles ou explicites/sous forme déclarative ou

¹⁶⁷ Tels que l'apprentissage de la langue seconde accidentelle (type d'apprentissage qui se produit par une acquisition non intentionnelle de connaissances) et intentionnelle (L2), l'apprentissage implicite et explicite de la grammaire L2, ainsi que l'automatisation des techniques de traitement de l'ordre inférieur L2 et la maîtrise de la langue.

procédurale). Ainsi, la vision d'Hulstijn se rapproche de la réflexion d'Anderson (1980), et affirme quant à lui que le processus automatique de l'information fonctionne de manière compatible avec l'élément de la représentation déclarative, dans la mesure où le sujet – apprenant se trouve souvent capable de pratiquer une langue, tout en se rappelant de manière simultanée des règles grammaticales qui la régissent.

Cependant, mise à part ce rapprochement réflexif du modèle d'Hulstijn avec celui d'Anderson, ce dernier se distingue de celui présenté par McLaughlin et al, notamment au niveau de l'introduction des types de connaissances. A ce titre, Hulstijn nous affirme que l'attention focale ou périphérique porte sur l'input, or il rajoute que le traitement contrôlé ou automatique peut porter lui aussi sur l'input, mais seulement au niveau des connaissances déjà existantes chez l'apprenant¹⁶⁸. De même, Hulstijn nous explique que le développement en matière de connaissances, se caractérise par une logique de transformation sous forme de glissement de connaissances déclaratives en connaissances procédurales. Ce qui nous mène à déduire que le processus d'apprentissage débute avec un traitement de type contrôlé en matière de représentations mentales et s'achève en traitement automatique, et cela par le biais de la pratique quotidienne de la langue.

2.4.3- LE MODELE DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION DE BIALYSTOK

Ellen Bialystok, professeur de recherche distinguée en psychologie à l'Université de York, et chercheuse associée à l'Institut de recherche Rotman du Centre de soins gériatriques Baycrest, a développé en 1992 un modèle d'analyse, qui s'ajoute aux travaux déjà amorcés et réalisés durant les années 80 relevant du domaine du traitement de l'information, qui s'inspirent de l'approche cognitive.

En effet, par le biais de ce modèle d'analyse, Bialystok va essayer de nous expliciter et de nous schématiser les processus responsables du traitement de l'information chez un sujet-apprenant. Cette conception se fonde et s'appuie sur des concepts et sur des principes déjà exposés au niveau des travaux qui l'ont précédé. Or, la particularité de ce modèle

¹⁶⁸ KIM Jin-Ok. Thèse de sciences du langage, Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle. Etude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français.

réside sur le fait que pour nous permettre de comprendre les processus responsables du traitement de l'information chez un sujet-apprenant, Bialystok va exclure le recours aux notions de processus contrôlés et automatique au niveau de l'approche qu'elle va adopter. Par conséquent, cette dernière va se référer à l'activité linguistique chez un sujet-apprenant, en se rapportant à deux aspects : *l'analyse*, qui renvoie aux « connaissances linguistiques que possèdent le sujet-apprenant » et *le contrôle* (anciennement facteur automatique), qui correspond à la « façon dont il utilise effectivement ces connaissances »¹⁶⁹.

Cependant, il est à rappeler que le recours de Bialystok à ces deux composantes procédurales, nous renseigne à la fois l'apparition des compétences langagières chez les sujet-apprenants¹⁷⁰, et en même temps nous révèle le côté hétérogène relatif aux compétences de ces derniers. Or, Bialystok cherchait aussi nous faire découvrir la configuration de la variabilité intra-individuelle inhérente au processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

A ce titre, Bialystok nous décrit les notions d'analyse et de contrôle comme suit :

*“ Composantes relevant de mécanismes cognitifs généraux relatifs à l'apprentissage, à l'organisation de l'information, et à la résolution de problème », et « elles jouent tout autant un rôle dans le traitement de la langue maternelle que dans celui d'une langue étrangère. »*¹⁷¹

Bialystok qualifie la composante d'*analyse des connaissances linguistiques* comme étant l'élément responsable sur la base duquel s'appuie le sujet-apprenant afin de pouvoir traiter la nature de la représentation mentale qu'il en fait sur le langage. Cette dernière, se manifeste non seulement au niveau de la construction des représentations mentales, mais aussi en phase de structuration, de conceptualisation et de l'accomplissement de ces dernières, en relation avec les connaissances du langage, permettant ainsi au sujet-apprenant un accès à des connaissances considérées auparavant comme implicites.

¹⁶⁹ BIALYSTOK. E: *Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage*, in Français dans le monde, n° spécial, 1990, pp. 50-58.

¹⁷⁰ A travers la logique de développement et de progression qui caractérisent le profil d'un sujet-apprenant.

¹⁷¹ Ibid.

Quant au contrôle, qui renvoie au deuxième aspect de la composante procédurale, Bialystok le considère comme étant une forme d'activité qui accomplit trois fonctions d'attention¹⁷² :

- La sélection d'une réponse à exécuter parmi d'autres, dans un ensemble de choix de réponses possibles ;
- L'exécution efficace de la sélection ;
- La prise en compte des contraintes en temps réel.

Cependant, Bialystok nous précise que même si ces deux composantes remplissent une tâche conjointe en matière de traitement du langage, ces dernières suivent néanmoins deux chemins distincts au niveau de leur développement. Bialystok rajoute que cette dissemblance en matière de cheminement et de progression au niveau de ces deux composantes reste relative à l'ensemble des particularités qui caractérisent les différentes situations de communication dans lesquelles le sujet-apprenant sera appelé à utiliser son langage¹⁷³.

De même, Bialystok est parvenu à nous faire découvrir vers quoi s'achemine chacune de ces composantes (le point d'arrivée) ; à savoir satisfaire aux conditions du temps réel, pour ce qui est de la composante du contrôle, et de découvrir que l'apprentissage consiste en une explicitation des connaissances acquises, et non seulement une accumulation des connaissances, pour ce qui est de la composante d'analyse.

Toutefois, et comme nous l'avons annoncé au départ, Bialystok par le biais de ses travaux de recherche, s'inscrit dans une logique de prolongement suite aux travaux précédemment amorcés, et semble parvenu à concevoir par le biais de son modèle, une représentation qui va associer à la fois les idées avancées par McLaughlin & Al avec celles de Hulstijn, notamment à travers l'utilisation des notions qui relèvent des démarches adoptées par ces derniers, en occurrence celle du traitement (dans le sens du contrôle), ou encore celle de connaissances.

¹⁷² Qui peut être accompagné de la conscience (awareness).ou pas.

¹⁷³ C'est ce qui explique le côté de la variabilité entre les apprenants et la variabilité chez le même apprenant suivant les tâches à accomplir.

2.4.4- LE MODELE DE R. ELLIS

En 1994, R. Ellis a mis au point un modèle expliquant et traçant le cheminement du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère spécifique au milieu formel. Ce modèle était conçu pour démontrer le rôle joué par l'instruction formelle et son impact sur le code de la langue cible, afin d'apporter quelques éléments de réponses à des questionnements qui visent l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage.

La conceptualisation de ce modèle s'est réalisée sur une architecture basée sur des éléments relevant de deux approches en matière de modélisation ; l'approche systématique et l'approche cognitive. Ainsi, des notions tels que le processus contrôlé, le processus automatique, ou encore les mémoires à court terme/à long terme, figuraient parmi les concepts que Ellis a emprunté du domaine de la psychologie cognitive, auquel elle ajoute la notion de mémoire à moyen terme. Ellis a recours aussi à la notion d'intake¹⁷⁴ ainsi que celle de connaissances implicites et explicites, et cela à travers une optique qui va nous permettre de schématiser l'ordre chronologique suivi lors de l'enchaînement du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

En effet, les connaissances implicites qui représentent selon Ellis une forme de connaissance de nature intuitive, se manifestent chez l'apprenant de façon inconsciente, dans le sens où ce dernier ne se rend pas compte de les avoir déjà inculquées. Ces dernières relèvent plutôt du côté de la performance¹⁷⁵, et elles se présentent généralement à travers deux formes principales : *des connaissances d'expressions figées (formulaic knowledge)* et *des connaissances basées sur les règles*. Quant aux connaissances explicites, Ellis les considère comme étant une forme de connaissances de nature analysée, abstraite et explicative que l'apprenant possède, et qui se présentent séparément de leurs utilisation.

¹⁷⁴ Notamment appelé l'input assimilé. L'intake se distingue d'un apprenant à un autre, puisqu'il dépend de la motivation, de l'attention, et du savoir déjà acquis.

¹⁷⁵ Et sont donc procédurales.

Le modèle d'Ellis, se fonde aussi sur un principe qui se base sur la notion de position d'interface faible (weak interface position) entre les deux types de connaissances¹⁷⁶. Ce principe stipule que les connaissances explicites obtenues suite à un enseignement, sont susceptibles d'évoluer en connaissances implicites, à condition que l'apprenant parvienne à atteindre un niveau de développement qui lui permet de les assimiler.

Ainsi, et pour nous expliquer les différentes possibilités de traitement en rapport avec les types de connaissances, R. Ellis rejoint la position de McLaughlin et Al, et nous les présente sous forme de deux paires de notions : types de connaissances et types de traitement, comme nous pouvons le découvrir dans le tableau ci-dessous :

Types de connaissance	Types de traitement	
	Contrôlé	Automatique
Explicite	(A) Une nouvelle règle explicite est employée consciemment et avec effort délibéré (<i>A new explicit rule is used consciously and with deliberate effort</i>)	(B) Une règle ancienne explicite est employée consciemment mais relativement rapidement (<i>An old explicit rule is used consciously but with relative speed</i>)
Implicite	(C) Une nouvelle règle implicite est employée inconsciemment mais avec accès lent (<i>A new implicit rule is used without awareness but is accessed slowly</i>)	(D) Une règle implicite apprise complètement est employée inconsciemment et sans effort (<i>A thoroughly learnt implicit rule is used without awareness and without effort</i>)

Tableau¹⁷⁷

La lecture du tableau ci-dessus, nous permet de constater que R. Ellis dans sa conceptualisation en matière de typologies de traitement, s'est basé sur l'aspect de récence¹⁷⁸ en matière d'acquisition d'une règle. Ce dernier préconise que le choix d'intervention (traitement contrôlé ou automatique) est régi par le caractère récent/non récent d'une règle, dans le sens où, toute acquisition récente (en matière de règles),

¹⁷⁶ Suite aux observations de Long (1988) et Ellis (1990) et de l'hypothèse de Meisel, Clahsen et Pienemann (1981) qui préconisaient que les phénomènes grammaticaux peuvent s'apparaître en deux catégories selon qu'ils subissent ou non les contraintes de disponibilité (readiness constraints).

¹⁷⁷ Quatre possibilités d'emploi de règles selon le type de traitement et de connaissance, ELLIS, R : *A Theory of Instructed Second Language Acquisition*, N. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Language Learning*, London, San Diego, New York : Academic press, 1994, pp. 79-114.

¹⁷⁸ Règle acquise de manière récente ou pas.

explicite soit elle ou implicite, suscite un traitement de nature contrôlé afin d'être utilisée. Ellis ajoute que l'acquisition des connaissances (implicites soient elles ou explicites) se trouve conditionnée par le processus d'apprentissage, et cela par le biais des différents mécanismes qui le régissent.

A ce titre, il reste à préciser que l'acquisition des connaissances de nature explicite s'effectue par le moyen de mécanismes et de processus non spécialisés, tels que la mémorisation ou la résolution de problème. Ce qui procure aux connaissances explicites, notamment par la voie de l'instruction formelle, un rôle important en matière d'appui et d'assistance pour assurer le développement ultérieur des connaissances implicites¹⁷⁹.

Pour ce qui est de l'acquisition des connaissances de nature implicite, Ellis présente une nouvelle conception, qui s'inscrit en retrait par rapport aux postulats avancés dans les travaux de Krashen et de Long, pour qui l'apprenant ne peut être en mesure d'intérioriser de nouvelles règles, que s'il parvient à comprendre l'input (comprehensible input hypothesis). En effet, Ellis s'est basée sur des résultats de recherches récentes, notamment celles de White (1987)¹⁸⁰, afin de démontrer que la compréhension peut avoir lieu sans qu'il y ait acquisition. Cette position est justifiée par le fait que l'apprenant se trouve capable dans certaines situations de comprendre l'input, et cela par le moyen d'un traitement de type descendant (top-down), qui s'appuie sur des connaissances linguistiques existantes et des informations contextuelles.

Et c'est sur la base de ces postulats, qu'Ellis est parvenu à nous formuler son hypothèse de recherche, qui stipule que l'apprenant en matière d'acquisition des connaissances implicites, doit impérativement passer par trois opérations qui relèvent du processus contrôlé :

- Porter l'attention aux aspects spécifiques de l'input (noticing) ;
- Comparer ce qui est remarqué avec ce qu'il produit d'habitude (comparing) ;
- Construire de nouvelles hypothèses pour incorporer les faits remarqués dans son système d'interlangue (integrating).

¹⁷⁹ Or, cette instruction formelle qui vise une meilleure acquisition, n'est pas toujours efficace sur le terrain.

¹⁸⁰ White s'inscrit dans une logique opposée à celle avancée par Krashen, et pense que ce sont l'incompréhension et l'attention de l'apprenant portant sur les formes problématiques, qui provoquent et amorcent le processus d'apprentissage.

Par contre, cette dernière nous précise que l'automatisation des connaissances de nature explicite ne peut se réaliser que par le biais des activités de grammaire contrôlées. A ce titre, Ellis revient sur le rôle de la pratique, qui selon cette dernière non seulement permet l'automatisation des connaissances déjà installées (perfectionnement des performances en langue cible), mais permet également de libérer l'attention, et de focaliser les efforts vers un processus contrôlé qui vise de nouvelles formes en matière de la langue cible à apprendre¹⁸¹. De même, Ellis énonce que les connaissances de nature explicite, représente une forme de connaissance qui présente un intérêt majeur en matière d'apprentissage chez un apprenant adulte. En effet, un apprenant jeune (enfant) se trouve en mesure de relever des aspects linguistiques au niveau de l'input à travers l'attention périphérique (la focalisation portant sur le message), tandis que l'apprenant adulte, sera lui amené à faire appel à une attention plus focalisée et mieux contrôlée.

Pour conclure, nous pouvons dire que R.Ellis, notamment par le biais de son modèle, nous a mener à découvrir une partie cachée de l'ensemble des processus et des mécanismes qui régissent le déroulement d'une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. La particularité de cette conception réside sur le fait qu'Ellis est parvenu à nous faire découvrir que les connaissances de nature explicite ne peuvent en aucun cas être considérées comme des substituts des connaissances implicites, mais nous affirme même que le succès du processus d'acquisition reste relatif et conditionné en même temps par ces dernières (connaissances explicites).

2.4.5- LE MODELE DE PIENEMANN

La théorie de la traitabilité (processability Theory) développée par Manfred Pienemann, représente une autre alternative en matière de modélisation du processus d'appropriation d'une langue seconde. Cette modélisation se distingue du reste des lectures qui la précèdent, sur le fait qu'elle se focalise sur les structures linguistiques qui apparaissent et qui se manifestent tout au long de la progression du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde.

¹⁸¹ Van Patten 1987 cité par ELLIS. R. : *A Theory of Instructed Second Language Acquisition*, N. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Language Learning*, London, San Diego, New York : Academic press, 1994, pp. 79-114.

En effet, Pienemann par le biais de ses travaux de recherche qui portent sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, a remarqué que ce dernier se trouve souvent influencé par le problème d'« apprenabilité »¹⁸². Il ne s'agit pas d'un apport particulier avancé par ce dernier, puisqu'il s'agit d'un constat déjà annoncé par certains chercheurs antérieurement. Cependant, ce dernier renforce ce constat sur le fait que même des contraintes d'ordre psychologique présentes chez l'individu sont susceptibles d'exercer une influence sur le déroulement de ce processus, donnant naissance ainsi à la notion de capacité de traitement (processabilité)¹⁸³, qui constitue l'une des contributions phares de Pienemann. Ce dernier précise que ces contraintes ne s'appliquent pas aux choix des mémoires à exécuter, mais se rapportent beaucoup plus à l'utilité et à l'intérêt des procédures de traitement, mises en œuvre au niveau des diverses structures linguistiques.

Pienemann par le biais de sa théorie de la traitabilité (processability Theory) a tenté d'explorer d'avantage certains principes avancés par l'approche cognitive. En effet, au delà du fait que l'acquisition du langage selon la perspective cognitive se réalise par l'acquisition d'un ensemble d'habiletés procédurales, et cela en se basant sur une logique d'automatisation des opérations linguistiques, l'approche proposée par Pienemann tente d'aller au delà de ce constat, en essayant d'explorer les mécanismes et les processus fondamentaux régissant cette logique d'apprentissage de manière expérimentale.

A ce titre, la théorie de la traitabilité de Pienemann représente le processus d'acquisition du langage chez l'apprenant, comme étant une démarche qui consiste à acquérir des routines computationnelles¹⁸⁴, et des compétences (skills) procédurales nécessaires au traitement du langage, et cela de manière progressive et graduelle. En effet, la maîtrise des composantes d'une langue étrangère à apprendre, est soumise selon

¹⁸² L'apprenabilité renvoie à la capacité innée de l'homme à élaborer des structures cognitives. Ces structures représentent le savoir-comment, sous-jacent à la performance linguistique.

¹⁸³ PIENEMANN. M : *Language processing and second language development. Processability theory*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 1998.

¹⁸⁴ Le terme computationnalisme est emprunté du domaine de la philosophie. Le computationnalisme est une théorie fonctionnaliste en philosophie de l'esprit qui, pour des raisons méthodologiques, conçoit l'esprit comme un système de traitement de l'information et compare la pensée à un calcul (en anglais, *computation*¹) et , plus exactement, à l'application d'un dispositif de règles. (<http://www.histophilo.com/computationnalisme.php>, (consulté le 20/03/2016).

Pienemann au rythme adopté par l'apprenant, lors de son cursus d'apprentissage. Il s'agit d'un rythme qui se trouve à son tour conditionné et structuré par l'ordre de développement des routines de traitement (processing routines) chez cet apprenant.

A ce propos, Pienemann nous résume le développement des routines de traitement chez un apprenant en cinq étapes principales. Ces étapes renvoient à une logique qui peut être envisageable et convenable à l'appropriation de toutes langues, et sur la base de laquelle nous pouvons envisager l'apprenabilité d'une structure linguistique par un apprenant d'un niveau donné.

Les cinq étapes proposées par Pienemann sont présentées comme suit :

- Le choix de l'item lexical en relation directe avec le message conçu (*lemma access*), qui porte et qui inclue des informations tel que la catégorie syntaxique, le nombre, la personne etc ;
- L'attribution de la fonction syntaxique à l'item lexical choisi (*category procedure*) ;
- La construction du reste de la phrase (*S procedure*) ;
- La linéarité de la phrase qui met au point un ordre différent des éléments par rapport à ceux du message conçu ;
- Le stockage des informations grammaticales au niveau de la mémoire, par le biais duquel l'apprenant pourra accéder au traitement grammatical.¹⁸⁵

En somme, nous pouvons dire que le modèle présenté par Pienemann représente une lecture pertinente et assez originale, par le biais de laquelle nous avons pu découvrir un autre aspect relatif au déroulement du processus d'appropriation d'une langue étrangère. Comme nous avons pu le constater, ce dernier se particularise des autres modèles sur le fait qu'il focalise son objet de recherche sur seulement deux aspects qui assistent le processus d'apprentissage, à savoir ; le problème développemental chez l'apprenant, ainsi que la définition des différentes séquences qui accompagnent le développement des habiletés procédurales automatisées chez ce dernier (procedural skills). Il s'agit d'une orientation qui se différencie du reste des réflexions, qui comme nous avons pu le remarquer focalisent

¹⁸⁵ KIM Jin-Ok. Thèse de sciences du langage, Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle. Etude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français.

plutôt leurs objectifs à l'étude de la conversion de l'input en connaissances linguistiques, ou encore les principes généraux du processus d'automatisation. De même, l'intégration de l'aspect linguistique au niveau de la nomenclature de ce modèle, lui a procuré une orientation plutôt linguistique que cognitive, en le comparant aux reste des modèles qui l'ont précédé.

Cependant, et même si ce modèle présente une vision universelle, qui peut être applicable sur l'ensemble de toutes les langues, il est à rappeler que cela ne peut être envisageable de manière concrète et opérante à coup sûr. De ce fait, assister la mise en œuvre de ce dernier à travers l'introduction au niveau de sa conceptualisation, des structures spécifiques propres à chaque la langue à apprendre, représente un atout bénéfique permettant d'accroître les possibilités de réussite de ce dernier. De plus, des phénomènes tels que la capacité de certains apprenants à produire correctement des structures syntaxiques, sans pour autant maîtriser les règles qui les régissent, semble échapper aux fondements théoriques et conceptuels de ce modèle.

Pour conclure cette deuxième partie qui constitue ce quatrième chapitre, nous pouvons dire que l'exploration de l'ensemble des modèles d'apprentissage relevant de l'approche du traitement de l'information symbolique, nous a permis de découvrir que chacun de ces modèle à contribuer d'une façon ou d'une autre à enrichir les perspectives de recherche relevant du domaine d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

En effet, par le biais de ce panorama théorique, nous avons pu découvrir que l'ensemble de ces modèles présentés dans cette partie, ont fait du processus d'enseignement-apprentissage des langues un objet de recherche à part entière, en se référant notamment au domaine de la psychologie cognitive, à partir duquel certains concepts et notions ont été emprunté, tels que les types de traitement (contrôlé et automatique), les types de mémoires (court, moyen et long terme) ainsi que les types de connaissances (déclaratives et procédurales). Ainsi, le recours à ces notions et à ces concepts, empruntés du domaine de la psychologie cognitive, a permis aux concepteurs de ces modèles présentés, de décrire et d'expliquer le processus d'enseignement-apprentissage, de manière concrète et surtout détaillée.

Cependant, nous avons pu constater que l'ensemble de ces modèles exposés dans cette première partie, bien qu'ils proposent des lectures distinctes avec des orientations qui ne se ressemblent pas, néanmoins ces derniers se rejoignent et se rapprochent notamment en matière de la description du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, qu'ils le représentent de manière unanime sous forme d'une suite de transitions :

- Une première transition du côté du traitement ; l'acquisition se présente comme une transition du traitement contrôlé au traitement automatique (Hulstijn et R. Ellis) ;
- Une deuxième transition du côté de la mémoire ; cette dernière consiste à transférer les connaissances de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme (McLaughlin et al. Ellis) ;
- Une troisième et dernière transition, du côté du type de connaissance ; l'acquisition entraîne une transition menant des connaissances déclaratives vers des connaissances procédurales (Hulstijn).

Toutefois, il nous reste à préciser que la transition de l'une de ces trois modules, s'effectue et s'accompagne de celles des deux autres. Or, pour McLaughlin & al ainsi que pour Bialystok, ces proportions présentent une des formes éventuelles en matière d'acquisition, qui reste relative à la fois de l'approche de l'apprenant en matière d'input, mais aussi des types d'activités langagières face auxquels ce dernier peut être mené.

3- Le traitement de l'information connexionniste

L'approche connexionniste a vu le jour durant les années 1940, et se proclame comme une doctrine, qui propose une modélisation du processus du traitement de l'information, en se rapportant au fonctionnement du système nerveux. Cependant, l'apparition des premiers modèles connexionnistes remonte aux premiers moments qui ont marqué l'émergence de l'intelligence artificielle, notamment avec *le perceptron* de Rosenblatt en 1962¹⁸⁶.

Cette perspective fonde sa perception et sa méthodologie sur la base d'un réseau connexionniste¹⁸⁷, composé à partir d'un ensemble d'unités appelées notamment neurones formels, qui s'agencent entre elles par des connexions. Béroule (1989) précise que cette architecture interactive, associe des éléments amorcés via un système de signaux à l'intérieur d'un réseau homogène¹⁸⁸. Dans le même ordre d'idée, Laks¹⁸⁹ rajoute que le fonctionnement qui sous-tend la mise en œuvre de ce processus s'élabore sur la base d'une logique de nature distribué, continu et dynamique¹⁹⁰.

En effet, le connexionnisme constitue une approche qui a suscité beaucoup d'intérêt, et cela depuis la fin des années 1980, notamment avec la publication du livre du groupe de recherche *PDP (Parallel Distributed Processing)*, édité par McClelland et Rumelhart (1986), qui représentait un coup de pouce qui a pu donner un élan remarquable quant aux recherches dans ce domaine, en particulier au niveau de la modélisation classique en sciences cognitives, basée sur le modularisme et le calcul symbolique. Cette approche regroupe un ensemble de modèles développés, afin de dresser un état de description et de

¹⁸⁶ Le perceptron représente un algorithme d'apprentissage supervisé de classificateurs binaires (c'est-à-dire séparant deux classes). Mis au point en 1957 par Frank Rosenblatt au laboratoire d'aéronautique de l'université Cornell, ce modèle s'inspire des théories cognitives de Friedrich Hayek et de Donald Hebb. Il représente un neurone formel accompagné d'une règle d'apprentissage susceptible de déterminer de manière automatique les poids synaptiques qui permet de séparer un problème d'apprentissage supervisé.

¹⁸⁷ Un *réseau connexionniste* s'instaure à partir d'un ensemble d'unités de traitements. Chaque unité fournit, à chaque instant, une sortie, appelée *activation*, en fonction de valeurs d'entrées pondérées, appelées *excitations*. Le réseau s'obtient en connectant les sorties de certaines unités aux entrées d'autres unités

¹⁸⁸ BÉROULE. D : *Traitement connexionniste du langage*. Histoire Epistémologie langage, 1989, vol. 11, no 1, p. 147-170.

¹⁸⁹ LAKS. B : *Le connexionnisme, les représentations et la question des niveaux*. Cahiers de praxématique, 1998, no 31, p. 149-176.

¹⁹⁰ Dans un cadre probabiliste et statistique.

simulation sur les capacités d'apprentissage, de reconnaissance et d'évocation des mémoires de type artificiel ou naturel. Ainsi, les connexionnistes modélisent le fonctionnement des mémoires (naturelles /artificielles), sous forme de réseaux d'unités de traitement, qui interagissent via une interconnexion de nature totale ou partielle.

Sur le plan d'application, le connexionnisme s'est révélé comme étant une approche très pertinente en matière d'étude du fonctionnement cérébral et des activités cognitives, notamment au niveau de la cybernétique des années 1940 et 1950, ou encore sur le plan de l'intelligence artificielle, particulièrement dans le domaine de la perception des formes et des opérations élémentaires et automatiques. La composante de la mémoire, renvoie selon cette perception à un mécanisme constitué à partir d'un ensemble d'unités de type élémentaire. Selon les partisans de cette approche, l'ensemble des données stockées au niveau de la mémoire ne renvoient nullement pas à une masse d'informations emmagasinée, mais constituent plutôt un ensemble de relations, susceptibles d'amorcer ou de mettre en arrêt la propagation de signaux, et qui entraînent vers des schémas de connectivité différents, et vers un ensemble de « *traces mnésiques matérialisées par des connexions neuronales* », comme le signale Béroule. Quant à l'élément de la compétence, l'approche connexionniste le qualifie comme étant une composante de nature inconsciente. Cette dernière s'élabore sur la base d'un savoir explicite, modélisé de manière procédurale, et qui ne renvoie pas directement à un schéma physique présent au niveau de l'esprit du sujet-apprenant. Selon Laks, ce savoir en question représente même le fondement de base qui sous-tend l'architecture sub-symbolique¹⁹¹ qui le constitue.¹⁹²

Cependant, il fallait patienter jusqu'au début des années 1980, pour découvrir le recours à l'approche connexionniste dans le domaine de la linguistique, notamment au niveau des études qui portent sur le traitement langagier et sur l'apprentissage d'une langue première (McWhinney & Leinbach, 1991, Marcus *et al.*, 1993 cités par Broeder & Plunkett, 1994).

¹⁹¹ Le niveau sub-symbolique décrit la cognition comme une transformation d'information effectuée par le cerveau, et non perçue par le sujet, si ce n'est à travers une émergence au niveau symbolique.

¹⁹² Les connaissances ou la compétence renvoient aux états stables des schémas de connectivité, conséquences de la régularité des activités du *substrat physique*.

Manifestement, le recours à l'approche connexionniste dans le domaine de la linguistique, s'est révélé comme une alternative intéressante et qui a pu apporter beaucoup d'assistance à certains nombre de questionnements posés relatifs à ce domaine. En effet, des modèles tel que le PDP (*Parallel Distributed Processing*), proposé par Rumelhart et McClelland en 1986, ou celui de la dyslexie profonde monté par Hinton et Shallice, représentent des formes de résolutions qui permettent non seulement d'étudier le traitement langagier de manière générale, mais proposent même des lectures en matière de modélisation du traitement de phénomènes linguistiques complexes.

Or, le connexionnisme de par son introduction dans le domaine linguistique, s'est trouvé rapidement une place importante dans le domaine de l'apprentissage de manière globale et celui des langues étrangères en particulier. En effet, l'application et l'apport du connexionnisme dans le domaine de l'apprentissage prime son origine à partir d'une conception proposée par ses protagonistes.

A cet effet, le fonctionnement régissant le mécanisme d'apprentissage selon la perception connexionniste, se base et se fonde sur ce que nous appelons un réseau connexionniste. Ce dernier est constitué à partir d'un ensemble d'unités¹⁹³ coordonnées et reliées en elles par le biais de connexions. A ce titre, Bernard Victorri dans son article intitulé *Traité de neuropsychologie clinique, DeBoeck, à paraître – Version préliminaire*, nous explique ce mécanisme d'interconnexion comme suit :

*'' A chaque connexion est associé un nombre réel, son poids (ou poids synaptique), qui caractérise l'influence de l'unité source de la connexion sur l'unité cible de la connexion : la connexion est dite inhibitrice si son poids est négatif, et excitatrice s'il est positif. A chaque unité est associée un autre nombre, son seuil, qui peut être lui aussi positif ou négatif. ''*¹⁹⁴

¹⁹³ Appelées neurones formels.

¹⁹⁴ VICTORRI. B : *Le connexionnisme, Traité de Neuropsychologie Clinique*, B. Lechevalier, F. Eustache et F. Viader édts. Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 53-64.

Bernard Victorri, nous propose dans le même article cette figure qui nous présente et qui nous illustre le fonctionnement de ce mécanisme appelé connexionniste :

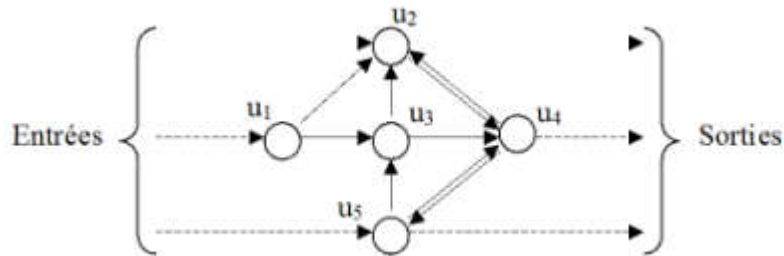


Figure 1¹⁹⁵

En se rapportant aux informations proposées ci-dessus, nous pouvons retenir que l'apport principal des réseaux dits connexionnistes se trouve au niveau de leurs habiletés en matière d'apprentissage. A ce titre, la figure ci-dessus, nous révèle que les valeurs des unités de sortie d'un réseau, se rattachent non seulement aux valeurs des unités d'entrée, mais encore aux valeurs des poids des connexions et aux seuils des unités, ce qui procure une éventuelle modification au niveau de la correspondance entre les entrées et les sorties du même réseau, et cela en effectuant un changement au niveau de ces poids et de ces seuils.

Dans ce sens, la réussite ou l'échec de tout processus d'apprentissage, repose effectivement sur cette possibilité de mener d'éventuelles modifications de ce genre, entre sorties et entrées, dont l'objectif principale est celui de trouver la bonne correspondance reliant entrées et sorties. A ce titre, deux types d'apprentissage se présentent pour les réseaux connexionnistes : *supervisé* et *non-supervisé*. Au niveau de la première typologie ; *l'apprentissage supervisé*, qui se réalise sur la base d'un échantillon d'apprentissage qui doit être élaboré, et qui doit contenir un certain nombre d'entrées (vecteurs dans l'espace des entrées), et de sorties désirées (vecteurs dans l'espace des sorties) qui restent bien évidemment relatives à celles du départ. Une fois le réseau est amorcé, nous essayons par la suite de comparer pour chaque entrée la sortie obtenue par rapport à la sortie désirée. Cependant, si ces deux vecteurs ne se coïncident pas, nous procédons donc à la modification des poids et des seuils, afin de se rapprocher de plus près à la sortie désirée.

¹⁹⁵VICTORRI. B : *Le connexionnisme, Traité de Neuropsychologie Clinique*, B. Lechevalier, F. Eustache et F. Viader édts. Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 53-64.

Quant à la deuxième typologie ; *l'apprentissage non supervisé*, l'échantillon d'apprentissage que nous devons confectonner ne doit en aucun cas contenir des sorties désirées. Le processus d'apprentissage se réalise par la voie de modification au niveau des poids et des seuils en se rapportant l'activité même des unités.

Toutefois, et à l'issue de l'apprentissage, que ça soit supervisé ou pas, nous essayerons de mettre en marche le réseau sur la base de nouvelles entrées, qui vont jouer le rôle d'échantillon de test. Si nous considérons les performances du réseau comme satisfaisantes à partir de ces nouvelles entrées, nous concluons donc que le réseau a pu être *généralisé* à partir des exemples qui ont servi à l'apprentissage. Cependant, la réussite de tout apprentissage reste relative et dépendante des performances obtenues, dans le sens où ces dernières doivent être efficaces et opérantes non seulement au niveau de l'échantillon d'apprentissage mais aussi sur l'échelle de la généralisation à travers l'échantillon de test.

3.1- *LE CONNEXIONNISME & LE TRAITEMENT LINGUISTIQUE*

Comme nous l'avons annoncé dans la partie précédente, le recourt à l'approche connexionniste dans le domaine de la linguistique a vu le jour à partir des années 1980, date qui renvoie à l'émergence de quelques conceptions qui visent la modélisation du traitement linguistique, qui représentait auparavant une interrogation qui faisait l'objet du domaine du cognitivisme symbolique.

L'interprétation du langage naturel ou encore l'acquisition langagière, ainsi que d'autres questionnements relatifs au champ du traitement linguistique, représentaient des centres d'intérêt qui suscitaient l'engouement et la soif de savoir des chercheurs connexionnistes. Essayer de répondre à ces questionnements a stimulé l'apparition de modèles d'étude combinant le domaine de la linguistique à celui du connexionnisme. Le *modèle de compétition* proposé par Bates et McWhinney (1987 et McWhinney, 1987), témoigne et marque cette fusion interdisciplinaire¹⁹⁶. A cette première initiative, s'ajoutent d'autres qui s'inscrivent toujours dans cette logique connexionniste, faisant des phénomènes linguistiques leurs objets d'étude. Nous pouvons citer celles réalisées par McWhinney, Leinbach, Taraban et McDonald 1989, portant sur l'acquisition des articles

¹⁹⁶ Bates & McWhinney (1987[90] et McWhinney, 1987) combine le connexionnisme et l'approche linguistique fonctionnelle.

définis en allemand (langue première), ou encore celles initiées par Gasser 1988, abordant la question du transfert de la langue première¹⁹⁷.

En effet, le principe de réseaux développé par les chercheurs connexionnistes, trouve pleinement son intérêt en matière de la recherche qui porte sur l'aspect de la modélisation de la langue. Cela se traduit par le nombre important d'études qui ont vu le jour, et qui se focalisent sur l'examen des phénomènes linguistiques, avec lesquels la démarche systématique¹⁹⁸ de la langue ne peut être en mesure de les expliquer, comme par exemple la question des cas réguliers et des cas exceptionnels en grammaire, qui représentent des situations qui ne sont pas clairement différencié en se basant sur une démarche systématique.

Ainsi, cet engouement en matière de la recherche scientifique dans le domaine linguistique par le biais de l'approche connexionniste, explique que cette dernière représente une alternative réelle et concrète, capable de proposer des outils d'analyse palpables, permettant de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents le processus d'apprentissage de façon générale, et même les phénomènes d'acquisition d'une langue en particulier.

Cependant, l'implication de l'approche connexionniste dans le domaine linguistique ne reste pas sans fautes. En effet, en dépit de l'aspect graduel avancé par le principe de réseaux connexionnistes qui précise que tout processus d'apprentissage, s'achemine de manière progressive et croissante, ce qui est vrai, or cela peut échapper à certaines formes notamment celles qui modalisent l'acquisition d'une langue. A ce propos, le modèle connexionniste ne peut être en mesure d'expliquer ou de mettre au clair la configuration de certaines formes d'acquisition, qui s'effectuent de façon rapide, instantanée voire même imprévisibles¹⁹⁹. Cela peut être expliqué par le fait que la vision connexionniste nie et

¹⁹⁷ Cité par BROEDER. P, PLUNKETT. K : *Connectionism and Second Language Acquisition*, in N. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Language Learning*, London, San Diego, New York : Academic press, 1994, pp. 421-453.

¹⁹⁸ L'étude de la langue qui se base sur des règles.

¹⁹⁹ Par exemple l'acquisition rapide d'informations complexes qui adoptent des règles de nature explicite, ou encore la tâche de restructuration suite à une compréhension soudaine.

écarter tout recours à l'aspect effectif ou productif dit génératif²⁰⁰, au niveau des règles qui régissent le fonctionnement linguistique d'une langue.

3.2- LES MODELES CONNEXIONNISTES DE L'APPRENTISSAGE

L'approche connexionniste du traitement de l'information est représentée par la voix de plusieurs modèles qui visent la lecture et l'interprétation des différents phénomènes et processus qui assistent le dispositif cognitif chez un sujet, que ça soit au niveau de son déroulement ou encore celui de son fonctionnement.

Dans cette partie, nous allons procéder à la découverte de quelques modèles connexionnistes qui ont marqué le plus le domaine de l'acquisition-apprentissage des langues. Chaque modèle sera décrit et expliqué en se rapportant à l'organisation des unités en réseau qui le constituent. Cependant, seuls les modèles relatifs à notre problématique de départ seront présentés et traités.

Dans un premier temps, nous irons à la découverte du modèle distribué de la mémoire, instauré par ses fondateurs McClelland et Rumelhart en 1986. Ensuite, nous passerons à l'exposé du modèle de la dyslexie profonde, qui constitue le deuxième modèle connexionniste qui se rapporte à la problématique de l'acquisition-apprentissage des langues, élaboré notamment par ses concepteurs Hinton et Shallice en 1991. Nous clôturons ce panorama de repérage et d'identification des modèles connexionnistes, par la découverte du modèle de représentation distribuée de catégories lexicales, qui constituent à son tour une autre perspective qui va nous permettre de comprendre d'avantage le déroulement cognitif chez un sujet-apprenant, à travers l'exploration de l'ensemble des opérations qui assistent le processus d'interprétation du sens dans son aspect linguistique et didactique, notamment par la voix des travaux de Small et Al en 1995.

²⁰⁰ Une règle peut exister d'abord en compréhension avant l'application.

3-2-1. LE MODELE DISTRIBUE DE LA MEMOIRE

Conçu et mis en place en 1986 par McClelland et Rumelhart, notamment avec la publication du livre du groupe de recherche *PDP (Parallel Distributed Processing)*, le modèle distribué de la mémoire constitue la première lecture connexionniste qui vise la modélisation du déroulement cognitif qui soutient le traitement de l'information chez un sujet-apprenant. En effet, McClelland et Rumelhart par le biais de leurs travaux de recherche, sont parvenu à découvrir que chaque information stockée au niveau de la mémoire, ne se situe pas au niveau d'un élément précis du système qui la régit, mais se retrouve plutôt répartie et distribuée au niveau de tout le système. Autrement dit, tous les éléments servant à coder l'ensemble des informations s'articulent de manière parallèle et simultanée. Le fonctionnement qui régit cette modélisation met en place un dispositif en réseau qui se fonde sur un apprentissage de type non supervisé. A ce titre, McClelland et Rumelhart avance qu'un vecteur d'entrée au niveau de ce réseau renvoie à une forme présentée au système, que celui-ci à la charge de la mémoriser. Chaque forme est codée de manière distribuée ; admettant que chaque composante d'un vecteur revient à (+1) ou (-1), ce n'est donc qu'après avoir confronté et mis en face globalement les vecteurs qu'on va pouvoir distinguer les formes correspondantes.

A ce titre, il est à préciser que le protocole d'expérimentation adopté au niveau de cette modélisation, requiert la mise en place d'une série de formes au réseau. Par le biais d'une règle d'apprentissage, nous procédons par la suite à des modifications des poids qui correspondent à chaque forme. Cette procédure nous permet d'examiner ce que le réseau a pu mémoriser. À travers l'introduction d'une forme incomplète par exemple, nous pouvons déduire par la suite si le réseau est en mesure de restituer en réponse la forme complète correspondante.

Cependant, il reste à rappeler que les expérimentations menées par McClelland et Rumelhart ont nettement contribué à mettre l'approche connexionniste sur les devants de la scène scientifique, par apport à ce domaine de recherche. Par la voie des pratiques expérimentales qu'ils ont mis à l'épreuve, McClelland et Rumelhart sont parvenu à prouver qu'un tel réseau était en mesure de mémoriser un ensemble de formes bien qu'elles soient différentes, démontrant ainsi la prédisposition et l'aptitude d'un système fonctionnant avec

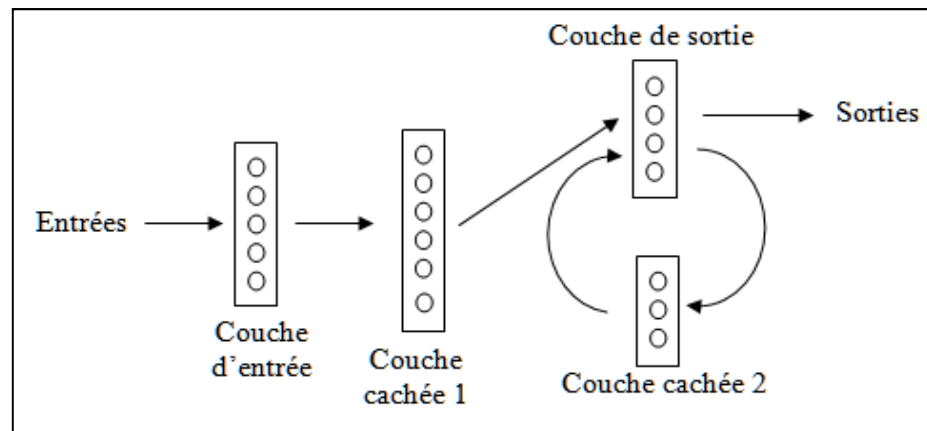
une logique distribuée à représenter la modélisation de la mémoire, en exposant en particulier d'importantes propriétés propres à cette dernière d'un point de vue cognitif.

Au moment où les travaux de McClelland et Rumelhart dans le domaine de la psychologie cognitive connaissaient un essor sans précédent, des chercheurs issus de champs disciplinaire divers commençaient à s'intéresser à l'étude de cette modélisation distribuée de la mémoire, notamment dans le domaine des mathématiques à travers les études menées par Amit en 1989, Gardner en 1988, Tsodyks et Feigel'Man en 1988. Le recours à cette modélisation dans une perspective mathématique a permis à ces derniers de calculer leurs aptitudes théoriques optimales en terme de stockage mémoriel.

Toutefois, et même si les résultats des recherches menées par les partisans de la modélisation distribuée de la mémoire semblent être peu convaincants pour le reste du publique scientifique dans le domaine de la psychologie cognitive, le mérite et les contributions de cette dernière restent indéniables et incontestables. C'est en effet par le truchement de cette dernière que le chemin sera ouvert par la suite pour d'autres perspectives et travaux de recherche qui ont fait de la modélisation de l'information et de la mémoire leur principal objet de recherche. Nous pouvons ajouter à ces contributions majeures, le recours à certains de ses principes au niveau de la modélisation de pathologies par le biais de réseaux connexionnistes : par exemple la modélisation de la maladie d'Alzheimer par Horn *et al.* en 1993, ou encore celle de la dyslexie profonde d'Hinton et Shallice

3-2-2. LE MODELE DE LA DYSLEXIE PROFONDE

Suite aux résultats issus des travaux de recherche de McClelland et Rumelhart, d'autres perspectives de recherche allaient voire le jour portant sur l'étude de la modélisation et du traitement de l'information et de la mémoire chez l'individu. En 1991, Hinton et Shallice ont mis au point une nouvelle conception en vue de découvrir et de modéliser les processus sous-jacents le fonctionnement du traitement de l'information chez un sujet-apprenant. Ces derniers se sont basés sur une architecture connexionniste de type réseau simplement récurrent, dont l'objectif était de simuler le processus de lecture. Un réseau simplement récurrent peut être représenté sous la forme suivante :

Exemple de réseau simplement récurrent²⁰¹

En effet, les réseaux entièrement récurrents ont été introduits dans le domaine des sciences cognitives sous forme d'un emprunt à partir d'un modèle électromagnétique (les verres de spin) par le physicien Hopfield (1982, 1984). Le recours à ce type de réseau s'est avéré très pertinent, notamment par son emploi au niveau de la modélisation de la mémoire.

Le modèle de la dyslexie profonde repose sur une logique qui consiste à ce que les vecteurs d'entrée représentent une donnée qui renvoie à l'aspect écrit des mots, tandis que ceux de sortie correspondent à l'ensemble des traits sémantiques relatifs au sens véhiculés par ces mots. A ce titre, un apprentissage de type supervisé est en mesure de permettre au système de joindre correctement les entrées et les sorties, et cela pour un seul mot ou encore pour une suite de mots dans le cadre d'une production langagière complexe.

Bien entendu, sur le plan expérimental, les partisans de cette modélisation préconise que dans un premier temps, nous devons procéder à une phase qui consiste à dégénérer le fonctionnement d'une partie bien précise du réseau, entre autre soit la partie des connexions entre la couche d'entrée et la première couche cachée (ce qui correspond à une lésion périphérique de la partie du système chargée de la reconnaissance visuelle des mots), ou bien celle des connexions plus en aval (représentant les centres de traitement

²⁰¹ VICTORRI. B : *Le connexionnisme, Traité de Neuropsychologie Clinique*, B. Lechevalier, F. Eustache et F. Viader édés. Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 53-64.

sémantique)²⁰². Cette procédure va nous permettre de découvrir qu'à la suite de cette phase de dégénération du réseau, il se produira de même une extériorisation au niveau des erreurs produites par le sujet-apprenant.

Ainsi, d'autres résultats ont pu être touchés et dévoilés par la mise en place du modèle de la dyslexie profonde qui constitue selon le témoignage du public scientifique une assise expérimentale de la plus haute importance. En effet, parmi les résultats les plus significatifs que cette approche a pu les atteindre, nous pouvons citer celui qui stipule qu'il n'existe pas de rapport direct entre la région dégénérée et le type d'erreurs du réseau. De même, les erreurs qui se présentent le plus, sont principalement des erreurs de type sémantique (*Une erreur est qualifiée de sémantique dans le cas d'une proximité sémantique entre la réponse et le mot cible*)²⁰³, de type visuel (*Type de paralexie verbale caractérisé par la production d'un mot comportant au moins 50% des lettres du mot-cible, dans l'ordre entendu*)²⁰⁴ ou encore celles que nous pouvons les qualifier comme mixtes ou encore visuo-sémantique (*Type de paralexie mixte dans lequel le mot substituant est visuellement et sémantiquement proche du mot substitué*)²⁰⁵ qui forment ainsi la typologie d'erreur la plus répondue. Un autre résultat mérite d'être discuté, et qui nous semble d'une grande importance, est dévoilé par les recherches qui s'inscrivent dans cette logique. En effet, les partisans de ce modèle de la dyslexie profonde stipulent qu'il n'existe pas réellement une relation de causalité entre la région dégénérée et le type d'erreur occasionné. Les expériences menées par ces derniers ont montré que cela est dû au caractère aléatoire de la sélection des connexions supprimées dans la région choisie pour être dégénérée, et non pas par apport à la localisation de cette région.

En somme, nous pouvons dire que ce tour rapide qui a porté sur le modèle de la dyslexie profonde, nous a permis de découvrir une partie cachée parmi d'autre en matière de la modélisation et du traitement de l'information chez un sujet-apprenant. Nous avons pu découvrir que ce modèle qui se proclamait avant tout comme étant une approche purement neurophysiologique, représente une alternative exceptionnelle et particulière qui

²⁰² Comme nous le rapporte VICTORRI B encore une fois dans son article.

²⁰³ CAMPOLINI. C , TOLLET. F., & VANSTEELANDT. A : *Dictionnaire de logopédie: Les troubles acquis du langage, des gnosies et des praxies*. Peeters Publishers, 2003.

²⁰⁴ Ibid.

²⁰⁵ Ibid.

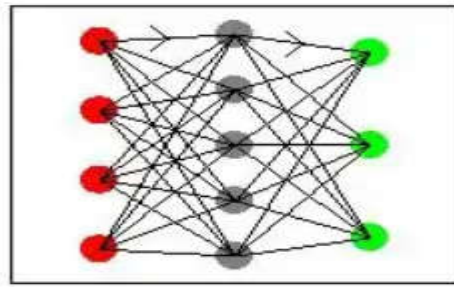
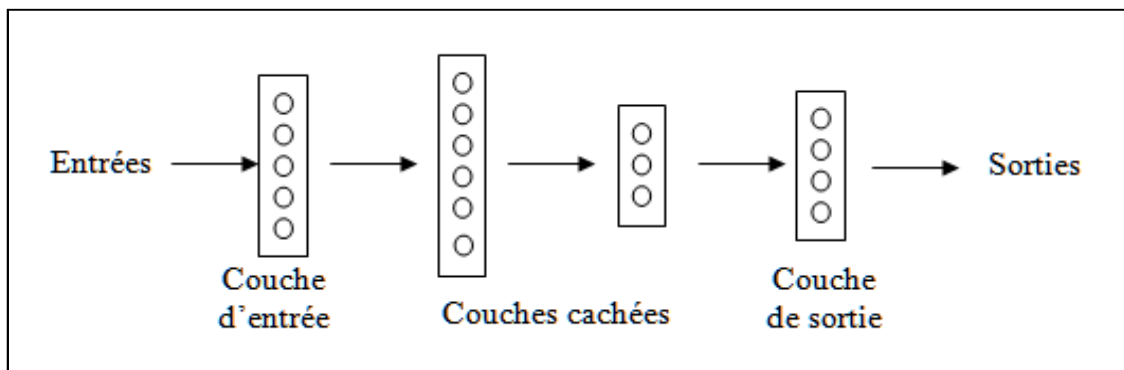
a pu donner des éléments de réponses et d'explication à plusieurs questionnements posés, relatives notamment aux processus et aux phénomènes mis en œuvre au niveau de l'acquisition/apprentissage des langues.

3-2-3. LE MODELE DE REPRESENTATION DISTRIBUEE DE CATEGORIES LEXICALES

Le modèle de représentation distribuée de catégories lexicales représente la troisième modélisation connexionniste qui a marqué le plus le domaine de l'acquisition-apprentissage des langues. Ce modèle a vu le jour suite aux travaux de Small *et al.* (1995). Ces derniers se sont penchés sur la problématique qui porte sur l'organisation de la mémoire sémantique. Ces auteurs par le biais de leurs travaux de recherches expérimentales, cherchaient à nous faire découvrir l'existence d'une relation de compatibilité qui réunit la représentation entièrement distribuée avec la structuration du lexique en classes sémantiques (du type humains, animaux, outils, fruits et légumes, moyens de transport, etc), telle qu'elle est mise en évidence à travers certaines données psycholinguistiques et neuropsychologiques.

Pour ce faire, Small *et al* ont procédé à la définition de près de 80 traits sémantiques tels que les couleurs, les formes, les fonctions, etc, afin de déterminer une soixantaine d'objets. Ensuite, chaque objet sera défini sémantiquement par un vecteur qui va déterminer la présence ou l'absence de chacun des traits sémantiques en question. Le réseau connexionniste employé dans cette modélisation était de type unidirectionnel.

Un réseau à couches unidirectionnels est constitué d'une couche d'entrée directement reliée à la couche de sortie comme nous pouvons le découvrir dans les deux représentations suivantes :

Réseau unidirectionnel²⁰⁶Configuration d'un réseau unidirectionnel²⁰⁷

Cependant, le recours à ce type de réseau s'est effectué sur la base de deux de ses variantes. La première, représente un réseau simple et basique constitué de deux couches, englobant en entrée les vecteurs de traits sémantiques, tandis que chaque unité de sortie est consacrée à un objet différent. L'apprentissage dans ce cas de figure consiste à joindre à la représentation sémantique d'un objet l'unité de sortie qui le correspond. Grâce à cette première phase d'expérience, et après avoir analysé les poids du réseau après apprentissage, Small *et al* se sont parvenu à nous faire découvrir que les objets étaient assemblés et collectés en classes. Toutes les unités de sortie renvoient à titre d'exemple à des outils possédant des poids très proches les uns des autres. De ce fait, et malgré que le système n'a pu être informé de manière énoncée et explicite de ces données, ces dernières se sont malgré tout manifestées durant le processus d'apprentissage. Ce premier constat nous affirme qu'un lexique structuré est capable de provenir d'un processus très simple en matière d'apprentissage sur une représentation distribuée.

²⁰⁶ <http://www.anyflo.com/bret/cours/conn/c2.htm> (consulté le 15/05/2016).

²⁰⁷ VICTORRI. B : *Le connexionnisme, Traité de Neuropsychologie Clinique*, B. Lechevalier, F. Eustache et F. Viader édts. Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 53-64.

Le réseau auto-associatif, représente la deuxième variante du réseau unidirectionnel adoptée par les travaux de Small *et al.* Il s'agit entre autre d'une forme de réseau qui présente un caractère un peu plus complexe que la première. Cette dernière englobe une couche d'entrée et une autre de sortie qui sont similaires, utilisées afin de coder les vecteurs de traits sémantiques. A ces deux premières couches, s'ajoutent deux autres cachées, ayant des formes plus petites que ses précédentes (avec seulement 12 unités pour la deuxième couche cachée par exemple). L'apprentissage dans cette deuxième phase consiste à restituer en sortie le même vecteur que celui qui a été soumis en entrée. Vers la fin de l'apprentissage, nous allons pouvoir remarquer que le réseau a procédé à une minimalisation de données, vu que les 12 valeurs de la deuxième couche cachée étaient suffisantes afin de restituer en sortie les valeurs de presque 80 traits sémantiques combinés aux objets. Or, une fois l'étude de codage compact soit obtenue, nous pouvons remarquer nettement l'avènement des mêmes classes sémantiques que celles apparues dans la première expérience, prouvant ainsi la robustesse de la manifestation de cette forme de structuration du lexique.

Pour conclure, et après avoir exploré quelques aspects et certains points de vue qui articulent et qui organisent la perspective connexionniste, nous pouvons déduire que cette dernière représente une alternatif avantageuse et très pertinente, qui s'applique à proposer une modélisation basée sur une lecture de type cognitif sur traitement de l'information chez un individu de manière générale. Cette dernière présente un intérêt majeur notamment en matière d'étude des phénomènes et des mécanismes qui accompagnent le processus d'acquisition-apprentissage chez un apprenant d'une langue particulière.

En effet, nous avons pu découvrir que les modèles connexionnistes ont été élaborés afin d'explorer et de modéliser des phénomènes relatifs aux processus d'identification perceptive (système de reconnaissance automatique des formes par exemple, élaboré par McClelland et Rumelhardt 1981), ou ceux de la construction de prototypes en mémoire, ou encore ceux qui portent sur les phénomènes qui sous-tendent les mécanismes d'acquisitions élémentaires tels que la catégorisation ou l'identification des traits sémantiques dans une sélection de règles. Ainsi, l'utilité et l'intérêt de la conception de ces modèles connexionnistes se manifestent surtout au niveau de la mise en évidence d'une nouvelle forme de mécanismes en matière de fonctionnement et d'apprentissage chez un

sujet-apprenant, basée sur une logique d'association et de corrélation interactive en réseaux. Cette dernière constitue une perspective qui sert surtout à modéliser les aspects langagiers, dont les systèmes fondés sur les règles ont du mal à les interpréter, tel que les zones de la grammaire ou encore les cas réguliers et les cas irréguliers, qui ne sont pas clairement différenciés.

Tout de même, il faut reconnaître que ces modèles connexionnistes mis en place, tout comme leurs prédécesseurs, ne peuvent être considérés comme une perspective susceptible de répondre à l'ensemble de tout les questionnements que nous pouvons se poser en matière de traitement de l'information chez un individu. Prétendre modéliser de manière convaincante et formelle la complexité des structures neuronales du cerveau, ou encore la complexité des activités cognitives qui les sous-tendent représentent encore des défis que cette perspective connexionniste n'est toujours pas parvenue à les déchiffrer. Ainsi, l'approche connexionniste, et notamment par le biais des modèles qu'elle véhicule, présente quelques anomalies faisant de cette dernière l'objet d'une suite de critiques.

Schmidt (1994) estime dans ses travaux que les réseaux connexionnistes bien qu'ils soient un dispositif qui prend en considération le caractère graduel de l'acquisition, ce dernier ne peut être parfaitement opérant pour refléter une lecture qui s'applique sur l'ensemble des mécanismes qui sous-tendent le processus d'acquisition-apprentissage chez un sujet-apprenant. De plus, et même si cette perspective connexionniste s'est fixée comme objectif principal la lecture et l'interprétation des mécanismes et des phénomènes qui fondent le processus d'acquisition-apprentissage chez un sujet-apprenant, cette dernière a trouvé plus ou moins du mal à nous expliquer certaines opérations cognitives telles que l'acquisition extrêmement rapide des informations complexes (qui s'articule comme nous l'avons découvert sur la base de règles de nature explicite), ou encore à appréhender le cheminement d'une phase de restructuration après une compréhension soudaine.

Ces imperfections et insuffisances étaient générées éventuellement par une absence au niveau de la prise en compte du caractère effectif et de l'aspect productif (génératif) des règles. Or, nous savons tous que durant l'apprentissage d'une langue étrangère, une règle est susceptible d'être générative, dans le sens où elle peut exister d'abord au niveau de la compréhension.

Toutefois, il faut reconnaître qu'à l'heure actuelle, ces modélisations connexionnistes ne peuvent parvenir à simuler l'ensemble de tout les phénomènes qui se rapportent au processus d'interprétation et de traitement de l'information, ni d'ailleurs à celui d'acquisition-apprentissage d'une langue. Leurs capacités à simuler les mécanismes qui sous-tendent le processus d'acquisition-apprentissage, à travers une lecture proche des conditions naturelles restent tout de même incomplètes et insatisfaisantes. Cependant, il est à préciser que malgré ces déficiences et ces carences qui ont marqué la genèse de cette approche connexionniste, il nous reste à témoigner que l'intérêt théorique qu'elle a cherché à instaurer reste indéniablement fondamental et capital, dans la mesure où c'était la seule perspective qui a permis d'émettre des hypothèses qui ont porté à la fois sur le mode de représentation et celui de construction des connaissances sous forme de réseaux, et cela à travers une perspective associative et interactive.

En guise de conclusion générale de ce quatrième chapitre, nous pouvons dire que ce tour de panorama par le biais duquel nous avons essayé de se rapprocher le mieux de l'ensemble des modèles et des théories qui représentent l'approche cognitive, dans sa conception d'apprentissage, nous a permis de découvrir les différents apports théoriques proposés par cette dernière, et qui ont contribué au développement des différentes théories et pratiques relatives au domaine d'acquisition-apprentissage des langues.

En effet, nous avons pu découvrir que les partisans de l'approche cognitiviste cherchent à expliquer et à mettre en lumière les processus internes qui accompagnent le processus d'apprentissage. Rappelons-nous que pour ces derniers, l'apprenant représente un système actif en matière de traitement de l'information, dans la mesure où ce dernier non seulement perçoit des informations qui lui proviennent du monde extérieur dans lequel il se retrouve, mais se trouve même capable de les reconnaître, de les emmagasiner, voire même en mesure de les récupérer au niveau de sa mémoire afin qu'il puisse comprendre son environnement ou résoudre des problèmes face auxquels ce dernier peut se retrouver.

Au niveau de cette partie, nous avons opté pour une lecture de type descriptif et analytique axée sur les mécanismes cognitifs déployés par un apprenant, et qui fondent son processus d'acquisition-apprentissage d'une langue étrangère

Dans un deuxième temps, nous sommes passé à la découverte de la deuxième approche qui vise la lecture des processus sous-jacents la modélisation de l'acquisition-apprentissage d'une langue étrangère, à savoir l'approche du traitement de l'information connexionniste. En effet, nous avons essayé de mettre la lumière sur cette deuxième approche à travers l'ensemble des modèles qui la constituent. Des modèles qui proposent d'ailleurs une lecture différente par rapport à ceux qui composent la logique symbolique, mais avec lesquels ils partagent malgré tout les mêmes principes.

Bilan

- Cette lecture nous a permis de lever le voile sur l'ensemble des modèles d'ordre cognitif, qui se focalisent sur la problématique de l'acquisition-apprentissage d'une langue étrangère, et qui se rapportent principalement à la partie qui renvoie au processus de traitement de l'information.

- Le processus d'acquisition-apprentissage est décrit selon les partisans de la perspective symbolique à travers une logique d'évolution, qui s'étend généralement d'un état contrôlé à un état automatique, en liaison directe avec la mémoire à court terme et celle à long terme. Rappelons-nous aussi, qu'à travers cette modélisation symbolique du traitement de l'information, nous avons pu examiner les deux modes d'apprentissage (explicite, implicite), et cela sur le plan de l'explicitation ou encore celui de l'automatisation des connaissances.
- Nous avons constaté que l'approche connexionniste propose une modélisation du processus du traitement de l'information, en se rapportant au fonctionnement du système nerveux.
- Nous avons découvert que cette dernière présente un intérêt majeur, qui prime son origine à partir d'une conception proposée par ses partisans, et qui envisage le processus d'enseignement-apprentissage à partir d'une représentation du fonctionnement mental marquée par une absence des règles et des représentations explicites.
- L'objectif tracé par les chercheurs connexionnistes était de nous proposer une meilleure lecture quant aux mécanismes sous-jacents le processus d'acquisition-apprentissage de façon générale, et celui des langues en particulier.
- Néanmoins, il nous reste à rappeler qu'en dépit des apports avancés par chacune de ces approches, à travers notamment les modèles qu'ils les représentent, nous avons pu constater que ces dernières ne peuvent être toujours opérantes ni précises quant à la lecture et à l'interprétation de l'ensemble des phénomènes et des mécanismes qui conçoivent et qui accompagnent le déroulement du processus d'acquisition-apprentissage des langues.
- Par contre, nous avons pu retenir que ces dernières portent un intérêt particulier quant aux capacités perceptuelles individuelles chez l'apprenant. Des notions telles que *connaissances procédurales* ou *procéduralisation*, ou encore d'*automatisation* renvoient à des pistes de recherche, qui vont nous accorder une lecture qui va porter sur les différentes étapes qui conçoivent le processus

d'opérationnalisation des connaissances acquises chez un sujet-apprenant, et qui vont nous apporter un éclairage supplémentaire par apport aux phénomènes qui permettent à ce dernier d'entrer en contact avec des contenus variés.

Enfin, nous pouvons dire que l'exposé et le traitement de l'ensemble des notions, des idées et des conceptualisations proposées dans cette partie, qui se rapportent notamment aux deux modèles qui conçoivent l'approche cognitive, nous a permis d'élucider dans un premier temps le fonctionnement cognitif qui régit le processus d'acquisition-apprentissage des langues. Dans un deuxième temps, nous pouvons dire que l'ensemble de ces principes et de ces idées développés par les artisans de cette approche cognitive constituent des soubassement qui ont servi de fondements théoriques et d'assises méthodologiques pour l'élaboration de modèles pédagogiques qui convoitent l'enseignement-apprentissage en général et celui des langues étrangères en particulier.

Par le recourt et la mise en place de ce genre de modèles pédagogiques à caractère cognitif, nous cherchons avant tout la mise en place et l'établissement d'un climat d'apprentissage opérant et favorable, qui permet à un apprenant non seulement d'acquérir-apprendre un ensemble de connaissances propres à une discipline donnée, mais s'accorde à lui offrir en même temps un champ d'application qui lui permet de développer ses propres compétences et d'en tirer profit.

Ainsi, des notions telles que la motivation, le montage, le rodage des connaissances, l'autonomie d'apprentissage ou encore la rétroaction corrective représentent de nouveaux concepts, qui renvoient à des perspectives pédagogiques modernes, sur la base desquelles doivent s'appuyer les activités d'apprentissage en classe. La prise en charge de ces concepts est susceptible de mettre l'apprenant dans un environnement favorable en matière d'apprentissage, et de l'inscrire dans un ensemble cohérent d'activités, qui respectent le déroulement et la progression du processus de traitement de l'information chez ce dernier.

V- CHAPITRE 5

Autonomie d'apprentissage & Rétroaction corrective

V. CHAPITRE 5

(AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE & RETROACTION CORRECTIVE)

1-AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE.....	196
<i>1.1-AUTONOMIE, MOTIVATION & SENS EN CONSTRUCTION.....</i>	<i>198</i>
<i>1.2-AUTONOMIE & CONSTRUCTION DU SENS EN APPRENTISSAGE.....</i>	<i>205</i>
<i>1.3-FORMES D'AUTONOMIE : APPRENTISSAGE AUTO-DIRIGE & APPRENTISSAGE HETERO-DIRIGE</i>	<i>208</i>
<i>1.4-L'APPROCHE DE SILENT WAY (CALEB GATTEGNO).....</i>	<i>216</i>
<i>1.5-AUTONOMIE & DYNAMIQUE DU GROUPE.....</i>	<i>220</i>
2-RETROACTION CORRECTIVE	227
<i>2.1-DEFINITION DE LA RETROACTION CORRECTIVE.....</i>	<i>227</i>
<i>2.2-TYPES DE RETROACTION CORRECTIVE</i>	<i>230</i>
<i>2.3-ROLES & ATTRIBUTIONS PEDAGOGIQUES DE LA RETROACTION CORRECTIVE</i>	<i>239</i>

Comme nous avons pu le découvrir dans le chapitre précédent, l'étude du processus de traitement de l'information chez un apprenant, fonde sa méthodologie de recherche en se basant sur des principes multidisciplinaires, issus de plusieurs domaines, en l'occurrence celui de la psychologie cognitive. Ce dernier propose un ensemble de conceptions et d'assises théoriques et méthodologiques, à partir desquels se fondent l'étude et la conception des activités d'apprentissage. L'apprentissage qui représente dans ce cas l'ensemble des activités (exercices, simulations, écoutes répétées, lectures, consultations d'un dictionnaire, d'une grammaire...) sur la base desquelles s'engage toute personne qui cherche à acquérir une compétence en générale, et celle qui relève d'une langue étrangère en particulier.

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangère, l'apprentissage renvoie à un comportement procédé et accompli par un acteur ou un ensemble d'acteurs, qui animent une situation didactique, par le biais duquel une série plus ou moins longue d'actes variés est mises en œuvre, dont l'objectif est celui de l'assimilation et de l'acquisition d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire langagiers dans une langue donnée. Ainsi, l'acquisition langagière convoitée au niveau de ce type de situation correspond à l'installation d'un contenu d'ordre lexical, grammatical, phonétique, orthographique ou encore communicatif chez un apprenant, en faisant appel à un choix multiple et bien défini en même temps en matière de supports (textes écrits ou enregistrés, images, dictionnaire, grammaire...).

Toutefois, la mise en œuvre correcte de cette démarche implique le recours à des modalités de réalisation²⁰⁸ et d'évaluation²⁰⁹ définis au préalable, afin que le déroulement et l'aboutissement final de cet acte se fera dans les meilleurs conditions. Aussi, la réussite du processus d'apprentissage ou son échec reste dépendante en grande partie à la fois du choix de ces actes à mettre en œuvre sur le terrain, qui doivent être conformes et compatibles par apport aux différentes propriétés et caractéristiques relatives à chaque

²⁰⁸ L'ensemble des tâches définies par le contenu de l'acte doivent être effectués et mis en œuvre à un moment donné, et cela dans un lieu et durant un laps de temps bien déterminé, selon une perspective de travail individuelle ou plutôt collective.

²⁰⁹ L'aboutissement de tout acte d'apprentissage se fera obligatoirement par une phase d'appréciation des résultats obtenus par rapport à l'objectif à atteindre.

situation didactique, ainsi que du choix de la personne qui aura la charge de l'application et du suivi de ce processus qui dans ce cas là doit être établi au préalable.

A ce titre, autonomie d'apprentissage et rétroaction corrective constituent nous semble-t-il deux pratiques à la fois communicatives, cognitives et didactiques qui contribuent à favoriser le développement des compétences et des habiletés communicatives et linguistiques chez l'apprenant d'une L2, en particulier celui du français langue étrangère. L'introduction et la prise en charge de ces deux notions constitue une alternative très pertinente qui va permettre à l'apprenant de prendre en main son processus d'apprentissage, et cela par le biais de l'élaboration d'un climat d'apprentissage favorable, instauré à partir d'un ensemble de structures, mis au point afin d'accompagner et d'assister ce dernier. Ce dispositif d'apprentissage se fonde sur une conception communicative qui amène et qui incite l'ensemble des acteurs qui constituent une situation didactique à contribuer d'une manière ou d'une autre à la bonne progression des activités proposés.

Au niveau de ce cinquième chapitre, nous allons nous intéresser aux processus autonomes et correctifs qui sous-tendent les différents échanges communicatifs chez un public d'apprenants d'une langue étrangère. Dans cette partie de travail, nous essayerons de mener un regard croisé qui portera sur ces deux pratiques, afin de pouvoir les découvrir bien évidemment, mais surtout pour pouvoir identifier la nature de la relation qu'elles entretiennent avec notre problématique de départ. Nous allons tenter dans un premier temps de proposer un aperçu global, qui portera sur ces deux pratiques en questions, et cela à travers l'exploration de quelques interprétations théoriques qu'empiriques réalisées par des chercheurs et des spécialistes issus d'horizons scientifiques différents, relatives à ces deux pratiques.

Dans un deuxième temps, nous allons procéder à une lecture de nature plutôt réflexive, par le biais de laquelle, nous essayerons de mettre en application les éléments exposés dans la première partie, à travers une approche expérimentale. Dans cette partie du travail, nous irons à la découverte et à l'étude de ces deux pratiques communicatives au niveau de notre corpus. Entre autre, nous allons tenter d'identifier les différentes caractéristiques et spécificités propres à chacune de ces pratiques, et cela au niveau de notre contexte expérimental.

Notre objectif au niveau de cette partie du travail, est de mettre la lumière sur la valeur et sur le rôle joués par chacune des ces deux pratiques, et cela au niveau du développement des compétences linguistiques et communicatives chez des apprenants d'une langue étrangère. De cette manière, nous souhaitons définir et caractériser la valeur des tâches communicatives déployées au niveau de ces deux pratiques, lors d'une situation interactive, mettant en jeu une logique négociative.

1- AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE

« Être autonome », selon Gérard, C. (2006)²¹⁰, c'est avoir en effet atteint un stade cognitif suffisant pour pouvoir accomplir seul une tâche donnée, et cela après avoir préalablement effectué un cheminement intellectuel incluant une action réflexive (Gérard, 2006) à des niveaux variés, et en mobilisant des compétences qui, comme la prise de recul, la conscientisation, la criticalité, la sensibilisation aux obstacles et à l'autocontrôle, ne sont pas acquises de manière innée.

Philippe Perrenoud dans son article intitulé ‘ Sens du travail et travail du sens à l'école ’, paru en 1993 dans *Cahiers pédagogiques*²¹¹, décrit la classe de langue comme étant un espace où le sens constitue une donnée qui se construit ; il n'est pas donné d'avance, et il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations, et que cela s'effectue en situation, à travers une interaction et une relation.

A partir de ces témoignages, nous pouvons retenir que le sens constitue une donnée concrète à réaliser et qui repose sur une logique plutôt constructiviste que de transmissive. En effet, le processus d'enseignement-apprentissage notamment celui des langues étrangères repose sur un travail de nature cognitive et mentale effectué par l'apprenant, en se rapportant à sa manière d'interpréter la réalité et de définir les éléments qui la constituent, une tâche qui varie d'un contexte à un autre, mais aussi d'un apprenant à un autre. Toutefois, espérer d'atteindre des résultats positifs en matière de processus d'enseignement-apprentissage, suppose la mise en place de l'apprenant dans un environnement lui permettant de prendre en charge son propre apprentissage, en s'appuyant en occurrence sur des moments de négociation lui servant l'accès à l'information, comme nous le rapporte P. Perrenoud dans le passage suivant:

‘Ce travail, on peut cependant tenter de le faciliter, en laissant à l'apprenant un espace d'initiative, d'autonomie, de négociation, d'indécision, de rêve. Qu'elles le sachent ou non, les pédagogies

²¹⁰ Gérard, C. : *Action-recherche/recherche-action en formation: conjointre l'expérience, l'art et la science afin de former à (se) former*. Esprit critique, 8(1), 2006. P 1-16.

²¹¹ Perrenoud, P. : *Sens du travail et travail du sens à l'école*. Cahiers pédagogiques, n° 314-315, 1993, pp. 23-27.

*actives, coopératives, différenciées n'ont de force que si elles permettent une autre construction du sens dans l'esprit des élèves, et peut-être dans celui des maîtres...'*²¹²

Dans ce cas de figure, l'apprentissage d'une langue seconde va s'appuyer sur la mise en place et le déploiement de situations didactiques incluant des tâches communicatives de type interactif. Si récemment, les spécialistes relevant du domaine de l'enseignement-apprentissage des langues secondes (L2) sont unanimes sur le fait que la pratique de la communication reste la condition sine qua non pour que l'apprenant puisse améliorer et évoluer ses compétences dans une L2, la manière dont cette dernière contribue à ce développement reste pour sa part hypothétique et fait l'objet de plusieurs débats. A ce titre, parmi les multiples formes et structures d'interaction susceptibles de favoriser et d'accroître les échanges communicatives en L2, ayants reçu une attention toute particulière dans la recherche en acquisition-apprentissage des L2, nous pouvons citer les pratiques négociatives. Ces dernières représentent une forme communicative à caractère énonciatif, incluant des moments d'échange, de transmission, de réciprocité, de compétition, et de tension où s'implique l'apprenant, en mettant en jeu ses compétences sur le plan autonome, collectif et correctif. Le déroulement des situations négociatives en classe de langue est caractérisé par une logique de progression au niveau des échanges interactifs, qui repose sur des épisodes communicatifs qui véhiculent des tâches d'écart en matière d'informations. Cette forme de tâche communicative est susceptible de mettre en jeu les capacités autonomes de l'apprenant, notamment face aux différentes contributions de son enseignant ainsi que celles proposées par ses camarades, provoquant ainsi une suite d'échanges communicatifs, favorable à l'installation et au développement d'une compétence communicative, basée plutôt sur une logique réflexive.

Maintenant, s'il est clair que l'apprenant dispose d'une capacité qui lui permet de prendre le contrôle de son propre processus d'apprentissage, il s'ensuit que cette compétence d'autonomie varie selon les personnes, dans la mesure où chaque individu la déploie et en fait usage à des degrés distincts et inégaux. Les questions qui se posent donc, est de savoir à qui confier la responsabilité de définir et de gérer les actes d'apprentissage,

²¹² Perrenoud. P : *Sens du travail et travail du sens à l'école* . Cahiers pédagogiques, n° 314-315, 1993, pp. 23-27.

et de s'interroger sur les différentes formes de médiation à prendre en considération afin d'assister l'apprenant au mieux dans son processus de réflexion.

1.1- AUTONOMIE, MOTIVATION & SENS EN CONSTRUCTION

Comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente, la classe de langue constitue un espace dans lequel le sens se construit. Les apprenants par l'intermédiaire de leur enseignant vont essayer de mettre en application tout leurs savoirs et savoir-faire pour parvenir à une construction collective qui va porter sur l'élément à apprendre et à retenir. Cependant, rappelons-nous que l'apprenant en classe²¹³, se trouve dans une situation où il n'est pas toujours maître de ses dits ni d'ailleurs de ses décisions. En effet, au niveau de ce genre de situation, ce dernier va tenter de contribuer au déroulement et à la progressions de la séance, à travers le déploiement de moyens de nature diverse (cognitives, linguistiques, langagières, sociales, psychologique,), afin de pouvoir donner un sens à l'élément à apprendre. Toutefois, et pour ce faire, se dernier va se référer à des notions et à des stratégies qui ont un rapport direct avec son vécu et avec ses prés-requis. Et même si cela peut être suffisant dans certaines situations, il n'en est pas le cas au niveau de l'ensemble des contextes dans lesquels ce dernier pourra se retrouver, puisque ça va dépendre en parallèle du degré d'intérêt qu'il portera sur l'élément à apprendre.

En effet, en classe de langue, l'apprenant est amené à assister à des situations où ses proportions en matière d'implication, varient et changent selon le degré d'intérêt qu'il porte sur les contenus à apprendre. Il s'agit bien entendu d'une réalité qui échappe souvent à sa volonté, susceptible de lui conduire à des moments où il sera contraint et obligé de faire part du travail en classe. Dans ce sens, Perrenoud nous explique que :

'' Le sens dépend des envies qu'il satisfait, des besoins qu'il comble, des projets qu'il sert, des obligations qu'il honore. Chacun cherche à allier nécessité et vertu, raison et sentiments, devoir et envie. ''²¹⁴

²¹³ De manière générale, et la classe de langue en particulier.

²¹⁴ Perrenoud. P : *Sens du travail et travail du sens à l'école* . Cahiers pédagogiques, n° 314-315, 1993, pp. 23-27.

En partant de cette idée, qui reflète une réalité, que nous avons pu la constater d'ailleurs lors des séances observées au niveau de notre enquête sur le terrain, nous pouvons considérer que le travail qui vise la recherche et la construction du sens en classe de langue, au delà du fait qu'il doit prendre en considération les besoins des apprenants, la mise en œuvre correcte de ce processus implique en même temps de la part du public des didacticiens, des pédagogues ainsi que celui des enseignants une prise en charge réelle quant aux aspects d'envie et de préférences, véhiculés par l'ensemble des profils relatifs aux apprenants qu'ils ont la charge des les former. Le recours à cette dynamique qui incorpore d'ailleurs des stratégies et combinaisons spécifiques, est susceptible de mettre l'apprenant dans un état d'esprit, qui lui permet de répondre à ces propres besoins et lacunes.

Ainsi, nous sommes tous d'accord à ce que la construction du sens en classe de langue, s'effectue à partir des canevas adoptés et des méthodologies déployées par l'enseignant, or cela dépend aussi de l'ensemble des représentations que l'apprenant en fait de son apprentissage, voire même des stratégies qu'il va déployer à son tour, rendant par conséquent ce processus de construction du sens, une activité complexe à caractère cognitif et mental, et qui repose sur une logique de réflexion, déclenchée par l'enseignant et investit par l'apprenant.

Essayons d'illustrer cette idée en se basant sur le passage suivant :

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. E18 : monsieur mettre disponible à la disposition des gens des livres gratuits /2. E19 : pour nous soyons logique ça sera impossible de trouver des bibliothèques dans la rue en algérie c'est impossible il faut qu'on trouve des solutions de nous même par exemple si on a un peu de temps libre on lit au lieu de perdre du temps à n'importe quoi /3. P : d'accord je vous écoute /4. E20 : pour les gens qui n'aiment pas lire sur internet on peut trouver des mémos audio monsieur / |
|--|

5. **P** : on a même sacrifié des sites spéciaux rien que les versions audio dans certains moments donc c'est une solution possible oui je t'écoute mademoiselle /
6. **E21** : monsieur il faut préciser les peuples arabes je pense que c'est une question que l'on a habitude d'entendre X7 par exemple depuis mon enfance je regarde papa lit des livres il boukine donc il est habitué /
7. **P** : oui bien là je vais prendre les deux interventions après je vous dis quelque chose mademoiselle oui /
8. **E22** : (passage inaudible) je te jure monsieur /
9. **P** : sur la tête de qui d'accord revenons vous le jurer est-ce-que (passage inaudible) /
10. **E22** : les peuples algériens ne veulent pas un bon exemple un modèle un exemplaire donc nous on veut pas changer soi-même c'est pour [ça là] notre pays est dégradé (passage inaudible) les parents ne conseillent pas leurs enfants de lire et le 2^{ème} point c'est l'éducation donc c'est ça le but est de lire /
11. **P** : croyez moi le dernier point je suis tout à fait d'accord avec vous attendez mais il y a toujours un débat au centre je t'écoute /
12. **E23** : parfois on trouve des médecins leurs enfants dont mal éduqués pourtant un médecin il est /

215

Comme nous pouvons le constater, la progression qui caractérise l'enchaînement interactif de cette séquence, extrait à partir d'un enregistrement réalisé chez des étudiants de L2 lors d'une séance de techniques d'expression orale, est marquée par une série d'échange de propos entre l'enseignant (P) et quelques uns de ses apprenants (E18, E19, E20, E21 & E22). Cependant, la particularité de cet échange se manifeste au niveau la conduite adoptée par l'enseignant en matière de progression interactif, qui se trouve en grande partie dépendante de l'ensemble des propos avancés par ses étudiants, et en particulier par apport aux représentations que ces derniers en font du sujet traité, qui portait

²¹⁵ Voir annexe. Corpus T6/P.104.

sur la problématique de lecture dans la société arabo-algérienne. Nous pouvons remarquer déjà qu'à partir du premier tour de parole avancé par l'étudiant E18, une forme de contestation impulsive émerge notamment avec l'intervention de l'étudiant E19. Ce dernier s'est révolté contre la proposition émise par son camarade E18, qui portait sur le fait de mettre à la disposition des gens des livres gratuits. Cette contestation faite par l'étudiant E19, véhicule plusieurs éléments qui ont une relation avec l'idée et la représentation que ce dernier en fait de la pratique de lecture en Algérie, qui la qualifie d'ailleurs comme nous pouvons le remarquer au niveau du tour de parole numéro 2 comme étant une mission impossible. Cependant, ce dernier est allé encore plus loin, en essayant d'argumenter sa prise de position, mais en s'appuyant toujours sur des éléments qui se rapportent à la réalité dans laquelle il vit, ainsi qu'aux représentations que ce dernier s'est forgé en rapport avec la pratique de lecture en Algérie. Toutefois, l'autre forme qui particularise cet extrait, c'est bien entendu la conduite adoptée par l'enseignant, qui par la suite de chaque intervention proposée par un étudiant, se trouve entraîné de mettre en conformité ses interventions par rapport aux propos mais aussi par rapport aux représentations avancées par ses étudiants, comme nous pouvons le noter au niveau des tours de parole numéro 3, 5, 7 & 11. Par le biais de cette conduite d'accommodation à caractère adaptatif, l'enseignant a essayé de guider le déroulement de la séance, en se rapportant bien entendu aux idées et aux représentations que ses étudiants en font de cette pratique de la lecture, qui rappellent-nous les dénichent et les conçoivent à partir de leurs vécus mais aussi à partir du contexte social, culturel et économique qui marque leur existence.

Pour revenir à la notion d'autonomie chez l'apprenant en matière d'apprentissage des langues étrangères, nous pouvons dire que cette dernière représente de nos jours un concept qui ne cesse de prendre d'ampleur au niveau des recherches en didactique des langues. Cette dernière tient son origine à partir d'un mouvement de pensée qui vise la promotion de l'individu durant les années 1960 (approche centrée sur la personne chez Carl Rogers, éducation conçue comme conscientisation et libération de l'individu chez Paulo Freire, ...)²¹⁶.

²¹⁶ CARTON. F : *L'autonomie : un objectif de formation*. CRAPEL/ATILF, CNRS/Université Nancy 2.

Cependant, petit à petit cette notion s'est trouvée une place dans le domaine de l'enseignement-apprentissage en générale et celui des langues étrangères en particulier, notamment à travers son intégration au niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues en 2001, témoignant ainsi l'importance que cette dernière a suscitée, que ce soit de la part des institutions gouvernantes, ou encore du côté des chercheurs en didactique et des enseignants de langue. Et au fil des années, nous assistons à l'émergence d'une série de définitions, qui s'appliquent à déterminer le sens exact de cette notion.

Au niveau du site officiel du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL), par exemple, cette notion est qualifiée comme étant une : *'' Faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement. ''*²¹⁷

Dans sa version en ligne (2016), le dictionnaire Larousse, nous propose la définition suivante : *''Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose : L'autonomie d'une discipline scientifique. ''*²¹⁸

Et de manière plus ou moins spécifique et contextualisée, Galisson & Coste, notamment à travers leur dictionnaire de didactique des langues (Galisson & Coste, 1976), font intégrer cette notion dans la partie qui porte sur l'apprentissage autonome, qu'ils le définissent d'ailleurs comme suit :

*'' Apprentissage autonome ou apprentissage en autonomie : apprentissage mené par l'apprenant en l'absence d'un enseignant. Lorsque l'apprentissage est complètement autonome, on peut parler d'autodidactie (> Autodidacte). Lorsque l'autonomie ne concerne que certains aspects ou certains moments de l'apprentissage on peut parler de semi-autonomie. ''*²¹⁹

²¹⁷ <http://www.cnrtl.fr/definition/autonomie> (consulté le 20/07/2016).

²¹⁸ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779> (consulté le 20/07/2016).

²¹⁹ Galisson. R. & Coste. D : *Dictionnaire de didactique des langues: la conception de l'ensemble de l'ouvrage*. Paris: Hachette. 1976.

Et c'est à partir de cette définition, que s'est vu par la suite propager l'utilisation de la notion d'autodidacte, qui renvoie selon la même source à un apprenant : '*qui organise lui-même l'apprentissage qu'il a choisi et ne recourt pas aux circuits, de type scolaire ou autre, réunissant institutionnellement et sur un programme préétabli, des groupes d'apprenants.*'²²⁰

Bien que chaque définition proposée ci-dessus se distingue de l'autre, mais un point en commun les regroupe. En effet, l'ensemble de ces définitions se rejoignent et qualifient l'autonomie comme étant une capacité personnelle, sollicitant une autodétermination de la part de l'apprenant, qui se doit être responsable de son propre processus d'apprentissage.

Cependant, il nous reste à signaler que même si cette notion constitue une tâche qui relève des capacités personnelles de l'apprenant, cela ne fait pas de cette dernière une capacité innée, mais renvoie plutôt à une compétence à acquérir. Henri Holec dans son article intitulé '*Autonomie et apprentissage des langues étrangères*', paru en 1979 et compilé en 1989 dans l'ouvrage de Bernard André, préconise que cette capacité d'autonomie chez l'apprenant renvoie à une habileté à installer chez ce dernier, et cela par le biais d'un apprentissage de type systématique et réfléchi, impliquant de ce dernier un ensemble de responsabilités à respecter, et qui les résumant dans les points suivants :

- La détermination des objectifs ;
- La définition des contenus et des progressions ;
- La sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre ;
- Le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.);
- L'évaluation de l'acquisition réalisée.²²¹

²²⁰ Galisson. R. & Coste. D : *Dictionnaire de didactique des langues: la conception de l'ensemble de l'ouvrage*. Paris: Hachette. 1976.

²²¹ Holec. H : *Autonomie et apprentissage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Hatier. 1979.

Cette même vision a été reprise et confirmée encore une fois par le collectif de Chasseneuil au terme de la Conférence de consensus, comme nous pouvons le découvrir dans le passage ci-dessus :

“ Les dimensions principales de l'autonomie sont la motivation (sens, projet, finalités, enjeux personnels) et les compétences de niveau « méta », c'est-à-dire les capacités métacognitives (apprendre à apprendre, identifier et gérer des ressources, [...] maîtriser les techniques et outils d'apprentissage, etc.). ”²²²

De cela, nous pouvons dire que le respect de ces conditions, permet une meilleure mise en œuvre du processus d'autonomie chez l'apprenant lors de son cursus d'apprentissage. Ce qui nous mène à déduire que le rôle joué par l'enseignant va se retrouver très restreint, dans le sens où ce dernier à la limite va agir autant qu'assistant pédagogique ou dans le cadre d'une logique de tutorat pas plus.

Quoique, cette idée fera l'objet d'une controverse dans le domaine d'acquisition-apprentissage, et sera rapidement contre dite, notamment par les partisans de la pédagogie du groupe, ou encore celle qui se fonde sur le principe de la coopération. En effet, ces derniers stipulent que même si l'apprenant parviendrait à développer cette habileté et cette capacité de prendre en charge son apprentissage, et d'en assumer la responsabilité, cela ne fera pas de lui un autodidacte (en se rapportant au dictionnaire de didactique des langues) à part entière. Selon Holec, l'apprenant n'est pas en mesure d'exploiter et d'assurer son apprentissage de manière intégrale, ce qui donne à réfléchir sur les éventuels degrés d'implication de l'enseignant au niveau du processus d'apprentissage de cet apprenant.

²²² Conférence de Consensus : *Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel*. Collectif de Chasseneuil 27, 28 & 29 mars 2000.

1.2- AUTONOMIE & CONSTRUCTION DU SENS EN APPRENTISSAGE

La notion d'autonomie, comme nous l'avons mentionné précédemment, représente depuis plusieurs années une des préoccupations centrales des didacticiens relevant du domaine d'enseignement-apprentissage des langues. Le nombre important des travaux centrés et axés sur cette notion, témoignent l'intérêt et l'enjeu majeur que procure la didactique pour cette dernière.

Cependant, il faut néanmoins signaler l'existence d'un fossé séparant les discours théoriques portant sur cette notion et son application sur le terrain. En effet, l'exécution et la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement basé sur l'autonomie de l'apprenant, implique et impose une révision des procédures suivies en matière du processus d'enseignement-apprentissage, qui comme nous le savons focalise tout son intérêt en grande partie sur l'enseignant, considéré comme l'acteur pédagogique principal, ayant comme tâches: la définition des objectifs, des moyens, ainsi que les modalités temporelles et spatiales de l'apprentissage, sans pour autant se soucier du potentiel personnel qu'un apprenant est en mesure de développer.

A ce propos, Henri Portine revient sur la définition de la notion d'autonomie, et nous présente comme suit:

''La faculté de savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas (...), c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire.'',²²³

²²³ Portine. H : *L'autonomie de l'apprenant en questions*. ALSIC 1/1, 1998, p73-77. <<http://alsic.org>> Dernière consultation : septembre 2003.

En se référant au passage proposé ci-dessus, nous pouvons retenir que la notion d'autonomie n'a jamais été une question de laisser l'apprenant se débrouiller tout seul. Dans ce sens, cette notion représente plutôt un processus élaboré à partir d'un ensemble de structures, mises au point afin d'accompagner et d'assister l'apprenant, et cela par le biais d'un soutiens pédagogique en vu de réaliser son projet. Ce qui fait que, le développement de cette notion chez l'apprenant ne peut en aucun cas se réaliser en le laissant à son sort, se débrouiller tout seul sans repaires, mais s'achemine en occurrence sous forme d'un dispositif par la voie duquel nous lui proposons des activités pédagogiques lui permettant de construire cette autonomie, du moment où il ne s'agit pas d'une donnée innée, mais plutôt une compétence à acquérir²²⁴.

Il est fondamental donc que l'apprenant soit guidé et soutenu tout au long de son parcours d'apprentissage, comme le témoigne d'ailleurs plusieurs théoriciens par le biais de leurs travaux de recherche, en occurrence Vygotski, Maguy Pothier, Anne Iotz, Christine Rodrigues, et d'autres.

A ce titre, s'intéresser à l'étude du rôle assuré par le tuteur durant le processus d'enseignement-apprentissage en matière d'accompagnement pédagogique, représente une problématique qui ne date pas de nos jours, et qui faisait l'objet de recherche de plusieurs spécialistes à la lumière de Duda 1984, Holec 1985, Abé & Gremmo 1985, ou encore Demaizière & Foucher 1998. En effet, l'ensemble de ces théoriciens s'accordent et affirment l'importance de la présence d'une personne expérimentée pour soutenir et assister l'apprenant durant son cursus d'apprentissage, que ça soit en matière d'encadrement, de consultation ou encore de pilotage/coaching, pour que ce dernier puisse parvenir à gérer son parcours de manière correcte et surtout efficace par la suite.

Pour expliquer d'avantage ce point, essayons d'explorer le passage suivant :

- | |
|---|
| <p>1. P : évidemment / on a donc à présent trois éléments qui constituent
La lettre (explication sous de schéma dans le tableau) x bon la
formule de politesse</p> <p>2. E2 : j'ai l'honneur de :</p> |
|---|

²²⁴ Une compétence qui permet à l'apprenant de construire un apprentissage lui servant de prendre les bonnes décisions.

3. **P** : par exemple<
4. **E3** : j'ai l'honneur de<
5. **P** : d'accord< j'ai l'honneur de/
6. **E2** : j'ai l'honneur de solliciter votre bienveillance<
7. **E4** : avec tout le respect que je te dois<
8. **E2** : Non> que je vous dois<
9. **P** : effectivement<
10. **E1** : j'ai l'honneur de venir très respectueusement>
11. **P** : très bien< j'ai l'honneur de venir très respectueusement vous solliciter de : eh :
12. **E6** : j'ai l'honneur de vous demander>
13. **P** : possible oui<
14. **E2** : je vous pris :> madame/
15. **P** : oui:/ je vous pris monsieur de , x alors<

225

Cette séquence relevée à partir d'un extrait réalisé avec des étudiants de L1, lors d'une séance de technique d'expression écrite, met en évidence un processus d'apprentissage de type coopératif, dans lequel l'ensemble des étudiants qui le composent optent pour un enchaînement interactif basé sur des échanges de type réciproque et explicite pour négocier leurs places. La progression qui marque le déroulement de cette situation interactive se fonde sur une négociation qui va porter sur le contenu « *des modèles de formules de politesse* » dans une correspondance administrative. En effet, comme nous pouvons le remarquer, durant cette séquence, l'étudiant E2 au niveau du tour de parole numéro 2, va dépasser son statut passif, celui d'une personne qui reçoit des connaissances/savoirs selon une logique de transmission vertical, pour aller construire son propre discours, en s'auto-sélectionnant indépendamment, sans pour autant attendre la permission de son enseignant. et en proposant de manière autonome un modèle de formule de politesse « j'ai l'honneur de ». La suite de cet extrait va nous permettre de découvrir d'avantage le côté autonome et réciproque des échanges enregistrés, et cela à travers les multiples propositions suggérées par les étudiants, afin d'explicitier leurs idées et leurs prise

²²⁵ Voir annexe. Corpus T5/P.88.

de positions respectives (tours de parole 4, 6, 7, 10, 12 & 14). Cependant, la prise en charge de l'ensemble de ces suggestions par l'enseignant, qui à chaque fois doit se positionner afin de gérer les interventions de ses étudiants (tours de parole 3, 5, 11 & 13), nous témoigne l'importance et la nécessité de sa présence, et cela en dépit des efforts déployés par ses étudiants.

1.3- FORMES D'AUTONOMIE : APPRENTISSAGE AUTO-DIRIGE & APPRENTISSAGE HETERO-DIRIGE

L'exposé des quelques définitions qui se rapportent à la notion d'autonomie dans la partie précédente, nous a permis de constater que ces dernières et même si elles se rapprochent au niveau de plusieurs éléments en commun, en matière d'usage et d'application, cette notion ne reçoit pas la même interprétation. Ainsi, nous pouvons regrouper ces nuances interprétatives, à travers les trois aspects suivants :

- Selon le CECR²²⁶, elle renvoie à la capacité à prendre en charge son apprentissage. Dans ce cas, cette dernière se rapporte aux compétences de l'apprenant ;
- Un apprentissage réalisé en dehors de la présence d'un enseignant : en se rapportant à une des formes du dispositif d'enseignement-apprentissage ;
- Une compétence efficace en langue ou en communication, par apport aux notions d'autonomie langagière/autonomie communicative.

Toutefois, nous pouvons constater déjà que l'ensemble de ces conceptions déjà citées, présentent plus ou moins quelques éléments de nature ambiguë ; des éléments qui nous empêchent de concevoir une définition commune et définitive, par le biais de laquelle nous pouvons synthétiser l'ensemble des traits distinctifs propre à cette notion.

En effet, l'ambiguïté qui se présente et qui fait d'ailleurs le souci principal des chercheurs et des spécialistes qui s'attachent à étudier le processus d'autonomie dans son aspect communicatif et didactique, s'articule au tour de la problématique suivante : est-ce un apprenant est en mesure d'apprendre tout seul et de manière indépendante ?

²²⁶ Cadre européen commun de référence pour les langues.

Ainsi, plusieurs hypothèses ont été émises pour pouvoir répondre à ce questionnement. Cependant, nous avons remarqué que l'ensemble de ces hypothèses s'articulent autour d'un élément principal, qui fait d'ailleurs l'unanimité d'une grande partie des théoriciens et des didacticiens, notamment dans le domaine des langues étrangères. Ce constat stipule que même si l'apprenant parviendrait à assurer son apprentissage de manière indépendante, cela ne fera jamais de lui un autodidacte à part entière. Ce constat est justifié par le fait que l'ensemble des choix, des objectifs, des ressources, des processus et des outils pédagogiques constitue une tâche qui se trouve déterminée au préalable, et cela par la voie de l'enseignant, ou encore par le biais des concepteurs des programmes d'apprentissage.

Du coup, il nous semble impératif, de mettre la lumière sur les différentes formes d'apprentissage, qui se rapportent à la question d'autonomie. L'exploration de ces multiples facettes qui constituent cette dernière chez un apprenant, nous permettra de découvrir les mécanismes sous-jacents son dispositif de fonctionnement, afin que nous puissions proposer par la suite une définition claire et précise quant à cette notion d'autonomie.

A cet effet, deux formes se manifestent et représentent le mieux le fonctionnement de cette notion d'autonomie d'apprentissage : *apprentissage hétéro-dirigé* et *apprentissage auto-dirigé*.

1.3.1- APPRENTISSAGE HETERO-DIRIGE

Sur le plan d'un apprentissage de type *hétéro-dirigé*, le choix des objectifs à atteindre et des ressources à exploiter sur le terrain, représente une tâche qui relève des décisions et des instructions proposées par la tutelle assurant la formation. Le décideur incarne le rôle de responsable du programme, qui peut être représenté par les autorités rédactrices des instructions officielles concernant la discipline, l'enseignant qui dirige sa classe, ou encore l'auteur du manuel ou du didacticiel utilisé par l'apprenant. De même, il peut s'agir d'une seule personne ou encore d'un groupe d'enseignants ou d'une équipe de formation, afin de ne pas limiter ce rôle de décideur à une personne isolé ou à une entité individuelle. Quant aux instructions et aux décisions prises par ce dernier, généralement, elles sont fixées bien avant le début de l'apprentissage.

Au niveau des situations d'apprentissage de type hétéro-dirigé, l'apprenant va se retrouver dans des situations où il sera appelé à s'engager au niveau d'un ensemble d'activités proposées à la demande de l'enseignant, en vue de résoudre une série de problèmes dans le cadre des exercices à accomplir, en se référant en occurrence aux connaissances et aux savoirs inculqués en classe.

Toutefois, et même si cette forme d'apprentissage a prouvé son efficacité au niveau de plusieurs situations didactiques, cette dernière présente néanmoins quelques inconvénients. Nous pouvons citer par exemple, le fait qu'elle ne met pas l'apprenant toujours dans un climat d'apprentissage, où ce dernier aura une liberté totale en matière de choix et d'initiative. Et même si les décisions prises par l'enseignant en matière de choix et de ressources se trouvent en rapport direct avec les particularités du profil général de ses apprenants, l'engagement et l'initiative de ces derniers vont se retrouver tout de même restreints et soumis au jugement et à la perception de leur enseignant.

1.3.2- APPRENTISSAGE AUTO-DIRIGE

Quant à l'apprentissage *auto-dirigé*, qui représente la deuxième forme d'apprentissage dans sa relation avec la notion d'autonomie, renvoie à un dispositif d'enseignement par le moyen duquel des procédés sont mis à la disposition de l'apprenant, pour lui permettre de mener à bien son apprentissage de manière dépendante. En d'autres termes, cette forme d'apprentissage s'appuie sur un principe fondamental, qui fait que toutes les décisions vis-à-vis le programme d'apprentissage à suivre sont à la charge de l'apprenant lui seul. De ce fait, ce dernier va se trouver dans des situations où il sera contraint d'apprendre à prendre des décisions portant sur son propre apprentissage, que ça soit au niveau de la détermination des objectifs à atteindre, du choix des moyens d'apprentissage à utiliser (supports et tâches), la sélection des modalités de réalisation (rythme, durée et lieu), ou encore la conception de son autoévaluation (modalités et critères). L'objectif convoité par la mise en place de ce dispositif d'enseignement consiste à faire de cet apprenant un acteur pédagogique capable de gérer son programme de manière structurée, systématique, efficace et surtout autonome.

Cependant, d'autres points caractérisant ce type d'apprentissage méritent d'être soulevés. En effet, il faut souligner que le décideur au niveau des situations d'apprentissage relevant de cette logique auto-dirigé, n'est pas forcément un apprenant isolé, il peut s'agir en fait d'un groupe d'apprenant, dans le cadre d'un travail de groupe/équipe par exemple. De plus, nous devons préciser que même si cette forme d'apprentissage représente une pratique pédagogique qui procure à l'apprenant une certaine liberté en matière d'engagement et d'initiative, cette dernière reste plus ou moins limitée quant à son application, et relative à plusieurs éléments, tels que les objectifs tracés au préalable, les contraintes qui peuvent accompagner le processus d'apprentissage, ou encore les besoins d'apprentissage.

Afin d'illustrer d'avantage cette question de prise de décision, Henri Holec par la voie des tableaux ci-dessous, va tenter de nous récapituler les différentes postures que cette notion pourra les assurer au niveau des deux dispositifs d'apprentissage ; hétéro-dirigé et auto-dirigé :

APPRENTISSAGE	DÉCIDEUR	PREPARATION de la DÉCISION						
Définition des objectifs	E	E	E/Δ	E/Δ	E/Δ	E/A	E/A	E/A
Définition des moyens	E	E	"	"	"	"	"	E/A
Modalités de réalisation	E	E	"	"	"	"	"	E/A
Evaluation	E	E	"	"	"	"	"	E/A
Gestion du programme	E	E	"	"	"	"	"	E/A

Tableau 1. Prises de décision dans les situations d'apprentissage hétéro-dirigé²²⁷

²²⁷ Holec. H : *L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation – Principes – implications – réalisations*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, CRAPEL, 1994, pp.6, 7.

APPRENTISSAGE	DÉCIDEUR	PREPARATION de la DÉCISION						
Définition des objectifs	A	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E	A	
Définition des moyens	A	A/E	"	"	"	"	A	
Modalités de réalisation	A	A/E	"	"	"	"	A	
Evaluation	A	A/E	"	"	"	"	A	
Gestion du programme	A	A/E	"	"	"	"	A	

Tableau 2. Prises de décision dans les situations d'apprentissage autodirigé²²⁸

(E = enseignant ; A = apprenant)
(E/A = préparation de la décision entre l'enseignant et l'apprenant, mais avec une plus forte proportion de la part de l'enseignant)
(E/A = préparation de la décision entre l'enseignant et l'apprenant en proportion égale)
(A/E = préparation de la décision entre l'enseignant et l'apprenant, mais avec une plus forte proportion de la part de l'apprenant)

Cependant, il nous reste à rappeler que sur le terrain, ces deux formes d'apprentissage se pratiquent de manière altérée, quoiqu'en matière de répartition, les dispositifs d'apprentissage sont plus ou moins de nature hétéro-dirigé qu'auto-dirigé, et cela en rapport direct avec chaque type de décision à prendre.

En 2014, Christian Puren a rédigé un article suite à une de ses conférences²²⁹ donnée à l'université de Toulouse sur le thème "Contrôle vs Autonomie". En effet, Puren, rejoint notre vision sur la problématique de l'autonomie chez l'apprenant, et considère que l'intervention de l'enseignant, qui se manifeste par le biais du processus de control²³⁰, se

²²⁸Holec. H : *L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation – Principes – implications – réalisations*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, CRAPEL, 1994, pp.6, 7.

²²⁹ Titre de l'intervention : Contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires.

²³⁰ Qui se rapporte au processus d'enseignement.

situé dans une logique protagoniste vis-à-vis à celle menée par l'apprenant, qui se manifeste quant à lui par la voie du processus d'autonomie²³¹.

Cependant, Puren rajoute que même si ces deux démarches d'apprentissage se manifestent de manière distincte et différente, il précise néanmoins qu'elles s'achèment suivant une logique conjointe, basée sur une dynamique plutôt complémentaire.

Dans le tableau ci-dessous, Puren nous propose une modélisation qui représente et qui illustre les différents degrés de liaisons rapprochant le processus d'enseignement (représenté par l'enseignant par le biais du processus de control) à celui d'apprentissage (représenté par l'apprenant par le biais du processus d'autonomie) :

- les différents positionnements suivants entre les deux processus (on y reconnaîtra la position centrale considérée comme idéale par René RICHTERICH...) :

L'ENSEIGNANT		L'APPRENANT		
faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à apprendre à apprendre	faciliter l'apprendre à apprendre	laisser apprendre
l'enseignant met en œuvre ses méthodologies d'enseignement (méthodologie constituée de référence, types, cultures habitudes d'enseignement)	l'enseignant gère avec les apprenants le contact entre les méthodologies d'apprentissage et ses méthodologies d'enseignement	l'enseignant propose des méthodologies d'apprentissage différenciées	l'enseignant aide à l'acquisition par chaque apprenant de méthodologies individuelles d'apprentissage	l'enseignant laisse les apprenants mettre en œuvre les méthodologies d'apprentissage correspondant à leur type individuel, leurs cultures et habitudes individuelles d'apprentissage

- et les différentes manières de mettre en relation les deux processus antagonistes d'enseignement et d'apprentissage :

1. Le continuum :	$x \leftrightarrow y$
2. L'opposition :	$x \leftrightarrow \leftarrow y$
3. L'évolution :	$x \rightarrow y$
4. Le contact :	$x \text{ [-] } y$
5. La dialogique :	$x \rightarrow y$ ↑ └─┘
6) L'instrumentalisation :	$x \text{]- } y$
7) L'encadrement :	$x \text{ [} y$

C. Puren²³²

En classe de langue, l'ensemble des différents degrés de liaisons rapprochant le processus d'enseignement à celui d'apprentissage illustrés dans le tableau ci-dessus par C. Puren, sont effectivement présents. Cependant, sur le terrain, le degré d'application et de la mise en œuvre de ces deux processus varie d'une situation à une autre. A ce titre,

²³¹ Qui se rapporte au processus d'apprentissage.

²³² Puren. C, Cours en ligne : *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*. Bibliothèque de travail – Document 022. <https://www.christianpuren.com/> (consulté le 20/03/2016).

l'enseignant en classe se trouve contraint d'opter pour plusieurs rôles, afin d'assurer sa mission, qui consiste principalement à gérer sa classe, à accompagner ses apprenants, et à réussir son acte d'enseignement. Quant à l'apprenant, à son tour, il va opter aussi pour plusieurs rôles, et cela en relation directe avec le contenu du cours, faisant de ce dernier un acteur qui passe d'un apprentissage de type auto-dirigé à celui d'hétéro-dirigé et vice-versa, et cela en fonction des types de décision à prendre.

Dans le passage suivant, nous allons essayer d'illustrer une situation communicative basée sur une co-construction collective du discours didactique, par les étudiants eux-mêmes, et cela sans l'intervention de leur enseignant. Il s'agit en effet d'une situation parmi plusieurs, que nous avons pu enregistrer durant notre enquête sur le terrain, et qui nous illustre les efforts déployés par les étudiants (que ça soit de manière auto-dirigé ou même hétéro-dirigée) lors des échanges communicatifs qui constituent l'aspect interactif du discours didactique en classe de langue :

1. **E2**: l'homophonie< (exclamation)
2. **E5**: ce n'est pas l'homophonie non /
3. **E2**: non non (se met réfléchir) l'homone l'homonymie ou je ne sais pas/
4. **E1**: homonymie /
5. **E4**: homonyme/
6. **E2**: voila< qui sont les mêmes eh:/
7. **E6**: se prononcent de la même façon mais qui ont deux sens différents< même même ils s'écrivent de deux façons différentes/
8. **E2**:<xxx>/ là: c'est la variation du verbe être < la deuxième c'est variation du mot /
9. **E1**: (x2) ça veut dire poétiquement / apparent et sémantiquement eh:
10. **E5**: différents
11. **E4**: séman sémantiquement et graphiquement non<
12. **E2**: (x2) graphiquement < c'est les mêmes </
13. **E7**: c'est les mêmes ! /
14. **E3**: ah> oué oué

233

²³³ Voir annexe. Corpus T5/P.83.

Cette séquence est extraite à partir d'un enregistrement réalisé chez des étudiants de L1, lors d'un cours de technique d'expression écrite. Comme nous pouvons le remarquer, l'ensemble des échanges qui marquent le développement de cet extrait, sont rapportés et formulés par les étudiants eux-mêmes, avec une absence totale de leur enseignant. La construction et la progression de cette scène est structurée à partir d'une série de propositions avancées par les étudiants, qui varient entre celles qui sont approuvées (tour de parole numéro 6), et d'autres refusées (tours de parole numéro 2 & 3), avant que la bonne solution soit trouvée (tours de parole 9-12). Cette séquence nous prouve que les échanges interactifs qui sous-tendent l'élaboration des situations didactiques en classe de langue, chez un public d'étudiants en occurrence, sont susceptibles d'incorporer des moments d'apprentissage de type auto-dirigé exprimant l'aptitude de ces derniers à prendre en charge leur propre enseignement, et qui en même temps manifestent leurs prédispositions à coopérer et à négocier les contenus véhiculés durant le cours, en optant pour une logique hétéro-dirigée.

Cependant, il nous reste à préciser qu'au niveau de la majorité des échanges négociatifs enregistrés au niveau de notre corpus, l'intervention de l'enseignant était quasiment indispensable afin d'organiser la gestion des tours de paroles, et de garantir un déroulement interactif correct de la séance, comme nous pouvons le découvrir dans le passage suivant :

1. **P** : il ya des parties</ et chaque partie maintenant enveloppe des éléments</ quels sont les éléments qui doivent être dans la lettre alors< ?
X benali et lahouel< dit qu'il ya trois parties</ une première partie< où il ya : l'objet : et :
2. **E1** : la question<
3. **E3** : la destination<
4. **E4** : pas la destination< c'est de : eh :
5. **P** : donc pour nous ; l'objet> fait partie de la première partie< qu'on appelle ?
6. **E3** : la première partie<
7. **E2** : les renseignements<
8. **E4** : non> l'entête<

9. **P** : voila >il ya deux parties dans la lettre<il ya la première partie qu'on appelle l'en tête de la lettre< et ya la deuxième partie qu'on appelle le corps de la lettre< (x2) l'en tête< c'est un terme féminin ou masculin< ?
10. **E1** : masculin>
11. **P** : un entête ou bien une entête < ?
12. **E2** : un entête<
13. **E3** : une une>
14. **E4** : une entête> non> c'est une entête<
15. **P** : donc> c'est> une entête< ya beaucoup de gens qui font l'erreur</

234

Au cours de cet échange, nous pouvons remarquer que plusieurs propositions ont été avancées par les étudiants pour définir les éléments qui constituent une lettre administrative (tours de parole numéro 3, 7 & 8), mais pour bien saisir toutes les réponses proposées par ces étudiants, le rôle de l'enseignant comme étant l'animateur et le décideur de la séance fût fort indispensable, aussi bien pour provoquer ces derniers à participer (tour de parole numéro 11), ou pour organiser leurs tours de paroles (tour de parole numéro 5), prouvant ainsi l'importance de la présence d'un tuteur lors de la progression d'une situation d'enseignement-apprentissage, notamment en classe de FLE.

1.4- L'APPROCHE DE SILENT WAY (CALEB GATTEGNO)

Nous avons pu découvrir dans jusqu'à maintenant, que la prise en charge de son propre apprentissage, n'a jamais été considérée comme étant une capacité innée, mais renvoie plutôt à une aptitude à installer chez l'apprenant via un dispositif d'apprentissage particulier à mettre en œuvre sur le terrain.

L'approche de Silent Way, par son fondateur Caleb Gattegno (1911–1988), constitue une vision d'apprentissage, qui correspond le mieux à notre problématique en matière d'autonomie d'apprentissage chez l'apprenant. En effet, la pédagogie de Gattegno, représente une approche d'enseignement fondée sur un principe de construction, qui prime ses principes théoriques et méthodologiques à partir des axes suivants :

²³⁴ Voir annexe. Corpus T5/P.82.

- Prendre en considération les capacités mentales des apprenants ;
- Ne pas négliger les compétences déjà acquises chez l'apprenant (tout ce qu'il connaît et sait faire auparavant, dans le cadre des compétences acquises au niveau de toute autre situation d'apprentissage) ;
- Développer et favoriser chez l'apprenant la prise de conscience de son propre apprentissage ;
- Mettre l'apprenant dans un environnement lui accordant un champ de liberté en matière de choix et de stratégies ;
- Favoriser l'apprentissage en se référant beaucoup plus à l'aspect pratique de l'élément à étudier, et cela par l'apprenant lui-même ;
- Transformer la classe en un laboratoire : l'enseignant et ses apprenants vont incarner les rôles de chercheurs, afin de développer la curiosité de savoir et les capacités de recherche chez l'apprenant.

En effet, l'approche du Silent Way, dans son application dans le domaine d'enseignement-apprentissage des langues étrangères est baptisée au nom de *La subordination de l'enseignement à l'apprentissage*, comme nous le précise Gattegno. Il s'agit entre autres d'une conception théorique qui tend à orienter et à focaliser le déroulement et le développement du processus d'enseignement-apprentissage sur l'ensemble des besoins spécifiques de l'apprenant. A travers la mise en place de cette dernière, des modifications et des transformations vont toucher l'ensemble des éléments qui constituent une situation didactique. A titre d'exemple, l'enseignant ne sera plus cet agent qui assure un enseignement basé sur une logique de transmission de connaissances de façon directe et brute. Ce dernier va jouer plutôt le rôle d'un accompagnateur qui va essayer de faire immerger les connaissances chez ses apprenants, de manière constructiviste et surtout consciente, et cela à travers la mise en place d'un environnement d'apprentissage interactif et négociatif, qui va favoriser à la fois la découverte des contenus, ainsi que l'enjeu de la leçon à apprendre, par ces apprenants eux-mêmes .

Ainsi, Gattegno va rejoindre la position d'Holec sur le statut de l'autonomie, et précise quant à lui aussi que cette dernière ne représente pas une capacité innée, mais constitue plutôt une compétence qui s'acquiert chez un apprenant, et cela à partir des

premiers moments de son enfance, notamment lors de l'acquisition de sa langue maternelle.

Par le biais de ce principe basé sur le caractère initial en matière d'acquisition de l'autonomie, Gattegno, notamment à travers son approche parvient à nous faire découvrir que durant le processus d'apprentissage d'une langue seconde, l'apprenant possède déjà des schémas préinstallés vis-à-vis cette notion d'autonomie. Cela représente donc un atout de plus à prendre en considération par l'enseignant, afin de faciliter et d'accroître le rythme d'apprentissage de la langue à apprendre par cet apprenant, comme nous le rapporte Gattegno dans le passage suivant :

*' Since the instrument for our speech is made of somatic parts that are set into motion by our will, we already know, from time we are very young babies, that only we ourselves can produce our sounds and that we can never ask anyone else to do it for us. As babies we therefore engage at once in the study of sound production and reach mastery of it in a few months. '*²³⁵

Gattegno, dans le passage ci-dessus, qualifie cette notion de capacité d'autonomie comme étant une composante préinstallée chez l'apprenant, ce qui fait de ce dernier un être déjà autonome. Cependant, il insiste sur la nécessité d'accompagner ce dernier, en lui fournissant les moyens conformes et appropriés, afin de pouvoir construire chez lui une autonomie responsable.

A cet effet, Gattegno, dans son livre *'The common sense of teaching foreign languages'*, publié en 1976, a tenté de modéliser le processus d'apprentissage. Il nous le résume d'ailleurs en quatre stades principaux :

²³⁵ GATTEGNO. C : *The common sense of teaching foreign languages*. Educational Solutions World, 2010.

Traduction : *Étant donné que l'instrument de notre discours est constitué d'éléments somatiques qui sont mis en mouvement par notre volonté, nous savons déjà, depuis que nous sommes très jeunes bébés, que seuls nous-mêmes pouvons produire nos propres sons et que nous ne pouvons jamais demander cela à autrui. En tant que bébé nous nous engageons ainsi en entier dans l'étude de la production du son et en atteignons la maîtrise en quelques mois.*

- **Stade I** : *Rencontre initiale avec l'inconnu* : la première prise de conscience, nouvelle découverte ;
- **Stade II** : *Pratique des savoir-faire* : l'exploration par le biais des leçons que nous pouvons retenir sur la base des erreurs commises, et des stratégies personnelles mise en œuvre ;
- **Stade III** : *Maîtrise des savoir-faire* : la transition afin d'aboutir à l'aspect d'automatisation par le moyen de la pratique ;
- **Stade VI** : *Application des savoir-faire* : maîtriser, calquer et reproduire les connaissances acquises vers d'autres situations et apprentissages.

Toutefois, sur le plan de la pratique sur le terrain, la logique de subordination de l'enseignement à l'apprentissage d'une langue étrangère, en se référant à la modélisation proposée par Gattegno, peut s'effectuer et se manifester par la voie des procédés suivants :

- L'apprenant lors de son expérience en langue étrangère, produit un énoncé sous forme d'une combinaison de sons, de mots, de phrases, voire une construction grammaticale (stade 1) ;
- L'enseignant répond à la proposition avancée par l'apprenant sous forme de *feed-back*²³⁶, pour signaler la présence d'une erreur au niveau de l'énoncé qu'il a produit (stade 2) ;
- L'apprenant essaie de reproduire son énoncé sous forme d'une suite de corrections par apport aux indications apportées par son enseignant (stade 3) ;
- L'enseignant suite aux tentatives de correction effectuées par l'apprenant essaie de confirmer ou d'infirmer ses constructions (stade 4) ;
- Le processus se poursuit tant que l'apprenant n'est pas encore parvenu à la construction correcte. (stade 5).

Dans le cadre de notre étude, plusieurs séquences observées, repose sur les principes de cette logique de subordination de l'enseignement à l'apprentissage, comme nous pouvons l'illustrer dans le passage suivant, dans lequel nous pouvons découvrir de

²³⁶ Le *feed-back* consiste à donner des indications sur la présence d'une erreur et son emplacement, et non pas procéder à sa correction.

manière explicite l'ensemble des moments clé qui composent cette logique de subordination :

- | | |
|---|---------|
| 1. E2 : la formule eh : | stade 1 |
| 2. P : la dernière partie de la lettre< la partie finale< de la lettre< | stade2 |
| 3. E3 : la formule de fin madame</ | stade3 |
| 4. P : emmh :: formule de Fin> | stade 4 |
| 5. E3 : oui madame > c'est la formule par laquelle on termine la lettre< | |
| 6. E1 : clôture> | |
| 7. P : Donc on l'appelle> | |
| 8. AS : formule de clôture> | stade5 |
| 9. P : exactement> x c'est la formule de clôture< (x2) Donc on a dit
lettre commence par une formule d'ouverture et se termine par une
formule de clôture< / | |

237

1.5- AUTONOMIE & DYNAMIQUE DU GROUPE

La classe de langue représente un espace pédagogique, constitué d'un ensemble d'apprenants, orientés et dirigés par un enseignant, formant ainsi un groupe d'apprentissage. L'objectif convoité par ce groupe d'apprentissage consiste à construire un discours didactique, où chacun des agents qui le constituent sera appelé à contribuer d'une manière ou d'une autre à la bonne progression des activités proposées.

Afin de garantir une meilleure progression en matière d'apprentissage, l'enseignant en classe de langue, qui constitue le décideur et le tuteur de ce type de situation, est appelé à concevoir et à mettre au point un dispositif d'enseignement, basé sur une logique de travail de groupe. Nous pouvons résumer l'intérêt du déploiement de ce type de dispositif sur le fait qu'il s'agit d'une forme d'enseignement qui se fonde sur une assise pédagogique, qui tend à privilégier et à promouvoir une construction de nature collective du discours didactique. Quoique la mise en œuvre de cette logique sur le terrain, ne

²³⁷ Voir annexe. Corpus T5/P.93.

s'affiche pas de manière aussi pratique, comme l'attestent l'ensemble des discours théoriques qui la soutiennent, dans la mesure où en réalité, l'enseignant et même s'il déploie toute son énergie pour faire engager l'ensemble de ses apprenant à faire part de la construction du discours didactique, ce dernier et durant la majorité des cas, va se trouver contraint de travailler de manière appropriée avec quelques apprenants, rendant ainsi son acte d'enseignement individuel.

Durant les séances que nous avons pu observer dans le cadre de notre recherche, nous avons remarqué que les interventions avancées par l'enseignant ainsi que celles des apprenants, se divergent et renvoient à des énoncées de nature diverse, que nous pouvons les répartir en quatre catégories principales:

- Interventions destinées pour l'ensemble des apprenants :

1. **P** : Bon> on Vien de voir les éléments constitutifs d'une lettre de motivation> / qui peut me les résumer > ?
2. **E4** : beh madame< on a dit qu'elle doit se composer de trois parties< x une forme d'ouverture<
3. **E2** : formule d'ouverture>
4. **E4** : pardon< une formule d'ouverture oui< un objet dans lequel on mentionne ce qu'on veut<
5. **E1** : le sujet de notre lettre<
6. **E4** : oui c'est ça <et puis enfin une dernière parties< qu'on appelle la forme pardon la formule de clôture<
7. **E3** : Voila x et madame> x il faut qu'il y ai l'élément de politesse et de respect dans toute la lettre<
8. **P** : effectivement< tous ce que vous venez de dire et juste et rien à ajouter< (x3) Maintenant</ est ce que notre lettre< est prête à être poster > ?
10. **E2** : oui madame< elle est prête<

238

²³⁸ Voir annexe. Corpus T5/P.94-95.

Comme nous pouvons le remarquer, l'enseignant au niveau de ce passage, multiplie ses interventions en matière d'assistance et d'accompagnement, et cela pour l'ensemble des étudiants qu'il a la charge de les gérer, à travers des énoncés qui véhiculent des indices syntaxiques et grammaticales exprimant l'idée de l'ensemble.

➤ Interventions destinées pour un seul apprenant :

1. **P** : très bien donc ça c'est la vision de votre camarade le reste bouaza allé je t'écoute /
2. **E6** : (passage inaudible) son objet d'étude était (passage inaudible) non genre (passage inaudible) /
3. **P** : alors marwa encore une fois /
4. **E7** : la linguistique traditionnelle son objet d'étude n'était pas le langage mais c'était plutôt de la littérature en fait on s'intéressait à la langue comme étant (passage inaudible) ensuite avec la linguistique moderne à partir du 19^{ème} siècle l'objet d'étude est resté le même jusqu'à aujourd'hui c'est toujours le langage /

239

Au niveau de cet extrait, nous pouvons remarquer que l'enseignant à travers ces deux interventions, s'exprime et s'adresse à un choix bien défini en matière des étudiants qu'ils désignent pour prendre la parole (bouaza allé je t'écoute / alors marwa encore une fois /). La nature des énoncés au niveau de cette séquence se distingue de celle de l'extrait précédent, où l'enseignant s'adressait à l'ensemble du groupe qu'il avait la charge de le gérer.

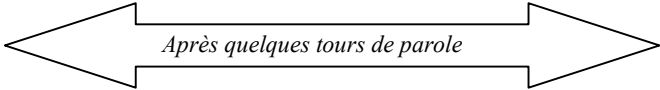
²³⁹ Voir annexe. Corpus T3/P.44.

- Interventions avancées par un apprenant et destinées pour l'ensemble de ses camarades de classe :

1. **E1** : bonjour à tous /

2. **AS** : bonjour /

3. **E1** : donc aujourd'hui je vais parler d'un sujet très important qui touche surtout les apprenants des langues ou n'importe quelle étude les apprenants ne lisent pas les papiers ils préfèrent de lire un article ou bien fait des recherches sur le pc ou bien le portable et [si on va faire des questions pour les apprenants] pourquoi vous lisez pas le papier [...]



79. **E1** : je vous conseille de le suivre sur youtube qui m'a vraiment aidé vous trouvez des cours pour aider les apprenants /

80. **P** : croyez moi votre camarade vous disait tout à l'heure il faut couper le câble d'internet mais écoutez c'est pas une solution radicale (passage inaudible) /

240

L'illustration ci-dessus, représente deux passages relevés à partir du même enregistrement, réalisé avec des étudiants de L2, lors d'une séance de technique d'expression orale. La particularité de ces deux extraits, réside sur le fait que l'ensemble des interventions qui le constituent, se trouvent proposées par un seul étudiant E1. Le même étudiant revient à chaque fois sur le plan d'intervention, avec une suite d'énoncés utilisés pour s'adresser à l'ensemble de ses camarades de classe. Il s'agit d'une forme d'intervention qui se présente au niveau de notre corpus de façon récurrente. Cependant, il nous reste à signaler, que l'apparition de ces moments d'interventions avancées par un apprenant et destinées pour l'ensemble de ses camarades de classe, se manifeste beaucoup plus lors des séances de technique d'expression orale, en le comparant avec le reste des matières observées. Cela peut être expliqué, par le fait que les contenus véhiculés au niveau des séances qui composent le canevas de cette matière, procurent aux étudiants une

²⁴⁰ Voir annexe. Corpus T6/P.97-105.

certaines formes de liberté en matière d'expression, ouvrant le champ ainsi à ces derniers pour prendre plus de parts en matière d'autonomie et d'initiative.

- Interventions avancées par un apprenant pour lui-même :

1. **P** : eh behh : tout simplement< on appelle ça< l'année de l'obtention du diplôme< qu'il faudra bien préciser< et c'est pour quel raison cette précision eh :>
2. **E5** : eh :: pour que :: la personne< eh :: comment l'appelle< x l'expédiTeur< voila < cette personne va savoir<si tu es jeune ou pas<
3. **P** : donc selon ta réponse< cela a un rapport avec l'âge< c'est ça< ?
4. **E1** : eh : mais : madame on l'a déjà mentionné l'âge dans la première rubrique non>> ?

241

Au niveau de cette séquence, relevée à partir d'un enregistrement réalisé lors d'une séance de technique d'expression écrite chez un public d'étudiant en première année, nous pouvons remarquer que la progression de cette dernière, s'enchaîne de manière collective et constructiviste, dans la mesure où l'ensemble des acteurs qui la composent, tente de contribuer au bon déroulement interactif de cette dernière. Cependant, la particularité qui fait distinguer cette séquence par rapport aux autres, se manifeste au niveau du tour de parole numéro 2, avec l'étudiant E5. Nous pouvons constater clairement que ce dernier, en tentant d'apporter des éléments de plus par rapport à ce qui a déjà été annoncé par son enseignant, va se retrouver entraîné de parler avec lui-même (eh :: pour que :: la personne< eh :: comment l'appelle< x l'expédiTeur< voila < cette personne va savoir<si tu es jeune ou pas<), donnant naissance ainsi à une nouvelle forme d'intervention, qui au lieu d'être destinée pour l'ensemble des acteurs avec qui il partage la même situation de communication, va se trouver avancée pour lui-même.

²⁴¹ Voir annexe. Corpus T5/P.71.

Pour récapituler, nous pouvons dire que l'ensemble des catégories d'intervention expliquées et illustrées ci-dessus, représente de vraies alternatives communicatives, qui contribuent à générer une dynamique de travail collectif, basée sur une logique d'entraide au sein du même groupe d'apprentissage. En effet, l'analyse des quelques séances que nous avons pu observées lors de notre enquête sur le terrain, nous a permis de découvrir que les apprenants dans certaines situations, ne se contentaient plus seulement de suivre les directives proposées par leur enseignant, mais s'estimaient capables de se concentrer sur leur propre apprentissage, en se focalisant notamment sur des éléments qui leurs étaient intéressants (par l'intermédiaire de l'enseignant), et que ces derniers étaient en mesure de les travailler de manière individuelle (Interventions destinées pour un seul apprenant/Interventions avancées par un apprenant pour lui-même.), ou plutôt collective, faisant impliquer et intervenir l'ensemble des acteurs qui constituent leur contexte didactique (Interventions destinées pour l'ensemble des apprenants/Interventions avancées par un apprenant et destinées pour l'ensemble de ses camarade de classe.).

Pour pouvoir conclure ce premier volet de ce quatrième chapitre, nous pouvons dire que les constats auxquels nous sommes parvenu au niveau de cette partie, nous font confirmer encore une fois l'influence positive que la dimension collective de l'apprentissage, pèse au niveau du travail en groupe en classe de langue. Cette dernière, représente une variante qui assure une fonction de premier rang, et qui ne peut en aucun cas ralentir ou aller à l'encontre du développement du travail individuel ou autonome chez l'apprenant.

Comme nous l'avons expliqué, la capacité à prendre en charge son propre apprentissage, notamment dans le domaine des langues étrangères, ne constitue en aucun cas une faculté innée préinstallée chez l'apprenant au préalable. Il s'agit plutôt d'une dimension à développer et d'un module à faire installer chez ce dernier.

Former l'apprenant à être autonome, non seulement va lui permettre de pratiquer des langues et de passer d'une à l'autre au niveau des différentes situations de communication dans lesquelles il peut se retrouver, mais va lui octroyer en même temps une faculté qui va l'aider et l'assister pour pouvoir franchir les frontières de la culture dans laquelle il était en

immersion lors de son enseignement initiale, vers d'autres cultures dans lesquelles les choix de ses décisions d'apprentissage se feront.

Etre autonome, c'est être en effet capable de partager une vision ou une problématique au sein d'un groupe d'apprentissage, c'est être en mesure d'écouter et de décrypter les idées avancées par les autres intervenants, c'est pouvoir les soutenir en matière d'argumentation ou de savoirs en construction, c'est être en mesure de négocier ses propos et ceux avancés par les autres, et c'est surtout être capable de distinguer son propre point de vue par rapport aux autres. Autrement dit, plus l'apprenant est conscient de ses obligations et de ses responsabilités, mieux se fera la progression et l'accomplissement de son cursus d'apprentissage.

2- RETROACTION CORRECTIVE

Depuis quelques années, plusieurs études ont vu le jour, menées par des chercheurs qui s'intéressent à l'étude des phénomènes liés à la pratique de la rétroaction corrective lors des situations négociatives, dans le domaine d'enseignement-apprentissage des langues secondes. La négociation, que ça soit au niveau du sens, ou encore sur le plan de la structure, constitue une activité communicative, qui intègre et qui véhicule plusieurs formes de rétroaction corrective. Dans cette deuxième partie de ce quatrième chapitre, nous allons essayer d'explorer le potentiel didactique et pédagogique de cette modalité lors des situations d'enseignement apprentissage en classe de langue, dans sa relation avec la pratique de la négociation, notamment par le biais de l'exposé de ses différentes formes, qui comme nous allons le constater, représentent une assise communicative qui contribue à encourager le développement de la compétence auto-corrective chez les apprenants²⁴².

2.1- DEFINITION DE LA RETROACTION CORRECTIVE

Suite à une production incorrecte d'un énoncé avancé par un apprenant, l'enseignant à la possibilité de réagir face à cette forme erronée de deux manières différentes : - soit il n'intervient pas et il attend jusqu'à la fin de l'intervention de cet apprenant, ou bien il intervient de manière rétroactive en réponse à l'erreur commise par ce dernier au moment même de son intervention. Nous parlons dans ce cas d'une situation de rétroaction corrective.

Plusieurs chercheurs et spécialistes issues de domaines et de disciplines diverses, se sont penchés sur le rôle que peut jouer la pratique de la rétroaction corrective lors d'une situation de communication donnée. Au niveau de la construction du discours didactique en classe de langue, cette dernière constitue une pratique à caractère communicatif et pédagogique, susceptible de favoriser l'appropriation d'une langue seconde à apprendre.²⁴³

²⁴² Comme le précise Lyster au niveau de ses recherches qui portent sur cette notion. Selon Lyster, attirer l'intention des apprenants, sur leurs propres énoncés fautifs, constitue une pratique qui permet de favoriser de manière considérable l'acquisition d'une langue seconde.

²⁴³ En encourageant le développement des processus qui sous-tendent l'installation de la compétence communicative chez l'apprenant.

Cette dernière représente une pratique communicative qui se rapporte aux multiples formes de réactions (menées par l'enseignant et par les apprenants aussi), qui visent à encourager les apprenants à fournir plus de précision au niveau de leurs réponses et interventions, sans pour autant les interrompre ou nuire au bon déroulement de la situation de communication (Lapkin & Swain, 1996; Lightbown, 1991; Lyster, 1994, 1998b, 1999; Lyster & Ranta, 1997; Spada & Lightbown, 1993).

En effet, plusieurs chercheurs et spécialistes en sciences du langage et en sciences de l'éducation ont tenté de définir cette pratique de la rétroaction corrective. Selon Carroll & Swain (1993), cette dernière représente toute situation communicative qui *'' comprend toute correction qui mentionne explicitement ou implicitement que la production d'un apprenant n'est pas conforme à la langue cible ''*.²⁴⁴

De leurs parts, Lightbown & Spada (1999) nous ont proposé une définition, qui s'inscrit en parfaite cohérence avec celle avancée par Carroll & Swain: *"Any indication to the learners that their use of the target language is incorrect. This includes various responses that the learners receive."*²⁴⁵

Or, la définition proposée par Coşereanu (2010), représente l'interprétation la plus récente, et qui nous semble d'ailleurs celle qui englobe l'ensemble de tous les aspects relatifs à cette pratique :

*'' Dans la recherche en ALS (acquisition des langues secondes), la rétroaction corrective a en général été définie comme une indication adressée par un locuteur à un autre et visant à lui faire prendre conscience que son usage de la langue cible n'est pas correct. ''*²⁴⁶

²⁴⁴ Carroll. S & Swain. M. : *Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations*. Studies in Second Language Acquisition, 1993, 15,357-386.

²⁴⁵ Lightbown. P-M. & Spada. N : *How languages are learned*. Oxford : Oxford University Press. 1999pp. 171-172.

Traduction : *Toute indication aux apprenants que leur utilisation de la langue cible est incorrecte. Cela inclut diverses réponses que les apprenants reçoivent.*

²⁴⁶ Coşereanu. E : *Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère*, Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVIII N° 3 | 2009, 39-54.

Bien entendu, nous pouvons constater que l'ensemble des différentes définitions proposées ci-dessus, présentent chacune quelques spécificités particulières conformes et appropriées à cette pratique de la rétroaction corrective, cependant un point en commun les rapproche, et qui fait d'ailleurs l'unanimité des chercheurs qui l'ont formulé. En effet, toutes ces définitions partent du principe que la rétroaction corrective représente un acte communicatif, envisageable face aux différentes productions et interventions des apprenants, et cela durant les différents moments qui modélisent et qui configurent la construction du discours didactique, sans pour autant interrompre la progression de la conversation et perdre de vue la visée communicatif (Lapkin & Swain, 1996; Lightbown, 1991; Lyster, 1994, 1998b, 1999; Lyster & Ranta, 1997; Spada & Lightbown, 1993).

De notre part, nous pouvons définir cette pratique de la rétroaction corrective, comme étant une stratégie communicative, utilisée par l'enseignant en classe, par le moyen duquel, ce dernier va tenter d'améliorer et de développer les compétences communicatifs chez ces apprenants, de manière qui va permettre à ces derniers de perfectionner leurs habiletés linguistiques.

Cependant, il nous reste à préciser qu'en classe de langue, l'application et l'instauration de cette stratégie ne requièrent pas une organisation spécifique, mais sollicitent plutôt une certaine prise de conscience de la part de l'enseignant par apport aux différentes pratiques pédagogiques qu'il met en œuvre, dans ses relations avec les différentes phases qui accompagnent le développement d'habitudes/comportements cognitifs et langagiers de ses apprenants. En plus, il n'existe aucune étude/théorie jusqu'à nos jours, qui stipule que cette pratique peut à elle seule déterminer la réussite de l'acte d'enseignement-apprentissage de son échec. Cette dernière ne constitue qu'un élément parmi d'autres formant la dynamique et le développement du processus d'acquisition-apprentissage chez un locuteur. De même, elle ne peut assurer convenablement son rôle, que si la réaction de l'apprenant est prise en charge, dans le sens où cette dernière constitue un facteur fondamental, qui va déterminer la manière dont la rétroaction l'a affecté. Dans ce sens, une rétroaction corrective peut à la fois produire des effets sur un apprenant ayant produit un énoncé, ou pas, d'où l'importance que nous devons porter sur l'élément de

l'attention et celui du repérage²⁴⁷ (noticing) au niveau de ce type de séquences interactionnelles.

2.2- TYPES DE RETROACTION CORRECTIVE

La rétroaction corrective constitue l'une des pratiques pédagogiques qui se fonde sur la relation enseignant-apprenant, ayant le plus d'impact sur la qualité et sur les résultats du processus d'enseignement-apprentissage. Cette pratique vise à faire progresser l'apprenant dans son cursus d'apprentissage d'une langue seconde, en s'appuyant sur une logique de travail de type réactif, collaborative et interactive.

Contrairement à ce que nous pourrions penser, lors d'une situation d'enseignement-apprentissage, la rétroaction corrective ne peut en aucun cas être réduite en une seule forme, dans la mesure où plusieurs variantes interviennent de manière à affecter l'enchaînement et le déroulement de cette dernière. De cela, il nous semble donc essentiel de se pencher sur les différentes formes possibles que pourrait prendre cette pratique notamment au niveau des séquences négociatives qui se manifestent en classe de langue.

Les classifications les plus connues qui portent sur les différentes formes que pourrait prendre la pratique de la rétroaction corrective à l'oral, se fondent principalement sur l'aspect implicite et explicite que cette dernière pourrait le présenter. Autrement-dit, l'enseignant peut manifester implicitement ou explicitement à son apprenant l'écart enregistré entre sa production et l'énoncé correctement admissible en langue cible à apprendre.

Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous baser sur la typologie élaborée par Lyster & Ranta en 1997. Le choix de cette typologie répond le mieux aux différentes formes de rétroaction corrective que nous avons pu relever au niveau des différentes séances auxquelles nous avons assisté, lors de notre enquête sur le terrain.

²⁴⁷ Le repérage (détection) permet la saisie (intake), puis éventuellement le traitement de la composante grammaticale fournie en rétroaction.

Cette typologie proposée Lyster & Ranta a vu le jour dans un premier temps en 1997, et va recevoir déjà une première reformulation en 1998, suivie ensuite par une importante actualisation et une progression considérable, qui a porté particulièrement sur la rétroaction corrective de type orale en 2010, puis en 2013.

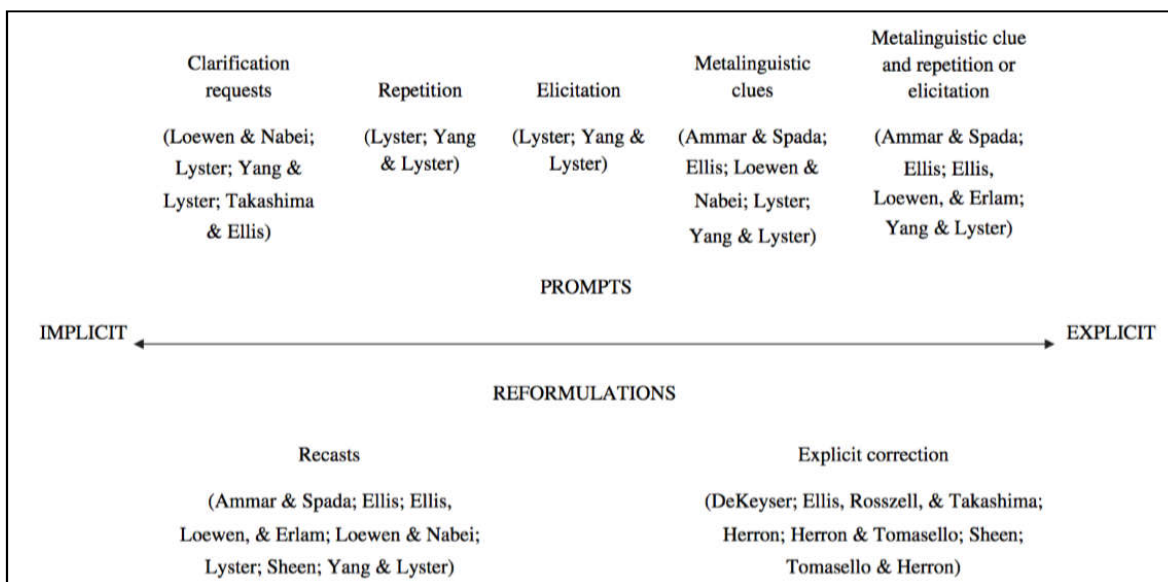
En effet, en 1997, Lyster & Ranta ont monté sur pieds une architecture qui a porté sur les différentes formes et structures que pourrait prendre la pratique de la rétroaction corrective. Cette conception se fondait sur 6 éléments : - la correction explicite (*explicit correction*), - la reformulation explicite (*recast*), - la demande de clarification (*clarification request*), - l'indice métalinguistique (*metalinguistic clues*), - l'incitation (*elicitation*), et - la répétition (*repetition*).

Ces 6 éléments proposés dans un premier temps, vont être regroupés de nouveau en 1998, sous forme de trois types de procédés principaux: - la correction implicite, - la correction explicite, et - la négociation sur la forme. En 2006, cette même typologie proposée par Lyster & Ranta va recevoir de nouveau une nouvelle mise à jour, en introduisant ainsi un découpage entre : - correction explicite, - reformulation (*recast*), et - signalements (ces derniers constituent des signaux produits par l'apprenant).

Cependant, il fallait attendre jusqu'à 2013, pour que nous puissions découvrir la forme finale de cette typologie proposée par Lyster & Ranta, avec l'apparition notamment des types de rétroaction corrective orale. Cette dernière actualisation va s'achever sur la base de deux grandes tournures : - signalements, et -reformulations, qui s'inscrivent en occurrence sur un axe allant de l'implicite à l'explicite.

A travers cette actualisation, Lyster & Ranta viennent de nous proposer donc une synthèse très cohérente, qui porte sur les différentes formes que pourrait prendre la pratique de la rétroaction corrective, ainsi que sur les multiples étapes qui peuvent intervenir et sous-tendre son déroulement.

Le schéma ci-dessus, nous résume cette lecture proposée par Lyster & Ranta qui porte sur le cheminement de cette pratique:



248

Une lecture explicative de ce schéma ci-dessus proposé par Lyster & Ranta nous semble importante, et va-nous permettre de comprendre mieux la perception proposée par ses derniers en matière de modélisation de cette pratique de rétroaction corrective. En effet, les types de rétroaction corrective exposés au niveau de cette représentation s'articulent sur un axe horizontal, allant de l'implicite vers l'explicite, et s'articulent autour de deux notions principales; les prompts (indications) et les reformulations.

Les prompts²⁴⁹, appelés dans un premier temps la négociation de la forme, constituent un ensemble de procédés, qui fournissent des indices afin d'amener les apprenants, sans pour autant leur fournir la bonne réponse, à se corriger eux-mêmes.

Les prompts se concrétisent sur le terrain sous différentes formes, allant du plus implicite au plus explicite. Lyster & Ranta, nous les résumant comme suit :

- *La demande de clarification*: au niveau de cette première forme de prompts, l'enseignant s'adresse à son apprenant en lui prévenant indirectement qu'il n'a

²⁴⁸ Types de rétroaction corrective, Lyster & Saito (2013).

²⁴⁹ Pour éviter la confusion avec « négociation du sens » ; voir Ranta et Lyster, 2007.

pas compris son énoncé, et cela à travers l'utilisation de tournures interrogatives comme « Pardon ? », ou « Je n'ai pas bien saisi », qui visent d'emmener l'apprenant à reprendre ou à reformuler correctement son énoncé, comme nous pouvons le découvrir dans la séquence suivante :

1. **P** : et on présente les informations< en effet< comment on présente les informations dans le cv< ?
2. **E2** : organisées<
3. **P** : organisées> ? c'est-à-dire< ?
4. **E2** : c'est-à-dire madame< eh : on pet pas mettre toutes les infos comme ça

250

- *La répétition d'une forme erronée* : la répétition d'une forme erronée représente quant à elle la deuxième forme des prompts proposée par Lyster & Ranta. Cette dernière se concrétise sur le terrain lorsque l'enseignant répète ou reprend un énoncé produit par un apprenant qui comporte une erreur commise par ce dernier. L'enseignant met en valeur la présence d'une erreur en manifestant cela à travers l'utilisation de certains traits vocaliques particuliers, par exemple une intonation montante ou descendante, ou encore par la voie d'un ralentissement de la voix. La séquence ci-dessus nous illustre une situation de prompt par le biais de la répétition d'une forme erronée :

1. **E7** : (x3) situation familiale< ?
2. **P** : situation familiale> pourquoi > ? on a besoin de savoir si vous êtes marié ou pas< voila pourquoi>
3. **E1** : ah oui :: madame< une fois j'ai trouvé eh : dans un journal< un travail< heei : comment on l'appelle< ? eh :
4. **E3** : un offre d'emploi > ?
5. **E1** : oui : c'est ça< éh ::: dans les conditions < il exigé sur les célibataires<

251

²⁵⁰ Voir annexe. Corpus T5/P.66.

²⁵¹ Voir annexe. Corpus T5/P.69.

- *L'élicitation* : l'élicitation représente une des stratégies utilisées afin de faire réagir l'apprenant, en lui indiquant qu'une partie donnée de son énoncé est incorrect ou inconvenable, notamment à travers l'utilisation de certaines formes phrastiques, telles que : « Comment appelle-t-on cela ... ? » ou « domaine ou partie de la linguistique ? », comme nous pouvons le découvrir au niveau de séquence suivante :

1. **P** : bien X12 allé on écoute s'il vous plaît /
2. **E1** : les branches de la linguistique domaine /
3. **P** : les branches de la linguistique ou vous allez les appeler par domaine de la linguistique /
4. **AS** : domaine de la linguistique /

252

- *L'indice métalinguistique* : un indice métalinguistique est mis en œuvre quand l'enseignant utilise des tournures interrogatives afin d'assister l'apprenant à formuler correctement un énoncé. Ces tournures interrogatives en question comportent des indices métalinguistiques qui vont assister ce dernier pour pouvoir atteindre la bonne construction linguistique, comme le reflète le déroulement interactif qui marque cette séquence ci-dessus :

1. **E6** : par exemple< arabe natal< français langue étrangère<
2. **P** : AH :> arabe natal ? ça existe ça> ? (rire)
3. **E6** : non non>
4. **P** : votre camarade< viens de nous présenter un nouveau concept linguistique< (rire)
5. **E6** : bon> non> je veux dire arabe langue maternelle< (rire)
6. **P** : mais c'est bien claire que nous les algériens on a l'arabe comme langue maternelle< d'accord> non langue maternelle on la site pas<

253

²⁵² Voir annexe. Corpus T3/P.42.

²⁵³ Voir annexe. Corpus T5/P.75.

- *Le signal paralinguistique* : un signal dit paralinguistique se réalise lorsque l'enseignant précise qu'une partie donnée de l'énoncé produit par l'apprenant est incorrect, inconvenable ou inappropriée, par le biais d'une communication non verbale²⁵⁴, par exemple : l'utilisation des techniques mimo-gestuelle, l'utilisation du regard, ou encore la posture du corps. Au niveau de notre enquête sur le terrain, cette forme de prompts se manifeste de manière récurrente, et cela au niveau de l'ensemble des séances observées. Malheureusement, la construction de notre corpus s'est réalisée par le moyen d'un enregistreur audio et non pas vidéo, ce qui nous empêche d'expliquer la manifestation de cette dernière à travers une illustration. Cependant, nous revenons encore une fois pour confirmer la présence de cette forme de prompts au niveau de l'ensemble des séances durant lesquelles nous avons assisté.

Quant à la reformulation, elle constitue la deuxième forme de la rétroaction corrective présentée au niveau de la typologie proposée par Lyster & Ranta (2013). En situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, cette dernière constitue la forme la plus fréquente en matière d'utilisation. Cette présence fréquente et régulière fut témoignée par plusieurs chercheurs, à la lumière de Loewen et Philp (2006), pour qui cette dernière est qualifiée comme étant une activité « pédagogiquement expéditive », ou encore par Lyster (1998) qui l'a considérée comme étant une activité qui :

*‘‘ Sert d'importantes fonctions discursives qui aident à échafauder l'interaction de manière à faire progresser les leçons surtout dans les situations où les formes-cibles dépassent les compétences des apprenants. ’’*²⁵⁵

Long (1996), à son tour, rejoint et défend les postulats avancés par Loewen & Philp (2006), ou encore ceux de Lyster (1998), et rajoute que :

‘‘ Les reformulations favorisent l'acquisition de la langue seconde parce qu'elles procurent aux apprenants une source primaire de

²⁵⁴ Toute communication qui n'est pas produite par l'appareil phonatoire, qui n'est pas graphique et qui est significative.

²⁵⁵Lyster. R : *Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse*. Studies in Second Language Acquisition. McGill University.1998, 20, p51-81.

preuves négatives. Il a affirmé que, parce que les reformulations préservent la signification voulue de l'énoncé de l'apprenant, elles libèrent des ressources cognitives qui autrement seraient mobilisées à des fins de traitement sémantique.'²⁵⁶

Ainsi, et en se rapportant au schéma présenté préalablement par Lyster & Saito (2013), nous pouvons constater que l'élément de la reformulation est susceptible de se présenter sous deux formes principales :

- *La reformulation conversationnelle d'une forme erronée (recast) : l'énoncé est reformulé, afin de manifester implicitement la présence d'un disfonctionnement communicatif d'ordre linguistique, et cela même si la visée du message a été décodée. La séquence suivant illustre une situation de reformulation conversationnelle d'une forme erronée lors d'un échange interactif entre l'enseignant et ses étudiants :*

1. **P** : c'est ça oui : (x3) donC< quoi d'autre ?
2. **E1** : contact<
3. **P** : expliquez>
4. **E1**: on écrit le nom du destinataire<
5. **E4** : non>
6. **P** : est ce qu'on écrit le nom du destinataire directement ?
7. **E3** : non> à monsieur le eh :
8. **E2** : directeur<
9. **P** : voila< donc à monsieur le directeur< / à monsieur le responsable</ avec la majuscule donc on s'adresse à qui au juste ?

257

²⁵⁶ Long ; M. : *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition*, 1996 (pp. 413-468). New York: Academic Press.

²⁵⁷ Voir annexe. Corpus T5/P.85.

- *La correction explicite* : dans ce type de reformulation, l'enseignant signale directement la présence d'une erreur, en divulguant par la suite la forme correcte, accompagnée par d'éventuelles explications métalinguistiques, comme nous pouvons le découvrir dans le passage suivant :

1. **E2** : c'est-à-dire madame< eh : si on travaille bien sur l'ordinateur<
2. **P** : emh oui : Mais on ne dit pas comme ça< si on travaille bien sur l'ordi<
3. **E5** : la maitrise <
4. **P** : oui : oui :: répètes>
5. **E5** : la maitrise madame>
6. **P** : eh beh oui :< on doit mentionner si on a une certaine maitrise de l'outil informatique<

258

Cependant, il nous reste à préciser que la forme la plus répandue en matière de reformulation au niveau de la rétroaction corrective et celle qui se présente le plus, est bien évidemment la reformulation conversationnelle d'une forme erronée (recast). Ce constat fut témoigné par les travaux de Panova & Lyster (2002), qui ont démontré que la reformulation de type conversationnelle d'une forme erronée (recast) représente la forme de reformulation la plus répandue en matière de fréquence d'utilisation, et affirment que cette dernière renvoie à une tournure qui favorise la démarche et le processus d'hétéro-correction, dans le sens où c'est l'enseignant qui corrige directement l'apprenant²⁵⁹. Un constat que nous avons pu le confirmer au niveau de l'ensemble des séquences observées qui incorporent des moments de reformulation.

²⁵⁸ Voir annexe. Corpus T5/P.77.

²⁵⁹ La tâche de la correction s'amorce de chez l'enseignant et non à partir de la demande de l'apprenant, contrairement à ce qu'on peut trouver au niveau des Prompts, où c'est l'apprenant qui sera responsable de modifier son énoncé (autocorrection).

Toutefois, et même si les deux types de procédés expliqués ci-dessus (les prompts & les reformulations) s'accordent et se joignent sur la même logique corrective, en partageant en occurrence plusieurs principes en commun. Il en est de même qu'ils présentent certains traits de divergence. Dans le passage suivant, Lyster & Saito (2010)²⁶⁰, reviennent sur quelques aspects de nuance, qui différencient les reformulations des prompts :

*“Distinction between reformulation, which “includes recasts and explicit correction because both these moves supply learners with target reformulations of their nontarget output” and prompts, which “include a variety of signals, other than alternative reformulations, that push learners to self-repair”. Lyster and Ranta (1997) defined recasts as “the teacher’s reformulation of all or part of a student’s utterance, minus the error”. Explicit correction also provides the correct form but, unlike recasts, “clearly indicates that what the student had said was incorrect”.*²⁶¹

En se référant au passage ci-dessus, Lyster & Saito (2010) nous résume que les prompts constituent une pratique pédagogique qui vise le développement d'une compétence auto-corrective chez l'apprenant, qui se manifeste notamment par un emploi particulier de certains marqueurs et d'indices, et qui se singularisent de ceux utilisés au niveau de la reformulation. Les recast (reformulations) quant à elles, renvoient à une phase de reformulation menée par l'enseignant, d'un énoncé directement produit par l'apprenant.

Cependant, il faut préciser que même si l'ensemble des recherches menées au niveau du domaine de la rétroaction corrective, s'articulent essentiellement autour des rétroactions correctives qui se manifestent entre enseignant Vs apprenants en situation d'interaction en classe, d'autres perspectives plus récentes ont vu le jour, et qui s'appliquent notamment à

²⁶⁰ Repris de Lyster & Ranta (2007).

²⁶¹ Lyster. R. & Saito. K : *Oral feedback in classroom SLA –A Meta-Analysis*. Studies in Second Language Acquisition, McGill University.2010, 32, p 265–302.

Traduction : *Distinction entre la reformulation, qui "inclut les recompositions et les corrections explicites parce que ces deux mouvements procurent aux apprenants des reformulations ciblées de leur production non cible" et des invites qui "incluent une variété de signaux autres. Lyster et Ranta (1997) ont défini les recompositions comme «la reformulation par l'enseignant de tout ou partie de l'énoncé d'un élève, moins l'erreur». La correction explicite fournit également la forme correcte, mais, contrairement aux recastes, "indique clairement que ce que l'élève avait dit était incorrect.*

traiter et à étudier sur les rétroactions correctives entre apprenants (peer corrective feedback), dont les résultats d'analyse témoignent et confirment encore une fois l'efficacité de cette pratique dans le contexte d'enseignement-apprentissage d'une L2 (cf. Lyster, 2013).

En somme, et après avoir exploré la notion de rétroaction corrective, à travers différents angles de recherche, nous pouvons dire que cette démarche nous a permis de découvrir et de confirmer le rôle positif joué par ce processus au niveau du domaine d'enseignement-apprentissage d'une L2. Constat validé et réaffirmé par plusieurs travaux de recherches récents, qui fondent leurs méthodologies de recherche sur la base d'une approche méta-analytique, à la lumière des contributions de Russell et Spada (2006)²⁶², de Mackey et Goo(2007)²⁶³, ou encore de Lyster et Saito (2010)²⁶⁴.qui témoignent et qui reconforment encore une fois les effets avantageux de la rétroaction corrective notamment sur le plan du développement de l'interlangue chez les apprenants.

2.3- ROLES & ATTRIBUTIONS PEDAGOGIQUES DE LA RETROACTION CORRECTIVE

Le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde représente une démarche qui nécessite un travail doublement articulé ; d'un côté, l'enseignant qui va essayer d'assister son apprenant tout au long de son cursus d'apprentissage, en lui procurant dans ce sens un accompagnement pédagogique, et d'un autre coté, ce dernier qui va recevoir une masse d'informations, transformée après en une construction cohérente de connaissances et d'acquis, qui sera à son tour convertie par la suite en un ensemble de compétence exploitable sur le terrain.

²⁶² Les travaux de Russell et Spada (2006) ont porté sur les effets importants de la rétroaction corrective, que ça soit au niveau du mode oral ou celui de l'écrit.

²⁶³ Mackey et Goo (2007) se sont basés sur 20 études interactives qui portent sur la rétroaction orale, et qui démontrent un effet moyen de cette dernière sur les résultats des post-tests immédiats et un effet important sur ceux des post-tests différés.

²⁶⁴ Les travaux de Lyster et Saito (2010) se basaient sur 15 études menées en classe, et mettent en avant des effets allant de moyens à importants de la rétroaction corrective au niveau des l'interaction enseignant /apprenant.

Cependant, atteindre cet objectif, requiert la mise en place d'une démarche complexe, qui nécessite le recours à diverses pratiques d'ordre linguistique, communicatif et pédagogique, afin de s'assurer de la bonne mise en marche de cette dynamique d'enseignement/apprentissage.

A ce titre, il est important de rappeler que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, ne peut en aucun cas se réaliser sur la base d'une incorporation d'une masse de connaissances d'ordre linguistique et grammatical²⁶⁵ chez un apprenant, dans le sens où ces deux types de connaissance ne représentent qu'une partie d'un ensemble de composantes qui constitue la compétence communicative, qui ne peut garantir à elle seule la réussite de ce processus de son échec. Bien entendu, d'autres composantes se présentent et doivent accompagner le déroulement de ce processus, en occurrence : la composante sociolinguistique, la composante pragmatique, la composante discursive et la composante stratégique. Cependant, même avec l'instauration et la mise au point de ces différentes composantes chez l'apprenant, le résultat final ne peut être garanti, et reste relatif en grande partie du champ de liberté procuré à ce dernier, notamment en matière de production, pour qu'il puisse les appliquer et les mettre en œuvre au niveau des différentes situations de communication auxquelles il pourra être confronté.

A ce propos, il est nécessaire de rappeler que la phase de la production en langue cible à apprendre (à l'oral comme à l'écrit), ne peut se réaliser d'une manière correcte et opérante que si l'apprenant se retrouve dans un environnement conforme, approprié et adéquat. La mise en place d'un environnement didactique adéquat va permettre à ce dernier de se sentir capable de s'exprimer à son aise de façon libre, courante et continue, en lui offrant dans ce sens un régime de production cohérent, qui s'inscrit dans un espace d'expression régulier, qui va favoriser cette production langagière et qui va contribuer à son développement de manière naturelle, spontanée et responsable.

En vérité, développer cette capacité de production avec aisance chez l'apprenant, représente une démarche qui non seulement va lui permettre de s'exprimer dans un langage « qui coule bien », comme le qualifie Swain (1985, 1995)²⁶⁶, mais va lui procurer en même

²⁶⁵ Il s'agit de l'un des principes de base, qui fonde la méthodologie traditionnelle.

²⁶⁶ Pour reprendre le côté de la fluidité langagière naturelle.

temps plus de facilité lors de l'installation de la compétence communicative, que ça soit à l'échelle de la de rapidité du débit ; soit le nombre de syllabes produites dans un laps de temps donné (Fillmore, 1979; Hedge, 1993; Lennon, 2000), ou encore sur le plan du lexique ou encore celui de la syntaxe.

Cependant, mettre l'apprenant dans un environnement communicatif, dans lequel ce dernier sera appelé à produire en langue étrangère des messages de manière formelle et mécanique, constitue un dispositif qui ne peut en aucun cas être fonctionnel pour ce dernier pour qu'il puisse formuler un énoncé correct ; constat confirmé et appuyé par Swain : "*But speaking just to speak is not enough. Students need more than this.*"²⁶⁷. Il est donc primordial nous semble-t-il d'accompagner et d'assister cet apprenant, sur l'ensemble des différents aspects qui constituent la langue à apprendre (du côté phonologique en arrivant à son aspect pragmatique), afin que ce dernier puisse atteindre une production correcte et précise en cette langue, et cela en adéquation directe avec les conditions des différentes situations de communication auxquelles il pourrait faire part (Swain, 1985, 1995).

Ainsi, et pour essayer d'atteindre cet objectif, le recours à la pratique de la rétroaction corrective semble efficace, dans la mesure où cette dernière constitue une perspective qui vise à placer l'apprenant dans un panorama de travail, qui privilégie la mise en place d'une dynamique d'accompagnement et d'assistance pédagogique, et qui incite ce dernier et le motive à s'exprimer de manière correcte et précise , comme nous le rapporte Swain dans le passage suivant:

"It may generate responses from speakers of the language which can provide learners with information about the comprehensibility of wellformedness of their utterances. Responses may take the form of confirmation checks, clarification requests, or implicit and explicit corrections. Feedback can lead learners to modify or "reprocess" their output."²⁶⁸

²⁶⁷ Swain. M. : *The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough*. The Canadian Modern Language Review, 50, 1993, p159.

Traduction : *Mais parler juste pour parler ne suffit pas. Les étudiants ont besoin de plus que cela..*

²⁶⁸ Ibid.

Coşereanu (2010) revient quant à elle aussi, dans le passage suivant sur le rôle positif qu'incarne la pratique de la rétroaction corrective lors de la mise en place d'une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère :

*“ La correction permettrait d'enclencher une réflexion d'ordre métalinguistique : elle amènerait l'apprenant à entrer dans une procédure réflexive à l'égard de la langue et de la connaissance qu'il en possède ”*²⁶⁹

Manifestement, c'est l'ensemble des chercheurs qui constituent le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères qui témoignent en unanimité sur les contributions et du potentiel pédagogique que la pratique de la rétroaction corrective procure au déroulement du cursus d'apprentissage chez un apprenant de manière générale , et celui d'une L2 en particulier. Cette dernière qui représente une stratégie qui permet à l'apprenant de revenir sur des formes fautives et erronées, qui surgissent en classe de langue, de manière à favoriser l'auto-correction et l'hétéro-correction²⁷⁰ (Harley, 1993, 1994; Swain, 1985, 1995 ; Lyster, 1999 ; Lyster & Ranta, 1997). La mise en place de ce dispositif va permettre en même temps aux enseignants d'opter pour une logique de travail qui s'appuie sur la mise en évidence des multiples formes et fonctions langagières d'une langue étrangère en quête d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant va opter pour un rôle qui va lui imposer de réagir face aux différentes productions langagières avancées par ses apprenants, par le moyen de la mise en évidence de certaines formes fautives, sans pour autant les interrompre ou entraver le bon déroulement de la dynamique conversationnelle (Lyster, 1999). Cela correspond donc à une forme d'enseignement, qui s'articule autour d'une logique de négociation (au niveau de la forme et du contenu), qui va permettre aux apprenant de découvrir les multiples aspects formels et structurels de la langue cible à apprendre, de manière fonctionnelle et contextualisée.

Traduction : *Il peut générer des réponses de locuteurs de la langue qui peuvent fournir aux apprenants des informations sur la compréhensibilité de la qualité de leurs énoncés. Les réponses peuvent prendre la forme de vérifications de confirmation, de demandes de clarification ou de corrections implicites et explicites. La rétroaction peut amener les apprenants à modifier ou à «retraiter» leurs résultats.*

²⁶⁹ Coşereanu. E : *Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère*, Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVIII N° 3 | 2009, 39-54.

²⁷⁰ Correction en pairs.

Toutefois, il nous reste à préciser que la réflexion attendue de la part de l'apprenant sur le plan de la pratique de la rétroaction corrective, reste fortement dépendante de la bonne prise de conscience de la part de l'enseignant. A ce titre, l'enseignant doit impérativement informer et prévenir ses apprenants sur les écarts et les dysfonctionnements enregistrés et détectés au niveau des diverses énoncés produits par ces derniers, avant même de leurs proposer la forme correcte à adopter, en vue d'atteindre une utilisation correcte de la langue cible (Swain, 1995 ; Schmidt, 1990). Cependant, cela ne constitue pas la seule condition qui va nous permettre d'aboutir vers une réalisation correcte d'une rétroaction corrective, puisque la mise en place de cette dernière dépend en même temps de la nature de l'erreur commise. En effet, la nature de l'erreur commise, peut déterminer à la fois le type de comportement attendu de la part de l'enseignant, ainsi que l'attitude souhaitée du côté de l'apprenant, dans le sens où une erreur qui peut être de nature lexicale ne peut être résolue en se basant sur les mêmes processus mis en œuvre en matière de rétroaction corrective par rapport à d'autres erreurs de nature, syntaxique, phonologique ou encore pragmatique. Ce constat nous mène à réfléchir sur les mécanismes qui sous-tendent et qui organisent le déroulement d'une rétroaction corrective, que les chercheurs qui font de la rétroaction corrective leur objet d'étude nous les résume en deux processus: l'évidence positive et l'évidence négative. En effet, il s'agit d'une perspective qui a vu le jour, notamment grâce aux travaux de Long (1996), qui soulignait que lors d'une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, types de procédés en matière de rétroaction corrective sont mis en œuvre: l'évidence positive et l'évidence négative.

Dans le passage suivant, Coşoreanu (2010)²⁷¹ nous présente cette lecture explicative qui va nous permettre de distinguer entre ces deux procédés :

‘‘L'évidence positive se définit comme une production qui fournit à l'apprenant un modèle des énoncés possibles et grammaticalement corrects dans la langue cible. L'évidence négative indique quant à elle à l'apprenant les énoncés grammaticalement incorrects ou inacceptables dans la L2’’²⁷²

²⁷¹ En se rapportant aux travaux de Schachter 1984 ; White 1989 a et b, 1996 ; Long 1996 ; Braidi 2002.

²⁷² Coşoreanu. E : *Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère*, Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVIII N° 3 | 2009, P.39-54.

Autrement dit, l'évidence positive renvoie à toutes les contributions acceptables que les apprenants reçoivent de la part de leur enseignant, qui concernent les différentes formes correctes au niveau de la langue cible elle-même dans un langage naturel. Elle s'appuie sur une logique descriptive en matière d'informations, qui porte sur une forme langagière ou un énoncé correctement admissible. En revanche, les preuves (évidences) négatives, fournissent des informations sur ce qui n'est pas admissible dans une langue cible. Il s'agit de fournir des informations qui portent sur l'impossibilité et l'agrammaticalité d'une forme ou d'un énoncé. Ceci dit, une bonne connaissance de la part de l'enseignant sur le fonctionnement de ces deux procédés d'évidence, est susceptible d'orienter ce dernier vers une meilleure application, et vers une maîtrise correcte de la rétroaction corrective.

Cependant, limiter l'efficacité de la rétroaction corrective à l'une de ces évidences en question, nous mène vers un débat stérile, dans la mesure où le rendement communicatif souhaité de la part de l'apprenant, s'articule sur le plan d'une action conjointement structurée entre évidence positive et évidence négative, comme nous le précisons encore une fois Coşoreanu (2010) dans le passage suivant :

‘‘L’hypothèse que la rétroaction corrective est susceptible d’amener l’apprenant à prendre conscience des points d’inadéquation/écart entre son interlangue et la L2 met au premier plan la fonction d’évidence négative que peut endosser la rétroaction. Et, sur ce point, on peut en effet assumer l’idée d’une insuffisance de la seule exposition de l’apprenant à de l’évidence positive pour le développement de sa L2.’’²⁷³

En somme, et après avoir découvert la notion de la rétroaction corrective à travers l'ensemble des aspects qui la constituent, nous pouvons dire que cette démarche nous a permis d'explorer la configuration formelle et fonctionnelle de cette dernière, qui comme nous l'avons constaté, constitue une pratique communicative parmi d'autres, déployée en classe de langue, et qui présente un intérêt et un potentiel majeur pour le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

²⁷³ Coşoreanu. E : *Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère*, Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVIII N° 3 | 2009, 39-54.

Nous avons jugé qu'il était important de revenir sur le statut des erreurs, lors d'une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. L'erreur qui constitue une partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère²⁷⁴, trouve sa place et son rôle didactique, lors des situations interactives en classe de langue, par le biais de la rétroaction corrective, que ça soit de manière implicite ou plutôt explicite.

Cette dernière, comme nous avons pu le découvrir constitue une pratique communicative qui présente un potentiel pédagogique très riche, permettant aux apprenants d'une langue étrangère de repérer l'usage correcte de la langue à apprendre, à travers une perspective qui repose sur une logique d'affrontement entre formes erronées et celles qui sont correctes. Opter pour cette pratique, va permettre à l'apprenant d'une L2 de développer sa compétence communicative, en instaurant chez lui une habileté langagière de nature réflexive, qui va lui permettre de découvrir le bon usage de la langue, à travers ses propres erreurs commises, tout au long de son apprentissage, ainsi qu'aux éventuelles formes erronées de la langue à apprendre, susceptibles d'être rencontrées ultérieurement.

Toutefois, il convient néanmoins de rappeler, que même si les différents témoignages et lectures proposés actuellement dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues secondes, sont unanimes et s'accordent sur potentiel acquisitionnel de la rétroaction corrective, il nous reste à préciser que cette dernière représente un champs d'étude qui reste encore à découvrir, et loin d'être exploré sous toutes ses coutures .

²⁷⁴Voire même au niveau d'une langue maternelle.

En guise de conclusion générale de ce cinquième chapitre, nous pouvons dire que ce tour d'horizon qui a porté sur les notions d'autonomie d'apprentissage et de rétroaction corrective, qui semblaient être différentes et distinctes à première vue, nous a permis de découvrir que ces deux dernières constituent deux pratiques qui se rapprochent, faisant d'elles une organisation communicative et un dispositif didactique à prendre en considération en situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

En effet, par le biais de cette approche croisée, nous avons pu découvrir que l'installation et le développement d'une compétence communicative chez un apprenant d'une langue étrangère, se réalise à travers le recourt et à la prise en charge de ces deux notions.

Bilan

- Nous avons constaté dans un premier temps que même si l'apprenant est en mesure de prendre en charge son propre processus d'apprentissage, cela ne fera jamais de lui un apprenant autonome de manière absolue.
- Le processus d'appropriation d'une L2 constitue une démarche qui s'appuie sur des modalités d'apprentissage basées sur des épisodes de construction et de négociations discursives de type collectif, faisant ainsi apparaître de ce fait deux formes d'autonomie: Apprentissage auto-dirigé, apprentissage hétéro-dirigé.
- La rétroaction corrective représente une pratique communicative et didactique par le biais de laquelle l'enseignant tente de mettre en évidence des formes linguistiques déficientes produites par ses apprenant à l'oral, faisant ainsi apparaître des séquences négociatives lors de la progression de la séance, susceptibles d'accroître le rythme d'appropriation des habiletés communicatives et linguistiques chez ces apprenants.
- Nous avons relevé que cette dernière peut se manifester à travers différentes formes (la correction explicite, la reformulation, la répétition de l'erreur, la demande de clarification, l'indice métalinguistique et l'incitation). Ranta, qui ont marqué le terrain et le développement scientifiques relatifs à cette notion.

Finalement, et à la lumière de ce que nous venons d'expliquer, nous pouvons dire que ce tour de reconnaissance nous a permis de découvrir deux pratiques communicatives qui véhiculent d'importants enjeux pour le domaine d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Sur le plan de l'apparence ou celui du fonctionnement, ces deux notions distinctes que soient-elles, représentent deux pratiques didactiques à apprendre en considération, et auxquelles nous devons porter une attention spécifique. L'accompagnement du développement de ces deux notions chez un apprenant en classe de langue, sur le plan formel, théorique ou encore fonctionnel, représente une démarche très riche et particulièrement remarquable, qui convoite à la fois le déploiement d'une perspective constructiviste quant à l'intégration de nouvelles connaissances chez ce dernier, et qui vise en même temps l'intégration d'une compétence négociative chez ce dernier, basée sur une logique de médiation, qui peut porter sur les contenus à apprendre, ou sur l'aspect relationnel qui réunit et qui rapproche les apprenants.

Ce deuxième objectif, représente notre point de départ au niveau du prochain chapitre. Le processus négociatif représente une configuration communicative propice à l'intégration et à la construction des connaissances chez un apprenant de manière générale, et celui d'une langue étrangère en particulier. L'élaboration et l'organisation de ce dernier s'articule sur la base d'une logique coopérative et collective, qui stimule et qui encourage la mise en place et la mobilisation de façon intentionnelle et volontaire de ces nouvelles formes sur le terrain, afin d'engager les apprenants dans un processus actif de construction personnelle/interpersonnelle des savoirs et savoir-faire.

VI. CHAPITRE 6

Analyse & modélisation des négociations

VI. CHAPITRE 6

(ANALYSE & MODELISATION DES NEGOCIATIONS)

1-QUELQUES CONCEPTIONS DE LA NEGOCIATION	252
1.1-LA NEGOCIATION COMME CO-CONSTRUCTION.....	253
1.2-LA NEGOCIATION COMME PRATIQUE DE RESOLUTION DES DESACCORDS.....	258
1.3-LA NEGOCIATION COMME PRINCIPE DE STRUCTURATION DU DISCOURS.....	260
1.4-LA NEGOCIATION COMME FORME D'ARGUMENTATION.....	262
2-LA MODELISATION DU PROCESSUS NEGOCIATIF	273
2.1-LE MODELE DE SMITH.....	274
2.2-LE MODELE DE MICHELE GABAY & MAGUY SILLAM	284
3-NEGOCIATION GLOBALE & NEGOCIATION PONCTUELLE	292
3.1-NEGOCIATION GLOBALE.....	294
3.2-NEGOCIATION PONCTUELLE	297
4-FORMES DE LA NEGOCIATION.....	300
4.1-NEGOCIATION OUVERTE.....	301
4.2-NEGOCIATION AVEC UN DEGRE D'OUVERTURE PLUS OU MOINS OUVERT	303
4.3-NEGOCIATION AVEC JEU DE POUVOIR INEGAL.....	304
5-STRATEGIES DE LA NEGOCIATION.....	308
5.1-LES STRATEGIES DISTRIBUTIVES.....	309
5.2-LES STRATEGIES INTEGRATIVES (PRUITT).....	311
5.3-STRATEGIES DE TOTALE COORDINATION	313

La construction du sens lors d'une situation de communication ne peut être réduite à un simple fruit du hasard. Il s'agit avant tout d'une expérience à la fois, humaine, sociale, communautaire et communicative, qui vise à faire agir et à faire interagir un groupe de participants lors d'une situation de communication donnée. Construire du sens, implique le recours à des mécanismes communicatifs par le moyen desquels, la composante du sens se verra négociée de manière continue. A cet effet, chercher la signification se proclame avant tout comme étant une tâche qui nous accompagne lors de nos différentes expériences communicatives; s'interroger, expliquer, argumenter, convaincre, etc. Il s'agit entre autre d'une expérience ²⁷⁵ de nature sociale et communicative qui nous assiste lors de nos échanges discursifs quotidiens, et qu'il nous est impossible donc de la réduire en une simple recherche d'une signification qui réunit un signifiant à son référent.

Loin du monde de la politique ou celui du commerce, là où la négociation du sens occupe une place privilégiée, en vue de parvenir à un accord par exemple ou pour conclure une affaire, ce processus se manifeste aussi lors de nos échanges communicatifs les plus banales, et qui présente un potentiel important qui lui procure un statut d'omniprésence permanente, au niveau de l'ensemble des tâches routinières auxquelles s'engage tout individu dans sa vie quotidienne.

Cependant, parvenir à une construction correcte du sens, met en jeu des éléments et des vecteurs de nature diverse, adoptés par un groupe de participants par le biais desquels, ces derniers visent d'atteindre un accord mutuel, tout en négociant leurs points de vue, leurs statuts, leurs préjugés ainsi que leurs croyances. A ce propos, toute négociation suppose d'une part, la recherche d'un compromis sur la manière dont une activité sera effectuée et sur sa signification²⁷⁶, ainsi que la recherche d'un sens construit de la part des participants qui la constituent lors des situations de malentendu ou de manque de compréhension²⁷⁷.

²⁷⁵ Selon l'interprétation d'Etienne Wenger dans son ouvrage *La théorie des communautés de pratique*

²⁷⁶ Négociation globale selon Ioana Belu et Luc Collès, *La négociation du sens en classe de français langue étrangère* UCL – CEDILL.

²⁷⁷ Négociation ponctuelle.

Au niveau de ce dernier chapitre, nous allons essayer de nous interroger sur le fonctionnement qui régit le processus interactif en classe de langue d'un point de vue général, et en se rapportant de manière précise aux différents rapports qu'entretient la notion de négociation avec celle d'interaction didactique en classe de FLE. Notre objectif est de revenir sur les contributions du déploiement du processus négociatif sur le plan de l'installation et du développement des habiletés linguistiques et communicatives chez un apprenant d'une langue étrangère. Pour ce faire, nous allons focaliser notre intention sur les mécanismes déployés et mis en œuvre par les participants (enseignant-apprenants) lors des situations de construction du discours didactique, afin d'exposer et de mettre au relief le rôle joué les épisodes négociatives au niveau du montage de ce dernier.

Dans un premier temps, nous allons essayer de découvrir la notion de négociation à travers ses différentes conceptions. Cette exploration va nous permettre de découvrir la complexité de cette notion. Dans un deuxième temps, nous allons essayer d'élucider le déroulement et la modélisation du processus négociatif à travers une optique explicative qui va nous permettre d'identifier les procédés et les mécanismes qu'ils le fondent. En troisième lieu, nous allons essayer d'exposer les deux configurations négociatives présentes au niveau de notre corpus : négociation globale et négociation ponctuelle. A partir de ces deux configurations négociatives découle plusieurs formes négociatives. Ce qui représente l'objet du quatrième moment qui forme ce cinquième chapitre. Dans cette partie du travail, nous allons découvrir les formes négociatives présentes au niveau de notre corpus par le biais d'une approche expérimentale, qui va nous permettre de comprendre le déroulement du processus négociatif dans ses aspects formels, constitutifs et fonctionnels. En dernier lieu, nous clôturons ce cinquième chapitre, par l'exposé des stratégies négociatives les plus utilisées en classe de langue. Ces stratégies qui représentent une assise et un protocole méthodologique qui vont nous permettre de découvrir et de comprendre davantage le déroulement qui sous-tend l'élaboration d'une situation négociative.

1- QUELQUES CONCEPTIONS DE LA NEGOCIATION

La négociation renvoie selon Bange à “ *Tout` processus d'interaction fonctionne sur la base des suppositions réciproques des partenaires* ”²⁷⁸.

L'équipe Perspective monde, qui constitue un outil pédagogique des grandes tendances mondiales depuis 1945, nous définit cette dernière comme étant :

*“ Un processus de communication et d'échanges entre au moins deux parties dont l'objet concerne l'organisation d'une relation ou le règlement d'une problématique entre celles-ci. ”*²⁷⁹

Cependant, ces définitions, d'ailleurs tout comme celles que nous avons pu découvrir dans les parties précédentes, restent relative aux différents types de contexte dans lesquels une négociation s'associe. Or, même si cette dernière se trouve utilisée dans le même type de contexte, son emploi reste multiple et hétérogène, et ne renvoie nullement pas à la même visée communicative dans le cadre des différents échanges interactifs qui la constituent.

Dans cette partie, nous irons à la découverte des quelques conceptions théoriques et procédurales qui se rapportent à la notion de négociation. Ces conceptions se manifestent en corrélation directe avec les différents emplois que cette dernière est en mesure de les assurer lors d'une situation communicative. Dans un premier temps, nous allons découvrir que la notion de négociation peut renvoyer à une situation de construction voire de co-construction communicative (co-construction du discours, du sens, des identités ... etc.). Ensuite, et en se référant aux travaux d'Orecchioni, nous allons procéder à la découverte de la notion de négociation comme étant un procédé de résolution des désaccords. Nous passerons par la suite à identifier la négociation comme étant un principe de structuration du discours. Et finalement, nous allons élucider la négociation comme forme d'argumentation.

²⁷⁸ BANGE. P: *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier/Hatier & Crédif, 1992. P 113.

²⁷⁹ <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire?iddictionnaire=1620>. (Consulté le 07/05/2016).

1.1- LA NEGOCIATION COMME CO-CONSTRUCTION

La théorie socioculturelle développée par le psychanalyste et psycholinguiste L. VYGOTSKY et ses collègues, représente une perspective scientifique qui présente un intérêt majeur, notamment en matière de l'étude du développement de l'enfant. Le processus d'apprentissage est considéré par les adeptes de cette théorie, comme étant un processus de nature essentiellement sociale. Cependant, la contribution clé de cette perspective apparaît au niveau de l'importance qu'elle procure à la notion d'interaction, qui selon cette dernière joue un rôle central sur le plan d'une démarche de co-construction entre novice et expert, notamment lors d'une situation d'enseignement-apprentissage.

D'inspiration socioculturelle et éthnométhodologique, la perspective qui s'attache à qualifier la notion de négociation comme étant une forme de co-construction interactive, représente nous semble-t-il une orientation théorique assez pertinente. Cette orientation est développée par le biais des différentes contributions de L.Vygotsky²⁸⁰, ou encore celles de Bange (1992). Le déroulement négociatif selon les protagonistes de cette dernière, est qualifié comme étant un processus qui vise à construire un discours autour d'un élément précis, et qui s'effectue grâce à la mise en place d'une logique de coordination collective, qui associe la notion de négociation à celle du déroulement interactif lors d'une situation communicative.

En effet, cette première perception s'appuie sur une lecture de type analytique quant au déroulement négociatif, et cela en se rapportant aux différents modalités et procédés (qu'ils soient ou non liés à des moments de désaccords) mis en œuvre lors d'un échange interactif, et par le biais desquels les participants qui le constituent parviennent à construire la situation interactive dans laquelle ils font part.

Les travaux réalisés dans le domaine de l'analyse des interactions verbales en classe de langue, s'accordent à considérer le déroulement interactif qui l'a sous-tend comme étant une activité communicative qui se fonde sur des mécanismes de nature négociative, et qui donne lieu à une construction voir une co-construction au niveau du discours, du sens, des

²⁸⁰ L'apprentissage est considéré comme un processus de nature sociale, dans lequel les interactions jouent un rôle central dans une démarche de co-construction entre novice et expert.

représentations, voire même des identités et du contexte²⁸¹ entre et par les participants qui animent cette situation didactique.

En effet, cette construction interactive s'articule sur la base d'une compétence de type actionnelle et une autre basée sur le langage ; l'action favorise et déclenche une construction collective des savoirs et savoir-faire, et le langage permet la formalisation de ces savoirs en question. La négociation se qualifie donc comme étant une pratique pédagogique qui vise à développer les compétences langagières et linguistiques chez l'apprenant. Il s'agit entre autre d'un moyen communicatif par le biais duquel ce dernier parvient à exposer ses idées et à débattre ses prises de positions.

Considérer la notion de négociation comme forme de co-construction communicative, nous a permis de découvrir que la langue est imbriquée par des activités accomplies par des participants et non pas d'une unité isolée, et que ces activités sont indissociables de cette dernière ainsi qu'au contexte dans le quel elle se réalise. Ce qui nous mène à qualifier les différents échanges interactifs en classe de FLE, comme étant un processus langagier à caractère collectif, mis en œuvre lors d'une situation d'enseignement-apprentissage, et qui ne peut être réductible à une performance individuelle qui se réalise dans la tête d'un individu²⁸², mais renvoie plutôt à une performance inter qu'intra-individuelle à caractère sociocognitif.

Au niveau de notre corpus, l'ensemble des échanges interactifs observés et enregistrés présentent une originalité, dans la mesure où la mise en œuvre de ces derniers est susceptible de créer et d'enclencher une multitude d'interventions interactives par les interactants (enseignant & étudiants) qui la constituent, appuyant ainsi et approuvant cette orientation communicative. Cependant, la nature de ces interventions enclenchées, se fonde sur les aspects qui matérialisent la composante de la prise de parole, qui varie entre des prises de positions auto-sélectionnées ; *la où les étudiants prennent l'initiative en prenant la parole de manière direct et autonome*, ou des prises de position sélectionnées ; *la prise de parole est distribuée par l'enseignant*.

²⁸¹ Il s'agit de l'opération de mise en contexte en classe de langue, développée par Francine Cicurel. (2002).

²⁸² Il s'agit de la "solo performance" selon la définition proposée par (BRUNER, 1982).

Manifestement, plusieurs chercheurs et théoriciens issus de domaines divers, en occurrence celui de l'analyse du discours ou encore celui de l'interactionnisme, ont essayé de mettre en évidence cette répartition spécifique de la parole. A ce titre, V. BIGOT relève que : " *Les tours de parole sont auto-sélectionnés et non pas attribués par le professeur, comme c'est souvent le cas dans un cours de langue*"²⁸³

De son côté, F. CARRAUD qualifie le débat en classe comme :

*"Un autre mode de circulation de la parole : les élèves n'ont pas à répondre au maître, ils s'adressent à leurs pairs et peuvent avoir des interventions initiatives"*²⁸⁴

Dans le passage suivant, nous assistons à une co-construction collective élaborée et mise au point par la voix des différentes interventions des étudiants, de manière auto-sélectionnée, sans la médiation ni l'intervention de leur enseignant:

1. **E2:** l'homophonie< (exclamation)
2. **E5:** ce n'est pas l'homophonie non /
3. **E2:** non non (se met réfléchir) l'homone l'homonymie ou je ne sais pas/
4. **E1:** homonymie /
5. **E4:** homonyme/
6. **E2:** voila< qui sont les mêmes eh:/
7. **E6:** se prononcent de la même façon mais qui ont deux sens différents< même même ils s'écrivent de deux façons différentes/
8. **E2:**<xxx>/ là: c'est la variation du verbe être < la deuxième c'est variation du mot /
9. **E1:** (x2) ça veut dire poétiquement / apparent et sémantiquement eh:
10. **E5:** différents
11. **E4:** séman sémantiquement et graphiquement non<
12. **E2:** (x2) graphiquement < c'est les mêmes </

²⁸³ BIGOT. V : *Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?* Carnet du Cediscor 4. 1996. p 33-47.

²⁸⁴ CARRAUD. F : *Des débats philosophiques en classe : parler ou ne pas parler.* Le Français dans le Monde. Recherche et Applications. Les interactions en classe de langue. Paris : Clé International.2005.

13. **E7**: c'est les mêmes ! /

14. **E3**: ah> oué oué

285

De ce passage ci-dessus, nous pouvons remarquer déjà que les échanges qui le constituent s'instaurent à partir d'une progression, qui repose sur une communication directe établie par les étudiants eux même. Cette scène est construite à partir des différentes interventions avancées par les étudiants, durant laquelle plusieurs propositions ont été avancées (tours de parole numéro 1-7), avant d'atteindre l'arrangement communicatif final, qui représente d'ailleurs le compromis qui va satisfaire l'ensemble des prises de position défendues par ces derniers (tours de parole numéro 9-12).

Toutefois, et même si cette répartition auto-sélectionnée de la parole, se présente au niveau de l'ensemble des séquences qui constituent notre corpus, il nous reste à préciser que cette dernière se manifeste avec une fréquence plus ou moins restreinte vue que, dans la majorité des échanges négociatifs enregistrés, l'intervention de l'enseignant était quasiment indispensable. L'intervention de ce dernier s'opère afin d'assurer une meilleur organisation de la gestion des tours de paroles, comme nous pouvons le constater clairement dans le passage suivant:

1. **P** : il ya des parties</ et chaque partie maintenant enveloppe des éléments</ quels sont les éléments qui doivent être dans la lettre alors< ? X benali et lahuel< dit qu'il ya trois parties</ une première partie< où il ya : l'obje t : et :
2. **E1** : la question<
3. **E3** : la destination<
4. **E4** : pas la destination< c'est de : eh :
5. **P** : donc pour nous ; l'obje t> fait partie de la première partie< qu'on appe :lle ?
6. **E3** : la première partie<
7. **E2** : les renseignements<

²⁸⁵ Voir annexe. Corpus T5/P.82-83.

8. **E4** : non> l'entête<
9. **P** : voila >il ya deux parties dans la lettre<il ya la première partie qu'on appelle l'en tête de la lettre< et ya la deuxième partie qu'on appelle le corps de la lettre< (x2) l'en tête< c'est un terme féminin ou masculin< ?
10. **E1** : masculin>
11. **P** : un entête ou bien une entête < ?
12. **E2** : un entête<
13. **E3** : une une>
14. **E4** : une entête> non> c'est une entête<

286

Comme nous l'avons annoncé ci-dessus, l'intervention de l'enseignant lors des échanges menés par les étudiants reste nécessaire et requise, dans la mesure où l'acte de parole véhiculé par la présence de ce dernier, va servir comme appui communicatif en matière de démarche, de conduite voire même de médiation vis-à-vis le déroulement interactif du cours. Ainsi, nous pouvons remarquer que lors de cet échange interactif, plusieurs propositions ont été avancées par les étudiants afin de définir les éléments qui constituent une lettre administrative (tours de parole numéro 3-7-8), or l'intervention de l'enseignant fut fort indispensable afin de saisir l'ensemble de toutes ces réponses proposées par ces derniers. De plus, le rôle de l'enseignant comme étant l'animateur de la séance s'introduit et se mit en place aussi bien pour provoquer ces derniers à participer (tour de parole numéro 11), ou bien pour organiser leurs tours de paroles respectifs (tour de parole numéro 5).

²⁸⁶Voir annexe. Corpus T5/P.82.

1.2- LA NEGOCIATION COMME PRATIQUE DE RESOLUTION DES DESACCORDS

La négociation représente l'un des modes de résolution de désaccord les plus pratiques, en matière d'efficacité dans le domaine des sciences de la communication. Elle s'élabore sur un mécanisme qui s'organise en trois phases principales :

- La confrontation de points de vue ;
- L'identification des zones de convergences :
- La recherche mutuelle de solutions.

A ce propos, Touzard qualifie la négociation comme étant une :

“Procédure de discussion qui a pour objectif de concilier des points de vue opposés. Il y a négociation quand l'accord ne coule pas de source, lorsque les protagonistes en désaccord tentent de trouver un accord”²⁸⁷.

Cette deuxième conception de la négociation trouve son origine au niveau des travaux menés par Kerbrat-Orecchioni (1984). Pour cette dernière, toute négociation s'amorce à partir d'un instant de désaccord ; un désaccord qu'elle a effectivement le rôle de le résoudre. Selon Orecchioni, au cours d'une situation interactive, la négociation peut matérialiser une issue ou un mode communicatif qui permet la résolution de ce désaccord. Elle la considère d'ailleurs comme étant *“un processus interactionnel permettant de résorber un différend apparu au cours d'une interaction entre les participants.”*²⁸⁸

²⁸⁷ Touzard. H : *La rigidité flexible : un exemple de processus intégratifs*, connexions, Numéro 50, 1987-2, p30.

²⁸⁸ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2004.palisse_s&part=193305 (consulté le 19/05/2016).

Pour pouvoir expliquer d'avantage cette vision, essayons d'explorer la séquence suivante, où nous allons assister à un échange communicatif en classe de langue, durant lequel s'est manifestée une négociation d'ordre métalinguistique, provoquée par un désaccord qui a porté sur le genre du mot « entête » :

1. **P** : voila >il ya deux parties dans la lettre<il ya la première partie qu'on appelle l'en tête de la lettre< et ya la deuxième partie qu'on appelle le corps de la lettre< (x2) l'en tête< c'est un terme féminin ou masculin<
2. **E1** : masculin>
3. **P** : un entête ou bien une entête < ?
4. **E2** : un entête<
5. **E3** : une une>
6. **E4** : une entête> non> c'est une entête<
7. **P** : donc> c'est> une entête< ya beaucoup de gens qui font l'erreur</

289

Nous pouvons remarquer que la structure interactive qui sous-tend le déroulement communicatif de cet échange, repose sur un ensemble de propositions avancées par les étudiants, et qui véhiculent différentes interprétations concernant le genre du mot «entête », donnant lieu ainsi à des moments de confrontation. Il s'agit en effet d'un désaccord amorcé par l'enseignant (tour de parole numéro 1), et qui a engendré par la suite une série de suggestions de la part de ses étudiants (tours de parole numéro 1-4-5).

Ces suggestions, comme nous pouvons le constater, varient entre celles qui qualifient le mot « entête » comme étant un nom masculin et d'autres comme étant féminin. Cependant, nous pouvons remarquer qu'à chaque moment qui a marqué la progression de cet échange, des suggestions ont été proposé par l'ensemble des étudiants, mais aussi des réfutations. Au niveau du tour de parole numéro 6, l'étudiant E4 exprime son refus de manière explicite, notamment avec l'emploi d'un marqueur de négation : « non », par apport aux réponses proposées par ses camarades E1 (tour de parole numéro 2) et E2 (tour de parole numéro 4), tout en soutenant celle de son camarade E3 (tour de parole numéro 5).

²⁸⁹Voir annexe. Corpus T5/P.82.

En dernier lieu, ce désaccord sera effectivement résolu, à travers l'intervention de l'enseignant qui va récapituler l'ensemble des suggestions proposées par ses étudiants, tout en avançant la bonne réponse, mettant ainsi un terme à cette situation négociative (tour de parole numéro 7).

1.3- LA NEGOCIATION COMME PRINCIPE DE STRUCTURATION DU DISCOURS

Comme nous l'avons découvert précédemment²⁹⁰, la pratique de la négociation dans sa conception dialogale et discursive quotidienne, remonte au début des années 1980, période durant laquelle E. Roulet, propose de faire appel à ce concept, avec la collaboration de certains linguistiques, pour décrire l'architecture et la forme hiérarchique des dialogues de tous les jours, et cela de façon simple et itérative. En effet, Roulet et son cercle de chercheurs partent du principe selon lequel tout échange conversationnel se fonde sur un mécanisme de nature négociationnelle²⁹¹, à travers lequel des parties du discours sont dans un premier temps *initiés*, par la suite *évalués* et finalement *ratifiés*, pour parvenir à la construction d'une forme d'accord finale.

Les investigations de Roulet ainsi que celles publiées par l'école de Genève (1987), se joignent et s'accordent sur le fait que les mécanismes qui sous-tendent la co-construction d'une situation, relèvent d'une logique interactionnelle de la communication, tandis que ceux qui participent à l'élaboration d'une négociation, relèvent plutôt d'un raisonnement qui a un rapport avec la structure du discours²⁹².

Dans le passage suivant, nous allons assister à un échange communicatif en classe de langue, qui s'élabore sur la base d'une logique négociationnelle qui va permettre aux différents acteurs qui l'animent de construire une situation interactive basée sur l'élément à apprendre (les domaines de la linguistique), mais qui va jouer aussi le rôle d'une assise communicative qui va contribuer à la construction discursive de cette situation :

²⁹⁰ La négociation comme structure conversationnelle.

²⁹¹ ROULET. E & AL : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang, 1985.

²⁹² C'est en quoi on peut parler de la « conversation comme négociation » (Roulet, 1985, 1987).

1. **P** : on va essayer de se rapprocher de la réponse de maroua donc domaine de la linguistique est une science donc les domaines de cette science vont être quoi selon vous (passage inaudible) donc sous science (passage inaudible) spécialité des branches des branches (passage inaudible) des parties (passage inaudible) donc ce sont des parties< des sections< des spécialités oui alors mettez moi tout cela en relation avec la linguistique ça va nous donner quoi ?des étapes /
2. **E9** : des spécialités qui traitent des notions spécifiques en relation avec la linguistique /
3. **P** : des spécialités qui traitent des notions spécifiques en relation avec la linguistique /
4. **E9** : par exemple les mots les phrases le sens /
5. **P** : êtes vous d'accord avec votre camarades qu'elle nous dit maintenant (passage inaudible) /
6. **E10** : chaque spécialité a des règles /
7. **P** : et bien qu'est-ce qu'on peut dire davantage /
8. **E11** : monsieur quand on dit domaine de la linguistique sont des domaines qui font partie de la linguistique ça veut dire qui ont une relation avec la linguistique (passage inaudible)/
9. **P** : bien sans tarder on va essayer de découvrir ce que c'est les domaines de la linguistique et quelles sont ses différents domaines qui constituent la linguistique<

293

Comme nous pouvons le remarquer, le déroulement interactif qui sous-tend la progression et l'élaboration de ce passage s'effectue à partir d'un échange de propos partagés entre l'enseignant (P) et ses étudiants (E9, E10, E11). Cet échange de propos porte sur le sujet de la leçon à apprendre, en occurrence les domaines de la linguistique.

²⁹³ Voir annexe. Corpus T3/P.45.

Le choix de ce sujet a suscité beaucoup d'intérêt de la part des étudiants ; un intérêt qui s'est manifesté et s'est matérialisé sur le terrain par la voie de leurs différentes participations respectives (tours de parole numéro 2, 4, 6 & 8).

Nous pouvons relever que la configuration négociative qui agence cet échange s'élabore sur la base d'un principe de complétude interactionnel, dans la mesure où chaque participant va contribuer d'une manière ou d'une autre à construire la situation interactive, tout en collaborant à son élaboration discursive, comme nous pouvons le constater par le biais des différents propos avancés par les étudiants, qui se rapportent directement à la question posée par l'enseignant au départ (qu'est ce que les branches de la linguistique ?). Chaque étudiant va essayer d'élucider cette idée (en accord ou en désaccord) avec la modération et l'accompagnement de l'enseignant bien entendu, mais avec des degrés d'implication plus ou moins relatifs et partiels, mais qui reflètent au fond la volonté de ces derniers à participer au processus négociatif, qui va leur permettre la construction leur propre scène didactique.

En somme, nous pouvons déduire que la construction d'une forme d'accord lors d'un échange communicatif, se fonde sur la mise en place d'un processus de nature négociative, comme nous le rapporte d'ailleurs Moeschler dans l'extrait suivant : "*toute interaction vise la recherche d'un accord, or tout accord se fait dans le cadre d'une négociation (thématisée ou non)*"²⁹⁴. Autrement dit, le processus négociatif va contribuer à la mise en place d'un lieu d'échange, de coopération et de construction collective du savoir, mais aussi du discours.

1.4- LA NEGOCIATION COMME FORME D'ARGUMENTATION

A ces conceptions déjà proposées, nous pouvons ajouter cette dernière réflexion, qui établie une relation de dépendance entre la mise en application d'un processus négociatif avec celui de l'argumentation. En effet, cette perception est synthétisée par les travaux de Jackson et Jacobs (1982), notamment par le biais de leurs ouvrages qui se fondent sur la théorie argumentative.

²⁹⁴Moeschler. J: *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris : Hatier-Crédif1985.

A ce titre, l'argumentation, que ça soit orale ou écrite, explicite ou voire même implicite, renvoie à une forme discursive qui a pour but de faire adhérer le destinataire à une opinion que nous défendons. En argumentant, nous cherchons à agir sur le destinataire, que ça soit au niveau de ses connaissances, de ses croyances, de ses opinions, de ses prises de position, de ses jugements ou encore au niveau de ses comportements. En recourant à l'argumentation, nous visons à exposer les avantages que présente l'idée que nous défendons, en vue de modifier celle de l'autre. Dans ce sens, une situation argumentative se trouve défini par la voie des trois pôles qui la constituent : orateur, récepteur, et argument, appelés communément *le triangle argumentatif*.

En effet, la pratique de l'argumentation constitue une forme langagière très répandue dans le domaine des sciences de la communication. Cette dernière renvoie à un processus par la voie duquel les intervenants qui le constituent, cherchent à affirmer leurs prises de position communicatives. Cependant, atteindre cet objectif requiert de la part de ces derniers le recourt à un jeu d'action argumentatif, basé sur des techniques et des stratégies de nature diverse, qui servent en occurrence à présenter les arguments ainsi que les contre-arguments relatifs à un sujet à débattre.

Ainsi, lors d'une situation négociative, l'émergence des moments argumentatifs renvoie à la volonté de chaque partie négociative à affirmer sa présence et à vouloir faire passer son objectif négociatif à tout prix. Pour ce faire, les parties négociatives recourent à divers procédés communicatifs, et l'argumentation constitue l'un de ces derniers, dans la mesure où elle représente une pratique de base qui permet à ces parties négociatives d'atteindre leurs objectifs respectifs. A cet effet, et afin de parvenir à une décision final lors d'une situation négociative²⁹⁵, ces dernières font appel à une configuration communicative basée sur des opérateurs langagiers composés et des stratégies argumentatives. Cette configuration communicative s'élabore par le biais de la confrontation d'arguments et de contre-arguments, faisant ainsi apparaître des états

²⁹⁵ Une décision qui représente le compromis final qui répond aux attentes respectives des parties négociatives.

cognitifs construits et ajustés au cours de l'interaction, en vue de parvenir à la résolution du problème posé au préalable²⁹⁶.

Cependant, l'élaboration de ces stratégies argumentatives, qui comme nous l'avons annoncé ci-dessus, se forment selon un jeu d'arguments et de contre-arguments, s'effectue en se rapportant de manière successive à plusieurs facteurs :

- La façon d'agir des parties négociatives avant de parvenir à la résolution finale du problème ;
- L'analyse objective de la situation de chacune des parties négociatives à l'évaluation de leurs capacités respectives, à défendre leurs positions et intentions communicatives ;
- La prise de conscience de l'intérêt de se réunir et de pouvoir faire bloc pour garantir plus de chance afin de pouvoir s'imposer vers la fin de la situation négociative.

Ce qui nous mène à déduire que même la gestion interactive lors d'une situation de négociation, établie sur la base d'une logique argumentative, s'élabore à partir d'une succession de phases, ayant comme objectif final, la résolution du problème négociatif, et que nous pouvons les résumer comme suit : d'abord, la présentation des arguments réciproques, ensuite la présentation des contre-arguments, et en dernier lieu, le compromis entre les négociateurs et le choix d'une solution avantageuse pour aboutir à un consensus final.

Lors d'une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (FLE dans notre cas), les parties négociatives qui la composent s'organisent sur le plan communicatif autour d'un contrat de partenariat, là où ces dernières (enseignant et apprenants) représentent des agents communicatifs partageant ou pas des statuts et des rôles identiques, et incarnant des places symétriques (groupe d'apprenants) ou asymétriques (enseignant VS apprenant). Le recourt à un discours de type argumentatif dans ce cas, constitue une

²⁹⁶ Le mot problème dans cette partie renvoie à l'élément /l'événement déclencheur, responsable de l'amorçage du processus négociatif.

issue pour les intervenants à ce type situation, qui va leur permettre d'exprimer leurs points de vue respectifs et de chercher à s'imposer. Or, cela ne peut se réaliser sans avoir des répercussions sur les négociateurs, et sans avoir généré des conséquences sur leurs relations respectives. Ce qui procure de ce fait à ces moments argumentatifs un rôle de noyau dans la trame discursive²⁹⁷, dans la mesure où ces derniers assurent une fonction cardinale, puisqu'ils englobent tous les facteurs importants, qui garantissent le déroulement d'une situation négociative. Pendant les instants incluant des séquences argumentatives, les arguments et les contre-arguments s'opposent et se mesurent, les intentions se dégagent et se croisent, ainsi, la situation est susceptible de se modifier continuellement. Elles représentent donc un véritable support communicatif et discursif sur la base duquel se fonde le processus négociatif. Elles permettent non seulement d'assurer la gestion interactive de ce processus (elles ouvrent, maintiennent ou ferment, M. Sillam, 1989), mais elles sont aussi en mesure d'accompagner et d'assister son développement et son cheminement, raisons pour lesquels nous ne pouvons ni les supprimer, ni les déplacer, compte tenu du rôle fondamental qu'elles incarnent en matière du déroulement de la dynamique négociationnelle.

Essayons de découvrir le déroulement argumentatif qui sous-tend l'élaboration de la séquence suivante :

1. **P** : donc c'est la partie où on utilise : eh : des expressions telles que
2. **E2** : suite à votre annonce<
3. **P** : voila< en réponse à votre annonce< que vous avez publié dans tel ou tel journal<
4. **E3** : et la date de l'annonce< ?
5. **P** : ah oui ; il faut absolument respecter et indiquer la date de l'annonce<x la date seulement ?
6. **E4** : le lieu madame
7. **E1** : effectivement < le lieu dans lequel est apparu l'annonce< télévision> journal> site internet< x tous
8. **E3** : donc en plus de la date< on doit mentionner le lieu<

²⁹⁷ Selon la terminologie de Roland Barthes (1965), reprise par Oswald Ducrot (1972).

9. **E2** : effectivement< pour convaincre le destinataire <
10. **P** : c'est ça oui : (x3) donC< quoi d'autre ?
11. **E1** : contact<
12. **P** : expliquez>
13. **E1** :on écrit le nom du destinataire<
14. **E4** : non>
15. **P** : est ce qu'on écrit le nom du destinataire directement ?
16. **E3** : non> à monsieur le eh :
17. **E2** : directeur<
18. **P** : voila< donc à monsieur le directeur< / à monsieur le responsable</ avec la majuscule donc on s'adresse à qui au juste ?
19. **E1** : le personne<
20. **E4** : le statut de la personne< c'est-à-dire : eh : sa fonction<
21. **E3** : oui c'est ça<
22. **P** : exactement> donc ce n'est pas la personne autant qu'être qui nous intéresse< mais plutôt la fonction ou le statut qu'il occupe dans une administration< (x3) le chef de département est mon ami< et je voudrai lui demandé un document< ce n'est son nom qui m'intéresse là</ même si cette personne est très intime<

298

Durant cette séquence, nous assistons à un échange interactif marqué par un ensemble de suggestions avancées par les étudiants pour définir les éléments qui constituent une lettre de motivation. Au niveau du tour de parole numéro 4, l'étudiant E3 suggère d'introduire la date de la parution de l'annonce dans le corps de la lettre de motivation. Une suggestion rapidement admise et acceptée par l'enseignant. Juste après, au niveau du tour de parole numéro 6, une autre suggestion était avancée (tour de parole numéro 7) suite à la question posée par l'enseignant (tour de parole numéro 6). Or, cette fois, la suggestion proposée se trouve acceptée voir admise par deux étudiants ; E1 (tour de parole numéro 7), et E2 (tour de parole numéro 9), qui non seulement acceptent la proposition de leur camarade mais vont même jusqu'à la soutenir en l'argumentant. Le reste du déroulement

²⁹⁸ Voir annexe. Corpus T5/P.85.

de cette séquence (à partir du tour de parole numéro 10), est marqué par l'introduction et le développement de nouveaux éléments constitutifs de la lettre de motivation. Au niveau du tour de parole numéro 13, E1 propose d'ajouter le nom du destinataire. Une proposition directement contestée par E4 (tour de parole numéro 14) et approuvée par la suite par E3 et E2 qui soutiennent l'idée de E4, en la rectifiant en même temps (tours de parole numéro 16 & 17) et en la réinterprétant autrement (tour de parole numéro 20). Cette séquence négociative s'achève par l'intervention de l'enseignant qui met fin à ce moment de désaccord à travers un récapitulatif, résumant ainsi l'ensemble des propositions de ses étudiants sous forme de synthèse (tour de parole numéro 22).

Cependant, une autre forme argumentative peut apparaître lors d'une situation négociative. Une forme qui ne partage pas a priori le même degré d'importance par apport aux moments argumentatifs noyau que nous avons essayé de présenter dans la partie ci-dessus, mais qui contribue d'une autre façon à faire progresser ce type de situation. Les arguments dits accessoires, appelés aussi "les interventions accessoires", génèrent cette deuxième forme argumentative, utilisée lors d'une situation communicative (négociative pour notre cas), en vue d'occuper l'espace discursif. Ces interventions accessoires servent à reprendre, à maintenir ou à confirmer des arguments déjà avancés par les intervenants, pour pouvoir entretenir les relations qui les associent et les rapprochent, sans pour autant influencer le déroulement de la situation négociative. Selon R. Barthes, 1965 ou encore O. Ducrot, 1972, les arguments accessoires même s'ils assurent un rôle catalyse, toutefois ils restent toujours fonctionnels. Ils servent à réduire le caractère linéaire du déroulement négociatif, et peuvent assurer un rôle illustratif, et s'inscrivent en parfaite corrélation avec le premier type d'arguments que nous avons découvert; les arguments noyaux, et même s'ils ne véhiculent pas des propos de première importance comme c'est le cas des arguments noyaux, ils restent néanmoins auxiliaires et complémentaires (peuvent être supprimées voire déplacées), sans impact direct sur la situation négociative en cours. Cependant, l'utilité des arguments accessoires pour nous autant que chercheurs, réside sur le fait qu'ils peuvent nous conduire à la découverte de plusieurs facteurs importants caractérisant une situation négociative comme la prise en charge de l'interaction par exemple, la gestion des faces des négociateurs, les circonstances/conditions, les contenus

en jeu dans le processus de négociation ainsi que le passage du référent situationnel au référent personnel.

Dans le passage ci-dessous, nous allons assister à une séquence interactive durant laquelle des moments argumentatifs incluant des arguments accessoires sont mis en œuvre :

1. **P:**d'accord quand on Parle on va se taire< Pour attirer l'attention>
2. **E3 :** non<
3. **P:**on Peut interPeller l'élève ou l'étudiant (interrogation)
4. **E1 :** Pour caPter son attention<
5. **P:** Pour caPter son attention très bien encore>
6. **E2 :** Pour déchiffrer le code<
7. **P:**ça veut dire quoi (interrogation)
8. **E2 :** quand il Parle, il (Passage inaudible) <
9. **P:**il Peut quoi>
10. **E3 :** le suivre
11. **P:**le suivre, d'accord, donc le regard de l'autre est une révélation c'est-à-dire on Peut savoir si l'autre est concentré, s'il est ennuyé, S'il A>
12. **E1 :**s'il a comPris ou Pas>
13. **P:**s'il a comPris ou Pas> (...) encore, vous avez Parfois quand on Parle aux gens, on dit il m'a Parlé, il m'a même Pas regardé, ça veut dire quoi> (interrogation).
14. **E2 :** Il n'a Pas donné de l'imPortance
15. **E1 :** il na Pas donné l'attention<
16. **E3:** il n'est Pas intéressé<
17. **P:**il n'est Pas intéressé> d'accord> encore> encore>
18. **E2 :** ça Peut être un manque de resPect <
19. **P:**ça Peut être un manque de resPect d'accord > encore>
20. **E1 :** il m'a ignoré<
21. **P:**il m'a ignoré> d'accord et vous Par exemPle Pourquoi est imPortant quand vous Parlez que quelqu'un vous regarde >

22. **E2:** c'est l'essentiel Parce que tu sais que cette Personne est là<
23. **P:**vous entendez>
24. **AS:** non>
25. **P:**Parle Plus fort >
26. **E2:** c'est l'essentiel Pour moi c'est Parce que je Perds l'attention je ne
Peux Pas Parler >
27. **P:**ça vous fera quoi quand quelqu'un que vous Parle ne vous regarde
Pas , ça vous fera quoi>
28. **E2 :** je Perds l'attention, je ne Peux Pas Parler <
29. **P:**d'accord>

299

Nous pouvons repérer que l'enchaînement et le développement communicatif qui caractérisent le déroulement de cette séquence interactive sont marqués par un ensemble d'interventions avancées par les étudiants, qui portent essentiellement sur le rôle joué par l'élément du regard lors d'une situation de communication orale. Les propos avancés par ces derniers se trouvent par la suite jugés et évalués par le biais des multiples réactions interactives de leur enseignant, qui assure à la fois un rôle d'accompagnement, d'assistance et de modération. Comme nous pouvons le constater, les propos et les contenus avancés par le biais des différentes interventions émises par les étudiants, font l'objet de deux types de réaction : soit ils seront estimés et acceptés, soit au contraire ils seront non valorisés et donc rejetés, procurant ainsi à cet échange interactif un caractère argumentatif. Nous pouvons constater encore une fois que le noyau du sujet qui marque et qui sous-tend l'élaboration et l'enchaînement communicatif de cet échange ne s'appuie pas sur une divergence discursive claire ; les intervenants lors de cet échange ne marquent pas de manière concrète leurs désaccords, cependant ils recourent à des procédés communicatifs à caractère complémentaire, en employant une suite d'arguments accessoires, qui permettent d'enrichir l'enchaînement communicatif qui élabore la co-construction négociative de cette situation de communication (tours de parole numéro 6, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 22 , 26 & 28).

²⁹⁹ Voir annexe. Corpus T7/P.110-111.

En somme, nous pouvons dire maintenant que lors d'une situation négociative, l'argumentation représente une des pratiques communicatives mises en œuvre par les parties négociatives, par le biais de laquelle l'ensemble de ces parties négociatives parviennent à exprimer et à refléter leurs volontés pour s'affirmer. Le recours à l'argumentation constitue donc une issue communicative qui va leur permettre de présenter leurs opinions, d'exposer leurs arguments/contre-arguments, et de les défendre afin qu'ils puissent atteindre leurs objectifs négociatifs.

Pour conclure ce premier volet de ce cinquième chapitre, nous pouvons dire que ce panorama de conceptions relatif à la notion de négociation, que nous venons d'aborder, nous a conduit à découvrir que cette dernière renvoie à une conceptualisation assez complexe, et qui ne peut en aucun cas être étudiée ni analysée, en s'appuyant sur une seule interprétation théorique.

En effet, l'exploration de cette profondeur théorique propre à la notion de négociation, nous a mené à résumer l'ensemble des conceptions qui la constituent sous forme de deux approches principales : la première, représente la vision qui rapporte à la notion de négociation l'ensemble des phénomènes interactionnels qui peuvent apparaître lors d'une situation communicative (approche ethnométhodologique), tandis que la deuxième, fait de cette dernière une pratique qui sous-tend la construction interactive d'une situation de communication donnée.

Cependant, il faut rappeler que la présence simultanée de ces conceptions que nous avons pu découvrir, est susceptible de créer un certain risque d'ambiguïté, notamment en matière de la notion d'accord ou encore par rapport aux différents niveaux possibles de négociation, malgré qu'elles partagent quelques principes de base en commun. En effet, une notion comme celle de l'accord est susceptible de renvoyer à plusieurs significations, en relation directe avec le contexte et avec l'objectif de son utilisation : l'accord peut représenter un procédé de ratification minimale de la part du destinataire comme étant un signe qui permet de continuer et de poursuivre le déroulement interactif. Ou encore, il peut

être qualifié comme étant un indice d'enchaînement suite à une acception qui exprime un consensus communicatif lors d'un échange.³⁰⁰

Même constat pour ce qui est des différents niveaux possibles de négociation, qui véhiculent quant eux aussi un autre risque d'ambiguïté. En effet, grâce aux postulats avancés par Kerbrat-Orecchioni (1984), nous avons pu découvrir que les négociations qui se déclenchent lors d'une situation communicative, sont en mesure de porter sur l'ensemble des niveaux qui constituent son déroulement interactif, donnant lieu ainsi à un risque en matière de confusion, que ça soit au niveau de sa forme, de son contenu³⁰¹, de sa structuration³⁰² ou encore par apport aux identités et aux rapports de places qu'occupent les interactants lors d'une situation négociative.

De cela, nous pouvons déduire, que cet aspect polysémique que la notion de négociation est en mesure d'incorporer, représente à la fois une richesse, mais en même temps un risque, notamment au niveau de l'axe méthodologique, dans la mesure où une simple confusion en matière d'interprétation de cette dernière est susceptible de bouleverser voire fausser la piste analytique optée par un chercheur lors de l'analyse de son corpus.

Or, de ce premier aléa en découle un autre, qui va non seulement brouiller la démarche scientifique et méthodologique à mettre en œuvre, mais sera en même temps capable de la modifier (de manière confuse et erronée). En effet, nous avons découvert dans un premier temps que le fait de garder la même interprétation du mot négociation est en mesure de créer une confusion d'ordre méthodologique chez un chercheur, cependant le problème est encore plus profond, dans le sens où même l'emploi monosémique de cette dernière avec la même interprétation pour définir l'ensemble de tous les niveaux qui constituent son déroulement interactif lors d'une situation de communication, représente aussi un autre risque d'une autre nature, susceptible de cacher les propriétés des échanges

³⁰⁰ C'est par apport à cette dimension polysémique de la notion d'accord, que les auteurs n'utilisent pas le mot "désaccord" pour signifier le "non accord", mais plutôt "conflits, divergences, tiraillements" (Kerbrat Orecchioni, 1984, p. 237) ou "problèmes" (Roulet, 1985, p. 3).

³⁰¹ Thème, signes, signifiant, signifié, référent, opinions.

³⁰² Les tours de parole, les clôtures.

qui la constituent, rendant par conséquence la découverte des modes de structuration et de construction qui la sous-tendent une mission impossible, ou du moins difficile à atteindre.

2- LA MODELISATION DU PROCESSUS NEGOCIATIF

Comme nous avons pu le découvrir dans les parties précédentes, l'apport du processus négociatif reste indéniable sur le plan de la construction interactive en classe de langue. En effet, l'ensemble des chercheurs appartenant aux différentes visions et optiques interactionnistes, admettent et approuvent que les formes d'interaction englobant des moments de négociations appelées communément 'interactions négociées'³⁰³, constituent des activités qui permettent d'accroître le rythme d'acquisition d'une langue, en favorisant ainsi l'appropriation de nouvelles connaissances, que ça soit sur le plan d'assimilation (Intégration des données du milieu dans des schèmes antérieurs) ou celui d'accommodation (modification des schèmes du sujet en fonction des données).

A cet effet, plusieurs chercheurs se sont penché sur cette question, en faisant des moments négociatifs lors d'une situation de communication un objet d'étude à part entière, et cela par le biais des diverses études d'ordre expérimental exprimant cette préoccupation. L'intérêt de la mise en place d'une telle démarche, réside sur le fait qu'elle va nous procurer une lecture qui nous permettra de découvrir et d'explorer de manière détaillée l'enchaînement et le cheminement d'une négociation dite interactive, afin de nous proposer un schéma modélisant son fonctionnement, en s'appuyant sur une logique de nature descriptive et analytique, qui porte notamment sur la structuration des différents épisodes communicatifs, sous-jacents cette forme d'interaction, et qui permettent de définir les conditions qui favorisent l'acquisition/apprentissage d'une langue.

Ainsi, l'ensemble des travaux de recherche qui ont tenté de nous décrire le fonctionnement d'une négociation interactive, ont fait appel à des références empruntées des domaines de la linguistique, de la psychologie ainsi que celui des sciences sociales et cognitives. De notre part, nous allons tenter au niveau de cette partie de mettre la lumière sur les deux perspectives qui représentent et qui modélisent le mieux le déroulement des moments négociatifs qui ont marqué l'ensemble des séquences que nous avons pu

³⁰³Définie par Elena COSERIANU comme étant : "Un épisode de communication dans lequel un ou plusieurs signaux d'incompréhension donnent lieu, par l'intermédiaire d'une rétroaction corrective, à une résolution des énoncés problématiques".

enregistrées au niveau de notre corpus, à savoir le modèle de Smith et celui de Michèle Gabay & Maguy Sillam.

2.1- LE MODELE DE SMITH

La lecture proposée par Smith en 2003, semble être le prototype qui représente le mieux la matrice et le cheminement d'une négociation interactive. Or, ce dernier ne représente pas le premier chercheur qui a tenté de nous présenter une maquette décrivant ce processus. En effet, le prototype présenté par Smith n'est qu'une reproduction basée et adaptée sur un modèle déjà existant, celui de VARONIS et GASS, appelé communément le modèle de la routine de négociation.

A ce titre, Varonis & Gass (1985) représentent la première génération de chercheurs qui ont tenté de nous décrire et de nous modéliser les interactions négociées³⁰⁴. Manifestement, ces auteurs en question ont remarqué que lors du déroulement d'une interaction communicative, surgissent fréquemment des épisodes de négociation entre les interactants. Selon ces dernières, ces épisodes de négociation, se manifestent d'un côté à cause d'un partage insuffisant (défaillant) en matière d'acquis entre les interactants, et d'un autre côté à cause d'une incompétence partagée faisant naître des moments de non-compréhension entre ces derniers (Idée reprise par Smith 2003).

Le modèle proposé par Varonis & Gass, représente à vrai dire une maquette qui concrétise de manière réelle l'ensemble des moments/séquences qui constituent une situation de négociation. Ces différentes séquences négociatives appelées " épisodes de négociation", correspondent à des réponses en matière d'instances de non-compréhension, et qui incluent en pratique trois phases principales:

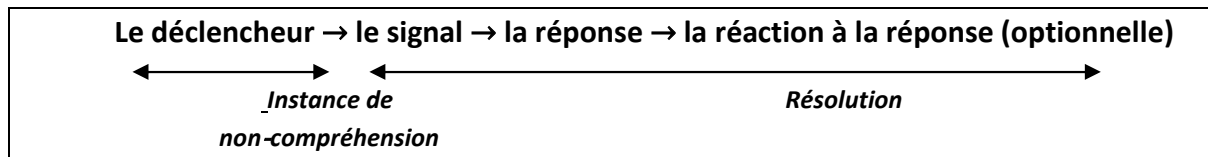
- Le déclencheur ;
- L'indicateur ;
- La réponse.

³⁰⁴ Appelés notamment "routines de négociation".

Auxquelles s'ajoute une phase optionnelle :

- La réaction à la réponse.

La représentation suivante schématise cette modélisation proposée par Varonis & Gass :



305

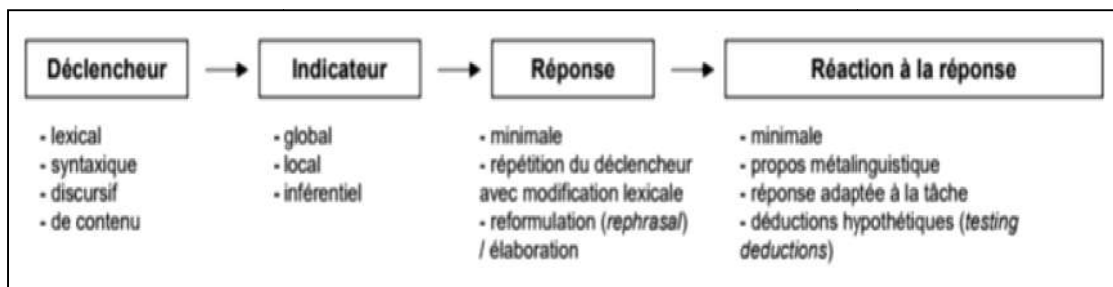
En réalité, le modèle proposé par Varonis & Gass, représente concrètement une assise théorique et méthodologique de base qui a servie à modéliser le processus négociatif, et qui a permis en outre, l'émergence de nouvelles études, notamment celles de Bremer et al. (1988), Pellettieri (1999), Pica et al. (1991), ou encore celles de Rost & Ross (1991), qui partageaient et visaient le même objectif que celui tracé par Varonis & Gass ; décrire le mieux le déroulement d'une négociation interactive.

Et il fallait attendre jusqu'à 2003, pour pouvoir découvrir une nouvelle modélisation qui s'appuie sur les principes adoptées par Varonis & Gass, et qui propose une lecture encore plus profonde en matière du déroulement d'une négociation interactive, en occurrence celle présentée par Smith. En effet, Smith a réussi de mettre sur pieds une nouvelle modélisation qui porte sur le déroulement d'une négociation interactive en se rapportant au modèle de la routine de négociation proposé par Varonis & Gass (1985). A ce titre, Smith, par le biais de ce schéma, va nous permettre de découvrir les différents épisodes négociatives, déjà proposées par Varonis & Gass, mais de manière concrète, explicite, détaillée et surtout analytique. Mis à part le recourt aux travaux de ses précurseurs "Varonis & Gass (1985), Bremer et al. (1988), Pellettieri (1999), Pica et al. (1991), et Rost & Ross (1991)", Smith va emprunter des notions et des principes issus des domaines de la linguistique et celui des sciences de la communication pour pouvoir élaborer sa perspective. Nous pouvons relever cela à travers l'intégration des différentes

³⁰⁵ Représentation schématique de la structure de la routine de négociation de Varonis & Gass (Traduit de l'anglais, adapté d'après Varonis & Gass 1985).

catégories linguistiques et communicationnelles au niveau de son modèle, afin de nous permettre d'identifier les différentes formes que chaque épisode négociative (déclencheur, indicateur, réponse, réaction à la réponse,) pourra s'approprier.

La représentation suivante, résume cette conception proposée par Smith en matière de schématisation et de modélisation du processus négociative :



306

Ainsi, nous pouvons décrire cette représentation ci-dessus comme suit :

- **Le déclencheur** : le déclencheur constitue un énoncé ou une partie d'un énoncé qui engendre un problème de compréhension/inter-compréhension entre les interactants lors d'un échange communicatif. Smith dans son schéma le considère comme étant le catalyseur de la routine de négociation.

En se rapportant aux postulats avancés par les théories interactionnistes, le déclencheur peut se présenter sous quatre formes :

- *Déclencheurs lexicaux* : représente une situation communicative dans laquelle, l'énoncé responsable d'un problème de compréhension (énoncé problématique), se manifeste explicitement par le biais d'un item de nature lexicale.
- *Déclencheurs syntaxiques* : l'énoncé problématique se manifeste et se traduit par le biais d'une construction grammaticale précise.
- *Déclencheurs de contenu* : constitue une typologie de déclencheur qui se manifeste quand l'énoncé problématique se traduit par le contenu intégral du message.

³⁰⁶ Les sous-catégories des étapes de la routine de négociation (adapté de Smith 2003).

- *Déclencheurs discursifs* : il s'agit d'une forme de déclencheur engendrée par un problème qui se rapporte à la cohérence discursive / conversationnelle lors d'un échange communicatif.
- **L'indicateur** : renvoie à l'élément émis par le locuteur principal. L'indicateur représente le deuxième instant qui suit le déclencheur sur le plan de la routine de négociation. Nous pouvons identifier deux classifications selon la vision de Varonis & Gass (1985) : les indicateurs dits explicites et des indicateurs implicites.

Lors d'une situation de communication, les indicateurs représentent des éléments de nature linguistique et énonciative, employés pour manifester la non compréhension du premier énoncé déclencheur, et qui s'achèment sous différentes formes : *Signal explicite* (ex : "Je ne comprends pas", "Qu'est ce que c'est ?") / *Répétitions du mot ou de l'énoncé précédent qui peut être l'indice d'une incompréhension* / *Reformulation* / *Correction* / *Réponse inappropriée* / *Signal non-verbal* tel que les silences, les mimiques ou bien les gestes.

Cependant, d'autres études ont tenté de nous éclaircir d'avantage cet élément, notamment celles de Rost & Ross (1991), qui à leur tour, nous ont proposé une nouvelle classification, afin de répertorier l'ensemble des différentes forme qu'un indicateur pourra prendre. A cet effet, ces derniers nous proposent de classer l'indicateur sous trois formes principales: globale, locale ou encore inferentielle³⁰⁷ :

- *Indicateur global* : un indicateur global, représente un énoncé utilisé par un locuteur, afin d'exprimer sa non-compréhension, sous forme de tournures indirectes, qui ne permet pas de relever l'élément du déclencheur de manière explicite et évidente³⁰⁸.

³⁰⁷ Carlota. S : *Modes of Discourse. The Local Structure of Texts*. Cambridge : Cambridge University Press. 2003.

³⁰⁸ On peut se référer à l'élément du Signal explicite (ex : "Je ne comprends pas", "Qu'est ce que c'est ?"), selon le modèle de Varonis & Gass (1985).

- *Indicateur local* : contrairement à l'élément précédent, l'indicateur local représente un énoncé utilisé par un locuteur, afin d'exprimer sa non-compréhension, mais sous forme de tournures directes, permettant d'identifier et de relever l'élément du déclencheur de manière explicite et précise. Il peut se traduire dans un énoncé sous forme de requête de clarification ou encore des demandes de confirmation.
 - *Indicateur inferentiel* : lors d'une situation de communication, un indicateur est dit inferentiel quand le locuteur exprime sa non-compréhension, en émettant des hypothèses interprétatives (qu'il va affirmer ou infirmer par la suite), afin d'accéder à la bonne interprétation des idées avancées au niveau de l'élément du déclencheur.
- **La réponse** : renvoie au troisième moment qui constitue la routine de négociation. La réponse représente toutes formes d'énoncé qui véhiculent une réaction suite à un signal de non-compréhension. Cette dernière indique la phase de réparation du problème. Smith (2003), nous présente cet élément sous trois formes principales :
- *Réponse minimale* : il s'agit d'une réaction minimisée, véhiculant peu d'information (input), destinée pour l'auteur de la routine de négociation (le catalyseur), et qui peut avoir la forme d'une simple répétition de l'élément déclencheur.
 - *Réponse répétant le déclencheur (avec une modification lexicale ou syntaxique)* : il s'agit d'une forme de réponse avec laquelle le locuteur va essayer d'éclairer et d'expliquer l'énoncé problématique précédent, sans pour autant parvenir à une résolution finale du problème énoncé au préalable (au niveau de l'énoncé indicateur).
 - *Réponse par reformulation ou élaboration* : cette forme de réponse correspond à un mode de reformulation, qui consiste à apporter des

éléments supplémentaires, pour pouvoir illustrer et d'élucider l'énoncé problématique, afin de contextualiser le processus de la compréhension.

A ces trois formes de réponses proposées par Smith, s'ajoute une quatrième, qui se traduit par l'émergence d'énoncés manifestant une incapacité à répondre.

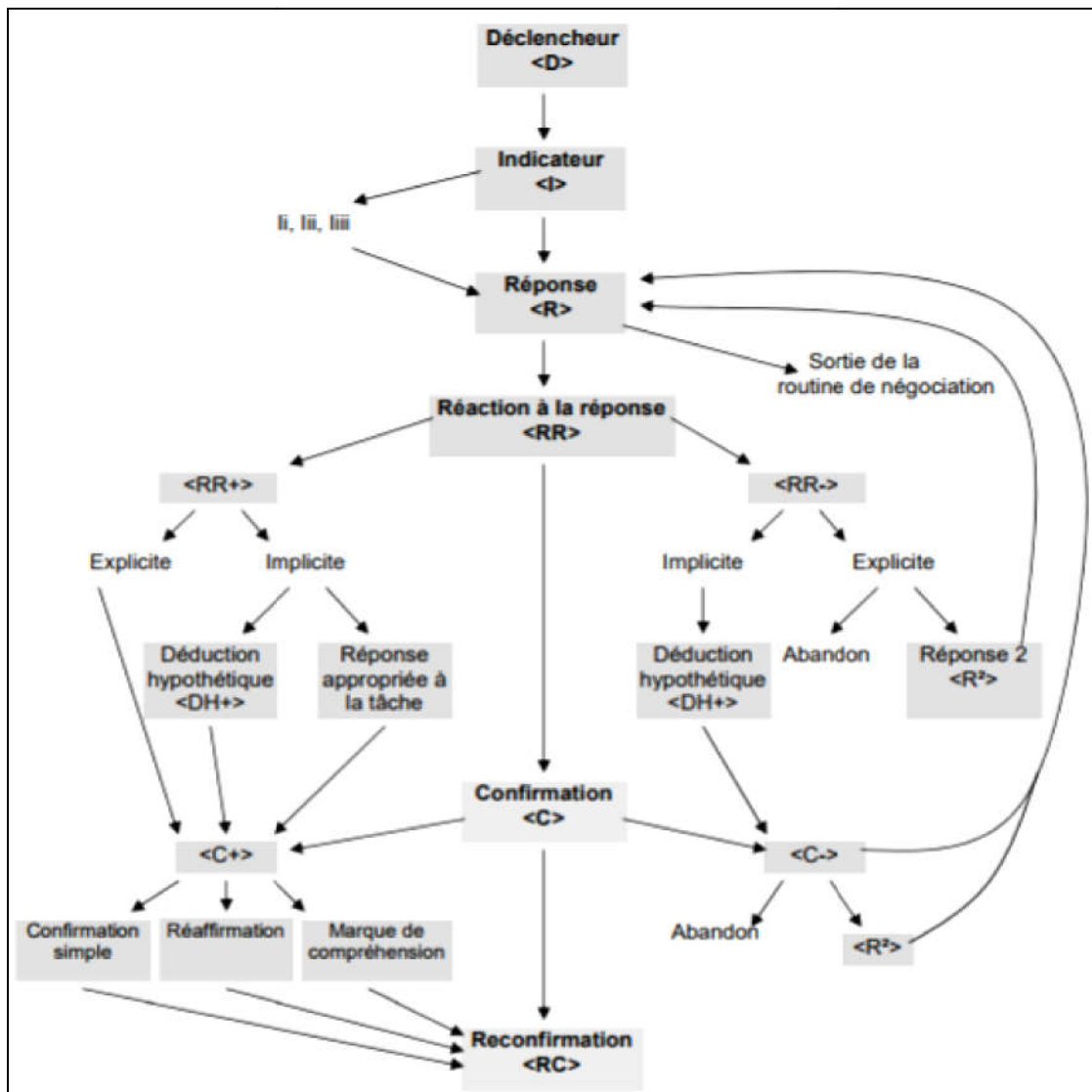
- **La réaction à la réponse** : la réaction à la réponse représente le quatrième et dernier moment qui schématise le plan de la routine de négociation. Cette dernière demeure facultative et optionnelle, et se traduit lors d'une situation de communication par des déclarations de nature explicite, qui permettent d'exprimer la prédisposition des locuteurs de reprendre et de rétablir le déroulement principal de la communication.

Smith par le biais de son modèle, enrichie l'approche de Varonis & Gass, et appréhende l'élément de la réaction à la réponse sous deux formes :

- *Réponse appropriée à la tâche (task appropriate response)* : il s'agit d'une forme de réponse véhiculée par le biais d'un ensemble d'énoncés, qui traduisent implicitement l'élément de la compréhension, et qui servent à conduire et à orienter le cheminement de la situation de communication.
- *Déduction hypothétique (testing deduction)* : Smith, propose cette deuxième forme de la réaction à la réponse, en se référant aux indicateurs inferentiels de non-compréhension. A ce titre, les déductions hypothétiques sont utilisées lors d'une situation de communication pour confirmer ou non (de la part de l'interlocuteur) l'élément de la réponse, précédemment formulé par le locuteur.

Ainsi, et en se basant sur les éléments avancés par Varonis & Gass (1985), nous pouvons dire que Smith, par le biais de sa modélisation, est parvenu à nous faire éclaircir d'avantage le déroulement d'une négociation interactive. L'introduction de nouveaux paramètres régissant le déroulement de cette dernière, a permis à ce dernier de proposer une lecture plus élaborée que celles proposées par ses précurseurs.

A cet effet, et afin de décrire son modèle de manière détaillée et explicite, Smith (2003), nous a traduit sa vision et son approche du déroulement d'une négociation interactive, sous forme d'une représentation schématique, qui vise à mettre en avant la richesse et la complexité d'un processus de ce type, et cela en incluant certains éléments empruntés des paramètres qui régissent le domaine des interactions négociées en ligne (par ordinateur), comme nous pouvons le constater au niveau de l'illustration présente :



309

Cependant, il reste à signaler que l'introduction de ces éléments issus des paramètres qui régissent l'interaction négociée médiée par ordinateur, au schéma proposé par Smith, ne pose aucun problème de structuration au niveau du type de négociation qui nous intéresse dans le cadre analytique et méthodologique qui constitue notre approche, dans la mesure où une interaction assistée par ordinateur demeure toujours une communication de face-à-face, présentant bien évidemment ses marques distinctives, mais qui partage le même cheminement de base par apport aux interactions négociées dites franches.

³⁰⁹ Représentation schématique de la structure d'un épisode de négociation du sens. Adapté par Smith (2003) à partir de Varonis & Gass (1985).

Sur l'ensemble des séances enregistrées qui composent notre corpus, plusieurs séquences reposent sur cette modélisation, qui nous a permis de découvrir le déroulement du processus de négociation de sens, à travers l'exposé des éléments qui le constituent de façon explicite, comme nous pouvons l'identifier dans le passage suivant :

1. P : bien< alors avant de< commencer> / qui veut faire une demande< comment doit être la forme de la lettre< ?/ comment elle doit être <?	}	D
2. E1 : (X3) la forme>		
3. P : la forme eh> ?	}	S
4. E2 : la forme de la lettre<		
5. P : la forme toujours<		
6. E3 : X l'organisation<	}	R
7. E4 : la structure<		
8. P : la structure :re</		
9. A 2 : (X2) objet de la demande< <XXX>		
10. P : l'objet de la demande<		
11. E5 : il doit être eh : écrite </ par la main<		
12. P : une demande manuscrite< elle doit être manuscrite<		
13. E4 : <XXX>	}	RR
14. P : <XXX> d'accord< / elle doit être< vraiment ::<xxx>		

310

³¹⁰ Voir annexe. Corpus T5/P.80.

L'exemple ci-dessus présente une modalité de codage d'une séquence de négociation, amorcée par un problème de compréhension (la forme d'une lettre administrative).

Le premier tour de parole au niveau de ce passage, renvoie au premier moment qui constitue cette situation de négociation de sens ; *le déclencheur*, la où l'enseignant, provoque un problème de compréhension de type lexical qui porte sur le contenu (- comment doit être la forme d'une lettre administrative ?).

Le deuxième moment de la négociation ; *le signal*, commence juste après le premier tour de parole (du deuxième jusqu'au cinquième tour de parole), l'étudiant E1 manifeste son incompréhension à travers un énoncé explicite de type interrogatif dans lequel il répète l'énoncé déclencheur (tour de parole numéro 2), suivit par l'intervention de l'enseignant qui maintient sa demande en répétant le même énoncé une deuxième fois.

Le troisième moment de la négociation ; *la réponse*, débutera à partir du tour de parole numéro 6, la où nous assistons à des réponses proposées par les étudiants notamment celle de l'étudiant E3 (tour de parole numéro 6), suivit de celle de l'étudiant E4 (tour de parole numéro 7). Durant ce troisième moment, l'ensemble des interventions émises, sous forme de réponse ou de reformulation (tour de parole numéro 12), composent cette phase de réparation du problème posé au début.

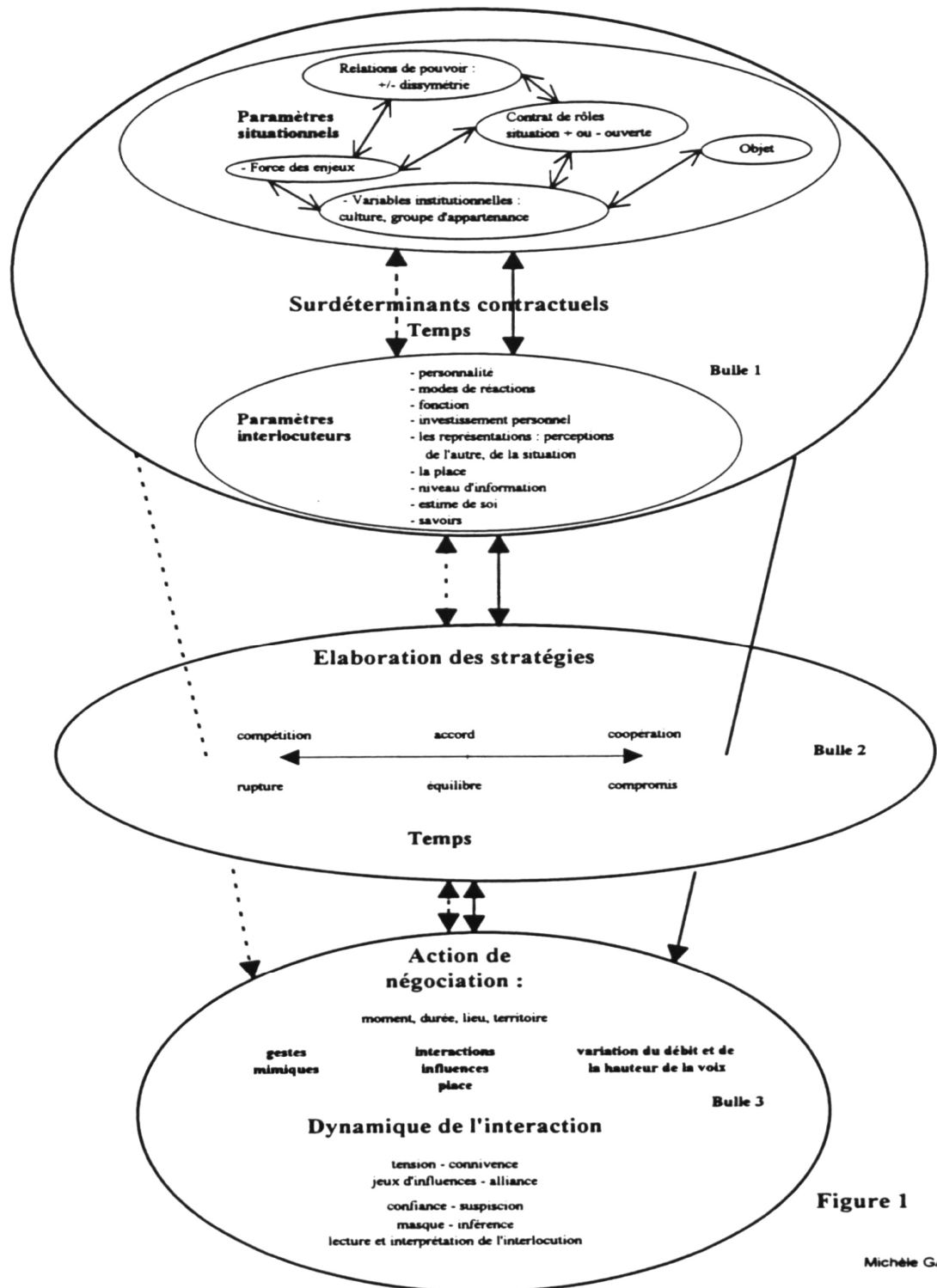
Le dernier moment de cette négociation, se manifeste au niveau du tour de parole numéro 14. Il renvoie à la phase finale de cet échange, et représente *la réaction* aux réponses proposées par les étudiants. Durant ce dernier moment, l'enseignant s'est exprimé explicitement sous forme de réaction minimale en employant le "d'accord", comme marqueur de consensus final, pour mettre fin au problème négocié durant cette séquence.

2.2- LE MODELE DE MICHELE GABAY & MAGUY SILLAM

En 1997, Michèle Gabay et Maguy Sillam, deux chercheurs en communication et en linguistique, ont présenté un travail de recherche qui porte sur le processus qui sous-tend l'élaboration d'une situation de négociation. Cette représentation était effectuée à partir d'observations réalisées dans un contexte expérimental, par le biais desquelles, ces dernières sont parvenues à mettre sur pied une maquette qui sert à modéliser et analyser une situation de négociation.

Le modèle proposé par Michèle Gabay et Maguy Sillam était conçu, pour refléter l'ensemble des différents paramètres qui interviennent durant le déroulement négociatif, et cela depuis la phase de sa préparation, jusqu'à celle qui forme sa clôture.

L'illustration ci-dessus, représente de manière schématisée la conception et la structuration d'une situation de négociation, selon la vision de Michèle Gabay et Maguy Sillam :



311

³¹¹ <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/docannexe/image/1925/img-1.png> , (consulté le 06/04/2015).

Comme nous pouvons le constater, le schéma ci-dessus est formé à partir de trois bulles principales. Michèle Gabay et Maguy Sillam, ont conceptualisé le déroulement d'une situation négociative à travers trois axes principaux, représentés sous forme de bulles. Or, cette visualisation mérite quelques éclaircissements.

Au niveau du bulle numéro 1, baptisée sous le nom de chapeautant, les concepteurs du schéma ont exposé les paramètres qui interviennent lors d'une situation de négociation. Il s'agit des paramètres qui participent et qui entre en jeu de manière permanente et continue lors du l'enchaînement interactif d'une négociation. L'ensemble de ces paramètres exposés au niveau de ce bulle numéro 1, sont organisés et coordonnés avec un ensemble de flèches ; en pointillé ceux qui se rapportent à la fonction de l'imaginaire et des représentations, et en trait plein pour ceux qui concernent les faits observables : discours, gestes, occupation de l'espace, voix. Cette visualisation mérite quelques éclaircissements.

La bulle numéro 2, renvoie selon Gabay et Sillam aux différentes stratégies mises en œuvre durant l'élaboration de la situation négociative. Le fonctionnement de ces stratégies négociatives repose sur un programme d'actions, qui s'acheminent en fonction du type de négociation adopté. Que ça soit une négociation de coopération, une négociation de compétition ou encore une négociation mixte, ce programme d'actions une fois enclenché va procurer aux différents acteurs qui animent une situation de négociation une proportion variable en matière d'éléments conflictuels et d'éléments coopératifs, comme le souligne C. Dupont, 1994, dans la mesure où ces deux éléments sont en grande partie présents de manière simultanée lors d'une négociation. A ce titre, il faut rappeler que lors d'une situation négociative, la coopération et la compétition, représentent deux manœuvres communicatives qui s'acheminent souvent de manière parallèle et inséparable. La mise en route de ces deux démarches s'élabore à partir d'un fait de tension amorcé à la fois par le problème à résoudre, et par le souci de se procurer un « avantage individuel » avant d'atteindre un compromis final. Toutefois, et même si la coopération et la compétition constituent deux démarches communicatives qui s'acheminent souvent de manière simultanée, il nous reste à préciser qu'au niveau des situations négociatives, ces deux démarches en question ne partagent pas toujours les mêmes proportions en matière de degrés d'utilisation. Cette variation dépend généralement de l'objectif tracé par l'ensemble des acteurs qui animent la situation négociative. Autrement dit, c'est l'objectif final à

atteindre qui va orienter les différentes *postures communicatives des parties négociatrices* qui animent la situation négociative. Ce qui va accorder à cette dernière soit une prédominance compétitive ou une prédominance plutôt coopérative.

Ainsi, lors d'une négociation à prédominance compétitive, les différentes manifestations avancées par les parties négociatives qui la constituent, soulèvent le désir exprimé par chacune de ces dernières à atteindre son objectif tracé au préalable, sans pour autant se soucier de l'intention négociative ciblée par l'autre partie adverse, ce qui stimule d'avantage le risque d'une rupture négociative³¹². Cependant, au niveau d'une négociation à prédominance coopérative, la logique diffère. Ainsi, au lieu de s'affronter de manière unilatérale, et de chercher à imposer sa volonté négociative de manière égocentrique, chaque partie négociative lors d'une négociation à prédominance coopérative vise plutôt à générer un climat communicatif qui favorise le maintien et la réussite du processus négociatif. L'instauration de ce climat communicatif se fonde sur la mise en place d'un processus communicatif basé sur une relation de qualité, qui traduit la volonté des parties négociatives à respecter leurs ambitions mutuelles, en évitant toutes formes de duel ou de rivalité, qui risquent de modifier peu à peu leurs objectifs spécifiques, et afin de parvenir à un accord et à un compromis acceptables par tous, qui répond à la fois aux attentes respectives de ces parties en question, et en leur offrant la perspective affective la plus économique.

Toutefois, rappelons-nous que tout accord à atteindre lors d'une situation négociative, requiert de la part des parties négociatives qui la constituent un ensemble d'éléments à mettre en application sur le terrain, en se référant bien évidemment aux différents paramètres qui conçoivent cette dernière. En effet, obtenir un consensus final qui répond aux attentes et aux exigences des parties négociatives nécessite de ces dernières le recourt à un ensemble de tactiques et d'arguments à déployer sur le terrain. Ce choix de tactique et d'argument mise en œuvre par l'ensemble des négociateurs doit être opérationnel et fonctionnel, afin de pouvoir faire face aux différentes réfutations ou des contre-arguments avancés par chacune des parties négociatives. De même, ce même choix des tactiques, des stratégies et

³¹² Même si dans certaines situations, ce risque de rupture peut être utile, dans la mesure où les parties négociatives prennent conscience de la gravité de la situation, ce qui va les encourager à chercher un compromis qui traduit une solution finale, qui répond aux attentes respectives de chacune de ces parties.

des arguments à mettre en œuvre sur le terrain, dépend en grande partie du type de négociation. Ce qui rend par conséquent, l'élaboration d'un ensemble de tactiques négociatives communes, et qui répondent à toutes les intentions communicatives et à toutes les formes négociatives une mission quasiment impossible à réaliser.

Cependant, et malgré l'impossibilité de la mise en œuvre d'un appareillage négociatif qui rassemble une compilation de stratégies et de tactiques communicatives envisageables au niveau de toutes les situations communicatives, cela n'a pas empêché Gabay et Sillam à réfléchir sur l'élaboration d'un mécanisme négociatif, praticable au niveau de toutes les situations négociative, et qui se traduit par une forme de modélisation et de structuration de la négociation, et cela peu importe son type.

En effet, le modèle d'analyse proposé par Gabay et Sillam, est conçu à partir d'un ensemble de questionnements qu'elles se sont posées par apport à la dynamique qui sous-tend le déroulement interactif. Selon ces dernières, le fait de s'interroger sur les circonstances et sur les conditions qui misent au point l'élaboration du déroulement interactif d'une situation négociative, est en mesure de nous aider à confectionner un modèle d'analyse transférable à n'importe quelle situation de négociation. Ces questionnements posés par Gabay et Sillam, ont porté sur les interrogations suivantes :

- Quel est le point de départ des négociateurs ? qui vise à établir un diagnostic précis de la situation négociative ;
- Quels sont les objectifs des négociateurs ? revient à l'identification des objectifs visés ;
- Comment les négociateurs vont-ils atteindre leurs objectifs ? correspond aux choix des stratégies et des tactiques mises-en œuvre pour atteindre les objectifs visés ;
- Comment la négociation va-t-elle s'organiser ? Permet d'organiser la négociation (du commencement à son aboutissement).

Répondre à l'ensemble de ces questions lors d'une situation négociative, représente la clé qui va permettre aux acteurs qui l'animent à mieux organiser son déroulement, que ça soit lors des situations de négociations de compétition ou celles de coopérations, voire même au niveau des négociations dites « mixtes »³¹³. Et même si les questions demeurent les mêmes lors de ces différentes situations négociatives, les réponses obtenues, vont véhiculer des contenus différents, ce qui va aider les parties négociatives à opter pour le bon choix quant aux tactiques et aux stratégies mise en œuvre sur le terrain. Ce procédé va permettre par la suite de déterminer les étapes et les modalités qui vont marquer les différentes phases qui définissent cette dynamique négociative.

En dernier lieu, la bulle numéro 3 appelée "action de négociation" par Gabay et Sillam. Cette dernière représente la phase finale qui couronne le déroulement communicatif qui sous-tend la dynamique négociative. Cette dernière étape se fonde sur un échange de type communicatif et interactif entre les différents acteurs qui animent la situation négociative. Au court de cette étape, l'ensemble des paramètres qui constituent la bulle numéro une et deux, sont pris en considération. Cependant, d'autres paramètres qui modulent et qui influencent la progression de la dynamique négociative seront intégrer, à l'image du moment de la négociation, la durée, le lieu, le territoire, les gestes, les mimiques, la voix, l'occupation de l'espace, et l'analyse du discours, qui constituent des facteurs qui vont influencer et qui vont déterminer l'élaboration finale des stratégies et des tactiques à mettre en œuvre sur le terrain. Avoir des connaissances au préalable sur ces éléments déjà cités, offre aux parties négociatives une lecture meilleure quant à l'organisation de leur situation, dans la mesure où ces dernières vont pouvoir monter et planifier son déroulement en se référant bien évidemment aux éléments qui constituent l'ensemble de ces paramètres en question, dont l'objectif final renvoie à la construction d'un espace problème, qui selon Gabay et Sillam est établi en trois étapes principales :

- Un état initial qui permet d'identifier le problème ;

³¹³ Lors d'une situation de négociation mixte, afin d'optimiser les gains mutuels, les acteurs qui l'animent vont déployer et mettre en œuvre plutôt une combinaison de méthodes et stratégies de nature compétitive et coopérative en même temps.

- Une prise de décision qui s'appuie sur une mise en œuvre d'un ensemble d'opérateurs langagiers, qui servent à présenter les arguments et les contre-arguments relatifs au problème à résoudre ;
- Un état final approuvé par les négociateurs qui constituent la situation négociative, et qui offre une résolution finale du problème : une résolution qui permet de satisfaire les attentes mutuelles de ces parties négociatives en question.

En se référant aux observations que nous avons pu relever, ainsi qu'aux données recueillies au niveau de notre corpus, cette configuration proposée par Gabay et Sillam trouve sa place, dans la mesure où les trois moments cités par ces dernières (l'état initial, la prise de décision, et l'état final) se retrouvent présentes sur l'ensemble des moments négociatifs enregistrés, que ça soit au niveau des échanges interactifs entre enseignant et apprenants ou au encore au niveau des échanges interactifs entre paires (apprenant Vs apprenant). Toutefois, il nous reste à préciser qu'en matière de fréquence et du degré d'emploi, ces trois moments restent relatifs aux circonstances qui caractérisent la situation négociative, ainsi qu'à l'objectif à atteindre, ce qui rend la mise en pratique de cette architecture négociative sur l'ensemble de tout les moments qui échafaudent l'élaboration de ce type de situation, une manœuvre difficile à instaurer de manière globale et exhaustive. De même, se retrouver obligé à négocier lors d'une situation communicative là où ni le facteur du temps (ne joue souvent pas en faveur du négociateur, temps imparti), ni même celui du choix des partenaires négociatifs (s'impose de manière non planifiée et aléatoire), ne peuvent être employés de manière libre, rend la mise en route de cette dynamique négociationnelle une mission assez complexe. Ce qui suppose donc l'instauration d'une maquette négociative spécifique, qui se fonde sur une logique d'alliance regroupant une majorité face à une minorité dans le cadre d'un contrat de communication particulier, entre des négociateurs partageants les mêmes statuts et les mêmes rôles, occupant des places symétriques, face à une typologie négociative différente là où les négociateurs ne partagent ni les mêmes statuts ni les mêmes rôles et occupent des places asymétriques. Ceci dit, les éléments du « temps » et du « partenaires » constituent non seulement deux composantes d'une situation communicative, mais représentent de même deux facteurs nécessaires et qui contraignent le déroulement d'une situation

négociative, et qui exigent de la part des parties négociatives la mise en place immédiate d'un ensemble de stratégies rhétoriques opérantes³¹⁴, et qui garantissent plus d'efficacité quant au déroulement négociatif.

Au niveau des situations négociatives en classe de langue, durant lesquelles nous avons assisté, cette logique négociative instaurée par Gabay et Sillam se trouve présente. Quant à son architecture en matière de déroulement communicatif, nous avons pu la contextualiser de la façon suivante :

- Un état initial, amorcée généralement par l'enseignant ;
- La présentation de la situation, avec une prise de décision finale, coordonnée et accomplie entre les étudiants et l'enseignant ;
- Un état final qui renvoie au compromis final, conclu dans la majorité des cas par l'enseignant.

Néanmoins, nous avons remarqué que le déroulement interactif enregistré lors des situations négociatives observées et analysées, présente une certaine insuffisance voir une absence en matière de partage des concepts et des connaissances, supposés être connus, possédés, maîtrisés et répartis chez les acteurs qui animent ces situations en questions. Ce qui a impliqué de l'enseignant, dans la quasi-totalité des cas un effort supplémentaire afin d'éveiller l'intérêt de ses étudiants pour chercher à découvrir ces notions et ces concepts en question. Cependant, nous supposons que et cela ne peut se réaliser que si ce dernier parvient à opter pour un choix de supports innovants et créatifs, susceptible d'adapter les contenus des cours aux différentes représentations des apprenants.

³¹⁴ La mécanique topique et les topoï (O. Ducrot, 1972).

3- NEGOCIATION GLOBALE & NEGOCIATION PONCTUELLE

Dans cette partie, nous allons nous intéresser dans un premier temps aux situations d'interaction comportant des moments de négociation dite globale. Cette dernière comme nous allons le découvrir, renvoie aux situations qui portent sur le déroulement d'une ou plusieurs activités didactiques à adopter. Ces négociations globales, constituent un procédé négociatif récurrent au niveau des séances auxquelles nous avons assisté, et qui constituent la phase préparatoire qui précède la mise en œuvre des multiples activités didactiques à suivre.

Dans un deuxième temps, nous allons essayer d'apporter un éclairage sur les situations interactives comportant des négociations ponctuelles. Ces dernières représentent une forme négociative très fréquente au niveau des multiples échanges interactifs enregistrés au niveau de notre corpus. Elles représentent un procédé communicatif mis en œuvre sur le terrain par le moyen de plusieurs tournures. Au niveau de notre étude, nous allons nous baser sur les tournures suivantes, qui renvoient à celles qui se présentent le plus au niveau de notre corpus : d'une part des négociations du sens par *formulation et vérification d'hypothèses*, d'autre part, des négociations du sens par *explication*.

Pour commencer, il nous semble qu'il est important de s'interroger sur le fonctionnement qui sous tend la dynamique interactionnelle par le biais du processus négociatif. A ce titre, Bange estime dans ses travaux que le fonctionnement de tout processus interactif s'élabore sur la base d'un ensemble de suppositions réciproques entre les partenaires qui le constitue. Autrement dit, ce dernier atteste l'existence d'une relation de dépendance qui associe et rattache le déroulement interactif à la notion de négociation. Pour ce dernier, tout déroulement interactif pour qu'il soit efficace et fonctionnel, doit impérativement s'appuyer sur une logique négociative, par le biais de laquelle les différents interactants qui le constituent vont pouvoir présenter leurs différents avis, ainsi que défendre leurs prise de position respectives.

En classe de langue, comprendre et se faire comprendre constituent les deux objectifs majeurs à atteindre, visés par l'ensemble des acteurs qui l'animent (enseignant et apprenants). Pour ce faire, le recours au processus négociatif s'avère très pertinent.

En effet, lors d'une situation d'interaction didactique, le processus négociatif constitue un procédé qui se présente sur l'ensemble des moments qui la constituent. Ce dernier peut avoir même des implications et des retentissements sur l'ensemble des constituants qui composent cette situation communicative, que ça soit au niveau des *rôles* (enseignant /vs. / Apprenant), des *objectifs* (transmettre, former, entraîner, évaluer /vs. / Connaitre, apprendre, s'exercer) ou encore des *moyens* spécifiques à utiliser (méthodes, manuels, instruments scolaires).

A ce titre, plusieurs travaux de recherche menés par des spécialistes issus du domaine de la linguistique ou encore celui des interactions verbales, attestent l'importance des principes de la coopération et celui de la coordination interpersonnelles lors d'une situation d'interlocution. Formellement, la coordination, qui fait écho au principe de coopération interpersonnelle, constitue la condition sinéquanone qui va déterminer la réussite du processus interactif de son échec, comme le confirme Bange dans le passage suivant : " toute interaction consiste à résoudre un problème de coordination " ³¹⁵. Cependant, cette dernière se fonde principalement sur une logique négociative, qui peut porter sur le sens de certains mots, ou encore, sur la signification des activités à mener ainsi que sur le contrat de communication lui-même.

Dans ce qui suit de ce travail, nous allons essayer d'étaler d'avantage la notion de négociation en classe de langue, en se rapportant au principe de coordination, qui constitue dans notre cas un ordre communicatif nécessaire pour la poursuite d'une interaction.

A ce titre, deux typologies de négociation sont susceptibles d'apparaître de manière fréquente lors d'une situation d'interaction didactique. La première dite *Négociation globale*, qui renvoie à une forme négociative où l'accord/compromis à atteindre porte sur la façon dont une activité sera accomplie ainsi que sur sa signification. La deuxième forme négociative repérée lors d'une situation d'interaction didactique est appelée *Négociation ponctuelle*, qui constitue une forme négociative par la biais de laquelle nous cherchons à construire voir co-construire du sens. Cette dernière se manifeste lors des situations de malentendu, de manque de compréhension ou de généralisation hâtive et partielle.

³¹⁵ BANGE. P: *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Didier, Paris. 1992, p 104.

3.1- NEGOCIATION GLOBALE

Lors d'une situation d'interaction didactique en classe de langue, le début qui précède le déroulement interactif qui la constitue, est souvent amorcé par des moments de concentration entre l'enseignant et ses apprenants. Ces moments dits de concentration peuvent s'associer et avoir un lien direct avec plusieurs aspects, que ça soit sur le plan de la configuration des moments (ce qui vont suivre et qui feront articuler le reste de la séance), sur la question des objectifs de l'activité tracés au préalable par l'enseignant, ou encore au niveau des difficultés particulières liées au type d'activité proposée.

Ces moments de concentration expliqués ci-dessus, génèrent une phase de mise en condition, par le biais de laquelle, nous cherchons à atteindre plusieurs objectifs :

- Nous cherchons dans un premier temps, à faire mobiliser les connaissances antérieures des apprenants, en rapport avec le sujet de l'activité choisi au préalable par l'enseignant ;
- Nous cherchons également à faire émerger les différentes représentations des apprenants par rapport au sujet abordé, afin d'affronter ces mêmes représentations avec l'enjeu final de la séance ;
- Cette phase de mise en condition permet aux enseignants de proposer un enseignement pratique et fonctionnel, qui se base sur une excellente focalisation de l'attention de la part des apprenants ;
- Ainsi, cette phase est susceptible de générer une motivation plus vive chez les apprenants, lorsque ces derniers construisent une image négative vis-à-vis le sujet à traiter.

Afin d'expliquer et d'élucider le déroulement d'une négociation globale, par le biais de la phase de mise en condition, nous allons nous baser sur l'analyse du passage suivant :

1. **P** : on va voir pendant cette séances< les écrits administratifs< / on en a plusieurs< mais on va commencer par l'écrit administratif< qui est le plus important> et auquel on recourt le plus souvent< au titre professionnel surtout< et aussi au profil étudiant< x évidemment le>
2. **E2** : le cv<

3. **P** : voila Donc< c'est le CV<
4. **E1** : le curriculum vital<
5. **P** :le curriculum > ?
6. **E3** : vitae<
7. **E4** : le curriculum vitae madame>
8. **P** : Voila :> x donc cv c'est l'abréviation de la dénomination< curriculum vitae< qui viens du> ? quelle langue> ?
9. **E2** : anglais<
10. **E3** : Non< ça viens du ehh :: comment on l'appelle> l'ancienne langue en europe<
11. **E6** : du latin< ?
12. **E3** : Voilaa oui< du latin<
13. **P** : voila> ça viens du latin< et qui veut dire> ? curriculum qui veut dire récit et vitae veut dire vie< donc autrement dit<
14. **E2** : récit de la vie<
15. **P** : voila ou bien encore< carrière de La Vie< x Donc< dans un cv qu'est ce qu'on fait< on> selon la traduction< on raconte sa vie< mais est ce qu'on raconte nos vies carrément< ?sous forme d'un texte< ?
16. **E2** : non madame<
17. **P** : sinon qu'est ce qu'on raconte> ?
18. **E1** : on donne des informations<
19. **E3** : des informations oui :< concernant eh :
20. **P** : concernant quoi> ? des informations<
21. **E4** : des renseignements<
22. **P** : des renseignements oui< encore< c'est quoi la différence par apport à la lettre privée> ?
23. **E2** : dans le cv on ne donne pas d'informations personnelles<
24. **E5** : ya le registre qui change<
25. **E1** : registre> ? Annexe
26. **E5** : oui :< le registre de la langue<

27. **P** : oui je suis d'accord< x le cv> est un écrit personnel< dans lequel > vous allez raconter VOTRE parcours< chacun à sa façon<

316

Au cours de cette séquence, nous assistons à un échange interactif entre enseignant et ses étudiants, extrait durant une séance de techniques d'expression écrite. Comme nous pouvons le remarquer, la thématique sur la base de laquelle se fonde le contenu du cours, s'articule autour des différentes constituantes qui charpentent et qui structurent un CV (curriculum vitae). Nous pouvons constater qu'au niveau du premier tour de parole, l'enseignant essaie d'amorcer son cours, en dressant un plan initial sur les éléments à aborder durant le cours. Il s'agit d'une forme de négociation de type globale, par le biais de laquelle ce dernier a essayé à la fois de négocier le contenu du cours, et même temps il a cherché à faire assimiler ses étudiants au niveau de la mise en place d'un contrat de nature didactique, communicative et surtout négociative. Une fois l'échange interactif est engagé, l'enseignant essaie à chaque fois de reprendre et cela de manière systématique une partie de ce qui venait d'être dit de la part de ses apprenants (tours de parole numéro 3, 5, 8, 13, 20 & 22). Par le moyen de cette technique, ce dernier essaie de valoriser les différentes interventions de ses étudiants, afin que ces derniers gagnent plus de confiance, et par conséquent se sentent motivés. Des expressions tels que *bien*, *d'accord*, ou encore *oui* représentent des indicateurs marquant l'aspect évaluatif des interventions avancées par ces étudiants, et qui portent d'emblée sur les éléments positifs soumis par ces derniers. Nous soulignons que des réactions pareilles, avancées de manière positive par l'enseignant, représentent un avantage de taille, qui permet de garantir un meilleur déroulement interactif au sein du groupe, ce qui va favoriser par la suite la ratification de ses propositions³¹⁷.

Toutefois, il faut noter que des séquences qui se rapportent à la phase préparatoire du reste du déroulement interactif, comme celle décrite ci-dessus, véhiculent selon R. Vion une forme de module de nature symétrique. Par l'utilisation du terme "symétrie", Vion fait référence aux travaux de Watzlawick et al, pour qui :

³¹⁶ Voir annexe. Corpus T5/P.64-65.

³¹⁷ Les étudiants ont été consultés et leurs opinions ont été prises en compte.

«Une interaction symétrique se caractérise par l'égalité et la minimisation de la différence, tandis qu'une interaction complémentaire se fonde sur la maximalisation de la différence »³¹⁸.

En effet, cette forme symétrique présente dans la séquence décrite ci-dessus, renvoie à l'aspect complémentaire qui définit le déroulement de tout type d'interaction (en occurrence l'interaction didactique), et par le biais duquel les différents acteurs qui l'animent parviennent à gérer le contexte et le cadre interactif dans lesquels ils font part.

Finalement, nous pouvons dire que les négociations de type globale, notamment celles enregistrées au niveau de notre corpus, présentent une forme négociative qui se déploie de manière fréquente et récurrente. Au niveau d'une situation d'interaction didactique, une négociation globale non seulement contribue à favoriser le déroulement interactif qui la sous-tend, mais participe en même temps à assurer un certain équilibre sur le plan de la dynamique négociative, notamment sur les aspects de la coopération /vs/ la compétition³¹⁹, le caractère formel /vs/ le caractère informel, ou encore les finalités des enseignants /vs/ les finalités des apprenants³²⁰.

3.2- NEGOCIATION PONCTUELLE

Deuxième typologie négociative dominante, enregistrée au niveau de différentes séquences qui constituent notre corpus, et dite ponctuelle. Les négociations ponctuelles représentent une configuration négociative qui se distingue de la première (les négociations ponctuelles), sur le fait qu'elles se manifestent de manière inopinée et non planifiée. Cette deuxième forme négociative peut émerger et apparaître à n'importe quel moment de l'interaction, donnant naissance ainsi à des activités didactiques de type *subordonné*, *rétroactive* ou *enchâssée*³²¹, pouvant se déclencher de manière spontanée et imprévisible.

³¹⁸ Watzlawick. P, Beavin. J-H. & Jackson. D-D-A. : *Une logique de la communication*. Paris: Éditions du Seuil. 1972, p 66.

³¹⁹ Le processus de négociation peut s'inscrire dans un rapport de coopération entre les parties ou dans un rapport de compétition.

³²⁰ Il est fréquent que lors d'une négociation il y ait alternance entre ces deux types de rapports.

³²¹ Selon la perception de GERMAIN 1997.

Cependant, mis-à-part le caractère imprévisible qui caractérise ces négociations ponctuelles, il reste à préciser que ces dernières constituent une forme négociative qui à la différence des négociations globales, s'attachent moins sur la mise en place d'un accord commun établi au préalable, et qui concerne les activités didactiques à mener. En effet, les négociations ponctuelles s'inscrivent plutôt dans une logique de résolution d'un désaccord/malentendu, qui se déclenche à n'importe quel moment de l'interaction, d'une manière ponctuelle et systématique. Ce qui nous mène à qualifier cette deuxième forme négociative comme étant un procédé qui s'inscrit plutôt dans une perspective correctrice et rectificative plutôt qu'une démarche préventive, procurant ainsi à cette dernière une importance et une influence positive (cognitivement parlant) au niveau des différentes situations d'enseignement-apprentissage, et notamment celles d'une langue étrangère.

La séquence suivante représente un moment de négociation ponctuelle, qui s'est déclenché entre l'enseignant (P) et un étudiant (E2), et qui a suscité par la suite l'intérêt et l'engouement du reste du groupe d'étudiants :

1. **E4** : monsieur c'est des francs-maçons
2. **E2** : *aàbadat echaytane*<
3. **P** : ah d'accord
4. **E2** : voilà/et la > elle me dit non ça existe pas c'est juste des tucs de internet et tout pour la génér/ pour la génération d'aujourd'hui et tout et / elle voulait même pas > accepter cette idée / après elle commence à me dire c'est pas toi la fille d'aujourd'hui qui va m'apprendre l'islam et tout et tout / J'ai dit ça n'a rien n'avoir avec l'islam et tout /elle me dit /elle me dit non >non non vous les jeunes vous faites n'importe quoi/ vous dites n'importe qui et :: ça n'existe pas ces trucs-la <
5. **P** : non > en partie / elle a raison /tu lui as dit n'importe quoi<
6. **E2**: non pas du tout
7. **P** : j'ai bien dit en partie 2X j'ai dit j'ai bien dit en partie/ je choisi très très bien les mots / d'accord/ en partie elle a raison d'accord X donc /selon vous > que pensez-vous sur ce qui s'est passé entre notre camarade et sa mère < c'est un >
8. **E3**: c'est un débat religieux

9. **P** : c'est un débat/ *bavaka alahou fik*/ religieux :: qui
10. **E1** : < mais monsieur c'est pas > <xxx>
11. **P** : très très bien /parce que la X l'élément en question ne constitue même pas une> religion
12. **E1** : religion
13. **P** : très bien

322

Le passage ci-dessus représente une séquence durant laquelle l'enseignant P essaie de créer une situation de négociation à travers l'ensemble de ses différentes intervention (tours de parole numéro 5, 7 & 9), et en se basant sur l'intervention initiale avancée par l'étudiant E4 (tour de parole numéro 1), qui introduit le sujet des franc massons. Un sujet qui a immédiatement suscité l'intérêt de l'ensemble de ses camarade, en occurrence l'étudiant E2, E3, et E6. Au court de la progression qui marque cette séquence, des moments de négociation se sont déclenchés de manière imprévisible et non planifiée. Par exemple lors du tour de parole numéro 5, l'enseignant a essayé de provoquer une réaction communicative à partir de l'intervention de l'étudiant E2, en contredisant les propos avancés par ce dernier, qui a par la suite essayé de se défendre en manifestant son refus. Par la suite, nous pouvons remarquer que l'enseignant au niveau du tour de parole qui suit (numéro 7), va chercher encore une fois ce même étudiant, en essayant de rectifier et de préciser les propos qu'il a avancé; un acte communicatif qui a éveillé l'intérêt des autres étudiants E1, E3 et E6, qui à leurs tours, vont exprimer que ça soit leurs accord par apport à l'élément négocié (E3 tour de parole numéro 8, E1 tour de parole numéro 12) ou plutôt leurs désaccord (E2 tour de parole numéro 6, E1 tour de parole numéro10). Cependant, l'enseignant tout au long de cette séquence, non seulement a assuré un rôle de guidage ou plutôt de pilotage, afin d'orienter le cheminement interactif de la séquence, mais a essayé à chaque fois de créer une dynamique négociationnelle à partir des différentes interventions avancées par ses étudiants (en acceptant certaines et en remettant en cause d'autres), avant d'atteindre le compromis finale.

³²² Voir annexe. Corpus T2/P.22-23.

4- FORMES DE LA NEGOCIATION

Dans un sens général, et comme nous avons pu l'aborder jusqu'à maintenant, la négociation représente tout échange communicatif entre deux participants ou plus qui essaient d'atteindre un compromis final, suite à un désaccord généré par un aspect ou d'autre, relatif à une situation de communication donnée. Ce processus peut s'amorcer au niveau interpersonnel ou intergroupe, notamment dans le cadre d'un travail en collaboration.

Lors d'une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, les interactions qui se produisent entre les différents acteurs qui l'animent, sont susceptibles de déclencher des séquences négociatives propices et avantageuses pour l'apprentissage d'une L2 (Pellettieri, 2000 ; Fernández-García & Martínez Arbeláiz, 2002 ; Kötter, 2003 ; Smith, 2003 ; Wang, 2006). Ces séquences de négociation donnent lieu à des activités communicatives, qui véhiculent des moments de modification interactionnelle favorables pour l'appropriation d'une L2

Cependant, il nous reste à préciser que ces moments de négociation qui se manifestent lors d'une situation d'enseignement-apprentissage d'une L2, bien qu'ils visent le même objectif, nous ne pouvons pas les réduire en une seule forme. En effet, ces négociations qui se déclenchent en classe de langue s'élaborent certainement sur la base d'un principe en commun ; atteindre un compromis final, cependant l'enchaînement ou encore la progression qu'elles adoptent ne peuvent en aucun suivre la même logique. Cette divergence reste relative à l'ensemble des variables qui composent cette situation interactive : statut (social, culturel, formel), objectifs, contraintes (organisationnelles ou chronologiques même), aspect psychologiques,, etc, qui renvoient à des éléments qui influent de manière directe sur l'enchaînement et sur le déroulement d'une situation négociative. Ce qui a donné lieu par la suite à l'émergence de plusieurs formes négociatives, susceptibles d'apparaître lors d'une situation d'interaction didactique, et qui expriment la profondeur et la complexité du processus négociatif.

Ces formes négociatives qui apparaissent en classe de langue, sont le produit d'une production conjointement amorcée par l'enseignant et ses apprenants, et qui visent à construire une situation propice à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, comme nous le rapporte P. Merle dans le passage suivant : '' *Ces formes de négociations sont le produit du face à face physique qui unit, nivelle et oppose tout à la fois le maître et l'élève.* ''³²³.

A ce titre, plusieurs travaux menés par des théoriciens issus du domaine des sciences du langage et celui de la didactique³²⁴ ont vu le jour en apportant un regard pointu sur le déroulement négociatif, à travers une optique physique et fonctionnelle. Ainsi, ils s'accordent sur le fait que l'ensemble des moments négociatifs qui sont susceptibles d'apparaître en classe de langue (L2), peuvent être regroupés sous trois formes principales :

- *Négociation ouverte ;*
- *Négociation avec un degré d'ouverture plus ou moins ouvert ;*
- *Négociation où le jeu de pouvoir se manifeste de manière quasiment dissymétrique et inégalitaire.*

4.1- NEGOCIATION OUVERTE

Cette première forme de négociation est dite ouverte, dans le sens où elle met en scène une situation dans laquelle les relations de pouvoir véhiculées par les différents acteurs qui l'animent, sont de nature égale et équivalente. L'enjeu communicatif convoité au niveau de cette première forme de négociation est de parvenir à atteindre un consensus collectif, qui répond aux attentes et aux besoins de l'ensemble des acteurs qui la constituent. (Cas des négociations entre pair par exemple : apprenant Vs apprenant).

Au niveau de notre corpus, plusieurs séquences ont été enregistrées témoignant la présence de cette forme négociative dite ouverte, montées et élaborées par les apprenants

³²³ Merle. P: *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.1996, P 107.

³²⁴ En s'inspirant des travaux déjà réalisés dans les domaines des sciences de la communication, de la politique ou encore celui du commerce.

eux-mêmes, et cela sans l'intervention de leur enseignant comme nous pouvons le découvrir dans l'extrait suivant :

1. **E2** : anglais<
2. **E3** : Non< ça viens du ehh :: comment on l'appelle> l'ancienne langue en europe<
3. **E6** : du latin< ?
4. **E3** : Voilaa oui< du latin<
5. **E2** : dans le cv on ne donne pas d'informations personnelles<
6. **E5** : ya le registre qui change<
7. **E1** : registre> ?
8. **E5** : oui :< le registre de la langue<
9. **E1** : ah oui :: madame< une fois j'ai trouvé eh : dans un journal< un travail< heei : comment on l'appelle< ? eh :
11. **E3** : un offre d'emploi > ?
12. **E1** : oui : c'est ça< éh :: dans les conditions < il exigé sur les célibataires<

325

Dans la séquence ci-dessus, nous pouvons remarquer que la progression interactive qui marque son enchaînement, se fonde sur une série d'interventions avancées essentiellement par les étudiants eux même. Les contenus traités au niveau des différents tours de parole qui constituent cet échange interactif, véhiculent différentes informations qui portent sur les éléments constitutifs d'une correspondance administrative. Cependant, la particularité de cet échange se trouve au niveau du nombre d'intervenants, constitués exclusivement par des étudiants. Six étudiants ont contribué à la construction interactive de cet échange. Nous pouvons expliquer que ce taux élevé de participation de la part des étudiants est dû au fait que ces derniers se sont retrouvés dans une situation de communication, marquée par un partage au niveau des statuts, ce qui a procurer à ces derniers plus d'assurance et d'aisance au niveau de la prise de parole, donnant ainsi naissance à une situation de négociation ouverte.

³²⁵ Voir annexe. Corpus T5/P.64.

4.2- *NEGOCIATION AVEC UN DEGRE D'OUVERTURE PLUS OU MOINS OUVERT*

Cette deuxième forme négociative, s'expose avec un degré d'ouverture plus ou moins ouvert, dans la mesure où la nature des relations de pouvoirs véhiculée par les différents acteurs qui la constituent, s'affiche toujours de manière égale et équivalente, mais présente de temps à autre une certaine dissymétrie. Ainsi, l'objectif tracé demeure toujours le même; atteindre un consensus collectif, qui répond aux attentes et aux exigences de ces acteurs. Au niveau de notre corpus, cette deuxième forme négociative est matérialisée par les négociations qui se déclenchent entre des apprenants ayant un niveau hétérogène, avec la présence d'un leader au minimum au sein du même groupe, ou encore par la voie des négociations qui se réalisent entre l'enseignant et ses apprenants, avec un jeu de pouvoir moins perceptible, et qui s'inscrit dans une logique interactionnelle de type horizontal.

Le passage ci-dessus, nous met en présence face à une situation négociative où c'est les étudiants eux-mêmes qui assurent son déroulement et son élaboration. La présence de l'enseignant à priori comme étant l'animateur de la séance, n'a absolument pas dérangé la progression interactive de cette situation, marquée par la mise en place d'un jeu de pouvoir plus ou moins régulier, avec quelques moments de dissymétrie :

1. **E2:** si ::> le prophète/ j'ai oublié son nom eh
2. **E1 :** <XXX > / il avait une histoire à faire passer
3. **E2:** voilà elle connaît l'histoire (rire)
4. **P :** <xxx> c'est pas elle> qui va te donner une note eh pour te dire
5. **E2:** (rire)
6. **E1 :** ça date il y'a une histoire
7. **P :** d'accord / donc c'est ancien
8. **E2:** oui
9. **P :** oui
10. **E2:** même avec des preuves et elle voulait pas
11. **P :** elle voulait pas / ca veut dire elle est devenu imperméable>

12. AS : voila

326

Le passage ci-dessus représente une séquence parmi d'autre, relevée au niveau de notre corpus, et qui renvoie à une situation interactive dans laquelle le jeu de pouvoir enregistré est caractérisé par une certaine symétrie, et cela malgré la présence de l'enseignant. En effet, l'ensemble des étudiants qui composent cet échange interviennent de manière spontanée et naturelle, et expriment leurs différents points de vue sans pour autant demander la permission de leur enseignant. Ce dernier, s'est contenté d'assurer son rôle de médiateur/animateur. Le fait de laisser ses étudiants exprimer leurs opinions et leurs points de vue de manière plus ou moins libre, a permis à ces derniers de gagner plus de confiance en soi-même ; une confiance qui s'est concrétisée sur le terrain par la voie des multiples interventions qu'ils ont avancé tout au long de cet échange. Cependant, il faut rappeler que même si l'enseignant s'est contenté au niveau de cette séquence d'assurer son rôle de médiateur/animateur, comme nous l'avons annoncé dans un premier temps, il nous reste à préciser que ses différentes interventions constituaient le moyen par le biais duquel ce dernier était parvenu à gérer le déroulement interactif qui marque cette séquence, procurant ainsi à ce dernier le statut de leader communicatif.

4.3- *NEGOCIATION AVEC JEU DE POUVOIR INEGAL*

Cette troisième forme renvoie à toutes situations de négociation dans lesquelles le jeu de pouvoir se manifeste de manière quasiment dissymétrique et inégalitaire. La forme de la négociation dont il est question ici, est marquée par la présence d'un jeu de pouvoir caractérisé par un certain degré d'ouverture, mais qui s'élabore rapidement sur la base d'une répartition communicative déséquilibrée susceptible de créer des moments d'inégalité au niveau de la distribution des tours de parole, donnant lieu à une interaction de type vertical. La décision finale dans le cadre de cette troisième forme négociative se réalise toujours dans le cadre d'une logique collaborative, or elle reste dans la majorité des cas l'apanage de la personne qui possède le statut le plus dominant.

³²⁶ Voir annexe. Corpus T2/P.24.

Au niveau de notre corpus, cette troisième forme négociative représente la forme la plus dominante. Cette dernière reste relative au caractère dissymétrique qui relie le statut de l'enseignant (statut haut) à celui de l'étudiant (statut bas). Atteindre un consensus final, représente un objectif à atteindre par le biais des mécanismes et des règles déployés et mis en œuvre par les apprenants, mais aussi par leur enseignant. Cependant, ce dernier représente dans la quasi-totalité des échanges enregistrés, la personne ayant le statut le plus haut, qui lui permet à la fois d'orienter le déroulement interactif, mais qui lui procure aussi un pouvoir, que ça soit sur le plan de la distribution de la parole ou encore au niveau de la prise de décision final.

Dans l'extrait suivant, nous allons assister à une séquence interactive, marquée par la présence de cette troisième forme négociative, durant laquelle c'est l'enseignant qui commande et qui manipule le déroulement interactif qui la sous-tend, et cela malgré les efforts déployés et les contributions fournis par ses étudiants :

1. **P:**bonjour > tout le monde.
2. **AS:** bonjour > monsieur
3. **P:**alors qui peut nous faire un récapitulatif < sur les différentes Parties > que chaQue> locuteur et interlocuteur < doivent prendre en considération pour Pourvoir >assurer > la communication< ?
4. **E1:**monsieur < ?
5. **P:**oui >mademoiselle, on vous écoute <
6. **E1:**le premier facteur > c'est c'est euh :: il a :: x euh :: un rapport avec la langue > euh ::
7. **P:**c'est-à-dire quoi le rapport avec la langue < ?
8. **E2:**euh :: c'est la langue qu'on choisit pour x eh x définir le bon déroulement de :: /
9. **P:**de la communication > ?
- 10.**E2:** de la communication <
- 11.**P:** donc selon votre camarade c'est le Choix >de la langue à utiliser qui va déterminer le déroulement ou plutôt le bon déroulement de la communication<possible oui , Qui d'autre ? >Qui peut nous expliquer ce

Point-là>, davantage ? Allez> tout le monde me disait Oui> on a compris
Alors ?

12.E3: euh : monsieur ?<

13.P: mademoiselle ? >

14.E3: il faut avoir une relation avec la langue c'est-à-dire euh x il faut :: par exemple x la personne qui écrit cette langue il x il doit avoir l'envie d'étudier cette langue et euh x pourquoi pas il aime bien cette langue ça lui donne l'avantage Plus >que quelqu'un d'autre <

15.P: très bien donc une personne qui aime la langue ou qui l'utilise en phase d'apprentissage c'est quelqu'un qui va avoir plus d'avantages plus de facilité en matière de son apprentissage oui <Ou bien ? >Qui peut nous expliquer ce point d'avantage ?>

16.E4: concernant le rapport avec la langue ?<

17.P: oui < allez de façon très très simple

18.E4: monsieur, tout ce qu'il fallait dire est déjà dit <

19.P: tout ce qu'il fallait dire est déjà dit ? x

20.E4: le bon choix de la langue x va :: va x a-affecter le bon déroulement de la langue < mais pas négativement /

21.P: ou peut être négativement ? Si >on a Mal choisit dès le départ

22.E4: Oui euh ::/ eh x il y a un rapport aussi avec soi-même<

327

Comme nous pouvons le remarquer, le déroulement interactif qui marque l'extrait ci-dessus, se fonde sur une logique négociative avec un jeu de pouvoir inégal. En effet, l'organisation négociative qui caractérise ce passage, reste dépendante des multiples interventions de l'enseignant, et cela malgré les efforts fournis par ses étudiants, en occurrence par le biais de leurs différentes contributions. Ce dernier, de part son statut haut, intervient sur l'ensemble des moments qui marquent la progression de cette situation négociative, à travers des interventions³²⁸ de nature diverse, que ça soit en posant des questions (tours de parole numéro 3,7 & 9), en reformulant ou en demandant des

³²⁷ Voir annexe. Corpus T1/P.03-04.

³²⁸ Des interventions qui monopolisent la distribution de la prise de parole dans certains cas.

ratifications (tours de parole numéro 15, 19 & 21), ou encore en distribuant la parole (tours de parole numéro 5, 11 & 13).

5- STRATEGIES DE LA NEGOCIATION

Négocier, consiste à chercher le meilleur compromis qui répond aux attentes des participants, en matière d'intérêt commun. La réussite ou l'échec de toute négociation repose sur la prédisposition des participants qui la constituent, à savoir négocier voire renégocier cette question d'intérêt. Pour ce faire, ces participants font appel à un jeu d'échange communicatif, qui à son tour s'enchaîne et repose sur la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies négociatives.

En effet, une stratégie négociative renvoie à un ensemble de démarches et de processus de nature communicatif, mis en œuvre par les parties négociatives, par le biais desquelles, ces derniers visent à confronter leurs différentes prises de positions, ainsi que leurs points de vue, afin de parvenir à mettre en place un accord qui satisfera leurs attentes respectives³²⁹.

Cette notion de stratégie négociative, qui tient son origine des domaines de la politique, du commerce ou encore celui des sciences juridiques, trouve sa place dans le secteur de la communication de façon générale et celui de la communication didactique particulièrement.

En effet, les négociations qui se produisent en classe lors des différents échanges entre enseignant et ses apprenants, ou entre ces derniers eux-mêmes, en apparence, semblent être aléatoires et non planifiés, et ne se fondent sur aucune stratégie adoptée. Or, ces échanges communicatifs n'échappent pas aux principales stratégies négociatives déployées lors d'un affrontement d'idées ou en matière de recherche d'un accord entre les différents participants.

A ce propos, il faut noter que la structure de toute stratégie négociative déployée lors d'une situation communicative, repose et reste dépendante du degré du conflit existant entre les parties en présence.

³²⁹ Définition inspirée du domaine du E-commerce.

En classe de langue, deux formes de stratégies, empruntées notamment du domaine du commerce, sont en grande partie employées et mises en œuvre par les acteurs qui animent cette situation didactique, auxquelles une troisième s'ajoute; *les stratégies distributives, les stratégies intégratives, et les stratégies de totale coordination.*

5.1- LES STRATEGIES DISTRIBUTIVES

Appelées aussi stratégies conflictuelles, gagnant-perdant, ou encore win-lose. Cette première forme de stratégies négociatives doit son essor et son développement principalement aux travaux de Walton et McKersie. Il s'agit d'une forme de stratégie où la négociation est de type compétitive.

En effet, les parties négociatives impliquées lors d'une situation négociative, optent pour cette première forme de stratégies afin de s'imposer en matière d'opinion, de prise de position ou encore de territoire. Le recours aux stratégies dites distributives par les participants, dépend en grande partie du niveau d'échange d'information, ainsi qu'au degré de concurrentialité mise en œuvre par ces derniers. Dans ce sens, plus le niveau d'échange d'information sera élevé, plus les participants gagnent de la confiance en soi-même, ce qui propulse la concurrence à un niveau supérieur, et du coup nous aurons moins de chance pour parvenir à un compromis final.

Or, il faut noter qu'au niveau des situations négociatives dans lesquelles se présente cette première forme de stratégie, se manifeste un taux coopération très faible (ou à la limite, inexistant). Les parties négociatives qui les constituent optent pour un comportement communicatif, basé par un désir de gain propre, réalisé au détriment des objectifs adverses ou en communs.

Au niveau de notre recherche, rare sont les séquences qui témoignent la présence des moments de négociation, dans lesquelles des stratégies distributives ont été déployées. Il faut noter que même si le résultat final mène vers un conflit total nié des deux côtés, lors des situations négociatives qui se fondent sur cette première forme de stratégie, au niveau des séances auxquelles nous avons pu assister, la réalité n'était pas aussi radical que cela. En effet, nous avons remarqué que la progression conflictuelle s'achemine globalement de manière progressive, et exceptionnellement sont les situations où le conflit se manifeste de

façon extrême, niant toute proposition négociative dès le départ, comme nous pouvons le découvrir dans la séquence suivante :

1. **E4** : c'est en fonction du monsieur qui va la lire<
2. **P** : exactement> (x2) alors> cette première partie c'est la plus importante< elle comporte tous les renseignements sur l'expéditeur< qu'est ce qu'on met ?
3. **E2** : nom et prénom<
4. **P** : sur la même ligne< donc nom prénom< ?
5. **E3** : téléphone<
6. **E1** : plus fax<
7. **E2** : et la date de naissance>
8. **E4** : No ::::n non
9. **P** : oui vas y benali<
10. **E4** : non elle n'est pas importante<
11. **E6** : c'est dans le CV<
12. **E1** : non ce n'est pas dans la lettre administrative<
13. **E2** : mais elle fait partie des renseignements<
14. **P** : je sais< mais dans la lettre administrative on donne pas de renseignements x la lettre administrative ce n'est pas le CV< (x3) donc< s'il vous plaie< ça c'était la première partie< dans la lettre< la deuxième partie<

330

Le passage ci-dessus constitue une situation négociative qui porte sur les éléments constitutifs d'une lettre administrative. Cette séquence se compose de plusieurs tours de parole qui renvoient à l'ensemble des prises de position exprimées par l'ensemble des participants qui l'a composent. Nous pouvons remarquer que le début de cette séquence (du tour de parole numéro 1 →7), est caractérisé par une progression constructiviste, où chacun des participants a essayé de contribuer d'une manière ou d'une autre à enrichir cette situation négociative. Cependant, à partir du tour de parole numéro 8, nous allons assister à un tourment communicatif qui va modifier le reste du déroulement de cette

³³⁰ Voir annexe. Corpus T5/P.84.

séquence. En effet, l'intervention de l'étudiant E4 (tour de parole numéro 8) a marqué l'apparition du premier moment de désaccord négociatif qui va bouleverser le déroulement interactif de cette situation négociative. L'étudiant E4 a exprimé son refus en niant de manière catégorique l'intervention de son camarade E2 (tour de parole numéro 7), qui lui estimait que nous devons mettre la date de naissance au niveau de l'entête d'une lettre administrative. Ce même étudiant E4 va de nouveau exprimer son refus (tour de parole numéro 10), et sera rapidement rejoint par d'autres étudiants : E6 (tour de parole numéro 11) et E1 (tour de parole numéro 12), qui partageaient la même vision de leur camarade E4. Or, une contrepartie de la part de l'étudiant E2 (tour de parole numéro 13) se manifeste, par le biais de laquelle il défend de nouveau son opinion de départ. Finalement, l'intervention du l'enseignant P (tour de parole numéro 14) a mis fin à cette situation négociative. En effet, l'enseignant par la voie de son intervention, a décidé de mettre fin à cette situation négociative afin d'éviter que le désaccord s'enracine au sein de son groupe, créant ainsi un risque de rupture communicative, dans la mesure où le degré de concurrentialité entre ces étudiants commençaient à prendre des proportions inquiétantes à l'égard de leur enseignant.

5.2- LES STRATEGIES INTEGRATIVES (PRUITT)

Une stratégie intégrative, coopérative (Rubin et Brown) ou encore représentative (Angemar et Stern), constitue une autre forme de stratégie, qui se déploie de manière très récurrente au niveau des négociations communicatives. Entre autre, il s'agit d'une forme de stratégie qui se base sur un principe de concession, dans le sens où chacune des deux parties qui forment le processus négociatif, va essayer dans un premier temps de défendre ses intérêts, en proposant une contrepartie, mais en même temps prévoit une solution de rechange, afin de satisfaire l'autre partie, et dont l'objectif final étant donné, est de parvenir à un compromis final, qui aboutit à une entente conjointe, satisfaisant les attentes respectives des deux parties.

Le recours à cette forme de stratégie, est surtout envisageable, quand les deux parties négociatives, présentent des propositions qui véhiculent un ensemble d'intérêts partiellement compatibles. Ainsi, les parties négociatives en recourant à cette deuxième

forme de stratégie, font preuve d'une forte coopération et sont animés par un désir de gain mutuel.

Au niveau de notre corpus, beaucoup de séquences enregistrées témoignent le recourt imminent des participants à cette deuxième forme de stratégies négociatives. En effet, la stratégie intégrative représente un moyen communicatif efficace par le biais duquel les parties négociatives³³¹, vont essayer de construire une situation communicative, structurée à partir des différentes prises de position avancées par chacune de ses parties, mais qui repose en même temps sur des concessions faites par ces dernière, pour pouvoir s'accorder sur l'interprétation finale de l'objet négocié, comme nous pouvons le découvrir dans la séquence suivante :

1. **E2** : anglais<
2. **E3** : Non< ça viens du ehh :: comment on l'appelle> l'ancienne langue en europe<
3. **E6** : du latin< ?
4. **E3** : Voilaa oui< du latin<

332

Comme nous pouvons le constater, au niveau de cette séquence s'élabore une progression interactive qui se développe en mettant en jeu une stratégie intégrative, matérialisée par les différentes interventions avancées par les trois participants (étudiants) qui la constituent. L'objet négocié qui représente le noyau de cette situation négociative s'articule autour de la dénomination d'une langue. A ce titre, l'étudiant E3 cherche désespérément le mot "Latin". Dans un premier temps, l'étudiant E2 suggérait le mot "Anglais" (tour de parole numéro 1), une proposition rapidement écartée par l'étudiant E3 (tour de parole numéro 2). Cependant, ce même étudiant E3 a fini par céder à la proposition avancée par l'étudiant E6 (tour de parole numéro 3), exprimant à la fois son accord et mettant terme à cette phase négociative (tour de parole numéro 4).

³³¹ Par le biais des interactions entre enseignant et ses étudiants, ou entre pairs.

³³² Voir annexe. Corpus T5/P.64.

5.3- STRATEGIES DE TOTALE COORDINATION

Cette troisième forme de stratégie mise en œuvre lors d'une situation négociative, représente une forme avantageuse et propice quant à la progression d'une négociation. La configuration communicative qui sous-tend l'enchaînement d'une négociation par le biais d'une stratégie de totale coordination, s'élabore sur la base d'une volonté totale de la part des parties négociatives qui la constituent, à vouloir mettre en œuvre une disposition communicative par le biais de laquelle ces dernières parviennent à atteindre un accord conjointement élaboré, et qui répond de manière unilatérale à leurs besoins et attentes respectifs. L'expression de coordination se rapporte ici à la forme ainsi qu'aux liens qui peuvent être mis en place de manière collaborative entre les différentes parties négociatives, en vue de défendre un intérêt en commun qui les unie.

Dans le cadre d'une situation de négociation, une forte coordination est mise en place dans le but d'élaborer une création mutuelle et une diffusion partagées par toutes les parties négociative, d'une volonté commune pour parvenir à un accord final. L'aspect de la coordination sur la base duquel s'élabore cette troisième stratégie, sera renforcée puisque l'ensemble des parties qui la constituent vont pouvoir partager les mêmes valeurs et aspireront aux mêmes objectifs d'ensemble. De ce fait, la coordination et l'échange d'informations restent nécessaires pour une meilleure mise en marche d'une situation négociative opérante.

Cependant, pour garantir une mise en œuvre correcte d'une stratégie de totale coordination, le respect et la prise en charge d'un certain nombre de mécanismes relatifs à la notion de coordination restent indispensables. Ainsi, réfléchir et prendre en considération des paramètres tels que la centralisation, la formalisation, la planification, les mécanismes de contrôle des résultats et les mécanismes de contrôle du comportement de chaque individu, reste une condition sine qua non si nous espérons la réussite d'un processus négociatif fondé sur une stratégie de coordination totale.

L'analyse de notre corpus a fait apparaître plusieurs séquences dans lesquelles des moments de négociation ont été montés sur la base des stratégies de coordination totale. Ces moments de négociation reflètent dans un premier temps l'orientation constructiviste de

l'enseignant qui sollicite la participation collective de l'ensemble des étudiants qui forment son groupe, et qui renvoie dans un deuxième temps à la volonté et à l'ambition des étudiants qui composent ce groupe à faire part de cette expérience communicative.

Le passage ci-dessus, nous illustre la progression d'une situation négociative basée sur une stratégie de totale coordination :

1. **E18** : monsieur mettre disponible à la disposition des gens des livres gratuits /
2. **E19** : pour nous soyons logique ça sera impossible de trouver des bibliothèques dans la rue en Algérie c'est impossible il faut qu'on trouve des solutions de nous même par exemple si on a un peu de temps libre on lit au lieu de perdre du temps à n'importe quoi /
3. **P** : d'accord je vous écoute /
4. **E20** : pour les gens qui n'aiment pas lire sur internet on peut trouver des mémos audio monsieur /
5. **P** : on a même sacrifié des sites spéciaux rien que les versions audio dans certains moments donc c'est une solution possible oui je t'écoute mademoiselle /
6. **E21** : monsieur il faut préciser les peuples arabes je pense que c'est une question que l'on a habitude d'entendre X7 par exemple depuis mon enfance je regarde papa lit des livres il boukine donc il est habitué /
7. **P** : oui bien là je vais prendre les deux interventions après je vous dis quelque chose mademoiselle oui /
8. **E22** : (passage inaudible) je te jure monsieur /
9. **P** : sur la tête de qui d'accord revenons vous le jurer est-ce-que (passage inaudible) /
10. **E22** : les peuples algériens ne veulent pas un bon exemple un modèle un exemplaire donc nous on veut pas changer soi-même c'est pour [ça là] notre pays est dégradé (passage inaudible) les parents ne conseillent pas leurs enfants de lire et le 2^{ème} point c'est l'éducation donc c'est ça le but est de lire /

11. **P** : croyez moi le dernier point je suis tout à fait d'accord avec vous attendez mais il y a toujours un débat au centre je t'écoute /

333

Comme nous pouvons le constater, l'enchaînement interactif qui s'applique à cette séquence négociative s'articule sur la base d'une stratégie négociative de totale coordination. En effet, nous assistons lors de cette séquence à un débat très intéressant, animé par l'enseignant P et l'ensemble de ses étudiants E. La progression de ce débat s'articule sur la base d'une série d'arguments et de prises de positions avancés par l'ensemble des participants qui la constituent. Le thème de la lecture, qui constitue le contenu autour duquel s'articule cette situation négociative, a suscité beaucoup d'intérêt de la part des participants. Cet enthousiasme était traduit par les différentes interventions des participants, qui portaient à chaque tour de parole et à chaque enchaînement des éléments supplémentaires par apport à ce qui a déjà été dit. Cependant, une réalité s'impose, en se référant à une lecture descriptive et analytique de ce passage. En effet, nous pouvons remarquer que l'ensemble des participants s'accordent sur le fait que la lecture en Algérie représente une activité sous-estimée de la part des algériens. Cette unanimité en matière d'opinion a permis l'émergence d'une progression négociative, basée sur une stratégie de coordination totale de la part de ces participants, qui s'accordent de manière absolue à travers l'ensemble des arguments qu'ils avancent, sur la réalité de la lecture en Algérie, et cela durant toute la progression qui marque le déroulement de cette séquence.

³³³ Voir annexe. Corpus T6/P.104.

En guise de conclusion de ce sixième et dernier chapitre, nous pouvons dire que les éléments exposés au niveau de cette partie, nous ont permis de mieux comprendre la notion de négociation quant à son aspect formel et organisationnel. En effet, la négociation qui dans un premier temps, était conçue comme étant une simple pratique communicative, représente à priori une conception assez complexe, qui se fonde sur la base d'un ensemble de mécanismes et de démarches de nature diverse, faisant de cette dernière une pratique communicative à multiple facettes.

Bilan

- Nous avons découvert que la variation conceptuelle de la notion de négociation s'altère et se modifie d'une situation à une autre, et cela en corrélation directe avec l'objectif communicatif visé.
- Au niveau de notre corpus, nous avons pu identifier la présence de quatre conceptions relatives à cette notion : négociation comme mode de co-construction, négociation comme pratique de résolution des désaccords, négociation comme principe de structuration du discours, et en dernier lieu la négociation interprétée comme étant une forme d'argumentation.
- Nous avons constaté que les situations négociatives enregistrées au niveau de notre corpus, reposent et se fondent sur deux modes négociatifs principaux ; négociations globales et négociations ponctuelles.
- Nous avons découvert que les séquences de négociations qui se manifestent lors des séances durant lesquelles nous avons assisté, bien qu'elles visent le même objectif, ces dernières ne peuvent être rassemblées en une seule forme.
- Ce constat, nous a conduit à la découverte et à l'exploration des trois principales formes négociatives susceptibles d'apparaître lors d'une situation d'interaction didactique en classe de FLE, en occurrence: les négociations ouvertes, les négociations avec un degré d'ouverture plus ou moins ouvert, et les négociations où le jeu de pouvoir se manifeste de manière quasiment dissymétrique et inégalitaire.

- Les stratégies négociatives représentent un ensemble de démarches et de processus de nature communicative, mis en œuvre par les parties négociatives, par le biais desquels ces dernières visent à confronter leurs différentes prises de positions, de points de vue, et d'intérêts, afin de parvenir à un accord qui satisfera leurs attentes respectives.

- Les formes de stratégie présentes au niveau de notre corpus varient entre des stratégies distributives, des stratégies intégratives ou encore des stratégies de totale coordination.

CONCLUSION

Notre ambition principale en entreprenant cette recherche, était d'apporter un regard particulier sur la construction du discours didactique, au niveau des échanges interactionnels en classe de FLE, en mettant l'accent sur le rôle joué par le processus de la négociation. Pour ce faire, nous nous sommes basé sur un corpus oral, constitué à partir d'un ensemble d'enregistrements audio réalisé en classe de FLE chez un public d'étudiants au département de Français à l'université de Mostaganem. Pour pouvoir analyser et explorer l'ensemble des moments qui conçoivent et qui modélisent une situation de négociation en classe de FLE, nous nous sommes appuyés sur une approche interdisciplinaire de type qualitatif, fondée à partir de moyens et d'outils d'analyse empruntés de plusieurs domaines, afin de revenir sur le rôle joué par ce processus au niveau de la mise en place et du développement de la compétence communicative chez l'apprenant d'une langue étrangère.

En effet, nous avons découvert dans un premier temps que la négociation de nos jours, n'est plus cette pratique délimitée et qui fait l'apanage de certains secteurs privilégiés. Cette dernière représente actuellement une forme communicative qui s'étend sur l'ensemble des aspects de la vie sociale. Au fil des années, elle est devenue un objet de recherche à part entière, étudiée et explorée de la part de plusieurs chercheurs et analystes, issus d'horizons et de champs théoriques et scientifiques différents (sociologie, économie, sciences politiques et psychologie), et notamment celui de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. A priori, cette dernière qui était conçue dans un premier temps, comme étant une simple pratique communicative, représente actuellement une conception assez complexe, qui se fonde sur la base d'un ensemble de mécanismes et de démarches de nature diverse, permettant ainsi d'assurer son bon fonctionnement, dans le cadre d'une situation de communication donnée.

Au terme de l'analyse des données qui constituent notre corpus, il convient donc de dresser un bilan, par le biais duquel nous allons présenter les principaux résultats obtenus, et qui vont nous permettre de mettre en lumière les pistes qui émergent de cette étude.

En effet, les résultats obtenus et qui couronnent cette étude nous ont permis de découvrir l'ensemble des mécanismes et des composantes qui interviennent et qui assistent l'élaboration et la modélisation du processus négociatif, mis en œuvre lors d'une situation d'interlocution en classe de FLE.

Ainsi, nous pouvons résumer l'ensemble des résultats auxquels nous sommes parvenu à travers les points suivants :

- Une situation d'interaction négociative représente un processus communicatif qui s'étend tout au long des situations conversationnelles. Cette dernière se fonde et s'appuie sur la base d'un ensemble d'activités de nature langagière, réparties au niveau de la macro-structure qui caractérise le déroulement interactif d'une situation de communication. Au niveau de notre corpus, cette dernière véhicule un caractère imprévisible, susceptible de se manifester à tout moment lors de la progression des cours.
- Les parties du discours qui constituent l'aspect configuratif et organisationnel d'une interaction négociative sont en premier lieu *initiés*, par la suite *évalués* et finalement *ratifiés* avant de parvenir à une forme d'accord mutuel. Quant à l'architecture qui sous-tend sa modélisation, elle s'élabore sur la base d'un processus de type récursif et dynamique, qui inclut deux formes de complétude : dialogique et monologale.
- Nous avons découvert que la construction interactive et sémantique en classe de langue par le biais des mécanismes négociatifs, impose la contribution et la participation de l'ensemble des acteurs qui la constituent (enseignant/apprenants). L'engagement et l'implication de ces derniers quant à l'élaboration de ce processus s'effectuent de manière personnelle ou interpersonnelle, et cela en se référant notamment à des facteurs multiples tels que leurs origines ou encore leurs ancrages socioculturels, et en se soumettant en même temps à l'ensemble des règles qui régissent le système de travail relatif à ce type de situation de communication.
- Nous sommes parvenu à découvrir aussi qu'en classe de langue, certes le sens se construit et puise ses ressources à partir des activités proposées à l'apprenant par son enseignant (en corrélation directe avec les compétences de l'apprenant), mais cela

s'effectue aussi en analogie avec la culture dans laquelle s'enracine ce dernier, ce qui va exiger de cet apprenant un effort supplémentaire au niveau de l'appropriation d'informations.

– Quant au déroulement et à l'enchaînement qui élaborent l'aspect fonctionnel et organisationnel du processus d'interprétation sens, nous avons remarqué qu'ils se trouvent souvent influencés par des facteurs de nature diverse⁵⁷⁴, susceptibles d'engendrer des répercussions au niveau de la disposition de l'interprétant, ce qui implique de ce dernier le recours à des mécanismes d'ajustement qui se fondent sur des épisodes communicatifs de nature négociative.

– Nous avons pu identifier la dimension constructiviste qui caractérise et qui qualifie l'ensemble des échanges verbaux qui se réalisent en classe de langue, durant lesquels comme nous l'avons éclairé, le sens n'est pas considéré comme étant une donnée communiquée par l'énoncé, mais plutôt comme étant une donnée communicable, qui accorde aux interactants la possibilité de sélectionner un sens parmi d'autres au cours d'une situation d'interprétation sémantique donnée, et qui va leur permettre d'apprendre à interagir, à débattre et à argumenter leurs points de vue.

– Nous avons constaté que le fonctionnement de l'environnement acquisitionnel (temps, espace, contenu) repose sur une dynamique qui impose un certain control sur les trois composantes qui le constituent, dans la mesure où ces dernières se trouvent souvent soumises à des contraintes en matière de réglementation et d'organisation, rendant ainsi leurs apports et leurs contributions en matière de gestion et de planification réduits et limités.

– Nous avons relevé dans ce sens, que la progression des cours en classe de langue s'appuie sur une logique d'enseignement-apprentissage⁵⁷⁵, caractérisée souvent par une restriction voire une compression⁵⁷⁶ qui peut porter à la fois sur le volume ainsi que sur le

⁵⁷⁴ Des bruits de l'environnement peuvent engendrer des modifications au niveau de la perception du sens.

⁵⁷⁵ Contrairement à la logique d'acquisition où le volume ainsi que le choix des connaissances à acquérir est estimé comme illimité et indéfini.

⁵⁷⁶ La compression des connaissances comme l'appelle Cuq, Jean-Pierre.

choix des connaissances (savoirs et savoir-faire) à installer. Du coup, le recours à des mécanismes négociationnels se voit impératif, dans la mesure où ces derniers permettent d'assurer et de gérer ce genre de situation de communication de façon meilleure et surtout efficace, et cela en adéquation directe avec les programmes à suivre, le choix des contenus à installer, ainsi que la distribution des tours de parole lors des échanges interactifs qui caractérisent ces situations de construction en classe de FLE.

– Nous avons relevé aussi que même si l'apprenant est en mesure de prendre en charge son propre processus d'apprentissage, cela ne fera jamais de lui un apprenant autonome de manière absolue. En effet, la construction sur le plan communicatif, sémantique ou encore dialogale reste dépendante bien évidemment du potentiel autonome que véhicule ce dernier, mais relève aussi de sa motivation ainsi que de sa prédisposition à partager son avis, et à accepter celui de son enseignant ou encore celui de ses camarades de classe, en s'appuyant sur une approche de négociation discursives de type collectif.

– Nous avons relevé que la pratique de la rétroaction corrective se présente à travers différentes formes. Au niveau de notre corpus, six formes majeures relatives à cette dernière se manifestent : la correction explicite, la reformulation, la répétition de l'erreur, la demande de clarification, l'indice métalinguistique et l'incitation.

– Nous pouvons retenir aussi que le recours aux pratiques d'autonomie d'apprentissage et de rétroaction corrective véhicule d'importants enjeux pour le domaine d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, dans le sens où l'appropriation d'une langue étrangère est certainement soutenu et promu lorsque l'apprenant est conscient de ses capacités individuelles, mais il sera encore plus avantageux quand ce dernier se trouve motivé par les pratiques et les interventions de son enseignant ainsi que de celles de ses camarades en classe de langue.

– Nous avons démontré aussi que le processus négociatif représente une configuration communicative propice à l'intégration et à la construction des connaissances chez un apprenant d'une langue étrangère.

– Les séquences de négociation présentes au niveau de l'ensemble des séances observées et analysées, renvoient à un dispositif communicatif qui favorise un apprentissage collectif (un apprentissage qui implique la participation de tous les étudiants et leur enseignant.) et entre pairs (un apprentissage impliquant un travail coopératif entre les étudiants eux-mêmes.), et qui peut être envisagé comme étant un espace d'entraînement et d'entraide pour développer les compétences orales et langagières de ces étudiants, pour qu'ils puissent parvenir à mieux gérer leurs situations de communications.

– L'élaboration et l'organisation de ce processus s'articulent sur la base d'une logique coopérative et collective, qui stimule et qui encourage la mise en place et la mobilisation de façon intentionnelle et volontaire de nouvelles formes sur le terrain, afin d'engager les apprenants dans un processus actif de construction personnelle/interpersonnelle du savoir et de les encourager à se fixer leurs propres objectifs d'apprentissage.

– Nous avons relevé que la variation conceptuelle que la notion de négociation présente, s'altère et se modifie d'une situation à une autre, et cela en corrélation directe avec l'objectif communicatif visé, qui à son tour reste relatif à toutes formes de changement ou de modification en matière d'intention discursive chez l'ensemble des participants qui animent une situation communicative.

– Nous avons constaté que les négociations globales et les négociations ponctuelles, représentent les deux modes négociatifs majeurs enregistrées au niveau de l'ensemble des séquences négociatives qui constituent notre corpus.

– Nous avons découvert aussi que les séquences de négociations qui se manifestent lors des séances durant lesquelles nous avons assisté, bien qu'elles visent le même objectif, ces dernières ne peuvent être rassemblées en une seule forme, et se présentent ainsi en trois formes principales: les négociations ouvertes, les négociations avec un degré d'ouverture plus ou moins ouvert, et les négociations où le jeu de pouvoir se manifeste de manière quasiment dissymétrique et inégalitaire.

– Au niveau de notre corpus, nous avons relevé l'emploi de trois formes de stratégies négociatives principales : des stratégies distributives, des stratégies intégratives ou encore des stratégies de totale coordination.

– L'exploration et l'examen de ses trois formes en matière de stratégie négociative, nous a permis de constater que la réussite ou l'échec de toute forme de négociation repose sur la prédisposition de ses participants à vouloir négocier voire même renégocier l'enjeu et l'intérêt communicatifs qui les associent, et pour ce faire, ces derniers recourent à un jeu d'échange communicatif, qui s'enchaîne sur la base de l'ensemble de ses stratégies négociatives déjà citées.

– En ce qui concerne les difficultés de communication rencontrées chez les étudiants enquêtés, l'analyse des enregistrements réalisés en classe nous a permis de voir qu'elles varient d'une situation de communication à une autre. Dans la majorité des cas relevés, ce sont des difficultés qui se manifestent sur le plan psychologique, par exemple la peur de commettre des erreurs, de se montrer incompetent devant ses camarades, et de perdre la face. A ces difficultés nous pouvons rajouter des problèmes dus à l'insécurité linguistique, qui dans la plupart des situations observées gêne les étudiants au niveau de leurs échanges et progressions conversationnels.

– Lors des séances auxquelles nous avons assisté, l'enseignant se trouvait souvent face à des situations où se manifestent des moments de blocage, d'ennui et de non motivation chez ses apprenant, créant ainsi chez ces derniers (enseignant/ apprenants) des sentiments de doute et de refus, rendant la progression de la construction du sens instable, engendrant même dans certains cas des moments d'échec communicatif.

– Un autre résultat demeure important à présenter. En effet, et même si nous sommes parvenu à démontrer l'intérêt de la mise en place d'une logique négociative chez des étudiants lors d'une situation d'enseignement-apprentissage en FLE, néanmoins nous avons remarqué que ces derniers ne s'appliquent pas tous de manière égale, avec les mêmes degrés de motivation quant à l'utilisation de cette dernière. En effet, nous avons constaté que ce sont toujours les étudiants les plus actifs qui participent davantage, et qui

prennent l'initiative de manière dynamique. Il s'agit bien entendu d'un constat qui témoigne de l'enthousiasme de ses derniers en matière de participation et de contribution au bon déroulement des cours, mais qui recouvre dans le fond un problème de taille. A priori, nous sommes arrivé à déduire que cette énergie présente chez l'ensemble des étudiants les plus actifs en classe de FLE, renvoie à un facteur de nature psychologique qui tend à aider ces derniers à avoir plus de confiance en soi-même, et du coup leur permet d'accroître leurs interventions, mais cela au détriment de ceux que nous qualifions de moins actifs, qui durant l'ensemble des moments qui constituent une séance d'enseignement-apprentissage, se trouvent privés en matière de participation, vue que la quasi-totalité des prises de parole se trouvent monopolisées par les plus actifs, rendant ainsi leurs contributions limitées et restreintes.

Finalement, nous pouvons dire que la démarche dans laquelle nous nous sommes situé, nous a permis d'explorer la complexité et la richesse des pratiques négociationnelles au niveau de la construction interactive en classe de FLE. L'ensemble des résultats de cette recherche nous montrent que l'analyse du processus de la co-construction interactive du discours didactique à travers les négociations de sens, présente un intérêt majeur pour la didactique.

En effet, l'exposé des éléments traités au niveau de ce travail, ainsi que l'analyse des données qui le constituent, nous ont permis de démontrer le rôle joué par le processus négociatif au niveau de la mise en place et du développement de la compétence communicative chez un apprenant d'une langue étrangère (FLE), nous permettant ainsi de valider l'ensemble de nos hypothèse de départ.

Cependant, il faut préciser que nous ne pouvons garantir la réussite d'une situation négociative ou son échec que si nous parvenons à impliquer l'ensemble des acteurs qui l'animent à prendre part de manière active quant au déroulement de cette dernière. En effet, réussir ce type de situation implique aux acteurs qui la composent un effort conjointement effectué, qui sollicite un degré d'intérêt opérant, traduit par une volonté concrète sur le terrain qui exprime l'ambition de ces derniers d'aboutir à une solution finale qui répond à leurs attentes respectives.

Notre travail est bien loin d'être terminé, parce que nous ne pouvons cerner l'ensemble des aspects qui forment la richesse d'une telle approche, en se basant sur une seule production scientifique. En effet, ce travail n'est que le commencement de futures perspectives de recherche, par le biais desquelles nous tenterons de réfléchir encore une fois sur le rôle joué par le processus négociatif, au niveau du développement des compétences langagières et linguistiques chez les apprenants d'une langue étrangère (étudiants de FLE). Cependant, notre ambition cette fois s'attache à proposer des outils analytiques et des concepts méthodologiques susceptibles d'aider l'enseignant et d'assister l'apprenant en classe, pour faire face aux difficultés croisées en matière de compréhension et de production à l'oral, lors du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

1- OUVRAGES CONSULTÉS

- ALAIN. R : *interactions orales en contexte didactique*. COLLECTION IUFM de Lyon et d'ICAR Université Lumière-Lyon2, Presses Universitaires de Lyon.2004.
- ANDERSON. A & LYNCH. T : *Listening. Oxford (GB)*, Oxford University Press, 1988 ; P. 35.
- BANGE. P : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Didier, Paris. 1992, P 104.
- BÉROULE. D : *Traitement connexionniste du langage*. Histoire Epistemologie langage, 1989, vol. 11, no 1, P. 147-170.
- BIALYSTOK. E : *Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage*, in Français dans le monde, n° spécial, 1990, P. 50-58.
- BIGOT. V : *Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?* Carnet du Cediscor 4. 1996. P 33-47.
- BLANCHET. P: *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Archives contemporaines, 2015.
- BRAIDI. S, M : *Language Learninig : Reexamining the Role of Recasts in Native Speaker/Nonnative-Speaker Interactions* West Virginia University 52 :1, March 2002, P.16.
- BROEDER.P, LUNKETT. K : *Connectionism and Second Language Acquisition*, in N. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Language Learning*, London, San Diego, New York : Academic press, 1994, P. 421-453.
- CAMPOLINI. C, TOLLET, F., et VANSTEELANDT. A : *Dictionnaire de logopédie: Les troubles acquis du langage, des gnosies et des praxies*. Peeters Publishers, 2003.
- CARRAUD. F : *Des débats philosophiques en classe : parler ou ne pas parler*. Le Français dans le Monde. Recherche et Applications. Les interactions en classe de langue. Paris : Clé International.2005.

- CARROLL. S., & SWAIN. M : *Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations*. Studies in Second Language Acquisition, 1993, 15, P.357-386.
- CARROLL.M. & A. BECKER: *Reference to space in learner varieties*. In C. Perdue (Ed.), 1993.
- CARTON. F : *L'autonomie, un objectif de formation*. Le Français dans le monde. Recherches et applications. 2009. P. 57-66.
- CHISS. J & CICUREL. F : *Présentation générale*. Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues. Paris, Presses Universitaires de France, 2005, P. 6-7.
- COHEN-EMERIC. M : *Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux*. Cahiers de sociologie économique et culturelle n°2, 1984, P. 184.
- COLLÈS. L & BELU. I : *La négociation du sens en classe de français langue étrangère: Didactique du français et des langues étrangères: analyser des pratiques de classe*. Cahier du CEDILL, 1999, no 29, P. 54.
- CONFERENCE DE CONSENSUS : *Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel*. Collectif de Chasseneuil 27, 28 & 29 mars 2000
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. 2000
- CORNAIRE. C : *La compréhension orale*. Paris, CLE International : Didactique des langues étrangères. 1998, P. 83.
- COSEREANU. E : *Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère*, Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVIII N° 3 | 2009, P. 39-54.
- COSTE,. D : *Compétence à communiquer et compétence plurilingue. Notions en Questions*, 6, 2002, P.115-123.
- CUQ. J: *Temps, espace et savoirs en didactique du FLE* Intercâmbio, 2^a série, vol. 7, 2014, P. 6-20
- DABENE. L : *Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère*. Études de linguistique appliquée 55, 1984.

- DE CALLIERES. F : *On the Manner of Negotiating with Princes*. 1716.
- DENIS. M : in *Dialogues et cultures* n°44, 2000, P. 62.
- DURAND. M, SAURY. J & SÈVE. C : *Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements*. BARBIER. J & DURAND. M (éds.) *Sujets, activités, environnements*. Paris, Presses Universitaires de France : Éducation et formation, 2006 ; P. 65.
- ELLIS. R ; *A Theory of Instructed Second Language Acquisition*, N. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Language Learning*, London, San Diego, New York : Academic press, 1994, P. 79-114.
- FAURE. G, O : *La Négociation : regards sur sa diversité*, Editeur Publibook Des Ecrivains, avril 2008.
- GATTEGNO. C : *The common sense of teaching foreign languages*. Educational Solutions World, 2010.
- GASS. S-M: *Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies1*. *Applied linguistics*, vol 9 (2), 1988.
- GEE. J-P : *Situated Language and Learning : A Critique of Traditional Schooling*. New York/London : Routledge. 2004.
- GRAY. B : *Framing and reframing of intractable environmental disputes*. *Research on negotiation in organizations*, 1997, vol. 6, P. 163-188.
- GROJEAN. F : *le bilinguisme et le biculturalisme*, essai de définition, 1993.
- GUMPERZ. J : *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Les éditions de minuit.2005.
- HOLEC. H : *L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation – Principes – implications – réalisations*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, CRAPEL, 1994, P.6, 7.
- HOLEC. H : *Autonomie et apprentissage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Hatier. 1979.
- HYMES. D : *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier, 1984.
- Jézégou. A : *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan. 2005.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C: *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin.2005.

- KERBRAT-ORECCHIONI. C : *Les interactions verbales. Tome I.* Paris: Armand Colin.1990.
- KISSINGER. H cité dans : TANYA. A, CUNGU. A : *Théorie et pratique de la négociation. Approche de la littérature*, Organisation des Nations unies pour l’Alimentation et l’Agriculture (FAO), décembre 2007. Disponible sur : http://www.fao.org/docs/up/easypol/744/45_negotiation_background_paper_179fr.pdf (consulté le 08/05/2017).
- LAKS. B : *Le connexionnisme, les représentations et la question des niveaux.* Cahiers de praxématique, 1998, no 31, P. 149-176.
- LAROCHE H. ET NIOCHE J.-P : *L’approche cognitive de la stratégie d’entreprise*, Revue française de gestion, n° 99,1994. P 6.
- LIGHTBOWN P, M. & SPADA. N : *How languages are learned.* Oxford : Oxford University Press. 1999, P. 171-172.
- LNC t II : *La discorde chez l’ennemi*, Paris, Plon, 1971, (désormais DE), 1-3, P. 20.
- LONG. M. : *The role of the linguistic environment in second language acquisition.* In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition*, New York: Academic Press. 1996, P. 413-468.
- LYSTER. R & SAITO K : *Oral feedback in classroom SLA –A Meta-Analysis.* *Studies in Second Language Acquisition*, McGill University, 2010, 32, P. 265–302.
- LYSTER. R : *Recasts : repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse.* *Studies in Second Language Acquisition* 1998, 20, P.51-81.
- MARYVONNE. S : *Pratiques nouvelles en éducation et en formation: l’éducabilité cognitive*, Edition l’Harmattan, 1994.
- McLAUGHLIN. B, ROSSMAN. T & McLEOD. B: *Second language learning: An information-processing perspective.* *Language Learning* n°33. 1983 ; P. 135-158.
- MERLE .P : *L’évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral.* Paris : PUF.1996, P.107.
- MILLER. G-A & ISARD.S : *Some perceptual consequences of linguistic rules.* *Journal of Memory and Language*, 1963, vol. 2, no 3, p. 217.
- MOESCHLER. J : *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris : Hatier-Crédif , 1985.

- OCHS. E: *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge University Press, Cambridge. 1988.
- OURSEL. E : *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs*. Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques. 2013.
- P. HASSNER : *La violence et la paix. De la bombe atomique au nettoyage ethnique*, Paris, Seuil, 2000, P. 99-100.
- PARPETTE. C : *Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive*, Bulletin de l'ALES (Association des linguistes de l'enseignement supérieur) numéro spécial 'Problématique du FLE'. Acte de la journée d'étude. Paris, ALES. 2002, P. 17-25.
- PAUN. E : *Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire*. Carrefours de l'éducation, (2), 2006, P. 3-13.
- PERDUE. C: *Adult language acquisition : crosslinguistic perspectives. II The results*. Cambridge University Press, Cambridge. 1993.
- PERRENOUD. P : *Cahiers pédagogiques*, n° 314-315, 1993, P. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) *La motivation*, Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. P. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, chapitre 10.
- PIENEMANN. M : *Language processing and second language development. Processability theory*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 1998.
- PICA. T: *Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction*. *Language learning*, 38(1), 1988.
- PLANTEY. A : *La Négociation internationale au XXIe siècle*, Paris, CNRS. 2002.
- PORCHER. L: *Progrès, progressions, projets dan l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère*. *Études de linguistique appliquée*, 1988, vol. 69, P. 91.
- PORTINE. H: *L'autonomie de l'apprenant en questions*. ALSIC 1/1, 1998, p73-77. <<http://alsic.org>> Dernière consultation : septembre 2003.
- PUREN. C : *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*. Cours en ligne. Bibliothèque de travail – Document 022. <https://www.christianpuren.com/> consulté le 20/03/2016.

- RAIFFA. H : *The Art and Science of Negotiations*. Belknap Press of Harvard University Press Cambridge, Mass., USA. 1982.
- REIN M. & SCHÖN D : *The argumentative turn in policy analysis and planning*, Policy discourse, Fisher F. *et al.* (eds), Durham et Londres, Duke University Press, 1993, P. 146.
- RICHARD. J-F, BONNET. C, GHIGLIONE. R, & AL : *Traité de psychologie cognitive: cognition, représentation, communication*. Dunod, 1990.
- ROBERT. V : *La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette. Paris. 2000.
- ROULET E. & AL : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang, 1985. *scolaire* .Carrefours de l'éducation 2006/2 (n° 22).
- SERRAF. G : *La négociation et ses niveaux*. Revue française de marketing, n°15, 2^{ème} trimestre 1965, P. 33-51.
- SMITH, B : *Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model*. Modern Language Journal, vol. 87, n° 1. 2003.
- SMITH. C : *Modes of Discourse. The Local Structure of Texts*. Cambridge : Cambridge University Press. 2003.
- SNYDER. G.H & DIESING. P : *Conflict Among Nations Bargaining: Decision Making and System Structure in International Crises*, Princeton University Press, Princeton, USA. 1977.
- SWAIN. M. : *The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough*. The Canadian Modern Language Review, 50, 1993, P.159.
- TARDIF. J: *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992, P.48.
- THUDEROZ. C : *QU'EST-CE QUE NÉGOCIER ? Sociologie du compromis et de l'action réciproque*. Le sens social, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- TOUZARD. H : *La médiation dans les conflits du travail*, Sociologie du travail Paris, Le Seuil, 1977. P. 91-102.
- Touzard. H : *La rigidité flexible : un exemple de processus intégratifs*, connexions, Numéro 50, 1987-2, P.30.
- TOUZARD. H : *Sociologie du travail, La médiation dans les conflits du travail*, Paris, Le Seuil, P. 91-102.

- TRAVERSO. V : *L'analyse des conversations*. Armand Colin. 2007.
- VICTORRI. B : *Le connexionnisme, Traité de Neuropsychologie Clinique*, B. Lechevalier, F. Eustache et F. Viader édts. Bruxelles, De Boeck, 2008, P.53-64.
- VINCK. D. : *Pratiques de l'interdisciplinarité : mutations des sciences de l'industrie et de l'enseignement*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble. 2000.
- VYGOTSKY. S.L : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.
- WARREN, RICHARD. M & WARREN. R-P : *AUDITORY ILLUSIONS AND CONFUSIONS*. SCIENTIFIC AMERICAN, 1970, VOL. 223, NO 6, P. 30-37.
- WATZLAWICK.P, BEAVIN. J.H. & JACKSON. D.D.A. : *Une logique de la communication*. Paris: Éditions du Seuil. 1972, P.66.
- WENGER. E : *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval. 2005.
- WONDWOSEN. M : *Negotiation: A Concept Note*. mimeo, FAO, Rome, Italy. August 2006.
- ZARTMAN. W, I : *The Negotiation Process: Theories and Applications*. Sage Publications Beverly Hills, California, USA.1978.
- ZARTMAN. W, I : *The 50% solution*. New York: Anchor Books, 1976.
- ZARTMAN. W, I. & BERMAN. M, R : *The Practical Negotiator*, Yale University Press. New Haven, CT, USA. 1982.

2- THESES & MEMOIRES CONSULTES

- Mémoire de magistère : Interaction verbale en travaux de groupes. Étude de cas en situation de classe de Farçais à l'université de Tiaret. (présenté par Ait Amar Mezziane Ouardia.2007).
- Mémoire de magistère en didactique : Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE. (Cas des élèves de 4eme année primaire).Université de Constantine. (Présentée par Boucheriba Najet.2008).

- Thèse de doctorat en didactique : Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère, Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens à l'université de Tlemcen. Université Tlemcen (présenté par Azzeddine Mahieddine.2009).
- Thèse de doctorat en didactique : Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère. Université Paris III (Présentée par Violaine BIGOT.2002).
- Thèse de doctorat en science du langage : Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français. Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle. (Présenté par KIM Jin-Ok .2003).
- Thèse de doctorat : Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs, analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques. Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle. (présentée par Elodie Oursel 2013).

3- ARTICLES CONSULTÉS

- BERTOCCHINI. P & Costanzo. E : *Interaction et classe de langue*, revue de l'Alliance Française de Lecce, n° 14, 2010.
- BIGOT. V : *Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?* Carnet du Cediscor 4. 1996. p 33-47.
- CANELAS-TREVISI. S & THÉVENAZ-CHRISTEN. T : *L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ?* Revue Française de Pédagogie, n° 141, octobre-novembre-décembre 2002, 17-25.
- CARRAUD. F ; *Des débats philosophiques en classe: parler ou ne pas parler.* Le Français dans le Monde, 2005, p. 75-86.

- CHERRAD. N : *Interactions, négociations de sens et décontextualisations en classe de français*. Nedjma Cherrad. Synergies Algérie n° 5 - 2009 pp. 175-189.
- CICUREL. F & BIGOT. V : *Les Interactions en classe de langue*. Le Français dans le monde Paris, Clé International, juillet 2005, p192.
- CICUREL. F : « *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe* », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 21 septembre 2010. URL : <http://aile.revues.org/801>.
- CODLEANU. M : *Linguistique interactionniste et enseignement des langues*. synergies Roumanie n° 4 - 2009 pp. 189-200.
- DUCREY. P : *L'apprentissage coopératif*. Document non publié. Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.1996. Français dans le Monde. *Recherche et Applications. Les interactions en classe de langue*. Paris : Clé International.2005.
- KERBRAT-ORECCHIONI. C : *Négociation dans les petits commerces, Négociations* 2/2004 (no 2), L'analyse des interactions verbales : *La notion de « négociation conversationnelle » : Défense et illustrations*” Éditeur Presses de l'École normale supérieure. Source Lallies A. 2000, n° 20, pp. 63-1. Consultée le 13 octobre 2010.
- LES CAHIERS DE L'ACEDLE, volume 7, numéro 2, *Recherches en didactique des langues Les langues tout au long de la vie*.2010.
- MAHIEDDINE. A: *Relation interpersonnelle et dynamique des rapports de places dans les interactions en classe : Analyse de la relation enseignant-apprenants dans un débat en classe de FLE*. Synergies Algérie n° 5 - 2009 pp. 13-25.
- MARQUILLÓ LARRUY. M : *Questions d'épistémologie en didactique du français*, journées d'étude du 20-22 janvier 2000 Poitiers. 2001p.112.
- MONDADA. L : *Apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction*. Questions d'épistémologie en didactique du français, 2000, p. 111-116.

- MULLER. C : *La photographie, déclencheur d'interaction en classe de langue : négociations entre apprenants*, Les Cahiers de l'Acedle, volume 6, numéro 1, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme.2009.
- PEKAREK DOEHLER. S : *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives*, Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 avril 2011, consulté le 03 mai 2011. URL : <http://aile.revues.org/934>
- PEKAREK DOEHLER. S : *Étayage et réciprocité: vers une notion interactionnelle et socioculturelle des procédés de support dans l'apprentissage langagier*, Le français dans le monde, janvier 2005, 85-93.
- TAYLOR. C. : *Interpretation and the sciences of man*. Dans P. Rabinow, & W. Sullivan (Éds). *Interpretive social science : a second look*. Berkeley : University of California Press.1987.pp. 33- 34.
- VINATIER. I : « Filliettaz, L & Schubauer -Leoni Maria-Luisa (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*, Revue française de pédagogie [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 12 octobre 2010, consulté le 21 avril 2011. URL : <http://rfp.revues.org/1965>.
- VINCENT. J-F : *La pédagogie coopérative ou La coopération au cœur des apprentissages*. Éléments historiques et questions en débats. Septembre 2006

4- REVUES CONSULTEES

- AILE, acquisition et interaction en langue étrangère : <http://aile.revues.org/>.
- ALSIC, Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication : <http://alsic.revues.org/>.
- CALENDRA, calendrier des sciences sociales : <http://calenda.revues.org/>.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE : <http://www.fdlm.org/>.

- LES CARNETS DU CEDISCOR : <http://cediscor.revues.org/>.
- LIDIL, revue de linguistique et didactique des langues : <http://lidil.revues.org/>.
- PERSEE, portail des revues scientifiques en sciences humaine et sociales : <http://www.persee.fr/web/guest/home> .
- RECHERCHES ET TRAVAUX : <http://recherchestravaux.revues.org/> .
- TREMA, Revue de recherche de l'IUFM de l'académie de Montpellier <http://trema.revues.org/> .

5- SITOGRAPHIE

- <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMDictionnaire?iddictionnaire=1620> (consulté le 07/05/2016.& 26/08/2017).
- http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2004.palisse_s&part=193305 (consulté le 19/05/2017).
- http://www.fao.org/docs/up/easypol/744/45_negotiation_background_paper_179fr.pdf (consulté le 08/05/2016).
- <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine .TLFi : Trésor de la langue Française informatisé, (Consulté le 26/07/2017).
- <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/docannexe/image/1925/img-1.png> , (consulter le06/04/2015).
- <https://www.christianpuren.com/> (consulté le 20/03/2016).
- <http://www.e-marketing.fr/Definitions-Glossaire/Typicalite243405.htm#dgpQKEblXJV4aBFs.97> (consulté le 30/08/2016).
- <http://lesdefinitions.fr/apprentissage#ixzz4JD5YOksg> (consulté le 03/09/2016).
- <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Theories-de-l-apprentissage> (consulté le 03/09/2015).
- http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2002.noir_m&part=64587; (consulté le 30/08/2017).
- <http://www.histophilo.com/computationalisme.php> (consulté le 20/03/2016).
- <http://lecommunicator.canalblog.com/archives/2012/03/02/23654150.html> (consulté le 26/07/2016).

- http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm
(consulté le 21/08/2016).
- <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=2256134940;>
(consulté le 30/07/2015).
- <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2004-6-page-45.htm> (consulté le 01/08/2016).
- <http://cnrtl.fr/definition/sur-repr%C3%A9sentation> (Consulté le 04/08/2017).

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	11
I-CHAPITRE 1 (CADRE METHODOLOGIQUE)	13
1-CADRAGE THEORIQUE & METHODOLOGIQUE.....	15
1.1-L'INTERDISCIPLINARITE.....	16
1.2-L'OBSERVATION PARTICIPANTE	17
2-RECUEIL DES DONNEES & CONSTITUTION DU CORPUS	19
2.1-CHOIX DU TERRAIN DE RECHERCHE.....	19
2.2-PUBLIC & ECHANTILLONNAGE	20
2.3-ENREGISTREMENT DES SEANCES	21
2.4-TRANSCRIPTION.....	22
2.4.1-CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	23
2.5-ANALYSE DES DONNEES.....	24
II.CHAPITRE 2 (NEGOCIATION & THEORIES DE LA NEGOCIATION)	25
1-QU'EST-CE QUE LA NEGOCIATION ?.....	30
2-THEORIE DE LA NEGOCIATION : FONDEMENTS & APPROCHES	37
2.1-APPROCHE STRUCTURELLE	39
2.2-APPROCHE STRATEGIQUE	42
2.3-APPROCHE COMPORTEMENTALE.....	48
2.4-APPROCHE INTEGRATIVE.....	55
2.5-APPROCHE PROCEDURALE (ÉCHANGE DE CONCESSIONS).....	59
III.CHAPITRE 3 (SENS & INTERPRETATION DU SENS)	65
1-L'INTERPRETATION DU SENS	69
1.1-INTERACTIONS NEGOCIATIVES.....	70
1.2-LA NEGOCIATION COMME STRUCTURE CONVERSATIONNELLE	76
1.2.1-LA COMPLETUDE DIALOGIQUE.....	78
1.2.2-LA COMPLETUDE MONOLOGIQUE	79
1.3-TRAVAILLER LE SENS EN CLASSE DE LANGUE	81
1.4-PLACE DE L'INTERLOCUTEUR DANS UNE INTERACTION NEGOCIATIVE.....	86
1.5-HYPOTHESE INTERPRETATIVE	92
2-CULTURE ET INTERPRETATION DU SENS.....	98
2.1-CULTURE ET PROCESSUS INTERPRETATIVE EN LANGUE ETRANGERE	98

2.2-CULTURE & CONSTRUCTION DU SENS	110
2.3-PEDAGOGIE INTERCULTURELLE & CONSTRUCTION DU SENS	114
2.4-MARQUEURS DE CONTEXTUALISATION	116
3-LA NOTION DU TEMPS & DE L'ESPACE DANS LA CONSTRUCTION DU SENS.....	126
3.1-LA CONTRAINTE DU TEMPS	128
3.2-SAVOIRS & CONNAISSANCES ; ENTRE CONSTRUCTION & COMPRESSION	130
IV-CHAPITRE 4 (APPROCHES & MODELES COGNITIFS DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE)	138
1-PSYCHOLOGIE COGNITIVE & FONCTIONNEMENT COGNITIF.....	142
2-LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION SYMBOLIQUE.....	144
2.1-COMPOSANTES & FONCTIONS	144
2.1.1-LA MEMOIRE	144
2.1.2-LES CONNAISSANCES & LES REPRESENTATIONS.....	146
2.2-FORMES & PROFILS DES CONNAISSANCES	147
2.2.1-CONTENUS DES CONNAISSANCES.....	148
2.2.1.1- CONCEPTS & CATEGORIES NATURELLES	148
2.2.1.2- LES PROCEDURES	149
2.2.2-LE PROCESSUS D'ACQUISITION DES CONNAISSANCES.....	151
2.3-LE MODELE D'ANDERSON.....	153
2.3.1-COMPOSANTES DE L'APPRENTISSAGE	154
2.3.1.1-L'ACQUISITION DE LA CONNAISSANCE.....	154
2.3.1.2-L'INTERPRETATION DE LA CONNAISSANCE	154
2.3.1.3-L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES SUR SON PROPRE USAGE DE STRATEGIES CONTROLEES.....	154
2.3.2.PHASES TEMPORELLES DE L'APPRENTISSAGE	155
2.3.2.1-LA PHASE DECLARATIVE OU COGNITIVE.....	155
2.3.2.2-LA PHASE PROCEDURALE OU ASSOCIATIVE.....	155
2.3.2.3-LA PHASE DE TUNING.....	156
2.4-MODELES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES (INSPIRES DU MODELE DU TRAITEMENT DE L'INFORMATION SYMBOLIQUE)	157
2.4.1-LE MODELE DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION DE MCLAUGHLIN ET AL .	157
2.4.2-LE MODELE DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION D'HULSTIJN	160
2.4.3-LE MODELE DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION DE BIALYSTOK	161

2.4.4-LE MODELE DE R. ELLIS	164
2.4.5-LE MODELE DE PIENEMANN	167
3-LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION CONNEXIONNISTE	172
3.1-LE CONNEXIONNISME & LE TRAITEMENT LINGUISTIQUE.....	176
3.2-LES MODELES CONNEXIONNISTES DE L'APPRENTISSAGE	178
3-2-1.LE MODELE DISTRIBUE DE LA MEMOIRE	179
3-2-2.LE MODELE DE LA DYSLEXIE PROFONDE	180
3-2-3.LE MODELE DE REPRESENTATION DISTRIBUEE DE CATEGORIES LEXICALES	183
V-CHAPITRE 5 (AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE & RETROACTION CORRECTIVE)	191
1-AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE	196
1.1-AUTONOMIE, MOTIVATION & SENS EN CONSTRUCTION	198
1.2-AUTONOMIE & CONSTRUCTION DU SENS EN APPRENTISSAGE	205
1.3-FORMES D'AUTONOMIE : APPRENTISSAGE AUTO-DIRIGE & APPRENTISSAGE HETERO-DIRIGE	208
1.3.1-APPRENTISSAGE HETERO-DIRIGE	209
1.3.2-APPRENTISSAGE AUTO-DIRIGE.....	210
1.4-L'APPROCHE DE SILENT WAY (CALEB GATTEGNO).....	216
1.5-AUTONOMIE & DYNAMIQUE DU GROUPE	220
2-RETROACTION CORRECTIVE	227
2.1-DEFINITION DE LA RETROACTION CORRECTIVE	227
2.2-TYPES DE RETROACTION CORRECTIVE.....	230
2.3-ROLES & ATTRIBUTIONS PEDAGOGIQUES DE LA RETROACTION CORRECTIVE	239
VI.CHAPITRE 6 (ANALYSE & MODELISATION DES NEGOCIATIONS)	248
1-QUELQUES CONCEPTIONS DE LA NEGOCIATION.....	252
1.1-LA NEGOCIATION COMME CO-CONSTRUCTION	253
1.2-LA NEGOCIATION COMME PRATIQUE DE RESOLUTION DES DESACCORDS.....	258
1.3-LA NEGOCIATION COMME PRINCIPE DE STRUCTURATION DU DISCOURS.....	260
1.4- LA NEGOCIATION COMME FORME D'ARGUMENTATION.....	262
2-LA MODELISATION DU PROCESSUS NEGOCIATIF	273
2.1-LE MODELE DE SMITH.....	274
2.2-LE MODELE DE MICHELE GABAY & MAGUY SILLAM.....	284
3-NEGOCIATION GLOBALE & NEGOCIATION PONCTUELLE	292

3.1-NEGOCIATION GLOBALE	294
3.2-NEGOCIATION PONCTUELLE.....	297
4-FORMES DE LA NEGOCIATION	300
4.1-NEGOCIATION OUVERTE	301
4.2-NEGOCIATION AVEC UN DEGRE D'OUVERTURE PLUS OU MOINS OUVERT	303
4.3-NEGOCIATION AVEC JEU DE POUVOIR INEGAL	304
5-STRATEGIES DE LA NEGOCIATION	308
5.1-LES STRATEGIES DISTRIBUTIVES.....	309
5.2-LES STRATEGIES INTEGRATIVES (PRUITT)	311
5.3-STRATEGIES DE TOTALE COORDINATION	313
CONCLUSION	318
BIBLIOGRAPHIE	327
1-OUVRAGES CONSULTES.....	328
2-THESES & MEMOIRES CONSULTES.....	334
3-ARTICLES CONSULTES	335
4-REVUES CONSULTEES	337
5-SITOGRAPHIE	338
TABLE DES MATIERES	340

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique
Université de Mostaganem
Faculté des langues étrangères
Département de Français



Thèse de doctorat
Option : didactique
S U J E T :

La dynamique négociationnelle en classe de langue ; entre pratique
langagière et enjeux pédagogiques
(Cas d'étude : le département de Français, Université de Mostaganem).

Tome II

- **Présenté par** : Nadir MEDJAHED.

- **Sous la direction de** : Pr. Malika BENSEKAT.

- **Membres du jury** :

- **Président** : Pr. Abderrezak AMARA. (Université de Mostaganem).
- **Rapporteur** : Pr. Malika BENSEKAT. (Université de Mostaganem).
- **Examineur 1**: Dr. Houari BELLATRECHE. (Université de Mostaganem).
- **Examineur 2**: Pr. Nabila HAMIDOU. (Université d'Oran).
- **Examineur 3**: Pr. Abbes MISSOURI. (Université de Sidi-Bel-Abbès).
- **Examineur 4**: Pr. Gamal El Hak FARI BOUANANI. (Centre universitaire de Naàma).

Année universitaire : 2017-2018

ANNEXE

Sommaire

I- CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION.....	2
II- CORPUS T1.....	3
1- <i>TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 01</i>	3
2- <i>TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 02</i>	11
III- CORPUS T2.....	19
IV- CORPUS T3.....	42
V- CORPUS T4.....	53
VI- CORPUS T5.....	64
1- <i>TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 01</i>	64
2- <i>TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 02</i>	80
3- <i>TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 03</i>	86
VII- CORPUS T6.....	97
VIII- CORPUS T7	106
1- <i>TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 01</i>	106
2- <i>TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 02</i>	129

I- Conventions de transcription

- | | | |
|------|---|-------------------------|
| - P | → | Enseignant. |
| - E | → | Etudiant. |
| - AS | → | Ensemble des étudiants. |

- :	- Allongements vocaliques.
- /	- Micro pause ou rupture dans l'énoncé.
- X	- Pause d'une seconde.
- >	- Intonation montante.
- <	- Intonation descendante.
- (xxx)	- Segment intranscriptible.
- < >	- Élément de transcription incertain.
- Souligné	- Chevauchement du tour de parole.
- (X)	- Pause de durée variable.
- ()	- Description de l'aspect voco-verbal.
- (...)	- Longue explication de l'enseignant.
- EN MAJUSCULE	- Accentuation d'un mot, d'une syllabe.
- <i>En italique</i>	- Mots ou expressions en langue arabe.

II- Corpus T1

Enregistrements réalisés pendant deux séances de techniques d'expression orale avec le même groupe d'étudiants en L2, durant l'année universitaire 2015/2016.

1- Transcription de l'enregistrement N° 01

- **P:**bonjour > tout le monde.
- **AS:** bonjour > monsieur
- **P:**alors qui peut nous faire un récapitulatif < sur les différentes Parties > que chaQue> locuteur et interlocuteur < doivent prendre en considération pour Pourvoir >assurer > la communication< ?
- **E1:**monsieur < ?
- **P:**oui >mademoiselle, on vous écoute <
- **E1:**le premier facteur > c'est c'est euh :: il a :: x euh :: un rapport avec la langue > euh ::
- **P:**c'est-à-dire quoi le rapport avec la langue < ?
- **E2:**euh :: c'est la langue qu'on choisit pour x eh x définir le bon déroulement de :: /
- **P:**de la communication > ?
- **E2:**de la communication <
- **P:**donc selon votre camarade c'est le Choix >de la langue à utiliser qui va déterminer le déroulement ou plutôt le bon déroulement de la communication<possible oui , Qui d'autre ? >Qui peut nous expliquer ce Point-là>, davantage ? Allez> tout le monde me disait Oui> on a compris Alors ?
- **E3:**euh : monsieur ?<
- **P:**mademoiselle ? >
- **E3:**il faut avoir une relation avec la langue c'est-à-dire euh x il faut :: par exemple x la personne qui écrit cette langue il x il doit avoir l'envie d'étudier cette langue et euh x pourquoi pas il aime bien cette langue ça lui donne l'avantage Plus >que quelqu'un d'autre <

- **P:**très bien donc une personne qui aime la langue ou qui l'utilise en phase d'apprentissage c'est quelqu'un qui va avoir plus d'avantages plus de facilité en matière de son apprentissage oui <Ou bien ? >Qui peut nous expliquer ce point d'avantage ?>
- **E4:**concernant le rapport avec la langue ?<
- **P:**oui < allez de façon très très simple
- **E4:**monsieur, tout ce qu'il fallait dire est déjà dit <
- **P:**tout ce qu'il fallait dire est déjà dit ? x
- **E4:**le bon choix de la langue x va :: va x a-affecter le bon déroulement de la langue < mais pas négativement /
- **P:**ou peut être négativement ? Si >on a Mal choisit dès le départ
- **E4:**Oui euh ::/ eh x il y a un rapport aussi avec soi-même<
- **AS:** Avec soi-même >
- **P:**avec Soi-même Alors x en quoi consiste ce rapport ? Quel est la relation entre le rapport avec soi-même< x et La communication ?>
- **E1:**c'est la clé de la réussite
- **E2:**c'est< la volonté
- **E3:**la confiance en soi <
- **P:**la Confiance> en Soi Mm...
- **E2:**c'est la volonté /
- **E4:**Pour étudier cette langue <
- **E5:**pour maîtriser la langue
- **P:**quand il s'agit d'une participation collective x tout le monde devient des euh lumière> / Rires/ donc Essayons >d'organiser nos participations <mademoiselle je vous écoute <
- **E5 :** euh x C'est surtout avoir confiance < à soi-même bah :: apprendre x de SAISIR ses propres erreurs < et x et ne pas peur de euh ne pas avoir peur de x de ses erreurs et x eh x eh oui x avoir la volonté euh x c'est < quand on veut on peut (...)
- **E6:**monsieur il faut :: il faut c'est-à-dire euh x être x <
- **P:**il faut quoi ? Qu'est-ce que tu as dit pour dire c'est-à-dire ? /rires/ vas-y on vous écoute<
- **E6:**donc il faut qu'on soit apte x et :: / qu'on a cette confiance en soi pour qu'on peut y arriver et on peut partir loin x c'est-à-dire euh ::

- **P:**encore c'est-à-dire /
- **E7:**d'être courageux euh euh ...>
- **E6:** monsieur la réponse> que vous cherchez est scientifique , c'est ça ?<
- **P:**eh x pas vraiment< mais une réponse scientifique est la bienvenue> x ok , tout simplement quand je dis le rapport avec soi-même peut être que le matin mes explications se sont basés plus sur le cotés de l'apprentissage d'une langue (...) donc vous évitez le contact visuel et vous vous cachez .
- **E7:**c'est vrai monsieur le matin j'avais plus / d'aisance >
- **P:**donc vous voulez prendre la parole mais lorsque vous vous trouvez devant un public là x c'est le trac > donc la clés pour pouvoir Surpasser des Situations pareilles > c'est de développer une certaine Confiance> en soi même , de Créer un lien > solide ave soi de se dire pourquoi l'autre arrive à le faire et pas moi qu'est ce qui cloche chez moi c'est là où il va renforcer le côtés de la personnalité ça part de l'Estime de soi même c'est un exercice qui se fait tous les jours c'est pas miraculeux , il ne faut pas baisser les bras les personnes qui Réussissent> sont celles qui ont la détermination et qui croient en elles-mêmes c'est la Volonté. >
- **E8:**elle est acquise et pas innée <
- **P:**elle est acquise x euh :: voire Apprise> d'accord ? parce qu'on acquière une seule langue.
- **E9:**maternelle ?>
- **P:**voilà et les autres sont des langues ?
- **AS:** apprises >
- **P:**très bien, alors on a vu le rapport de la langue avec soi-même, avec la langue et le 3eme c'était quoi ?
- **AS:** avec l'autre
- **P:**très bien>, alors qui peut nous expliquer ce point-là ? < L'autre c'est qui ?
- **AS:** c'est le récepteur>
- **P:**le récepteur et il peut être plusieurs interlocuteurs <Alors expliquez-moi encore plus avec des exemples> !!
- **E10:**monsieur ?>
- **P:**oui ? <

- **E10:**on parle du x profil de l'autre x euh l'état physique euh x psychique x euh et intellectuel de l'autre <
- **P:**oui < ...
- **E10:**et :: / <
- **P:**et> comment vous allez nous traduire cela en français ? x /rires/ vous avez donné votre réponse en forme de points, je veux plus d'Explications.>
- **E11:** monsieur ?>
- **P:**le reste> le reste alors jeune homme ?> x alors qu'est-ce que vous avez à nous dire ?>rien ?>
- **E12:** je suis malade monsieur < x
- **P:**Ah vous êtes malade ?<bon rétablissement, vous êtes encore jeune pour agir comme ça à cet âge-là >, alors pour le reste. >
- **E13:** ; monsieur ? <
- **P:**allez Mlle Bekada
- **E13:** il faut x il faut que :: que le message soit bien encodé pour que le récepteur le comprenne < euh il faut bien choisir ses mots < x et > et prendre en considération euh x son x son x
- **P:**statut ? <
- **E13:** oui >son statut dans la société
- **P:**très bien sauf que quand on a parlé de statut> le matin x le statut a un rapport beaucoup plus avec x >
- **E13:** avec le contexte >
- **P:**voilà ! >Mais concernant le rapport avec l'autre c'est Beaucoup plus ? >
- **E13:** plus détaillé plus x
- **P:**c'est beaucoup plus x le x Profil > de l'autre
- **E13:** j'ai cru que c'était des synonymes profil et statut <
- **P:**ce Sont> des synonymes mais rappelez-vous ce que je vous ai dit qu'il /
- **E14:** qu'il n'y a aucun synonyme parfait
- **P:**la synonymie c'est un rapport de proximité>alors qu'est-ce que le profil> ? pourquoi doit on le prendre en considération >? est-ce que ça influe sur la communication et sur son développement ?>
- **AS:** oui >

- **P:**comment ?
- **E15:** le profil peut x développer la communication comme il peut euh l'empêcher par exemple si on prend en considération le profil d'un enseignant x euh :: il y a des façons de parler avec un enseignant et avec un ami , voilà avec un enseignant on parle avec respect voilà > en le vouvoyant et tout par exemple si par exemple on le tutoie ça va empêcher le - le déroulement de la communication voilà <x euh voilà <
- **P:**très bien
- **E14:** monsieur par exemple quand on s'adresse à quelqu'un et on est empêché par autre geste <donc il faut bien choisir les gestes comme on choisit les mots /
- **E15:** et surtout le langage /
- **E14 :** également le temps /
- **P:**également le temps > voilà je pensais à cela
- **E16:** mais monsieur par exemple si on parle avec un juge et un prof par exemple c'est pas Pareil> , là ça rentre dans les langues de spécialité >
- **E17:** monsieur ça a un rapport avec le monde extérieur c'est ça ?>
- **P:**en quelque sorte quand on parle des juges et enseignants ça a un rapport beaucoup plus avec le statut ce dernier change d'une personne à une autre .et des fois chez la même personne mais d'un contexte à un autre
- **E18:** monsieur, comment éviter de tomber dans le statut quand on parle d'un profil ?<
- **P:**j'ai pas bien compris votre question ?<
- **E18:** il faut éviter de parler de statut quand on parle de profil < comment ? >
- **P:**tout simplement, le statut est dicté par le contexte mais de façon x générale > (...) Mais le profil c'est autre chose, il est déterminé par les circonstances > (...) donc pour résumer ma façon de parler va être dictée par l'identité de l'interlocuteur.
- **E18:** donc c'est comme vous avez dit déjà x donc c'est x c'est x c'est la parole c'est à :: à :: au :: x à l'interlocuteur donc c'est à lui qui parle > et :: c'est à le récepteur qui va modeler c'est-à-dire euh :: ce qui y a x le message > donc la parole est toujours chez :: x
- **P:**l'interlocuteur ?<
- **E18:** oui >
- **P:**voilà donc tout simplement le message > on va dire l'objet de la communication est la Propriété de l'émetteur « le locuteur » ok ? > Mais ce qui n'est pas la propriété de l'émetteur c'est la façon > x d'encoder > x le message parce que la façon de l'encoder

c'est l'autre qui va la déterminer, c'est-à-dire si je veux dire quelque chose pour le dire x je dois d'abord connaître le profil de L'autre > pour Pouvoir on va dire l'exprimer de façon Bonne > par exemple > quand je m'adresse à des débutants j'utilise un langage simple pourquoi ? > car vous êtes des débutants vous n'êtes pas des experts > ce qui fait si jamais je garde x le même x on va dire x le même encodage que j'utilise avec les expert avec vous la communication ne va pas vraiment réussir parce que au niveau du décodage le récepteur va rencontrer des problèmes pour Pouvoir décoder convenablement >

- **E18:** et après ça on va avoir le feed-back <
- **P:**le feed-back > nous permet de voir si la personne a bien compris ou non et rétroaction aussi /
- **E19:** la confusion sémantique aussi monsieur x
- **P:**comment ? la confusion sémantique > x peut être oui peut être< mais pour revenir au feed-back c'est en quelque sorte un indice et un indicateur communicationnel qui va me donner une information du fait que le message est bien compris ou non (...) >
- **E18:** on peut aussi reformuler monsieur <
- **P:**oui si je vois que la question n'est pas comprise je x la reformule > ok ? >donc ça c'était
- concernant le rapport avec ?
- **AS:** l'Autre >
- **P:**très bien > Alors > quatrième et dernier point ? le rapport avec le contexte, qui peut nous expliquer ce point
- **E19:** le monde extérieur ? > /
- **P:**allez > les autres > le rapport avec le mon extérieur ou bien le contexte, Comment> le contexte peut influencer la communication > de Quelle manière ? ou plutôt qu'elle est l'IMPACT > du contexte sur le x déroulement de la communication >

Une rupture de quelques minutes.

- **P:**allez allez tout le monde >
- **E20:** monsieur ?
- **P:** allez y mademoiselle

- **E20:** euh x le contexte :: euh se compose en trois aspects x le premier euh :: est l'aspect linguistique euh le fait de bien x de bien choisir sa langue euh le 2eme aspect c'est l'aspect culturel et euh x culturel et civilisationnel x euh il faut prendre en considération :: de quel origine ou bien de quelle croyance euh si selon le sujet et x le récepteur euh ::
- **P:**et le 3eme point ?
- **E20:** euh le 3eme point c'est l'aspect situationnel x euh x /
- **P:**c'est quoi l'aspect situationnel > ?
- **E20:** euh c la situation ou se trouve le x euh x
- **P:**et quand je dis situation, la situation se compose de quoi ?
- **E20 :**de l'environnement ? >
- **E21:** non plutôt monsieur du monde extérieur > et la situation
- **E22:** ou bien le contexte monsieur
- **P:** non, tout simplement c'est une Action qui se déroule dans un cadre spatio-temporel bien définit, d'accord ? Bien > x donc tout ce que disait la demoiselle tout à l'heure est vrai donc le contexte c'est un élément > parmi les autres qui vont influencer d'une manière ou d'une autre le déroulement de la communication donc que ça soit sur euh le plan linguistique ou bien sur le plan culturel ou bien sur le plan situationnel> alors qui peut nous donner des exemples ? >
- **E19:** monsieur le matin vous avez dit /
- **P:**non ne me donnez pas des exemples du matin, soyez un peu productifs Allez > réveillez un peu votre imagination > donnez-moi un exemple ou le contexte peut influer sur le bon déroulement de la communication
- **E19:** monsieur ?>
- **P:**allez Bekada mais j'aurai besoin des autres <
- **E19:** alors par exemple lors d'un appel téléphonique entre un interlocuteur et un récepteur euh x le réseau peut défavoriser la communication <
- **P:**euh x oui mais il est ou le rapport avec le contexte ?
- **E19:** euh le contexte :: /
- **P:***maalish* c'est pas un problème essayez de reformuler un peu votre exemple, le reste ? >
- **E20:** monsieur ?
- **P:**mademoiselle >

- **E20:** par exemple > dans une communication avec un autre et euh on veut demander un service euh x on voit l'état de l'autre s'il n'est pas énervé et :: et tout donc on va euh :: choisir le bon moment là ça rentre dans le contexte on va choisir le bon moment x et le bon humeur <
- **P:**d'accord <*maalish* , alors autres exemples
- **E21:** monsieur > par exemple là ou on parle de deux situations euh une situation x passée x dans un monde arabophone > et d'autre x dans un monde francophone par exemple < x euh donc x la personne par exemple quand elle euh x *yaàtess* /
- **P:**éternue
- **E21:** voilà éternue > euh euh l'autre va euh :: comme c'est un arabophone il va dire euh x *rahimaka Allah* donc euh ça va choquer euh l-l l'autre ça va lui causer un choc culturel parce qu'il est d'une éducation et d'une religion > catholique donc pour eux x il disent Jésus
- **P:**c'est ce qu'on appelle une confession religieuse >
- **E21:** voilà donc ça va lui causer un choc culturel voilà
- **P:**très bien, la même chose pour un français s'il éternue on va lui dire à tes souhaits si on en fait une traduction fidèle ça sera Asémantique > d'accord ? <Ou bien ? <
- **E22:** monsieur il faut s'adapter par rapport à a situation
- **P:**très bien oui >
- **E22:** monsieur un autre exemple c'est que euh :: une fois un bon moment j'ai vu :: sur You tube euh une émission ou il y avait euh Tarik ramadan et Edgar Maurain euh donc ils ont commencé de faire présenter ce qu'ils ont fait euh c'est à dire le contenu de et :: c'est à dire euh il a commencé à parler sur la laïcité et la diversité :: et tout par contre il a parler d'autre sujet x euh /
- **P:**il a donc une autre tournure ? donc eux avait un objectif bien précis et le monsieur à changer de sujet >
- **E22:** voilà > oui
- **P:**bon prenons l'exemple d'une grève de faim imaginez une personne qui est bien informée par rapport à la situation > il peut comprendre le choix de cette grève puisqu'il était présent dans le Contexte > qui les a poussé à opter pour une telle solution mais une personne qui n'est pas informée et qui ne partage pas le mm contexte avec ces étudiants-là , est ce qu'il va les Comprendre ? > il va surement se dire euh qu'est ce qu'ils demandent

de plus ect ect (...) quand on est Hors > du contexte < on ne peut pas avoir la même interprétation <il faut toujours rester neutre < et scientifique Bien donc ça c'était un exemple pour clarifier encore plus cette question du contexte > et des différents facteurs qui déterminent la communication et donc comme je vous l'avez dit la communication semble être une tâche facile mais on vient de découvrir qu'elle est simple quand elle est spontanée et quand les fins euh les fins c'est les objectifs donc quand les objectifs ne sont pas vraiment formels comme dans une conversation dans laquelle on parle de tout et de rien mais quand il s'agit de communication formels là il y a des mécanismes qui vont être mis en jeu il y a des lois et des principes qu'on doit respecter et on doit savoir Les Investir x (...) il faut être méthodique un enfant qu'il va vous demander ça c'est quoi et ça c'est quoi est-ce que vous allez donner les détails ? >

– **AS:** Noon>

– **P:**voilà même en tant que chercheurs des fois c'est vos parents qui vont vous posez des questions sur vos études de phonétiques et vous allez être pragmatiques c'est quoi pragmatique > ça veut dire lire le profil pour pouvoir > donner une explication Adéquate et bien sûr expliquer à un parent et à un étudiant de phonétique ce n'est pas pareil

– **E22:** parce que ce n'est pas le même contexte

– **P:**voilà c'est chaque contexte son interprétation > et donc on ne peut réussir une communication que si on prend en considération les paramètres qu'on a mentionné auparavant ok ? Les quatre paramètres les Quatre Clés qui garantissent une Communication réussite >

2- Transcription de l'enregistrement N° 02

– **P:**essayons de x découvrir ce que mademoiselle Belhamiti Maroua < va nous présenter > Mademoiselle > c'est à vous <

– **E1:**Bonjour > tout le monde < j'espère que vous allez bien > aujourd'hui je vais vous présenter un sujet très Intéressant > un Sujet (xxx)que vous savez tout le monde parmi vous. C'est la Chirurgie esthétique dans le monde que nous vivons actuellement ne nous laisse pas le choix > si on veut réussir dans la vie il faut être jeune euh x beau et mince x et ceci dans le domaine professionnel ou bien personnel il y a des uns et des unes qui < euh se croient obligés euh être beaux > et Mince pour devenir telle chose dans la vie < mais ce

n'est pas la cas x donc c'est quoi la beauté ? qui peut me définir euh quelqu'un peut me définir euh x la beauté ? < x

– **P:**c'est un Mot que vous utilisez Tellement < Trop> que vous n'ignorez même pas la définition, allez >

– **E2:**monsieur ?

– **P:**bon c'est Elle c'est son sujet donc parlez avec elle moi *khatini*

– **E2:**euh :: c'est x ça peut être concret comme ça peut être abstrait enfin :: c'est pas tout le temps tout ce qui est concret est beau x

– **E1:**euh :: pour moi la beauté c'est une beauté intérieur c'est-à-dire c'est du c'est un langage du cœur euh une notion x une histoire ou bien une croyance euh le thème > d'aujourd'hui à avoir avec la beauté > la beauté extérieur < euh c'est la chirurgie esthétique , la chirurgie esthétique c'est une euh chirurgie qui vise à modifier certains parties du corps qui nous plaisent pas ou bien qui nous Gâchent la vie > j'ai téléchargé ces deux photos qui représentent euh :: la 1ere la Star Nancy ajram> avant et après euh :: euh lala chirurgie esthétique et la 2eme photo qui représente une femme qui a changé son nez à travers l'esthétique > la plupart des hommes et des femmes souhaitent être Beaux et Mince > euh :: voilà le secret chez le docteur Amine raib> c'est un chirurgien esthéticien > en Algérie > exactement à x Alger voilà l'adresse < c'est pour qui sont intéressé>

– **AS:** RIRE

– **E1:**euh :: j'ai jeté un coup d'œil sur sa page et j'ai trouvé euh :: pleins de commentaires euh :: x positifs et j'ai téléchargé un des commentaires d'une femme qui a changé euh :: son nez > chez lui > et elle commente le résultat

– **P:**attendez *ghir bechwia* elle a modifié son nez ou elle a changé son nez carrément ?

– **AS:**RIRE

– **E1:**voilà ce qu'elle dit euh bonjour cela faisait plusieurs années < que jetais complexée> de mon nez et grâce à ce docteur je suis entrain de renaitre tout doucement > x depuis le Jour de l'intervention je suis plus en plus > épanouie dans ma vie personnellement je suis très fière de l'avoir fait j'ai aucun regret et si c'était à refaire je n'hésiterai pas à revenir voir cet excellent chirurgien euh vraiment très professionnel et très humain > x merci docteur. On voit que :: euh la plupart des femmes sont pour euh sont pour la chirurgie esthétique < et moi je suis totalement contre et voilà pourquoi > x /

– **P:**Ah c'est vous qui êtes contre ? > Ce n'est pas elle ? <

– **E1:** oui euh non euh voilà ses lèvres sont très gonflée c'est très moche euh le rêve se transforme au cauchemar , La chirurgie esthétique à pleins pleins de conséquences > euh :: par exemple on a les cicatrices on sait tous qu'après > euh :: chaque opération laisse des cicatrices on a aussi euh l'hémorragie c'est-à-dire le sang qui coule sans arrêt après les opérations c'est très très grave on a aussi le risque de contamination euh c'est-à-dire après l'intervention on trouve des symptômes par exemple les rougeurs , les douleurs et même la fièvre< on a aussi l'anesthésie on sait tous que l'anesthésie généralement euh ça endorme les gens euh pour ne sentent pas de douleurs et :: comme ça peut euh peut causer aussi le décès des personnes x :: euh j'ai téléchargé aussi ces deux photos qui représentent un homme et une femme euh agités par le botox euh pour bon le botox c'est un produit chimique utilisé en esthétique son rôle c'est de d'éliminer de d'éliminer les rides x et la transpiration des fesselles < en fin de compte je déconseille euh de la chirurgie esthétique et devrait être utile dans les cas de d'accident sinon nous sommes capables de euh (xxx)en naturel comme (xxx) merci pour votre attention >

– **P:**merci à vous alors oui c'est un sujet d'actualité < d'accord < depuis que j'ai commencé à enseigner personne n'a parlé de cela vous êtes la 1ere donc < vous êtes privilégiée en quelque sorte ok ? > donc elle vient de donner des Informations Utiles concernant cette pratique à savoir la pratique de la chirurgie esthétique d'accord ? > donc elle a commencé par < nous définir ce que c'est que la chirurgie esthétique elle s'est basée sur des illustrations sur des euh des photos qu'elle a utilisé comme des supports pour vous faire passer l'idée et l'imaginer d'une manière plus concrète elle nous donné l'information sur le fait que cette partie n'est plus une partie consacré seulement aux femmes (...) Alors que pensez-vous sur ce que votre camarade viens de dire ? >

– **E2:**monsieur elle a bien expliqué les points >

– **P:**très bien, quoi d'autre ? <

– **E3:**monsieur euh elle a très bien présenté son sujet > elle nous a donné beaucoup de support > et :: elle a expliqué la beauté intérieur mais elle n'a pas expliqué la beauté extérieur > et c'est ce qui est important car on parle du physique et pas de la beauté intérieur > x genre elle n'a pas expliqué qu'est ce qui est x au sens propre du x /

– **P:**normalement quand on parle d'un élément de deux cotés si on explique un point on va expliquer un 2eme x < d'accord ? >

- **E4:** monsieur elle n'a pas expliqué la beauté intérieur elle a dit c'est quoi euh la beauté pour elle x que c'était la beauté intérieur qui était plus importante que l'extérieur
- **P:**ça veut elle a donné Beaucoup plus son Jugement > de valeur ça veut dire une jugement personnel au lieu de la définir dans un sens plutôt Objectif >ok oui
- **E5 :** j'ai trop aimé sa conclusion x quand elle dit > qu'il faut s'accepter comme on est > genre c vrai que l'apparence compte mais quand même par exemple :: moi je connais un savant physicien qui a réussi sa vie alors qu'il est handicapé en s'acceptant tel qu'il est donc c'est bien c'est un exemple à suivre >
- **P:**donc que retenons nous de la prestation de belhamiti alors si on parle plutôt de la prestation orale <de votre camarade elle a choisi d'utiliser le data show >c'est bien comme support elle a commenté x euh les supports par la suite euh c'est bien sauf que vous étiez certains moment beaucoup plus branché sur ce qui écrit en bas que pour le fait de dire les choses de façon spontanée< je ne dis pas qu'il n'y avait pas des moments où vous étiez quand même spontanée mais il faut toujours montrer qu'on est un peu détaché par rapport au support qu'on utilise (.....) mais cotés non Verbal y avait quand même un manque d'accord donc là vous aurez pu utiliser le cotés gestuel euh le langage du corps ect ect pour donner un peu plus de dynamisme à votre prestation d'accord ? > Alors au suivant alors mademoiselle belkharoubi on vous écoute.>
- **E6:** bonjour à tous > bon :: j'ai travaillé sur un sujet > très intéressant > qui parle sur le Don , je sais que tout le monde euh :: x à une idée x sur ce sujet-là > mais est-ce que vous avez vraiment une idée < sur comment on va faire avec le Don donné >
- **P:**le don donné ? <plutôt le sang donné <
- **E6:**voilà oui >
- **P:**c'était une question ? >
- **E6:**ouiii >
- **P:**ah bah on a parlé de la voix ok ? > sur l'intonation de la voix donc essayez de Présenter ça sous forme Interrogative >
- **E6:**avez-vous une idée sur le don euh le Sang > donné < ? comment on va l'utiliser ?
- **E7:**euhh on va le donné à des gens qui qui en ont besoin > de cette qualité de sang
- **P:**qualité de sang ? comment on appelle ça ? >
- **E6:**le rhésus

- **E8:**euh ce sang-là va aller à l'hôpital ensuite on va le donner a ceux qui ont besoin de ce sang >
- **E6:**oui exactement < donc le don du sang < est un Processus par lequel un donneur est volontaire (xxx)euh pour la conservation des euh :: des euh :: des groupes sanguins euh :: les globules rouges euh :: ils ont 42 jours et les paquettes ils ont 5 jours < et pour les plasmas ils prennent un mois < (xxx)les plasmas permettent de sauver des malades euh :: souffrant euh :: de troubles de euh (xxx)l'hémorragie (xxx)par rapport à la femme et l'homme la Femme peut donner son sang au minimum 4 fois par an <les hommes < c'est 6 fois par an x mais ils faut qu'ils soient âgés de 18 ans à 70 ans pour être en forme :: ne pas ne pas être à jeune , peser en minimum 50 kl euh euh ne pas être enceinte , pas d'accouchement depuis 6 mois euh ne pas avoir euh consommé du drogue et surtout pas d'efforts dans des heures du drogue (xxx)en conclusion la donation est bénéfique pour la santé du donneur < euh et pour sauver des vies > euh :: sauver des vies c'est sauver le monde < merci
- **P:**merci à vous mademoiselle kharoubi qui vient de nous donner des informations précieuses sur la donation > du sang (...)
- **E9:**monsieur c'est devenu un marché aussi > ils sont entrain de euh ils font des associations qui disent euh qu'on a besoin de ça et tout pour euh pour le donner < alors qu'ils qu'en fait ils le vendent >
- **P:**c'est vrai oui ça veut dire qu'on a plus confiance à personne maintenant < même les associations a caractère social optent pour un caractère commercial même pour les hôpitaux enfin c'est pas tout le temps mais c'est souvent le cas ils ne donnent pas toute la quantité mais il y aura toujours un manque, Alors que pensez-vous ? >
- **E10:**monsieur lorsqu'elle a présenté le travail elle n'a pas regardé autour d'elle elle a regardé euh que que vous et :: que vous et :: voilà
- **P:**elle me regardais même pas que l'écran –rire- très bien alors les autres que pensez-vous ? > allez Belayachi
- **E11:** monsieur elle a bien expliqué les donations et les informations x c'était intéressant < /
- **E12:** euh elle a bien présenté elle a bien géré son sujet j'ai aimé parce que son sujet contient des termes scientifiques >

- **E13:** monsieur elle a bien choisis son sujet elle a bien présenté son sujet x > mais j'aurai aimé qu'elle euh qu'elle lance un appel et qu'elle ramène d'autres illustration pour :: montrer combien elle a sauvé des vies ou bien d'au d'autres preuves > x
- **P:**très bien tu viens de le faire par toi-même donc c'est déjà fait > alors Benabed
- **E13:** bon commençons par le choix de son sujet euh bon c'est un sujet intéressant elle a donné pas mal d'informations euh voilà pour le déroulement on va dire > de son sujet elle a bien respecté les étapes > et puis voilà et :: pour la présentation justement peut être elle a exagéré < par le regard et la voix pour être objective mais bon elle m'a convaincu c'est bien>
- **P:**c'est bon ? alors je ne vais pas ajouter grande choses à ce que vos camarades ont déjà dit > c'est vrai le choix du sujet< était convaincant et intéressant > j'ai moi-même passé par cela avec mon père qui avant besoin de sang et c'était la galère c'était durant une journée d'un vendredi c'était la galère c'était la recherche au trésor ok ? > (...) et au passage y avait une petite fille qui avait besoin du sang et comme par hasard c'était compatible au mien donc heureusement je suis passé par là pour lui donner du sang < c'est pour cela que je vous dit quand on est loin de cette réalité > on pense qu'on est pas concerné mais une fois qu'on se retrouve dans une situation pareille c'est là où on va sentir la douleur non pas du passion mais surtout lala douleur des proches d'une façon < donc c'est un sujet très intéressant et réussi >même si j'aurai aimé que tu nous parles un peu de l'origine de cette pratique (...) vous étiez spontanée et c'est bien > le avez bien caché le fait que vous avez appris par cœur les informations vous avez su utiliser les support qui étaient compatibles avec votre sujet <et objectif maintenant y avait un problème au niveau du regard vers vos camarades (...) < Allez > monsieur Belayachi c'est à vous <
- **E14:** Alors Bonjour > à toutes et à tous euh aujourd'hui on va traiter un sujet < euh qui est très très intéressant et :: c'est les voitures électriques les nouvelles > la nouvelle tendances des voitures électriques > x alors selon vous > qu'est-ce que c'est une voiture électrique > ?
- **E15 :** une voiture rapide ? >
- **E16 :** c'est une voiture avec un :: pilote x automatique ? > c'est ça ?>
- **E14:** on peut c'est ça < encore <
- **E17:** euh c'est une voiture qui fonctionne avec euh :: de l'électricité et ::et :: c une nouvelle technologie <

- **E18:** une voiture électrique > est une voiture qui a un un système de fonctionnement électrique > qui qui se charge avec de l'électricité >
- **E14:** bon la seule euh définition qui est simple c'est la voiture électrique x elle élimine la pollution x aérienne > totalement la pollution aérienne > bon < x le 1^{er} véhicule a été créé en 1669 par Joseph (xxx)c'est un français c'est-à-dire la 1ere voiture mais non x euh élé électrique mais le 1^{er} véhicule électrique à été créé en 1834 par un français qui a créé la 1ere voiture électrique x bon comme vous voyez dans la photo x c'est une voiture électrique x ça marche avec l'électricité et :: y en a mê²me des voitures qui marchent avec l'énergie solaire > x comme ça par exemple celle-là avec l'énergie solaire< et elle élimine totalement la pollution aérienne x > doc x euh cette voiture est bien construite contre la pollution x < comme on voit sur la photo < y a même des gens qui parlent et en même temps la voiture est entrain de se charger x la voiture électrique a plusieurs des bienfaits comme par exemple euh comme x < comme euh x
- **P:**essaye de leur poser la question , quelles sont les bienfaits de la voiture électrique ? en même temps tu réfléchis à ta repense >
- **E14:** oui < quelles sont les bienfaits de la voiture électrique ? <
- **E15:** monsieur j'ai fait quelques recherches sur ces voitures x < et j'ai trouvé euh x qu'elle euh ne font pas de bruit < c'est-à-dire silencieuses et elles ne polluent pas euh comment dire euh : L'air x < et elle peut aussi marcher avec des voitures jusqu'à euh 5000 kilomètre avec euh une charge d'une seule fois <
- **E14:** bon alors je vous conseille de tout le monde x d'acheter une voiture électrique <pour diminuer la x pollution aérienne x et c'est tout
- **AS:** rire
- **P:**essayons d'acheter juste une voiture ordinaire et après on verra -rire- > c'est bon ? alors comment avez-vous trouvé la prestation de votre camarade ? Mademoiselle Benhenda oui<
- **E16 :** monsieur je ne savais pas < je viens euh d'apprendre quelque chose de nouveau <
- **P:**et > qu'avez-vous appris ? >
- **E16 :** que :: euh que ça existe les voitures électriques je ne le savais pas avant < je savais qu'elles avaient un pilotage automatique mais qu'elles se chargeaient ça je ne le savais pas <
- **P:** *aya maalish* tu dormiras plus intelligente ce soir qui d'autre > ?

- **E17:** j'avais d'informations sur ce sujet-là euh :: quand même il a réussi à à m'apprendre quelque chose > x mais bon cette voiture-là elle n'a que des bienfaits ? >
- **E14:** bien sur >elle a des bienfaits plus les mal faits> par exemple si la charge est faible tu seras en panne <
- **AS:** rire
- **E15:** monsieur il bien présenté mais il n'a pas euh donné assez assez d'informations > c'est-à-dire je crois x qu'il a qu'il ne n'a pas bien cherché sur le sujet < et c'est tout <
- **P:** et c'est tout alors merci bentiba , alors mademoiselle
- **E16 :** il a bien présenté et bien commenté il a il a donné des nouvelles informations > et voilà c'est tout <
- **P:** merci mademoiselle, oui Moulay à toi la parole
- **E17:** bah un grand pousse bleue < pour mon camarade
- **P:** un grand quoi ?
- **E17:** pousse bleue >
- **P:** ah d'accord de Facebook ? ça se dit maintenant ?
- **E17:** oui –rire- > euh c'est un sujet intéressant< et surtout d'actualité <et ces voitures là parce qu'ils vont reconquérir le marché européen et voilà x 'est pour ça :: c'est bien x
- **P:** oui voilà bon alors on a fait le tour on a donné beaucoup d'informations c'est des sujets très intéressants et d'actualité >bon revenons à la prestation de monsieur Belayachi c'était bien tu as retenu l'intention de tout le monde ici < tu nous as donné pas mal d'informations commençant par l'historique de ces voitures > puis tu nous as parlé un peu sur l'évolution de cette voiture < vous vous êtes basé beaucoup plus sur des images que vous avez choisis et commenté sauf que quand on choisit cette méthode il faut qu'on soit bien préparé ok ? > C'est-à-dire se baser sur la spontanéité seulement < c'est bien mais c'est pas suffisant < (...) vous avez utilisé la gestuelle c'est bien, ok c'était aussi un peu court ok ? > j'aurai aimé que ça soit un peu plus riche car c'est un sujet assez intéressant et essayez de faire participer votre public en leur posant une question et en même temps vous réfléchissez à vos idées < voilà je vous remercie.

III- Corpus T2

Enregistrement réalisé avec des étudiants de L2, pendant une séance de techniques d'expression orale, durant l'année universitaire 2016/2017.

- **P** : 3X bien>X aller X s'il vous plaît / on écoute attentivement /pour ce qui est de notre séance pratique /rappelez vous
- **E1**: oui
- **P** : mes /demoiselles/ on reste calme X rappelez-vous/ on s'est mis d'accord avant chaque séance on va essayer de se baser sur Un > sujet voire un thème
- **E1** : et débattre
- **P** : on va essayer de débattre d'accord / ce qui m'intéresse moi c'est pas > le sujet en lui-même/ ce qui m'intéresse moi c'est le fait de l'utiliser comme étant un support / pour vous amener à> en/ débattre/d'accord /et bien /pour la séance d'aujourd'hui 2X on va pas chercher midi à quatorze heures X on va pas aller trop trop loin/ rappelez-vous durant de notre séance pratique eh théorique X on a parlé sur la >/ communication<on a parlé sur la COMPLEXITE X sur le COTé technique de la communication X on a découvert à ce que plusieurs éléments entrent en jeu pour pouvoir assurer une communication correcte 2X a savoir / on a découvert ces différents systèmes/ ces différents éléments qui forment les systèmes d'accord /ca veut de connaissance :: d'appartenance :: etcetera et cetera /maintenant si je vous pose une question 2X vous ne vous êtes jamais retrouvé dans situation X OU on va dire un problème /vous avez EU un on va dire un problème / vous avez eu des difficultés X à faire passer votre message 3X genre >vous ne vous êtes jamais retrouvé dans une situation où vous êtes retrouvé dans l'incapacité> a ce que l'autre comprenne ce que vous voulez dire< X ou bien ça ne vous ai jamais / ca ne vous ai jamais arrivé à X par exemple à> vouloir expliquer un point et que l'autre va le comprendre dans un autre sens <
- **AS**: oui oui oui::
- **P** : très bien et ben tout simplement dans cette séance la chacun d'entre vous essayera de partager avec nous / son eEXpérience communicative par rapport à ces questions

/ça veut dire chacun essayera de nous/ raconter ce qui s'est passé d'accord / avec cette personne-là et comment > après ce qu'on a pu découvrir es éléments /laquelle est la cause> qui a fait à ce que l'autre n'a pas bien compris ou bien il la comprit dans un sens différent </ on a compris ?

- **AS** : oui ::
- **P** :alors / qui veut commencer X moi je vous ai raconté tout à l'heure mon histoire avec eh mes amis par rapport au côté de foot / qu'est-ce que vous pouvez me dire x maintenant y'a pas cinq minutes j'étais avec l'un de vos camarades de troisième année avec qui j'ai eu un petit indifférent / ce n'est pas un indifférent dans le sens où on /on a eu on a eu un problème / non / lui il me dit X il a fait un recours l'année passée et que / l'administration lui a dit que/ monsieur medjahed n'a pas redonné le recours et moi je lui ai expliqué que j'ai redonné tous les recours/ et que si X administrativement c'est possible à ce que vous faites un autre recours /je peux vous corriger la note / lui il le comprend dans un autre sens >X alors que j'avais du mal à lui expliquer les choses alors que c'était très très facile / d'accord/ ça date pas y'a même pas cinq minutes 2X aller X pour vous 2X bouaakez vas-y à haute voix *alah yekhalik* / le reste> essayez d'écouter ce qu'elle a à nous raconter par la suite on réessayera/ on va essayer pardon de / de d'analyser en quelque sorte ce problème qu'elle a eu / d'accord > allez-y mademoiselle
- **E1** :eh donc voilà d'abord à c'est par rapport / à un soucie qui était d'ordre religieux
- **P** : oui
- **E1** : c'était par rapport à charlie hebdo(xxx)voilà/ de nationalités et de confessions différentes / il n'habitait pas en algérie il habitait en france du coup / c'est deux mondes qui sont extrêmement différents et sur le plan culturel/ il m'a vraiment touché parce qu'il a perdu un des siens et :: du coup il> a commencé à reprocher ça à tout le monde / il nous a tous mit dans le même sac et qu'on était tous horribles et qu'on était tous coupables de ce qui se passe et et qu'on voulait à imposer notre religion aux autres
- **P** : il a sur-généralisé en quelque sorte
- **E1** : il a généralisé carrément /donc ça ça m'a vraiment déplu / donc> j'ai mis une moralité qui était avec lui de côté et j'ai commencé à argumenter :: et à lui expliquer que :: que d'une façon logique que ce n'était pas de notre faute à nous et que <la france est bien / que ça soit venu du nord ou de l'europe> nous on a rien avoir la

dedans et du coup on s'est pris la tête pour rien/ parce qu' il n'a pas voulu comprendre que tous les musulmans n'étaient pas responsables / et que notre religion c'était pas (xxx)

- **P** : très bien très bien que pensez-vous /que pensez-vous sur :: le problème communicatif auquel elle a été /heurtée votre camarade X c'est un problème d'ordre religieux/ donc ça a un rapport avec quel type de système>
- **AS**: culturel
- **P** : culturel
- **E1** : connaissances
- **P** : connaissances/ et >
- **E1** : référence
- **AS**: références
- **P** : références X d'accord ça a un rapport avec les trois :> éléments< d'accord quand je dis par rapport au système de connaissances / ca veut dire quoi / par rapport à quoi / le monsieur pourquoi il n'a pas voulu comprendre eh / l'intonation de votre camarade 2X
- **E1**: des connaissances réduites et minimales par rapport à l'islam
- **P** : très très bien/ c'est parce qu'il ne connaissait pas bien l'islam dans sa vraie eh ::/ pour s'adhérer/dans sa vraie définition / très bien > eh:: quoi d'autre d'ordre culturels culturels
- **E1** : culturels oui
- **P** : parce que
- **E1** : nous sommes de deux milieux socioculturels différents
- **P** : très bien > c'est parce que les deux sont/ font parties de deux / font partie de milieux Socioculturels différents
- **AS**: différents
- **p** : et quand je dis référence c'est par rapport >
- **E1** : un système d'appartenance
- **p** : très très bien *baraka alahou fik* /c'est par rapport aussi au système d'appartenance >/le fait que moi j'appartiens à une société / d'ordre et de confession musulmane
- **AS**: arabo
- **p** : arabo-musulman et lui il est de confession/ il appartient à une communauté de confession

- **E1:**<chrétien>
- **P :** très bien et en dernier lieu on a le système de / Reference c'est parce que tout simplement moi en tant que musulman
- **E1:** je ne partage pas <
- **P :** je ne partage pas avec lui la même référence
- **E1 :** référence
- **p :** même si on a des chrétiens / on a des juifs /qui font du mal à leurs compatriotes musulmans que ce soit en palestine ou bien ailleurs partout dans le monde <mais > cela ne fait pas du chrétien mon ennemi et cela ne fait pas du juif mon ennemi < parce que au sein de la communauté juive elle-même il y a des /des personnes juives qui sont contre l'occupation israélienne au niveau de la Palestine
- **E2 :** Palestine
- **P :** donc c'est pas le même système de référence/ très bien / bouakez > qu'est ce qu'on peut avoir comme nouvel exemple 2X mademoiselle
- **E2:** alors :: au fait ce qui s'est passé entre moi et ma mère
- **P :** emm
- **E2:** au fait j'ai essayé de lui expliquer que sa existe des gens dans le monde / eh qui ont une religion hors du commun les illuminatis / et la
- **P :** qui ont des religions
- **E2:** hors :: hors du commun / ils se croient les maitres du monde
- **P :** ah des sectes
- **AS:** oui voila
- **P :** ah d'accord
- **AS:** c'est des francs-massons / c'est des francs-massons
- **P :** non non donnez- moi l'appellation exacte parce que j'ai pas compris
- **E1 :** les illuminatis
- **E3 :** les illuminatis
- **E4:** les illuminatis
- **P :** comment ça s'écrit ? >
- **E5:** «i» deux «l» «u» «m» «n» «t» «i» «s» <
- **E1:** «i» deux «l» «u» «m» «n» «t» «i» «s» <
- **E4 :** monsieur c'est des francs-massons

- **E2** : *aabadet echeytane*
- **P** : ah d'accord
- **E2** : voilà/et la > elle me dit non ça existe pas c'est juste des tucs de internet et tout pour la généré/ pour la génération d'aujourd'hui et tout et / elle voulait même pas > accepter cette idée / après elle commence à me dire c'est pas toi la fille d'aujourd'hui qui va m'apprendre l'islam et tout et tout / J'ai dit ça n'a rien n'avoir avec l'islam et tout /elle me dit /elle me dit non >non non vous les jeunes vous faites n'importe quoi/ vous dites n'importe qui et :: ça n'existe pas ces trucs-la <
- **P** : non > en partie / elle a raison /tu lui as dit n'importe quoi<
- **E2**: non pas du tout
- **P** : j'ai bien dit en partie 2X j'ai dit j'ai bien dit en partie/ je choisi très très bien les mots / d'accord/ en partie elle a raison d'accord X donc /selon vous > que pensez-vous sur ce qui s'est passé entre notre camarade et sa mère < c'est un >
- **E3**: c'est un débat religieux
- **P** : c'est un débat/ *baraka alahou fik*/ religieux :: qui
- **E1** :< mais monsieur c'est pas > (xxx)
- **P** : très très bien /parce que la X l'élément en question ne constitue même pas une> religion
- **AS**: religion
- **P** : très bien
- **E6** : connaissance /
- **P** : et pour cela elle ne voulait pas > (xxx)
- **E6** : la connaissance<
- **P**: quoi d'autre qu'es ce qu'on peut dire
- **E6**: la connaissance
- **E1** : la connaissance
- **P** : la connaissance >
- **E1** : oui
- **P** : la connaissance / votre mère s'est / comportée de cette façon c'est par méconnaissance/ par ce qu'elle ne connaissait pas des personnes
- **E2**: mais /je lui ai expliqué que :: ça date c'est pas aujourd'hui non ca date

- **P** : non ::
- **E2**: il y'a une histoire
- **P** : non ::
- **E2**: si ::> le prophète/ j'ai oublié son nom eh
- **E1** : (xxx)/ il avait une histoire à faire passer
- **E2**: voilà elle connaît l'histoire (rire)
- **P** : (xxx)c'est pas elle> qui va te donner une note eh pour te dire
- **E2**: (rire)
- **E1** : ça date il y'a une histoire
- **P** : d'accord / donc c'est ancien >
- **E2**: oui<
- **P** : oui <
- **E2**: même avec des preuves et elle voulait pas
- **P** : elle voulait pas / ca veut dire elle est devenu imperméable>
- **AS**: voila
- **P** : personne> ne pouvait pénétrer dans ses pensées X oui malheureusement on a des personnes Comme ça <d'accord
- **E2**: non et le pire c'est que mon père aussi était avec elle (rire)
- **P**:(xxx)a ben oui /d'accord ben oui et ben oui /c'est pas toi qui vas le(xxx)très bien > donc là on a eu a/ là / c'est même pas un malentendu / c'est tout simplement un REFUS> / parce que des fois /on peut arriver à un malentendu genre> je vous explique une chose et vous allez le comprendre dans un autre sens / des fois dans une communication > on arrive à un REFUS ::< / genre l'autre / ne veut pas accepter ce qui je lui dis/ même si> je lui dis les choses d'une façon correcte / de façon réelle /et de façon argumentée > / genre lui il connaît tout (xxx)/ il n'accepte pas
- **E6**: monsieur / pardon
- **P** : attendez 4X « ouahrani » ne touche plus à rien s'il te plait /oui vas-y
- **E6**: on trouve ça surtout entre les femmes et les hommes / parfois
- **P** : les femmes et les hommes / qu'est ce qu'ils ont les femmes et qu'est ce qu'ils ont les hommes
- **E6** : parfois les femmes proposent quelques idées et les hommes refusent
- **P** : refusent /des fois c'est le contraire/ oui

- **E1** :(xxx) Oui
- **E6** : on trouve des hommes qui sont sévère/ sévères un peu
- **P** : on trouve des hommes qui sont sévères >
- **E6**:(xxx)
- **P** : dans quel sens /dans quel sens < ouahrani > il n'est pas sévère / c'est quelqu'un de gentil
- **E2** : au fait elle a raison
- **P** : c'est quelqu'un de très gentil et il n'est pas sévère / dans quel sens > vous me dites qu'ils sont sévères < dans un sens communicatif
- **E6**: ben c'est de la connaissance ou de la religion
- **P** : des fois ça touche le côté de connaissance ou bien de la religion> X oui possible <2X la> pour ne pas être raciste X
- **E6**: oui
- **P** : raciste dans le sens être avec les hommes ou bien d'accord /celui des femmes 2X cette question de méconnaissance / c'est vrai (xxx)on ne peut pas connaître tous /d'accord / c'est pas un problème / mais le problème qui se pose > c'est qu'il y'a Certains >/le fait de dire je ne sais pas / pour lui c'est un signe de faiblesse / ca veut dire il va exprimer une certaine faiblesse le fait qui va dire à monsieur je ne sais pas / genre moi je suis enseignant universitaire :(xxx)et un étudiant ou une étudiante me pose une question et ne saura pas quoi répondre> 2X c'est pas la fin du monde</ c'est pas la fin du monde < moi ça m'a souvent/ mes étudiants qui me posent une question /monsieur comment on appelle telle chose / monsieur est ce que vous pensez / si j'ai une réponse convenable et convaincante / je réponds de façon très très simple et de façon très très appropriée/ maintenant SI j'ai pas une réponse correcte je dis/ je ne sais pas essaye de chercher de votre côté / et je chercherai de mon côté et la semaine prochaine / on va se retrouver et on va parler sur cela / d'accord / dire je ne sais pas /c'est pas >la fin du monde / mais malheureusement ca a un aspect un peu psychique/ d'accord/ y'a certaines personnes qui voient dans le fait de dire je ne sais pas un signe de détresse ou bien un signe de <x>
- **E1** : ignorance <
- **P** : ça c'est vrai / qu'est ce qu'on peut donner comme exemple >

- **E7**: j'avais un problème avec ma copine / elle m'a dit qu'il n'y pas une une amitié entre la fille et le garçon
- **P** : ah elle n'était pas d'accord / donc
- **E7**: elle n'était pas d'accord / moi j'ai essayé de :: (leur) convaincre X moi j'ai pris l'exemple X j'ai pris l'exemple de moi et « yaser » <bruit> et :: /
- **P** : hum
- **E7** : c'est-à-dire que la relation entre les filles/ la fille et le garçon reste dans le cadre de l'amitié / donc on ne peut pas c'est-à-dire donc généraliser (tous/tout) (le relations)::
- **p** : et elle elle était contre
- **E7**: elle était contre
- **p** : ça veut dire une relation/ une relation amicale entre filles et les garçons ça n'existe pas / interdite même > vous voyez/ et là ça a un rapport avec quel système
- **AS**: culturel
- **P** : culturel connaissance
- **AS** :<culturels/ référentiels>
- **P** : référentiels>
- **E7** : expérience
- **p** : expérience X très bien X d'appartenance / j'appartiens à la catégorie> qui est/ d'accord à ce que y peut y avoir une relation amicale entre filles et garçons / très bien alors que l'autre/ ce n'est pas le cas
- **AS**: et même culturel
- **P** : et même culturel /très bien / *maàlich* pardon / donc et même culturel / très bien X et comment > est ce que vous êtes arrivé à lui convaincre que ça peut exister
- **E7** : non<
- **p** : elle était convaincue à la fin
- **E7**: non
- **p** : non
- **E7**: elle était (compréhensif/ eh incompréhensif)
- **p** : catégoriquement contre >X oui malheureusement
- **E1** : peut-être elle a eu une mauvaise expérience et ::
- **P** : voilà passible / peut-être que ce refus> est dû à une mauvaise expérience < voila
- **E7** : oui

- **E8** : on ne sait jamais elle a raison
- **P** : comment !
- **E8**: on ne sait jamais qu'elle a raison
- **P** : on ne sait jamais peut être-elle a raison
- **E8** : oui
- **p** : peut-être X peuT ETRE
- **E8**: à partir de a :: de son expérience
- **P** : tu sais ça ce qu'on disait de son expérience
- **E7**: elle a eu une mauvaise expérience
- **P** : elle a eu une mauvaise expérience / donc c'est compréhensif c'est COMpréhensif d'accord / très bien qu'est ce qu'on peut donner aussi comme exemple <vois-y>/ vas-y
- **E3**: eh j'étais en deuxième année lycée et c'était le size avril X alors nous étions HUIit /<trois garçons et cinq fille > on voulait faire (xxx)l'école ou ont étudié la musique était près du lycée (xxx)alors le professeur nous dit pourquoi vous voulez faire ça/ non :: il faut / vous n'avez même pas le droit de montrer que vous avez de belles voix « bla bla bla » elle a refusé et elle a dit qu'on allait finir à la fin en enfer < donc elle n'était pas convaincu :: / six> ont fait le show et nous on a pas fait ça <pace qu'elle ne voulait pas <qu'on fasse quelque chose de plus grand que nous>
- **P** : et bien (xxx)/
- **E3**: oui non six ont fait ça et moi non
- **P** : ça veut dire <qu'elle a pris du temps >
- **E3**:(xxx)elle a même pas respecté que y'a des étudiants qui ont (xxx), on voulait pas montré ça au monde c'était juste une petite fête du size avril/ un petit show de six minutes ou sept minutes.
- **P** : elle elle était cartego categor, /catégoriquement pardon à l' opposé /eh ne m'en voulais pas *alah yekhalikom* depuis neuf-heure dix je suis entrain de parler donc je commence à (xxx)
- **E7**: c'est la fatigue
- **P** : donc je commence à perdre (xxx)oui>
- **E3** : elle a commencé à citer *aḥadit* et tout et elle a commencé à juger les étudiants et les étudiantes tous les étudiants l elle était contre les filles qui voulaient
- **P** : le chanter en quelque sorte

- **E2:** mais elle a raison
- **P :** comme quoi elle a raison juste pour les filles
- **E6 :** pourquoi
- **P :** oui pourquoi
- **E2:** pour les filles /je ne sais pas pour les garçons
- **P :** elle a raison /je ne sais pas
- **E3 :** (xxx)
- **E2 :** mais la religion interdit que la femme
- **P :** la religion interdit beaucoup de choses /pas seulement ça
- **E2:** *bāsah hadou* c'est essentiel (rire)
- **P :** et oui et oui / non ce qui m'a dérangé dans l'attitude / moi je le dis tout simplement /
- **E2:** élève sa voix
- **P :** ce qui m'a dérangé dans l'attitude de l'enseignant ce n'est pas le fait de vous expliquer les choses etcetera /sur le fait de vous juger sur le fait que vous allez /passer à l'enfer >comme si elle elle demandait une place au paradis X le jugement final c'est le bon dieu qui le juge /d'accord certainement / c'était peut-être >elle a vu que c'était de son droit> de vous sensibiliser /de vous expliquer les choses mais croyez-moi on peut expliquer les choses sans
- **E3 :** on peut l'expliquer d'une autre manière
- **P :** ben oui /on peut faire / on peut >conseiller les gens c'est ça le problème chez nous dans notre :: dans notre société algérienne c'est que m:eme au niveau du conseil /on conseille les gens de façon brutale d'accord /alors que
- **E2:** faut pas les enfoncer
- **P :** alors que avec un petit mot /avec un peu de douceur on peut avoir tout ce qu'on veut d'accord / alors que chez nous on a eu cette eh qu'on le veuille ou pas /nous en tant que qu'algériens nous sommes sentimentalement parlant / nous sommes un peu DURs /au point OU dire à ton frère/ je t'aime ou bien dire à votre mère ou à votre papa je t'aime / je ne sais pas d'accord / alors que ce sont vos parents d'accord / on a un petit
- complexe la>qu'on le veuille ou pas d'accord / on a un problème au niveau de comment >
- **E2 :** on a trop de fierté

- **P** : expliciter nos sentiments / et sur le comment > conseiller les gens /soit on les conseille de façon brutale /genre tu fais cela >*tafret fik* /d'accord < ou bien on le fait de façon supérieure / a ben tu sais (xxx)vous allez être a l'enfer comme si moi> /je suis quelqu'un qui a garanti sa place au paradis /ça passe pas donc /et ça c'est un problème de
- **E4**: culture
- **P** : non / là c'est encore plus/ c'est encore pire dans le coté religieux / je ne sais pas les filles je ne sais pas si vous vous /mais la>je m'adresse beaucoup plus aux garçons qui vont faire la prière dans les mosquées / y'a certains imams croyez-moi ils sont pédagogues / juste avec un petit mot une petite expression / il peut vous eh / non seulement convaincre mais vous changez d'avis carrément /y'en a d'autres > qui même si ils parlent de huit heures jusqu'à size heures du soir quand tu sortiras /ils disaient n'importe quoi < d'accord parce que c'est un problème de / communication
- **AS**: communication >
- **P** : y'a des personnes qui peuvent faire passer le message de la façon la plus simple X comme avec mes étudiants / vous peut être c'est l'oral /au niveau / quand on était dans la séance de linguistique /je peux vous expliquer les choses de façon très technique de façon linguistique technique/ mais genre /je peux le faire > mais qui sera <les perdants >X c'est vous< parce que je sais que votre niveau il est HETEROGENE/ y'en a certains qui comprennent de façon bonne/ d'autres de façon moins bonne d'autre de façon moyenne / ca veut dire si jamais j'utilise un lexique de /par exemple un lexique ou un jargon de spécialité avec vous j'en suis sûr et certain / vers la fin quand je vous dis c'est bon> tout le monde me dit oui monsieur (xxx)et personne ne comprendra ce que je dis et c'est un problème d'ordre COMMUNICATIF c'est pour cela qu'on dit que tous le moyens sont bons pour faire passer le message chez vous et ca sera le cas pour la fin de l'année/ je vous demande de m'expliquer les choses quand vous voulez répondre / répondez par tous les moyens que vous possédez / ce que vous voulez comparatif: / vous faites ce que vous voulez/ l'essentiel vous essayez de faire (xxx)d'accord
- **AS**: oui<
- **P** : Bien ca c'est un exemple d'accord> où vous avez eu une mauvaise impression/ dû a une mauvaise interprétation/ voire à une mauvaise explication X c'est vrai /c'est vrai

qu'est ce qu'on peut dire aussi 2X monsieur > 'bouzian ::' si je ne me trompe pas
essaye de te rattraper /tu étais absent la première séance

- **E9** : oui
- **P** : et oui tant pis/(xxx)vous êtes honnête donc (xxx)
- **E9** : (xxx)
- **P** : (xxx)à haute voix *alah yekhalik*/ pour que tout le monde puisse entendre
- **E9** : j'ai un ami (xxx)
- **P** : vous avez un ami
- **E9** :(xxx)à propos des matchs de :: « w » « w » « e »
- **P** : les matchs de >
- **E9** : « w » « w » « h»
- **P** : « w » « w » « h» ah c'est du catch> /catch (xxx)si je ne me trompe pas d'accord /oui
- **E9** : moi je lui ai dit que ces gens-là étaient déjà préparés (xxx)
- **P** : (xxx)c'était un match de « w » « w » « h» oui
- **E9** : je lui ai dit que ces combats sont déjà préparées(xxx)/ lui il me dit le contraire / j'ai essayé de le convaincre
- **P** : il pensait que c'était du vrai
- **E9** : même un autre ami que (xxx)
- **P** : <et cella c'est parce que qu'on <frappe> quelqu'un avec un coup de poing et le fait de n'avoir ni du sang ni rien du tout >c'est véridique/ et oui et oui le problème est ce qu'il a / est ce qu'il a essayé d'argumenter sur le fait que c'est vrai
- **E12** : il a dit (xxx)
- **P** : c'est vrai / moi je cherche le mot on dit pas que c'est déjà préparé X on a une appellation spéciale / un: sur le fait de préparer déjà un combat / on pense que c'est véridique / alors que c'est eh X
- **E1**: (xxx)
- **P** : pas (xxx)je cherche l'appellation je me rappelle plus maintenant /le mot m'échappe / je ne vais pas perdre mon temps à le chercher d'accord / oui c'est vrai et / et le même était sûr et certain a ce que c'est du vrai il voulait en faire ou pas / il voulait en faire du catch
- **E9** : je ne sais pas (rire)

- **P** : (xxx)et oui c'est ça le problème / le problème de la communication des fois même si on est super /doué en matière de communication il viendra toujours une personne qui/ va/ nous : nous handicaper / d'accord d'ailleurs > c'est / je ne me rappelle pas vraiment si c'était (xxx)qui disait dans l'un (xxx)que/il disait que dans le sens / il disait que jamais je me retrouvais face à quelqu'un de d'intellectuel / quelqu'un on va dire qui avait un niveau intellectuel avec qui je menais un débat > et c'est toujours moi qui sors vainqueur /ça veut dire que c'est toujours lui qui prendra le dessus /et il ne y'a pas une seule fois que je menais un débat face à quelqu'un qui n'était pas intellectuel/ qui n'avait aucun niveau et c'est lui qui sortait vainqueur / *makanch nhar* je me retrouvais avec une personne *kari w fahem w ma nkounch ana l ghaleb* alors que >le contraire c'est pareil , ça veut dire que face à une personne qui est ignorante une personne qui n'a aucun niveau intellectuel c'est toujours lui qui sortira vainqueur /d'accord parce que > il n'est pas méthodique dans sa façon de parler et en même temps il ne suit aucune stratégie X ça veut dire à chaque fois qu'il a une idée en tête qu'il la balance d'accord /
- **E2**: balance <
- **P**: au point d'avoir des contre /des contre/ il se contredit au départ il disait ca vers la fin mais non mais non > moi je voulais dire ça mais au départ vous n'avez pas dit cela / non *ghir nta ma fhamtnich* alors que c'est lui le fautif d'accord /croyez moi j'en ai un paquet des personnes comme cela /d'accord donc ça c'est un problème / la majorité des problèmes auxquels l'humanité eh :: se heurte actuellement et depuis/ ca veut dire depuis le passé *bin habil* et *qabil* qu'est ce qui s'est passé/ il s'est passé un problème d'interprétation /lui il se dit comment ca se fait le bon dieu a accepté l'autre et moi non/ d'accord /c'est un problème d'interprétation < la première guerre / la deuxième guerre mondiale> s'est déclenchée à travers un / une in>/ une in /une façon de mal interpréter un message d'accord/c'est pour cela que les interprétations communicatives sont vraiment vraiment un problème / des fois même si on veut dire quelque chose/ dire qu'on est face à la bonne personne j'ai compris ce que voulais dire / si vous êtes face à la mauvaise personne il attend a ce que vous faite la première erreur *yebka yekaraelek ghir winta taghlet* / c'est à travers cela qu'il va > qu'il va faire de vous toute un: bémol d'accord >une autre expérience > 2X et les autres vous n'avez jamais eu une mauvaise expérience en matière de communication< X bouaasoune > allez-y mon cher / même si c'est faux
- **E10** : je/ j'ai travaillé comme un maitre-nageur

- **P** : d'accord
- **E10** : quand (xxx)
- **AS** :(rires)
- **P** : très bien bouhassoune c'était où ?
- **E10** : à hadjedj
- **P** : à hadjedj
- **E10** : oui
- **P** : d'accord /ils se moquent de toi /ils ne prennent pas ce que tu dis au sérieux
- **E10** : oui
- **P** : ça veut dire ils ne comprennent pas ce que tu veux leur passer comme message (xxx) toi c'est la même chose quand je te donne de la parole je veux que tu parles /d'accord bouassouf
- **E10** : oui
- **P** : le reste> mademoiselle vas-y
- **E11** : il y'a
- **P** : (xxx)ce sont des habitudes/ ce sont des tiques / rappelle-moi ton prénom
- **E11** : chaieb(xxx)
- **P** : d'accord chaieb allez-y
- **E11** : il y'a une camarade qui m'a dit :/ qui m'a dit de dans le sud <qu'il /qu'il y'a une manière très bizarre dans sahara les hommes se cachent / les garçons se cachent le visage >
- **P** : chez nous le contraire
- **E11** : oui tout le contraire
- **P** : c'est à dire pour vous en tant qu'une personne qui vit dans le nord > c'était bizarre
- **E11** : oui
- **P** : chez nous c'est la femme qui cache son visage et c'est l'homme qui montre son visage / alors que chez les touareg (xxx)c'est les touareg que/ c'est l'homme qui doit cacher son visage
- **E2** : oui oui oui
- **P** : alors que la femme peu-importe / peut être qui sont les plus <célèbres> X
- **AS**: rires

- **P** : et oui /et oui /on peut avoir on va dire une interprétation erronée /si on ne connaît pas la culture de ce peuple là / d'accord c'est culturel / croyez-moi il y' a une raison qui fait que c'est les hommes qui portent ce :: oui < bekhilil >
- **E3** : <les hommes se voilent: le visage pour se protéger >
- **P** : pour se protéger
- **E1**: c'est à cause des tempêtes de sable qui y'avait avant c'est pour ça qui se cachaient :
- **P** : peut-être / peut-être / donc c'était pour un souci de de de protection oui alors que les femmes sont tout le temps dans leurs tentes / donc ça leur cause pas de problèmes / possible oui mais pour quelqu'un qui ne connaît pas la culture des des touareg / ca lui paraît un peu bizarre / oui / surtout pour nous en tant que peuple du nord là où on a /[/raclement de gorge] *el ħamdu lilah* / là où on vit une situation opposée / ca veut dire chez nous c'est tout le contraire / c'est la femme qui doit cacher son visage et c'est l'homme qui n'a aucun problème /d'accord / sauf que chez nous on a pas de tempêtes de sable / d'accord/ on a des tempêtes de gens / pas de tempêtes de sable d'accord> oui c'est vrai et : vous êtes arrivé à comprendre (xxx)
- **E11** : oui
- **P** : tres tres bien ok tres bien>X alors/ le reste >2X réveillez-vous ou bien c'est moi qui va vous reveiller encore plus / rappelez-moi votre nom
- **E12** : houda berrezoug / berzoug
- **P** : berezoug :: d'accord/ vas-y berrezoug
- **E12** : la : la semaine passée j'étais avec mon cousin
- **P** : hum
- **E12** : c'est un drogué
- **P** : *alah yebarek/ alah yebarek* (rires) 2X (xxx)(rires) 2x non X chut !2X donc revenons / c'était un drogué oui >
- **E12** : il pense que la drogue est la solution pour :: c'est-à-dire pour :(bruit) pour oublier pour éviter les problèmes familiaux
- **P** : hum
- **E12** : il m'a dit que> la drogue c'est le bonheur c'est : un moyen qui par (xxx)< donc :: j'ai essayé de lui faire comprendre que la drogue elle vient/ elle devient le problème / un problème de / j'ai essayé de :: : de leur /de leur montrer que ::

- P : c'est elle un problème/ c'est ELLE le problème
- E12 : c'est elle le problème et elle a des conséquences
c'est-à-dire pour /pour / c'est-à-dire pour eh :: pour eux / pour les jeunes X et :
- P : et lui il pense toujours que c'est c'est : c'est un bonheur
- E12 : c'est un bonheur
- P : *win chatiha* on sait jamais
- E12 : (rire)
- P : pour quelqu'un qui n'a jamais (rire) jamais tenté la drogue je sais pas (xxx)oui et finalement est ce qu'il était convaincu
- E12 : j'ai essayé de
- P : vous avez Essayé de le convaincre >
- E12 : j'ai essayé de le convaincre mais j'arrive pas /j'arrive pas :
- P : vous n'êtes pas arrivé / ca veut dire il est convaincu est ce que la drogue
- E12 : c'est parce qu'il est drogué depuis <xx>
- P : ça veut dire qu'il est devenu X expert en la matière
- E12 : oui
- P : très bien (xxx) tout simplement moi je n'ai jamais testé / mené une expérience de drogue *el hamdoulilah ya rabi* /donc je ne sais pas d'accord / mais non ::
- E12 : voilà non : on dit pas ça < parce que si chacun>
- P : c'est tout simplement/ c'est ça l'effet: l'effet attirant dans la drogue c'est que ça vous donne/ une impression comme si c'est le bonheur /alors que / vous allez vivre dans un monde virtuel / dans un monde Imaginaire / d'accord / qui ne reflète pas / la/ réalité / d'accord> qu'est ce qu'on peut dire aussi/ un autre problème d'ordre communicatif que/auquel vous vous etes /c'était pas votre mère ?
- E2: (rire)
- P : sinon je l'appelle maintenant
- E2 : non / pendant cet été / j'ai été:/ chez de la famille voilà à alger
- P : c'est bon elle était à alger
- E2: (rires) on m'a demandé si ca me plait et tout/et : j'ai répondu franchement que les gens avaient pas >la même ment/ mentalité n'avaient la même mentalité que nous les gens de l'ouest et tout / c'est pas que je les aient critiqué ou quelque chose comme ça mais voilà / genre ils se croient supérieures quelque chose comme ça/ ils ont pas un

- accueil chaleureux /ils/voilà/ je les aient expliqué ca /ils me disent /ben oui parce que nous on est civilisé alors que vous vous êtes en bas vous resterez toujours en bas / vous n'arriverez à nous comprendre<
- **P** : à alger/c'est pas donné à tout le monde quand même /et oui /et donc/ est ce que vous avez pu eh ::
 - **E2**: non > et j'ai dit que le respect / voilà que le respect est la vrai civilisation / ils arrivent pas à me comprendre
 - **P** : que pensez-vous>/ c'est une question que je pose toujours à mes étudiants / par rapport a cette question des gens de l'ouest par rapport à aux algérois 2X je t'écoute / vous me faites rappeler une étudiante que j'aime / c'est une étudiante très très gentil / très très bien éduquée MAIS elle avait en quelque sorte eh :: <un astuce> / à chaque fois qu'elle voulait parler / elle envoie un mot à haute voix > (xxx)(rires) d'accord / et tout le monde / moi-même en tant qu'enseignant je je l'admet / a un moment je trouvé qu'elle participait / alors que elle /c'est comme un maitre- nageur / elle siffle / et c'est eux qui terminent X donc/ c'est à vous 4X vas-y dites-nous ce que tu penses par rapport à cette question de de de de cette question <respect> des habitants d'alger et et cetera ?
 - **E13** : eh c'est comme elle a dit / les algerois voient que ::/ils sont beacoups plus civilisés que nous
 - **P** :hum
 - **E2** : ils se croient supérieurs au fait
 - **P** : en réalité c'est le cas>
 - **AS**: non :: non :<
 - **E2** : au fait vu qu'on est en algerie la
 - **p** : d'accord on va entendre son avis/puis c'est vous bouaaza qui a dit/ oui continues mademoiselle/ alors ils sont pas plus civilisé que nous d'accord pourquoi ?
 - **E13**: non :
 - **P** : d'accord / pourquoi
 - **E13** : parce que c'est :: c'est l'algerie ::
 - **E2** : parce que c'est l'algerie /l'afrique
 - **P** : d'accord / c'est l'Afrique (rires) d'accord c'est la même chose /selon vous c'est la même chose / bouziane>
 - **E9** : ils sont plus civilisés que nous

- **P** : vous pensez qu'ils sont plus civilisés que nous / d'accord / expliques
- **E9** : parce que quand on est à alger et tu marches dans la rue personne te regarde /personne ne fait attention à vous contrairement à nous
- **P** : y'a des caméras de surveillance partout3X d'accord (rire) vous bouaaza vous êtes d'accord / c'est pas assez assez important merci / bouaaza vas-y
- **E3**: Oui / je vois que les algérois à alger sont supérieurs qu'ici
- **P** : supérieurs 2X d'accord / y'a une différence y'a une nuance entre supérieur et civilisé X ca veut dire quand vous dites qu'ils sont supérieurs nous nous sommes des souverains
- **E3**: non c'est pas ça mais je parle de le ville
- **P**: hum<
- **E3** : y'a des gens qui sont plus civilisé que nous
- **E2**: non non non non monsieur /au fait ils sont pas civilisés /au fait genre c'est la capitale ils se croient supérieurs /voilà ils se croient civilisés mais : ce n'est pas le cas
- **P**: ce n'est pas la réalité je t'écoute bouaakez<
- **E1**: moi je suis tout à fait d'accord avec yacine pour la première fois parce que déjà je m'adapte très très bien avec leur mode de vie et sur le plan d'eman/ d'émancipation ils nous dépassent légèrement
- **P**: en matière de quoi ?
- **E1** :ben en va dire de mentalité /nous n'avons pas du tout les mêmes mentalités qu'eux >
- **P**: exemple quelque chose qui est bon a Alger et qu'on ne trouve pas ici
- **E1**: ils se mêlent pas de la vie des autres tout simplement.
- **P**:hum /hum
- **E1** : eh genre on est libre de faire ce qu'on veut /on peut s'habiller comme on veut /habiter la où on veut/ parler comme on veut /et manger comme on veut / alors qu'ici non c'est pas possible / parce que c'est très petit /c'est comme un petit patelin par rapport à alger tout le monde est entrain de surveiller l'autre et critiquer sa vie et comment il doit être et comment il doit vivre.
- **P**:et selon vous /c'est une question que j'adresse à tout le monde / pensez-vous que> cette différence /cette supériorité que vous voyez vous /d'accord/ pensez vous que/ c'est comme ça ce veut dire qu'ils ont été toujours comme ça et ils sont venus au monde

comme ça de façon supérieure que nous /ou bien il y'a des raisons> qui font que / les habitants d'alger ont une manière de vivre plus ou moins / je vais pas dire/j'aime pas le mot supérieur /d'accord

- **E1:** non
- **P:** plus ou moins plus performante /on va dire par rapport a celle que: qu'on trouve ici /monsieur bouziane<
- **E9:** tout simplement c'est la grande ville
- **P:** tout simplement parce que c'est la grande ville /d'accord
- **E9:** c'est différent
- **P:** c'est différent hum X vous avez dit tout a l'heure qu'a alger ou a oran d'ailleurs chacun se mêle de ses affaires / personne n'a le temps de s'occuper de ce que tu fais
- **E2:** pas à oran
- **P:** c'est vrai /c'est vrai en quelque sorte /mais il y'a une explication /d'accord moi parmi les explications que je peux vous annoncer c'est que /alger c'est un amalgame
- **AS:** c'est un !
- **P:** un AMALGAME/
- **E1:** un mélange de races
- **P:** quand je dis un amalgame ça veut dire c'est un mélange /y'avait pas genre:: les bouaaza ils ont/ ils habitent dans cette région /genre les medjahed habitent dans cette région et cetera et tout le monde se connait si jamais bouaaza >fait comme ça /tout le monde saura que bouazza a fait telle chose / à alger c'est le contraire /c'est un METropole / métropole ça veut dire/ une ville multiraciale /c'est une ville dans laquelle on retrouve des gens qui viennent >des quatre coins de l'algerie / c'est pour ça ils n'ont pas le >/ ils n'ont ni le temps / ni on va dire la volonté d'aller chercher l'autre et cetera et cetera
- **E1 :** voilà
- **P:** même si entre nous / même si entre nous / on a l'impression que :: ils ne font pas on va dire attention à ce que le voisin fait et cetera /alors que x/vous avez vu le film eagle eye /l'œil de l'aigle
- **E2:** oui oui
- **P :** le film où il y'avait des cameras qui pourchassent les deux partout / c'est comme ça /nous on a des caméras de surveillance humaine qui ne ratent personne > sauf que ce

qui fait la différence > /c'est que / à alger ça se fait de façon /on va dire plus ou moins discrète / alors que chez nous *maffa w aandaha el haq*

- **E2**: oui monsieur mais même
- **E1** :(xxx)
- **P**: voilà> /maintenant /maintenant /oui
- **E6**: monsieur peut être
- **P**: *maàndich* la télécommande pour mettre le son plus haut
- **E6**: peut être par ce que mostaganem c'est plus petit
- **P**: Mostaganem c'est plus petit /c'est normal c'est toute a fait normal /si on parle de métropole /si on parle de la ville : la ville de Mostaganem /je parle du centre-ville /du cote citadin surtout /le centre ville de Mostaganem il est miniature par rapport à celui d'alger
- **E6**: oui::
- **P** : Et même si alger vous semble être une grande ville /une fois que vous allez avoir l'opportunité d'aller à l'étranger /alger (xxx)
- **E1**:oui::
- **E2**:oui voilà voila
- **P**: moi récemment peut-être que j'ai vu la france on va dire
- **E2**: monsieur c'est pour ça que j'ai dit ca
- **P**: je vais faire l'appel ne vous inquiétez pas /je disais peut-être que je connais très très bien la france /récemment j'étais à Madrid /croyez-moi /on croyait que /je croyez que paris c'est la grande ville et cetera et cetera /mais quand j'ai vu madrid croyez-moi /c'est et c'est un pays ça ne veut pas dire que c'est très très grand dans le sens ou le centre ville est éparpillé / je parle du centre-ville lui-même > d'accord ça veut dire vous ne pouvez jamais terminer la visite du centre-ville de madrid en une seule voire deux trois jours >/ c'est quelque chose d'immense /tout simplement c'est une métropole qui date depuis LONGTEMPS par rapport a d'autres villes / d'accord /si on la compare avec oran / alger / ou encore mieux mostaganem / d'accord> maintenant si on revient vers le côté de l'accueil / là on parle sur les attitudes des habitants / c'est vrai au niveau d'alger / si on compare alger du coté on va dire coté / conscience :: coté le niveau intellectuel et cetera / il y'a une différence c'est vrai </ à alger on peut trouver des personnes / si on fait des statistiques alger y'a beaucoup plus de personnes

civilisées et cetera et cetera< x d'accord / mais SI on parle du côté des COMPORTEments >x là je peux vous dire des maintenant que la balance est en faveur des gens de mostaganem< ou des gens de l'ouest d'accord / si on parle sur le côté de l'accueil / rani jayek / si on parle > du côté de l'accueil l'ouest algérien>

- **E1** : oui
- **P** : est connu / et connu par son côté chaleureux en matière de l'accueil< d'accord / la preuve/ si on prend mostaganem comme exemple durant l'été les quarante-huit wilayas se trouvent ici/ pourquoi> est-ce que parce que la/ l'est de de d'algerie il n'y a pas de plages propres et super-bonnes >
- **E2**: si ::
- **P** : si on peut trouver des plages très très belles / mais au niveau de l'accueil ici à mostaganem ou bien à oran comme ailleurs dans l'ouest algérien (xxx) tlemcen / il y'a le côté de l'accueil qui est vraiment vraiment chaleureux quelqu'un qui vient de l'est d'alger du sud > sentira pas >qu'il est un étranger
- **E2** : un inconnu
- **P** : donc >/ contrairement quand vous allez à alger le contraire
- **E2**: voilà
- **P** : des fois on vous juge rien que sur votre façon de parler /*ma hadək* le matricule de la voiture parlons pas
- **E2**: *riB* le fait de dire *wah* il vous regarde comme ça au [bruit]
- **E1** : (xxx)
- **P** : voilà / croyez-moi / je vous dis une chose / soyez fière de vos origines
- **E2** : oui bien-sur
- **E1** : oui
- **P** : parce que ce n'est pas parce que je vais dire *qali* au lieu de *gali* que ça fera de moi quelqu'un de je ne sais quoi / je ne sais quoi / d'accord/ soyez fière de vos origines ok / et si on parle du côté é d'accueil/ une fois une de vos camarades elle est <au master si je ne me trompe pas / elle me disait que /eh /ils avaient des amis qui habitaient à alger quand ils venaient ici ils restaient deux semaines </ trois semaines / d'accord / et une fois ils avaient>/ ca veut dire ils avaient un programme ils étaient/ ils se retrouvaient à alger / ca veut dire ils avaient un vol à l'aéroport d'alger / d'accord ils étaient allés chez ces personnes-là / la première question qui leur aient posée c'est pas comment vous

allez/ comment cv et cetera et cetera x eh vous allez rester combien de nuits X pour nous> c'est un signe de :: <x> sauf que dans leur culture c'est normal

- **E1** : oui
- **P** : voilà chez eux quand ils vont demander à un invité / vous allez rester combien de temps / c'est normal X alors que chez nous c'est *aajb* / <chez nous c'est une sorte de de de lui pourchasser >/ <rires> vous allez rester eh une nuitée et tu prends et tu prends la route /d'accord / c'est d'ordre culturel
- **E1** : monsieur j'ai aussi un autre exemple
- **P** : lequel ?
- **E1**: par exemple du côté de l'ouest quand on accueille les invités
- **P** : importante >/à voix haute
- **E1** : après ils passeraient la semaine
- **P** : non une soupe c'est vrai mais quand on voit l'appellation de la soupe sOUpe aux légumes (xxx)(bruit)
- **E1**(xxx)
- **E6**: monsieur
- **P** : oui
- **E6** : ils préparent surtout les plats avec la pâte /comme *rechta*<
- **P** : à là-bas chez eux / ah oui oui en plus *rechta* c'est bien c'est traditionnel ça donne une certaine envie
- **E6** : mais c'est juste ca ::
- **P** : c'est juste ca >
- **E1** : monsieur chez eux les quantités sont minimales genre
- **E2**: c'est cher là-bas
- **P** : c'est par souci de régime /il peut pas (rires)
- **E2** : monsieur / c'est parce que c'est cher alors qu'ici
- **P** : et oui je ne sais pas si vous êtes au courant / j'allais / j'allais revenir sur ce point-la / c'est qu'il y'a un point très important apprendre en considération c'est le coût de la vie à alger / extrêmes cher d'accord / c'est pour cela vous trouvez des algérois (...) ils se basent principalement sur ce qu'on appelle le fast-food / eux c'est rare où/ *win tsib marmita dor ltmək* / d'accord/ c'est rare ou vous trouvez une femme dans la cuisine qui est entrain de préparer eh ::le repas ou quelque chose

- **E1** : la majorité c'est
- **P** : la majorité c'est >des pizzas :: des chawermas / des je sais pas quoi et cetera et cetera et c'est très cher/ si par exemple un simple / une simple pizza chez nous est aux environs de /deux cents cinquante /deux cents soixante dinars / la bas une simple marguerite > *ma fiha walu ghir* la sauce tomate c'est dans les cinq cents dinars / d'accord
- **E2**: oui
- **P** : c'est que eux ils jouent sur le décor / *yeidrou* citron etc
- **E1** : les apparences
- **P** : avec des brochures (xxx)*ma taamench* (rires) *tgoul* je vais le prendre comme souvenir quand on te dit l'appellation ou bien le /le/ le nom de / du plat>(xxx)/ quand on le rapporte/ c'est une assiette comme ça avec quelque (rires) / eux > ils jouent à la a la / on va dire à l'européenne / c'est que même en europe tu trouve comme ça / tu trouves quand même une quantité importante / chez nous c'est rien que des / d'accord
- **E1** : oui
- **P** : sans même pas vous apporter (xxx)le pain c'est hors prix/d'accord alors que chez nous/ dans n'importe quel fast-food/ avant de même commencer /*zidi al khobz* (rires) /la bas ça n'existe pas / bien> / on a parlé sur ces questions de :: cultures de communication et sur à quel point la communication est compliqué / on a toujours l'impression que communiquer avec quelqu'un une tâche très très facile/ on peut trouver des personnes qui sont douées en matière de communication / genre des personnes avec qui on peut s'entretenir rapidement /d'accord
- **E** : <xx>
- **P** : *bechfa aaliha* /qu'elle me rappelle son nom et qu'elle sort / c'est *brouhna rana kharjine* / moi-même je ne vais pas rester / donc c'est dans le sens de vous expliquer que la communication n'est pas une tâche qui est facile / d'accord /elle est purement tech/(xxx)et une fois qu'on saura maîtriser les techniques de communication / croyez-moi on ça ira facilement pour vous par la suite / on va s'arrêter sur ce point la / laissez-moi juste le temps de faire l'appel et vous serez libre/ par la suite / d'accord / ou est passer mon téléphone *allah ykhalik* / je vous /<x>

IV- Corpus T3

Enregistrement réalisé avec un groupe d'étudiants en L2, lors d'une séance d'introduction en linguistique, durant l'année universitaire 2016/2017.

- **P** : bien X12 allé on écoute s'il vous plaît /
- **E1** : les branches de la linguistique domaine /
- **P** : les branches de la linguistique ou vous allez les appeler par domaine de la linguistique /
- **AS** : domaine de la linguistique /
- **P** : est-ce-que la même référence d'accord nous on cherche essayant de faire la petite on a découvert ce qu'on a pu appeler comme les courants linguistiques ainsi que les différentes écoles qui les ont suivi d'accord bien de manière de manière générique si vous voulez la linguistique a découvert de ses /
- **E2** : on est tous d'accord que c'est une science c'est ce que je savais mais j'ai cru qu'elle était venue d'un seul coup lors au fil suivant du temps qu'elle a suivi un cheminement et elle a fait naître chaque courant a fait naître d'autre courant /
- **P** : quand vous dites chaque courant a fait naître d'autre courant /
- **E2** : oui comme par exemple le structuralisme les structuralistes qui étaient les précurseurs du fonctionnalisme parce qu'ils faisaient partie du même courant
- **P** : quand vous dites il s'agit plutôt d'une continuité /
- **E2** : c'est une continuité qui a été parfois un petit peu révolutionnaire/
- **P** : le reste que pensez vous la pragmatique c'est vrai elle était venue tout de même rattacher au structuralisme au science de la linguistique alors que pensez vous pensez vous que l'apparition de ces nouveaux on va dire l'apparition de ces nouveaux courants linguistiques est ce qu'elles s'inscrivent dans contradictoire et opposés par rapport au courant précédents ou bien plutôt s'il s'agit il s'agit plutôt d'une continuité (passage inaudible) oui vous avez dit l'un complète l'autre oui il y a aussi des éléments qui sont /
- **E3** : contraire/
- **P** : contradictoire on va illuminer toute la contradiction on a des éléments différents de façon très très simple d'accord très bien maintenant par rapport à l'apparition de ces

nouvelles visions et ces nouveaux principes au matière de l'analyse linguistique ce que nous allons appelé les courants linguistiques qu'est-ce-qu'on a gardé et qu'est-ce-qu'on a changé toujours au niveau de la linguistique non et on a découvert au niveau de l'historique de la linguistique y avait l'apparition de plusieurs courant linguistique *hna chefna* rien que combien quatre vous avez raison maintenant chaque courant a été représenté par certain nombre d'école mais *netfahmou mlih* d'accord est-ce-que tout ces courants et tout ces écoles sont plutôt faisaient font et feront toujours la linguistique d'accord maintenant qu'est-ce-qui a changé avec l'apparition de ces nouvelles visions linguistiques à savoir les courants linguistiques y avait beaucoup de chose qui ont resté de même ça veut dire des choses sont restées sans changement stagnés si vous voulez d'accord alors si on veut faire un petit récapitulatif qu'est-ce-qui a changé et qu'est-ce-qui est resté le même en quelque sorte /

- **E4** : le premier point que j'ai retenu ce que avant la linguistique n'était pas une science (passage inaudible) ensuite elle était normative genre les grammairiens voulaient dicter aux personnes ou bien aux gens aux interlocuteurs comment ils devaient parler mais avec la linguistique (passage inaudible) ils ont tout simplement décrit le langage utilisé l'homme ensuite avec l'apparition du courant pragmatique nous avons vu que la linguistique n'était plus cette langue qui enfin elle ne voyait plus la langue comme étant une une structure voilà que se suffisait à elle-même mais ils prenaient en considération est le locuteur et le contexte dans lequel se déroule /
- **P** : oui alors là votre camarade vient de récapituler quelques points qu'elle a pu retenir en matière des différences et en matière des écoles (passage inaudible) d'accord le reste pensez vous il existe d'autre élément ou vous rappelez qui ont parlé de l'objet d'étude est-ce-que l'objet d'étude de la linguistique a changé en changeant ou bien en passant d'un courant linguistique à un autre je m'adresse à tout le monde /
- **E2** : on a vu que l'objectif de la linguistique c'est la langue c'est l'étude de la langue (passage inaudible) comme on a vu l'objet d'étude de la linguistique c'est l'étude de la langue c'est-à-dire reste le même donc à chaque on va dire courant après en considération c'est-à-dire certains principes par exemple la pragmatique après considération le contexte et le fonctionnalisme a pris ou bien considère le principe fondamental c'est la fonction de la langue (passage inaudible) et le structuralisme on a dit que la langue est un système décomposable /
- **P** : très bien donc ça c'est la vision de votre camarade le reste bouaza allé je t'écoute /

- **E6** : (passage inaudible) son objet d'étude était (passage inaudible) non genre (passage inaudible) /
- **P** : alors marwa encore une fois /
- **E2**: la linguistique traditionnelle son objet d'étude n'était pas le langage mais c'était plutôt de la littérature en fait on s'intéressait à la langue comme étant (passage inaudible) ensuite avec la linguistique moderne à partir du 19ème siècle l'objet d'étude est resté le même jusqu'à aujourd'hui c'est toujours le langage /
- **P** : d'accord très bien *ya sidi* on a déjà dit mille fois l'objet d'étude de la linguistique on s'intéresse beaucoup plus à la linguistique dite moderne on a jamais changé on prend toujours en compte l'étude de la langue et du langage humain d'accord *hada* c'est un principe de base qui n'a pas changé qui ne change pas et qui ne changera [pas] d'accord (passage inaudible) donc là c'est au niveau de l'objet d'étude il est resté le même les objectifs je me rappelle pas si c'était vous on (passage inaudible) les objectifs y a des objectifs qui sont restés les mêmes et là on parle des objectifs fondamentaux qui forment la linguistique nous il y a d'autre objectifs qui vont être découverts vont être exploités au fur et à mesure de la linguistique qui va toucher on va dire le côté interdisciplinaire d'accord le côté interdisciplinaire (...) bein une question simple claire qu'est-ce-que vous entendez par le domaine de la linguistique il s'agit d'une expression que vous utilisez déjà il y en a des non et des oui est ce qu'il s'agit d'une expression auquel vous étiez vous l'avez croisé dans d'autre contexte< ?
- **E8** : les domaines de la science on a la biologie tout ce qui peut être étudié en relation avec une matière on a la matière mais ensuite on a certain domaine qui puisse certaine information certaine méthodologie de la matière principale /
- **P** : c'est vrai quoi d'autre qu'est-ce qu'on peut dire aussi domaine domaine de la linguistique c'est une /
- **AS**: science /
- **P** : on va essayer de rapprocher de la réponse de marwa donc domaine de la linguistique est une science donc les domaines de cette science vont être quoi selon vous (passage inaudible) donc sous science (passage inaudible) spécialité des branches *golna* des branches (passage inaudible) des parties (passage inaudible) donc ce sont des parties des sections des spécialités oui alors mettez moi tout cela en relation avec la linguistique ça va nous donner quoi des étapes /

- **E7** : des spécialités qui traitent des notions spécifiques en relation avec la linguistique
/
- **P** : des spécialités qui traitent des notions spécifiques en relation avec la linguistique
/
- **E9** : par exemple les mots les phrases le sens /
- **P** : êtes vous d'accord avec votre camarades qu'elle nous dit maintenant (passage inaudible) /
- **E10** : chaque spécialité a des règles /
- **P** : et bien qu'est-ce qu'on peut dire davantage /
- **E3** : monsieur quand on dit domaine de la linguistique sont des domaines qui font partie de la linguistique ça veut dire qui ont une relation avec la linguistique (passage inaudible)/
- **P** : bien sans tarder on va essayer de découvrir ce que c'est les domaines de la linguistique et quelles sont ses différents domaines qui constituent la linguistique d'accord et bien si on veut référer aux différentes réponses que vous avez proposé oui y avait beaucoup de chose qui sont correcte donc quand je dis domaine de la linguistique on peut parler de spécialité sauf que le mot spécialité est encore plus on va dire plus spécifique que le mot domaine le mot domaine il est beaucoup plus et un peu général du mot spécialité vous avez dit qu'ils sont des parties de la linguistique ça peut être des parties de la linguistique d'accord maintenant quand je vous dis que l'Object d'étude de linguistique (...)ça va nous donner à spécifier notre enjeu de rechercher ça veut dire qu'est-ce-que je veux rechercher dans la langue donnée une langue donnée d'accord est une langue générale de mots des unités (passage inaudible) si je vous demande de me donner les trois unités de base qui forment chaque on va dire toutes les langues du monde/
- **E12** : on a normalement la phrase le mot et le son /
- **P** : chaque langue qui existent dans ce monde ou bien qui existait je parle là des langues mortes se constituent à partir d'un ensemble de son d'un ensemble de mot et d'un ensemble de phrase d'accord et les trois sont en inter relation qui est de logique dépendant le son du mot le mot dépend de la phrase et la phrase dépend des deux précédents d'accord donc une langue se constitue de ces trois (passage inaudible) de base d'accord et bien quand je dis les domaines de la linguistique ça veut dire il y a des parties au niveau de la linguistique qui vont prendre en charge l'étude d'une langue rien

qu'en se basant sur le côté du son on a d'autre > on va dire domaine au niveau de la linguistique qui vont s'intéresser à l'étude de la langue mais au niveau du mot *rana fel* côté lexical et on en a d'autre qui vont s'intéresser sur l'étude de la langue en se basant sur l'unité supérieure qui est la (passage inaudible) et là *rana* au niveau de la syntaxe d'accord donc *hadi* c'est de façon approximative une petite explication qui va vous rapprocher un peu (passage inaudible) l'idée de ce qu'on appelle les domaines de la linguistique d'accord donc on va essayer de les découvrir à travers une petite introduction d'accord (passage inaudible) lis moi le passage /

- **E4** : la linguistique recouvre certains mots un certain nombre de domaine et de sous domaine spécialisés on peut schématiquement distinguer trois grands domaines /
- **P** : très bien donc on s'arrête là (passage inaudible) donc on dit dans un 1^{er} temps on dit que (...) comme j'étais entrain de vous expliquer maintenant d'accord donc continue /
- **E14** : (passage inaudible) la phonologie qui étudie la matière phonétique celui de la morphologie et de la syntaxe c'est l'étude des mots et leurs organisations en phrase enfin celui de la (passage inaudible) psychologie et de la sémantique qui étudie (passage inaudible)/
- **P** : très bien on met une petite pause donc là je vous ai donné de façon très très simple on vient de vous proposer les différents domaines qui constituent la linguistique *yakhi goulna beli* la linguistique son objet d'étude c'est la langue et le langage humain d'accord maintenant la langue on s'est mis d'accord est-ce-que elle se compose de trois composantes principales le son le mot et la phrase un son quand il va être jumeler avec d'autre son ils vont [mis] un mot d'accord deux mot trois mots (passage inaudible) vont former une phrase *hadou* sont des constituantes principales de la langue et bein la linguistique est une science va consacrer pour chaque unité qui forme la langue elle v leur consacrer des domaines d'accord (...)les 3 domaines de ces trois domaines principaux découlent les sous domaines d'accord ça veut dire que quand je dis le 1^{er} domaine qui va étudier le son ça veut dire le côté phonique et bein le son il peut etre étudier de manière différente et du coup on va lui consacré de sous domaine différents voilà au niveau du mot la meme chose du mot (...)c'est pour vous expliquer un peu de cette idée de ce qu'on appelle les domaines et les sous domaines de la linguistique d'accord lis moi le dernier point *alah yekhalik* parce que c'est très très important /

- **E2** : par ailleurs la linguistique et la linguistique typologique constituent deux branches particulières de la linguistique /
- **P** : très bien là la linguistique deux branches à savoir la branche diachronique et la branche typologique *hadou* ce qu'on appelle les branches de la linguistique d'accord *goultoulkoum* tout à l'heure c'est dans un sens générique on peut se permettre de dire des branches donc c'est la même chose donc sauf *hna rana* au niveau d'un discours scientifique et au niveau d'un discours scientifique et il n'y a pas lieu à l'ambiguïté (passage inaudible) qu'est-ce-qu'il faut il faut toujours donner des précisions d'accord et bien tout ce que (passage inaudible) là c'est une petite représentation statique sur les éléments constitutifs du langage *chta golna* le langage est constitué de trois parties on a le sens le mot et a phrase d'accord et bien pour chaque de ces éléments on va constitué on va consacrer un domaine au niveau de l'analyse linguistique d'accord le 1^{er} domaine c'est celui du son on peut l'appeler le domaine phonique d'accord parce que ça porte sur le son (passage inaudible) maintenant le [son] je peux l'étudier de deux manières différentes je peux étudier la nature du son je suis au niveau de la forme d'accord *hna rana fe* le côté de la forme du son et de sa production (...) c'est pour expliquer un peu cette idée de nano biologique on est d'accord /
- **AS**: oui monsieur /
- **P** : *hadou houma* les différentes parties qui vont avoir chacune un domaine et un sous domaine qui vont lui être consacré à l'étude d'accord (passage inaudible) alors il n'est pas assez assez récent mais il faut toujours (passage inaudible) c'est comme le schéma de communication des années 70 mais il est toujours aussi aussi jeune on est d'accord et bien sans tarder du temps on va essayer de découvrir le 1^{er} domaine le domaine qui va étudier le son d'accord et le domaine qui étudie le son c'est le domaine qui va nous dire à voir deux sous domaines à savoir le phonétique et la phonologie et bien je suppose attendez déjà il y a un module qui s'intitule la phonétique je vais vous dire des choses nouvelles par rapport la phonétique vous connaissez qu'est-ce-que la phonétique vous savez les différentes traits de la phonétique donc tout ça je le laisse et je profite au même temps parce que ça va nous prendre beaucoup de temps je le laisse pour le prof de la phonétique d'accord on va profiter l'occasion pour passer au 2^{ème} sous domaine de la phonologie d'accord on va essayer de le découvrir de façon introductive en quelque sorte ce que c'est la phonologie c'est la phonétique (passage inaudible)

- d'accord bien il y a lis moi cette petite définition que vous trouvez dans n'importe quel dictionnaire vous n'êtes pas obligés de lire (passage inaudible) d'accord vas-y/
- **E 16** : phonologie composée de phono et de (passage inaudible) discours traité /
 - **P** : c'est bon très bien oui c'est vrai il manque donc j'assume ma responsabilité bien donc là on commence par une petite introduction d'une définition d'accord donc phonologie dans un premier temps on a l'impression de phonologie phonétique *gaà kifkif* (passage inaudible) alors que nous sommes mis d'accord à ce que nous inscrivons dans un discours [scientifique] donc il faut vraiment faire attention au choix des termes et des mots que vous utilisez d'accord c'est vrai que la phonologie et la phonétique partagent beaucoup de lieux en commun par exemple *andna* la racine fond au niveau on va dire du côté morphologique (passage inaudible) c'est pour nous montrer que la phonétique et la phonologie ont le même objet d'étude et la partie phonique c'est le son d'une langue d'accord maintenant on va y arriver à des éléments plus particuliers quand on est face à un nom qui est de nature féminine composé de phono et de logie donc on est au niveau du son et logie ça vient du logos ça veut traiter ou bien du discours ou bien analyse *hadi* c'est en quelque sorte l'étymologie du mot d'accord en étant de définir un élément il faut revenir vers dans tous les domaines et pourquoi faut-il revenir toujours à l'étymologie /
 - **E17** : c'est à l'origine du mot le contexte pourquoi il a été découvert /
 - **P** : l'histoire pour découvrir quoi au juste c'est quoi c'est la signification oui (passage inaudible) donc au niveau de l'étymologie ça va nous permettre de découvrir l'origine du mot mais ça va nous permettre aussi si le mot en question à changer le sens ou bien il a toujours resté le même d'accord très bien donc il s'agit d'une partie de la linguistique pour objet d'étude les phonèmes d'une langue *rana f* le côté phonique d'accord donc leur fonction elle va étudier non seulement les phonèmes d'une langue mais elle va étudier aussi leur fonction dans la chaîne parlée est-ce que c'est un élément qui va la partager avec la phonétique /
 - **E7** : non/
 - **P** : est-ce que la phonétique va étudier le rôle qu'un phonème joue on va dire dans la communication de tous les jours (passage inaudible) vous n'inquiétez pas donc étudier leurs fonctions dans la chaîne parlée et la manière dont on les combine pour former des unités signifiantes *hna* on parle beaucoup plus sur les phonèmes d'accord donc la

phonologie [à la différence] de la phonétique elle s'intéresse pas la production du son que cette dernière idée la phonétique plutôt la phonologie a différence de la phonétique ne s'intéresse pas de la production du son/

- **E7** : c'est-à-dire la phonétique s'intéresse pas à la (passage inaudible) c'est-à-dire elle s'intéresse aussi à la perception par l'interlocuteur et la transmission entre locuteur et l'interlocuteur /
- **P** : bilal tu voulais dire quoi /
- **E20** : (passage inaudible)/
- **P** : la phonétique et la phonologie chacune de ses deux a son propre objet d'étude non qu'est ce qu'il est différencié entre quelque sorte (passage inaudible) /
- **E8** : la phonologie étudie la fonction du son /
- **P** : elle étudie la production des sons c'est vrai /
- **E2** : la phonétique tout d'abord en phonologie on dit pas son on dit phonème en précision et on spécifie même si c'est la même chose or la phonétique étudie isolement le son du mot on peut étudier le son b t m uniquement en étudiant le lieu d'articulation comment il était traduit au système phonologique voire plutôt de l'être humain comment il a été perçu d'où les trois disciplines de la phonétique auditif articuloire et le 3eme d'accord ensuite la phonologie elle n'étudie pas le son isolement du mot on appelle phonème on étudie tout simplement sa fonction pourquoi parce que le phonème c'est la petite unité linguistique non significative mais qui attribue le sens auquel au mot auquel elle est relatif grâce au phonème on arrive à distinguer les mots par exemple le ba da ta et breu et le dreu et la uniquement en étudiant certain phonème /
- **P** : c'est pour pouvoir arriver à une différence très très basique qui pourrait être à la porter de tout le monde la phonétique elle va étudier (passage inaudible) ce que vous dit cela que c'est pas le travail de la phonétique la phonétique elle est là pour nous donner un descriptif sur la production d'un son d'accord lis moi (passage inaudible) alors que quand le travail de la phonétique (passage inaudible) donc là on arrive vers la phonologie qui prendra le volet (...) c'est ce qu'on était entrain de dire alors donc là on 2eme plutôt 3eme définition qui est relevée du dictionnaire de la didactique des langues version 76 elle est pas ancienne mais au niveau de la science elle est récente d'accord parce que le développement de la science on ne peut pas se faire dans la même logique que d'accord benkoula à haute vois *alah yekhalik*<

- **E23** : la science qui étudie le langage du (passage inaudible)/
- **P** : donc alors là au niveau de cette définition on a beaucoup à se dire on a déjà débattu et quand tu dis il s'agit d'une science de la phrase fonctionnelle du son du langage humain ça veut dire elle va pas s'attarder à étudier le côté formel mais on est aussi au niveau fonctionnel ça veut la fonction qu'un son peut assurer dans une communication d'accord donc étudie plutôt la phonologie étudie le rôle que joue les éléments phoniques de la chaîne parlée dans la communication jusqu'à maintenant y a pas des nouveaux mais on dit elle s'oppose à la phonétique écrit les éléments phoniques ça veut dire elle étudie toujours les sons mais la phonétique elle va les utiliser de façon isolée (...) c'est là où la phonologie intervient des méthodes d'étude d'accord très bien parce que on peut dire aussi voilà ça c'est important mademoiselle vous voulez dire vas-y/
- **E17** : (passage inaudible)/
- **P** : là on va essayer de découvrir une 2ème différence entre la phonologie et la phonétique d'accord tout simplement on dit que pour pouvoir mener une étude linguistique qui est phonétique d'accord ça peut se faire sur nom qu'on ne connaît pas une langue qu'on ne maîtrise pas la fois passée j'ai donné le même exemple que je vais essayer de donner maintenant /
- **E25** : (passage inaudible)/
- **P** : est-ce-que on connaît est-ce qu'on sait qu'est-ce-que veut dire le mot da vu que je l'ai déjà dit pour certains ils connaissent pour d'autres ils ne connaissent pas donc da c'est oui en russe voilà c'est le contraire de niet c'est non en italien même en russe ça se dit de la même façon donc maintenant je veux étudier cela de façon [phonétique] da on va dire c'est le nom de deux sous (passage inaudible) maintenant est-ce-que je suis obligée de comprendre ce que veut dire da est-ce-que je suis obligée de découvrir de quelle langue est le mot da /
- **E6** : ça va influencer notre étude </
- **P** : parce que notre objet d'étude c'est un objet d'étude qui est formel d'accord on se contente de décrire la forme de la production du mot da le mot da dans le côté de la transcription phonétique et comment on l'a produit du côté du fonctionnement de l'appareil phonatoire donc là c'est le travail de la phonétique (...) c'est pour cela on dit que au niveau d'une étude phonologique on doit au moins avoir des éléments qui vont mener une étude phonologique d'accord ce que des fois ce qu'on appelle *hnaya* ce que

nous appelait les oppositions distinguées ça veut dire que prenant un exemple très très simple un mot comme rouge est une couleur en Algérie dire rouge rouge c'est pas la même chose c'est très simple ça va vous fait rire/

- **AS:** oui /
- **P :** mais il s'agit d'un petit changement au niveau de la variété d'un son qui va nous faire changé tout le sens autrement dit si on prend un américain et on va lui demander de dire rouge (passage inaudible) alors en algérie le rouge et le rouge d'une personne à une autre ça peut avoir une explication différente c'est comme dire africain et africain d'accord c'est comme par exemple dire (passage inaudible) donc là non seulement même si quand on parle la république algérienne même si ça va pas changer mais ça va pas nous donner des informations supplémentaires sur d'autres appartenances on va dire de la personne ça dépend de la statut de la personne d'accord c'est comme on peut dire un démarreur et démarraire (passage inaudible) donc ça c'est juste pour vous donner une idée sur le fait que pour pouvoir mener une étude d'ordre phonologique on est dans l'obligation de connaitre ou bien d'avoir un minimum requise en matière de la langue en question on est d'accord /
- **AS:** oui monsieur /
- **P :** très bien on ajoute ce dernier (passage inaudible) là c'est important alors (passage inaudible) lisez nous à haut vois *alah yekhalik/*
- **E28 :** (passage inaudible)/
- **P :** donc maintenant tout à l'heure j'étais entrain de vous donner un exemple sur des oppositions [distinctives] ça veut dire un seul son qui va avoir d'autres variétés d'accord et qui peut influencer sur le sens des fois on peut arriver à d'autres cas ou on va avoir deux mots qui partagent la même structure qui partagent tout le cadre phonique mais qui vont avoir une seule différence ça veut dire une différence d'un seul son par exemple rouge et rouge alors remplacez le r par le b non seulement va changer la structure et va changer le sens d'accord donc *hadi* c'est pour vous expliquez le des fois le changement d'un son va faire tout changer d'accord et donc on va dire rouge et rouge dorment ce que nous avons appelé une paire minimale d'accord alors une oppositions distinctives c'est quoi c'est un mot qui va être produit [phoniquement] parlant et la on parle des variétés de son mais quand je dis une paire minimale ça veut dire deux mots *wela* plus elle peut être plus d'accord donc on va dire un ensemble de mot qui partagent le même

cadre phonique mais la différence elle se retrouve au niveau d'un seul [son] d'accord comme l'exemple de rouge et rouge comment on les appelle les paires minimales donnez moi un exemple/

- **E29** : bale et dalle/
- **P** : bale et dalle donc la différence est au niveau/
- **E29** : au niveau de consonne b et d/
- **P** : très bien donc au niveau du son du b et du d et pale donc ça peut donner p d'accord voilà /
- **E30** : main et pain/
- **P** : pain et main très bien donc le p et le m le teint aussi pn peut ajouter le t quoi d'autre (passage inaudible) maintenant *hna* il y a un élément très important il faut qu'on se mette d'accord c'est qu'au niveau des paires minimales si on veut découvrir et si on veut extraire des paires minimales il ne faut JAMAIS se baser sur l'écriture orthographique *rana f* la phonologie *w rana f* la phonétique d'accord si on veut par exemple faire ressortir des paires minimales il faut toujours se baser sur l'alphabet phonétique d'accord parce que quand je dis toit et moi ce sont des paires minimales *fiha* le [t] et le m d'accord est-ce-que vous allez me dire monsieur *fiha* [t] w [t] *f* la fin non d'accord quand on veut chercher des paires minimales vous allez avoir comme exercice cherchez des paires minimales dans la liste des mots suivants et relevez des sons qui font la différence donc là vous êtes obligés de se baser sur la transcription [phonétique] on est d'accord/
- **AS**: oui/
- **P** : très bien maintenant au niveau de la paire minimale on a aussi une typologie on a des paires minimales genre initiales comme ba ta etc ça veut dire *hadi* le son qui fait la différence au niveau du mot et on a d'autre se trouve vers la fin ce qu'on appelle des paires minimales finales comme par exemple ta et tasse le reu et le seu quoi d'autre père et mère là c'est initiale plutôt au début nous on cherche vers la fin 5X miel et miette très bien d'accord c'est ce qu'on appelle des paires minimales d'accord on va s'arrêter sur ce point là aujourd'hui par rapport à cette question des domaines de la linguistique à savoir la question aussi de la phonologie et on essaye d'aller encore plus loin à partir de la séance prochaine on est d'accord/
- **AS**: oui/

V- Corpus T4

Enregistrement réalisé avec un groupe d'étudiants en L2, lors d'une séance de techniques d'expression orale, durant l'année universitaire 2015/2016.

- **P:** bien pour la séance d'aujourd'hui on va essayer de se baser sur l'élément qui est par rapport à toutes langues d'accord mais par rapport à ce qui est le plus important pour nous par rapport à la communication d'accord on va vous parlez sur la communication vous quand on parle de la communication vous avez l'impression (passage inaudible) tout le monde sait ce que c'est la communication oui /
- **E1:** c'est l'action de communiquer /
- **P:** c'est l'action de communiquer dans un sens très très basique d'accord (passage inaudible) c'est l'action de communiquer très bien < maintenant il y a certaines questions il y a quelconque que je pose à mes étudiants certain peut pas nous répondre c'est pas parce que la question qu'elle est difficile mais tellement qu'elle est facile ils trouvent un mal à nous répondre quand je dis communiquer vous mademoiselle vous disiez l'action de communiquer (passage inaudible) vas-y /
- **E2:** (passage inaudible) /
- **P:** c'est la transmission d'un message d'accord entre un émetteur et un récepteur c'est tout qu'est-ce qu'on peut ajouter monsieur /
- **E3:** l'émetteur c'est celui qui encode le message et le récepteur c'est celui qui décode le message et qu'il doit être significatif /
- **P:** très très bien vous avez dit celui qui code et qui encode d'accord celui qui encode le message et le deuxième doit décoder oui très bien ça c'est le tracé de la communication *baraka lahou fik* et ce sont des opérations très bien oui (passage inaudible) on va essayer de décortiquer ce concept là d'accord tout ce que vous dites là jusqu' au là c'est juste c'est toute à fait correcte si on veut expliquer l'action de communiquer généralement on se base sur quel schéma /
- **AS:** schéma de communication schéma de jacobson /
- **P:** *chkoune* ? celui de jacobson certains l'ont appelé yacobson dû qui n'est pas français on est obligé de respecter la prononciation (passage inaudible) bien alors qui peut nous

résumer le schéma de communication de façon très très simple il s'agit de quoi il s'agit du (passage inaudible) /

- **E4:** une structure /
- **P:** *baraka lahou fik* < une structure très bien une structure qui fait quoi (passage inaudible) c'est une structure qui résume l'action de communication
- **E1:** l'action de communication
- **P:** Oui c'est vrai et elle met en jeux quoi (passage inaudible) d'accord les principaux facteurs de la communication oui mademoiselle /
- **E6:** contient les éléments de la communication /
- **P:** contient les éléments de la communication /
- **E3:** les structures qui expliquent la communication /
- **P:** les structures qui expliquent la communication oui mademoiselle /
- **E3:** comment faire pour pouvoir passé un message /
- **P:** comment faire pour pouvoir passé un message oui tout ce que vous dites là c'est juste d'accord maintenant de façon très très basique qui peut nous résumer le schéma de communication [écrit sur le tableau] (passage inaudible) 8X (...) donc mademoiselle venez maintenant de nous schématiser un peu l'action de communiquer en se basant surtout sur l'action qui est proposée par yacobson d'accord donc c'est une structure qui se compose à (passage inaudible) ça c'est un schéma on peut faire une lecture du schéma vas-y à haute voix *alah yekhalik*<
- **E9:** alors dans un contexte ou bien un cadre de communication l'émetteur à travers l'action d'encodage transmet un message [un message un canal] et (passage inaudible) /
- **P:** d'accord merci vous êtes sur que tu vois tout (passage inaudible) le reste que pensez-vous est-ce-que la lecture de votre camarade est une lecture on va dire qui est correcte ou bien qui peut accepter quelques modifications 3X allez bouazza oui comment tu peux nous relire cette structure /
- **E10:** l'émetteur c'est la source c'est celui qui va encoder le message doit être envoyé par canal et un code le code c'est le moyen le code c'est la langue elle doit être commune entre l'émetteur et le récepteur et le récepteur doit ou le destinataire doit décoder le message et le message doit être significatif pour lui /

- **P:** certainement oui c'est vrai le reste quelqu'un a un avis différent ou plutôt complémentaire d'accord on va essayer d'aller petit à petit on va essayer se décortiquer ce schéma de communication alors vous rappelez ce que je vous dis on va essayer de partir d'un postulat c'est l'étape initiale de la structure de la communication et vous allez voir que vers la fin on va essayer plutôt on va se retrouver face à une structure je vais pas dire différente mais une structure plus riche que celle là d'accord parce que si je vous pose la question une question très très bête est ce qu'on présente des éléments qu'on a à savoir l'émetteur est ce que le fait d'avoir ces éléments là fait ou bien nous assure est-ce qu'on aura une communication (passage inaudible) oui ou non est-ce-que le fait de rassembler tout ces éléments nous donnera en quelques sortes nous donnera ou bien ça aide de nous former une communication à 100% (...) donc ce que nous appelons décodage et ce message doit être reçu et décodé par le récepteur d'accord maintenant je reprends encore ma question pensez-vous que le fait de réussir et de réunir ces éléments là fait est-ce-que on aura une communication à 100% de façon très très simple /
- **AS:** oui /
- **P:** de manière très très simple /
- **E11:** c'est les éléments [principales]/
- **P:** oui parce que sont des éléments principaux qui font la communication très très bien on va essayer d'aller petit à petit à travers des exemples que je vais vous annoncer d'accord rappelez-vous la fois passée on a parlé et j'ai donné exemple du (passage inaudible) mais est-ce-que vous avez bien compris /
- **AS:** non /
- **P:** et pourtant mais est-ce-que (passage inaudible)/
- **AS:** oui /
- **P:** c'est qui /
- **AS:** c'est vous /
- **P:** c'était moi est-ce-qui il y avait un récepteur ou pas (explication du professeur) est-ce-que on peut parler de la communication /
- **AS:** non /
- **P:** pourquoi (passage inaudible) parce que l'opération n'a pas été établie *baraka lahou fik* < /

- **E2:** le récepteur n'a pas décodé le message /
- **P:** voilà nous allons parlé de façon technique d'accord qu'est-ce-qui empêcher que la communication passe le plus normalement possible c'est que parce que le récepteur n'a pas pu décodé le message encodé par l'émetteur d'accord et pourtant on a tout les éléments d'accord cela dans une communication (passage inaudible) cela donne une référence à une communication d'accord sauf que ce qu'il n'est pas en quelque sorte vraiment expliqué dans le schéma de communication initial (...) c'est un ensemble de quoi de signe linguistique d'accord et un signe linguistique qui véhicule quoi 4X message ou bien un sens très bien et un sens il peut être considéré comme étant quoi > comme étant une connaissance < d'accord pourquoi vous n'avez pas pu décodé le message parce que moi et vous on partage pas le même système de connaissance d'accord première composante référentielle c'est ce qu'on appelle le système de connaissance l'émetteur et si l'émetteur et le récepteur ne partage pas le même système de connaissance on n'aura pas une communication qui peut donner un exemple oui bouazza /
- **E8:** un étudiant de médecine et un collégien /
- **P:** un étudiant de médecine et un collégien et oui qu'est-ce-qui se passe entre les deux /
- **E10:** [je sais pas] si celui qui étudie à la [fac] pose une question pour lui peut être elle est bête et l'autre garçon ne peut pas répondre parce que c'est difficile ne partagent pas les mêmes connaissances (passage inaudible) /
- **P:** c'est bon très bien l'exemple qui vient de donner notre camarade c'est l'exemple d'in étudiant en médecine (passage inaudible) exemple d'un médecin avec son patient d'accord un médecin généralement un médecin quand il va diagnostiquer un patient il va demander de prendre un souffle d'inspirer d'expirer de faire des choses avec son microscope etc et vers le dernier il va vous dire (passage inaudible) sont des expressions que moi-même autant qu'enseignant universitaire même si c'est en français mais j'arrive jamais à les comprendre pourquoi parce que ça fait parti d'un lexique dite spécialité d'accord un jargon de spécialité entre le médecin et son patient quand on est face à deux personnes qui font parti de la même spécialité deux médecins 3X là (...) le système de connaissance est suffisant pour que la communication soit réussite qui interviennent écoutez vous pouvez vous baser sur des exemples voilà /

- **E14:** (passage inaudible) /
- **P:** c'est sur c'est sur autrement dit quand je dis que quand on va rassembler tout ces éléments parce que cela fait une communication réussite vous avez dit pas forcément mais ça ne va pas dire que si on enlève un élément on aura une communication /
- **AS:** non /
- **P:** là on est d'accord dès le départ pour qu'il y est une communication il faut avoir tout les éléments organisationnels d'accord maintenant la question de départ c'était est-ce-que suffisant d'accord on a découvert à travers le premier exemple est-ce-que c'est pas suffisant il faut que l'émetteur et le récepteur partagent le même système de connaissance pensez vous que c'est je vous donne un exemple vous allez essayer de réfléchir sur la réponse à travers cet exemple là imaginez vous est-ce-que on a deux hommes d'affaire d'accord (passage inaudible) un algérien et un chinois d'accord il y a des hommes comme vous le savez ils prêtent les marchés les affaires ce que nous appelons les tiers d'affaires (passage inaudible) donc imaginez est ce que c'est le chinois qui [va] inviter les algériens d'accord en chine (passage inaudible) maintenant au niveau des génies voilà tout le monde est content on a l'algérien va faire semblant comme si comprend les chinois (passage inaudible) maintenant jusqu'à maintenant tout va bien maintenant quand le serveur va servir les deux l'algérien va faire comme si il a habitude de manger avec les baguettes (passage inaudible) maintenant l'algérien il va commencer à manger d'accord et le chinois (passage inaudible) d'accord je sais si vous avez vu comment les chinois ils mangent /
- **AS:** oui /
- **P:** rapidement sauf qu'il y a une habitude chez les chinois qui est insolite ça veut dire il y a presque rien que les chinois qui mangent (passage inaudible) (explication du professeur) qu'est-ce-qui c'est passer là est-ce-que la communication réalisée est passée dans des bonnes conditions est-ce-que on peut parler d'une seule communication oui pourquoi /
- **E15:** (passage inaudible) /
- **P:** l'algérien est ce qu'il est est ce qu'il a décodé ou pas /
- **AS:** oui /
- **P:** est ce qu'il a décodé (passage inaudible) voilà donc on parle d'échec communicationnel parce que le message n'a pas été décodé de la manière correcte

maintenant si je vous pose la question pourquoi il a eu cet échec communicationnel est-ce-que c'est par rapport au sens de connaissance /

- **AS:** non /
- **P:** c'est par rapport au quoi est-ce-qui est différent entre les deux des habitudes des traditions donc on parle de la culture pourquoi il y avait un échec communicationnel parce que les deux ne partagent pas le même système culturel ne partagent pas le même système culturel moi je vous dis un exemple par exemple un algérien et un chinois on peut donner des exemples rien que l'algérie /
- **E6:** sahara /
- **P:** en sahara par exemple qu'est-ce-qui se passe qu'est-ce-qui est différent ^par rapport à nous /
- **E7:** ils [mangent pas] avec les cuillères ils mangent avec leurs mains /
- **P:** (passage inaudible) c'est vrai que dans certaines régions dans l'extrême sud algérien ils ont cette habitude de manger avec leurs mains directement sans l'utilisation de cuillère d'accord là on peut donner si on parle de cette de ce côté là l'exemple le plus concret qu'on puisse donner c'est l'exemple du pays de golf là où vous trouvez des milliardaires qui mangent sous les *khaimas* sous les tentes (...) la bise fait parti de l'habitude quotidienne de l'habitude culturelle alors que notre chère dame c'est une femme algérienne de coutume de confection musulmane (passage inaudible) ça va vexer son comportement et du coup est-ce-que la communication va se réaliser de façon on va dire correcte /
- **AS:** non /
- **P:** on va dire dès le départ (passage inaudible) vous voyez d'accord elle va créer en quelques sortes un malaise au niveau de la communication et cela est dû au quoi dû au fait ne partagent pas le même système culturel vous avez des questions à poser par rapport au système culturel voilà /
- **E18:** par exemple les français quand ils sont heureux ils [dit] des gros mots (passage inaudible) selon eux c'est (passage inaudible) /
- **P:** oui c'est vrai très bien (passage inaudible) c'est ça on va dire le poids du faite que deux personnes deux interlocuteurs ne partagent pas le même système culturel on va prendre toujours toute à l'heure c'était le français qui était vexé quand il a reçu une algérienne on va prendre ce même français maintenant c'est à son tour (passage

inaudible) je vais dire un américain d'accord un américain (passage inaudible) les américains la bise pour eux c'est l'équivalent d'une autre chose (passage inaudible) il voulait se montrer gentil il voulait se montrer respectueux alors que l'autre n'a pas accepté > et donc ça va créer une répercussion négative sur le rendement de la communication d'accord c'est pour ça le fait de ne pas partager le même système culturel peut engendrer sérieux problème au niveau de la communication d'accord donc ça n'est pas rapport à cette question de système culturel de connaissance culturelle pensez-vous que le fait de réussir tout ces éléments là fera de la communication une communication correcte à 100 % ou bien existent-ils d'autre élément qui peut intervenir X4 où vas-y< /

- **E19:** est-ce-que l'émetteur doit utiliser on va dire une phrase (passage inaudible) /
- **P:** et cela à un rapport avec quoi avec les connaissances possibles (passage inaudible) il est en bonne humeur il accepte tout ce qu'on dit même d'une façon (passage inaudible) donc mais s'il n'est pas dans une situation ou dans un état psychique on va dire normal ça peut engendrer quelques répercussions oui c'est possible (passage inaudible) le reste /
- **E12:** [on peut pas] avoir un système psychologique parce que chez les européens peut être ils veulent acheter une maison (passage inaudible) /
- **P:** et c'est pour cela (passage inaudible) chez nous en algérie ça n'a pas pu (passage inaudible) on commence en premier pas mais à vrai dire (passage inaudible) il y a toujours *hadik* c'est vrai je vous donne un exemple (passage inaudible) je m'adresse à (passage inaudible) je suis entrain d'expliquer la leçon puis je prends par exemple (passage inaudible) vous me donnez un stylo rouge elle va me dire oui (passage inaudible) elle aura un peu de aspect craint elle va me donner le stylo rouge et est-ce-que avec un large sourire (passage inaudible) elle peut me le dire /
- **E21:** elle a peur /
- **P:** qu'est-ce-qui a fait à cette personne qu'elle a peur c'est le stylo rouge d'accord le stylo rouge pour elle et pour moi est-ce-que c'est la même chose /
- **AS:** non /
- **P:** est-ce-que le signifiant est différent /
- **AS:** non /
- **P:** est-ce-que le signifié est différent /

- **AS:** non /
- **P:** c'est la référence qui est différente (passage inaudible) mais elle elle a pensé directement elle a mis en relation stylo rouge (passage inaudible) et comme qu'est-ce-qu'il y a changé c'est le référent c'est que pour moi stylo rouge peut être pour moi c'est pour marquer quelque chose si c'était au niveau des examens pour moi c'est un outil de correction mais vous étant qu'étudiant c'est un moyen ou bien c'est un signe de note d'accord c'est a un rapport directement avec les notes donc là qu'est-ce-qui a changé c'est ce que nous appelons les systèmes de références je prends un autre exemple et c'est à vous de me donner le troisième par exemple on a parlé la fois passée chez les asiatiques et chez nous les africains ou bien les européens (...) d'accord du l'europe sauf que moi je vois d'un autre témoin ou d'un autre où j'y étais là j'ai vu comment ça se passe les choses pour moi ce n'est pas vraiment l'équivalent du bonheur ou l'équivalent de la réussite etc maintenant imaginez-vous si c'était une personne est convaincue est-ce-que l'europe c'est la paradis est-ce-que je peux mener en quelque sorte un discours de façon correcte avec eux /
- **AS:** non /
- **P:** même si je peux et lui annoncer je vais utiliser des arguments (passage inaudible) etc tout les arguments du monde mais lui il a il est convaincu est-ce-que en europe c'est le paradis > alors que ce n'est pas le cas d'accord je [vais pas] vous dire que en europe [c'est pas] bien c'est bien sauf qu'il y a des choses qui vont vous fuir de l'europe pour vu que vous allez les croiser pour la première fois d'accord< donc ça c'est le faite que ne partagent pas le même référent d'accord très bien système de connaissance système culturel système de référence est-ce-que on peut dire maintenant qu'on peut parler de la communication réussite ou bien on peut dire qu'il existe d'autres éléments qui peuvent les intervenir système mental l'âge oui [quand dites] l'âge tu peux donner un exemple /
- **E12:** entre les enfants et leurs parents/
- **P:** entre les enfants et les parents (passage inaudible) sauf que de voir l'âge dans un autre monde parce que ce n'est pas le même âge (passage inaudible) expérience parlant d'expérience qui peut nous expliquer cette idée est-ce-que l'expérience et l'un des interlocuteurs quand il n'est pas partagé peut influencer sur le message /

- **E23:** oui par exemple vous avez dit que quelqu'un qui a voyagé en France il a beaucoup voyagé la bas il sait bien la souffrance on va dire que les monuments [va prendre les photos] non et bien il y a d'autres [trucs] /
- **P:** très bien (passage inaudible) très bien ou bien par rapport à cette question d'expérience mademoiselle /
- **E15:** par exemple les femmes qu'elles sont mariées et les jeunes filles qui veulent se marier par exemple quand [il] parle avec une dame elles leurs dit non vous êtes encore jeune profitez de votre vie et tout et elles elles s'en fou dit oui on veut se marier c'est l'âge et tout (passage inaudible) c'est vrai l'expérience l'a donné un exemple (passage inaudible) (passage inaudible) elles n'ont pas la même vision c'est vrai /
- **E20:** c'est un autre exemple par rapport au demain médical par exemple (passage inaudible) /
- **P:** très bien ou bien si on va se baser sur le même exemple on peut aller encore plus loin (passage inaudible) des fois quand on est face à une personne là quand on fait parti du même domaine d'accord par exemple dans le domaine de la chirurgie médicale moi autant que jeune chirurgien avec quand je suis face à un chirurgien un chirurgien de renommé national ou international d'accord et on va essayer de discuter un point d'ordre médical (...) d'accord et on va les mettre ensemble pour travailler sur un projet à l'université est-ce-que vous pensez que la communication passe de façon normale /
- **AS:** non /
- **P:** non pourquoi expliquez-moi /
- **E26 :** parce qu'ils [partagent pas] les mêmes visions du travail /
- **P:** ils [partagent pas] le même système de connaissance quoi d'autre /
- **E26 :** ils [partagent pas] la même méthode du travail /
- **P:** le système de connaissance ce n'est pas le même la façon avec laquelle ils traitent quoi il traite l'autre avec son interlocuteur les pensés (sont pas) les mêmes oui le premier qui issu d'un milieu (passage inaudible) il pense que l'autre est un sous homme et l'autre il pense que l'autre c'est un chouchou c'est pas la même interprétation très bien /
- **E8 :** c'est l'estime (passage inaudible) /

- **P:** très bien l'estime mutuel entre les deux très bien et cela est dû au quoi coté social le système sociologique en quelque sorte on appelle ça le système d'appartenance d'accord le système d'appartenance ce qu'il fait la différence entre les deux ce que les deux (appartient) à deux systèmes sociaux différents le premier il était élevé dans un système social qui est basé sur des principes bien établis qui ne sont pas les mêmes celui du deuxième d'accord donc le système d'appartenance c'est un élément X8 c'est un élément de base quand on appartient pas de la même catégorie que ça soit social que ça soit professionnel imaginez-vous moi autant qu'enseignant quand je le retrouve à la salle des enseignants dans le département je dois parler à des personnes avec qui je partage la même spécialité le milieu du travail presque le même salaire etc on appartient à la même catégorie d'accord des fois je suis fonctionnaire il y a des droits et des documents administratifs attestation de travail fiche de salaire etc d'accord là est-ce-que je vais les avoir (passage inaudible) ou d'administration de mon attachement ok maintenant quand je me retrouve là bas est-ce-que ce sont des enseignants que je vais les trouver /
- **AS:** non /
- **P:** je vais trouver des administratifs c'est-à-dire des personnes qui ont eu une formation administrative d'accord quand je vais les demander une attestation du travail il parle avec son ami avec un langage administratif que moi je comprend pas d'accord pourquoi (...) le plus marquant le plus connu dans le monde il ne doit pas faire le juge entre les deux parce qu'ils ont deux idéologies différentes d'accord /
- **E30 :** par exemple on a deux personnes une riche et l'autre pauvre qui entrent dans une pharmacie alors que le pharmacien va ignorer l'autre personne il va parler au français avec la personne la plus riche (passage inaudible) parce qu'elle sait même (passage inaudible) les noms et les (passage inaudible) l'autre va dire (passage inaudible) il ne sait même pas le titre du médicament (passage inaudible) /
- **P:** oui c'est vrai c'est vrai ils appartiennent à deux systèmes sociaux différents d'accord des fois même quelqu'un qui est riche mais il on peut le mettre dans la même case d'une personne on va dire non riche de la même manière à suivre se comporte dans la façon à ce qu'il parle de façon mal appropriée d'accord parce que beaucoup soit disant riche parce que riche il y a beaucoup de principes qui montrent quels fait quelqu'un comme riche d'accord donc imaginez vous quand il rend que c'est quelqu'un entre

parenthèse comme on appelle chez nous maintenant *chabaà jdida* (...) c'est pour ça on dit que la majorité des problèmes et des conflits qui existent dans le mutuel ce sont des conflits et des problèmes qui sont d'ordre communicationnel d'accord on va s'arrêter à ce point là (passage inaudible) /

VI- Corpus T5

Enregistrements réalisés pendant trois séances de techniques d'expression écrite avec le même groupe d'étudiants en L1, durant l'année universitaire 2010/2011.

1- Transcription de l'enregistrement N° 01

- **P** : on va voir pendant cette séances< les écrits administratifs< / on en a plusieurs< mais on va commencer par l'écrit administratif< qui est le plus important> et et auquel on recourt le plus souvent< au titre professionnel surtout< et aussi au profil étudiant< x évidemment le>
- **E2** : le cv<
- **P** : voila Donc< c'est le CV<
- **E1**: le curriculum vital<
- **P** :le curriculum > ?
- **E3** : vitae<
- **E4** : le curriculum vitae madame>
- **P** : Voila :> x donc cv c'est l'abréviation de la dénomination< curriculum vitae< qui viens du> ? quelle langue> ?
- **E2** : anglais<
- **E3** : Non< ça viens du ehh :: comment on l'appelle> l'ancienne langue en europe<
- **E6** : du latin< ?
- **E3** : Voilaa oui< du latin<
- **P** : voila> ça viens du latin< et qui veut dire> ? curriculum qui veut dire récit et vitae veut dire vie< donc autrement dit<
- **E2** : récit de la vie<
- **P** : voila ou bien encore< carrière de La Vie< x Donc< dans un cv qu'est ce qu'on fait< on> selon la traduction< on raconte sa vie< mais est ce qu'on raconte nos vies carrément< ?sous forme d'un texte< ?
- **E2** : non madame<

- **P** : sinon qu'est ce qu'on raconte> ?
- **E1**: on donne des informations<
- **E3** : des informations oui :< concernant eh :
- **P** : concernant quoi> ? des informations<
- **E4** : des renseignements<
- **P** : des renseignements oui< encore< c'est quoi la différence par apport à la lettre privée> ?
- **E2** : dans le cv on ne donne pas d'informations personnelles<
- **E5** : ya le registre qui change<
- **E1**: registre> ?
- **E5** : oui :< le registre de la langue<
- **P** : oui je suis d'accord< x le cv> est un écrit personnel< dans lequel > vous allez racontez VOTRE parcours< chacun à sa façon<
- **E1**: il est différent madame>
- P** : comment< ?
- **E1**: beh madame chacun à son propre cv<
- **E6** : on ne peut pas avoir tous madame le même cv< c'est tout à fait normal
- **E3** : chacun de nous à ses propres atout< je veux dire ses formations et expériences< je pense que c'est ça la différence<
- **P** : eh beh oui< c'est bien cela la différence< le cv est différent d'une personne à une autre< selon> les compétences< selon le parcours< selon les études< selon l'expérience< x selon beaucoup de chose< (x2) Donc les modèles qu'on pourrait utiliser< x par apport aux utilisateurs< il n'y a pas un modèle précis pour un cv< si vous cherchez< vous allez trouver au moins une vingtaine de modèles> mais au moins ya des choses qui sont communs dans tous les cv<
- **E2** : des éléments communs madame<
- **P** : voila c'est ça> et c'est juste pour vous prouvez qu'il n' y a pas un modèle précis< mais y'en a plusieurs< qu'on peut les adopter< ok> ?

Partie dans laquelle l'enseignante dicte à ses étudiants un passage.

- **P** : et on présente les informations< en effet< comment on présente les informations dans le cv< ?
- **E2** : organisées<
- **P** : organisées> ? c'est-à-dire< ?
- **E2** : c'est-à-dire madame< eh : on pet pas mettre toutes les infos comme ça<
- **E4** : on les classe madame>
- **P** : on les classe< très bien > comment on les classe x on les classes> en eh :?
- **E3** : eh :: en partie madame<
- **E5** : non madame< c'est vrai on les classe< ça veut dire on met chaque ensemble d'informations qui font partie de la même classe ensemble<
- **P** : c'est juste < mais comment on appelle cela< ce que vous appelez là comme partie< ?on les classe par ::> eh :>
- **E2** : rubrique<
- **P** : Voila ::> donc on les classe par rubriques< ceci est très important< (x4) donc pour revenir< on a dit que les informations qu'on doit mentionner dans le cv doivent être présentées sous forme de rubrique< x alors quelqu'un d'entre vous a déjà rédigé un cv sous forme de rubriques< ?
- **E4** : oui madame< moi/
- **P** : bien< et tu l'as rédigé tout seul< ? personne ne t'as aidé à le faire< ?
- **E4** : non tout seul<
- **P** : bien alors<
- **E4** : c'était destiné pour une entreprise qui recrute des étudiants< et je ne savais pas comment rédiger un cv< donc j'ai fais une recherche sur internet et j'ai utilisé un modèle qui ressemble à celui dont on parle aujourd'hui < ça veut dire celui des rubriques<
- **P** : Très bien< c'est bien encore> ?
- **E1**: oui madame moi aussi< j'ai rédigé mon cv et j'ai donné des renseignements à propos de mon : eh : parcours professionnel< j'ai citer mes diplômes< eh : et dire eh ::
- **P** : qui t'as aidé pour le rédiger< ?
- **E1**: eh : un enseignant<
- **P** : un enseignant< d'accord< / Donc quels sont les informations que vous avez utilisé dans votre cv< ?

- **E1:** (x2) donc< hei : x mon nom< mon prénom< l'objet< x l'adresse< avec le numéro de téléphone<
- **P :** voila<
- **E1:** des fois il vous demande de mettre un titre pour votre eh ::
- **P :** oui c'est vrai< et il vous demande des fois de même d'accompagner la demande par un cv par<
- **E2 :** c'est vrai madame<
- **P :** tout simplement parce que < sans cv on ne peut pas vous connaître<
- **E3 :** pour savoir à qui on a à faire<
- **P :** voila< donc c'est la meilleur manière d'identifier la personne> c'est à travers le cv< x quelqu'un d'autre> lamia< les autres< x alors en quoi consiste vos cv<
- **E6 :** c'est dans le but d'avoir un travail<
- **P :** donc un moyen pour accéder à un travail< mais< qu'est ce que vous mentionnez dans votre cv toi entant qu'étudiante<
- **E6 :** beh< les études qu'on a< eh ::
- **P :** ehm : oui< x les autres< (x2) sachez que notre but pendant la fin de cette séance< est que chacun d'entre vous sera capable de rédiger son propre cv</ x donc on disait< qu'il n'ya pas un cv pour tout le monde<
- **E1:** chacun à son propre cv<
- **P :** voila> le cv est personnel< il est différent d'un personne à une autre< x on a parlé sur les rubriques< eh beh certaines rubriques< on va les trouver chez tout le monde< dans tout les cv< par contre> yen celles qu'on va pas trouver chez tout le monde< ça dépendra des personnes< voila< donc si on est des chercheurs< les informations qu'on vas mentionner le cv ne seront pas les mêmes qu'on va utiliser dans un cv d'un simple ouvrier<
- **E3 :** bien sure madame< c'est différent<
- **E2 :** chacun a sa spécialité < effectivement<
- **P :** c'est exact ce que vous dites là< et même pour une chercheur< dans son cv on peut consacrer une rubrique rien qu'à ses travaux de recherches < genre eh :
- **E4 :** livres madame<
- **P :** oui c'est ça< genre publications ou bien eh<
- **E6 :** les articles et découvertes peut être< ?

- **E5** : oui je suis d'accord>
- **P** : effectivement< donc tous ce qui est publications< écrits scientifiques< articles< ou bien eh :: colloques/ donc vous voyez<
- **E5** : oui madame<
- **P** : et pour un ouvrier> est ce que ça sera la même chose> ?
- **E2** : NON> madame>
- **P** : donc c'est en fonction de quoi au juste< ?
- **E2** : genre de travail madame< ?
- **E1**: nature du travail>
- **E4** : on peut < oui on peut dire ça< c'est ç dire c'est en fonction de boulot ou bien eh : : voila oui c'est en fonction du type de travail la spécialité<
- **P** : tous ce que vous dites est juste< de manière globale< on va dire que c'est en fonction du profil de chacun de nous que le cv prendra forme< (x3) yen a aussi des rubriques qui concernent certains et d'autres non<par exemple la rubrique expérience professionnel< est ce que un jeune étudiant comme vous la mentionnera dans son cv< ?
- **E7** : Non>
- **P** : pourquoi> ?
- **E7** : parce qu'il n'a pas encore travaillé<
- **P** : exactement> c'est parce qu'il n'a aucune expérience professionnelle< x voila< donc la première rubrique qu'on trouve dans tous les cv que ça soit ouvrier< maçon< ou bien un chercheur< c'est la rubrique de> ? oui< ?
- **E2** : les informations<
- **P** : les informations< ?
- **E3** : oui les informations madame<
- **P** : qu'est ce qu'on trouve dans cette rubrique> ?
- **E5** : eh : nom>prénom>
- **P** : le Nom> le Prénom>
- **E1**: la date de naissance<
- **P**: la date de naissance< oui :<
- **E5** : x eh : l'adresse peut être madame<
- **P** : oui effectivement< encore>

- E7 : (x3) situation familiale< ?
- P : situation familiale> pourquoi > ? on a besoin de savoir si vous êtes marié ou pas< voila pourquoi>
- E1: ah oui :: madame< une fois j'ai trouvé eh : dans un journal< un travail< heei : comment on l'appelle< ? eh :
- E3 : un offre d'emploi > ?
- E1: oui : c'est ça< éh ::: dans les conditions < il exigé sur les célibataires<
- P : eh beh voila> c'est en fonction des personnes qui recrutent et en c'est en /fonction aussi du profil qu'ils recherchent< et du coup<la situation familiale est très importante à mentionner<
- E4 : la nationalité aussi madame < nn< ?
- P : effectivement oui< certains recruteurs favorise plus les citoyens locaux que les étrangers< et du coup ça pourra jouer un avantage< et pour cela c'est important de la mentionner<
- E2 : adresse<
- E3 : et oui :: l'adresse madame<
- P : très bien> x l'adresse< et oui :: x à la fois l'adresse postale et l'adresse
- E6 : e-mail>
- E1: l'adresse électronique>
- P : Voila< beh> évidemment l'adresse électronique< beh comme même< il faut bien suivre l'évolution> non>
- E1: oui : madame (rire)
- P : x voila donc les informations que doit contenir cette rubrique< des informations< qui sont indispensable pour le cv<
- **Partie dans la quelle l'enseignante dicte pour ses étudiants les éléments développés durant cette partie transcrite**
- P : bon> ça c'était la première partie< qui forme le cv< Deuxième rubrique aussi qui forme notre cv< dans ce que nous pouvons appeler la tradition de l'élaboration d'un cv< c'est celle qui concerne> ?
- E2 : (x5) travail< x travail déjà occupé<

- **P** : emh : comment> ?
- **E3** : les parcours<
- **P** : les Parcours> ? comment ça les parcours> ?
- **E3** : (x3) eh : genre : eh : Education Madame>
- **P**: Education< emh> quelqu'un veut intervenir>?
- **E5** : c'est-à-dire madame< les études que la personne à déjà fait> dans sa spécialité<
- **P** : et comment on appelle ça> ?
- **E1**: forme ::<
- **P** : oui oui :: c'est ça> vas y>
- **E1**: peut être formations>
- **P** : Et ouii : C'est Ca> c'est la rubrique qui doit contenir des éléments d'information *s sur les études et formations de la personne<
- **E4** : c'est-à-dire madame< dire ou bien : eh : pRésender le niveau de la personne< ça veut dire< son niveau d'étude<
- **E6** :oui c'est ça (x2) et même la personne dit si il a a fait des formations< je veux dire par exemple eh : x une formation : eh : en informatique< par exemple<
- **P** : effectivement< très bien> c'est très juste ce que tu dis là< eh beh c'est ce que nous appelons la rubrique des diplômes et compétences<
- **E4** : Compétence> voila madame> je cherche depuis tout à l'heure ce mot<
- **P** : eh beh tu la trouvé (rire)/ donc cette rubrique est indispensable< dans laquelle vous devez mentionner tout ce qui a rapport avec vos études et vos expériences professionnels</ mais comment on site ces informations concernant les études et diplômes< ?
- **E3** : il faut préciser le diplôme<
- **E5** : mais c'est normal>
- **E4** : comment ça madame> ? j'ai pas bien compris la question<
- **P** : DaCCord> je reprends< je reprends x je disais< quand vous voulez mentionner dans vos cv vos diplômes et formations< vous mettez seulement par exemple< master en français< ?
- **E2** : la date madame<
- **P** : reprend> oui ::
- **E1**: la date<

- **E4** :AH/> oui madame< il faut préciser la date<
- **P** : la date de quoi ?
- **E3** : eh :: l'année dans laquelle on a eh : c'est-à-dire on a terminé les études< voila<
- **P** : et :> comment on appelle ça eh :?
- **E3** :x eh : la date de diplôme<
- **P** :donc vous devez préciser l'année pendant laquelle vous avez obtenu votre diplôme> c'est ça> ?
- **E1**: oui : c'est cela madame<
- **P** : eh behh : tout simplement< on appelle ça< l'année de l'obtention du diplôme< qu'il faudra bien préciser< et c'est pour quel raison cette précision eh :>
- **E5** : eh :: pour que :: la personne< eh :: comment l'appelle< x l'expédiTeur< voila < cette personne va savoir<si tu es jeune ou pas<
- **P** : donc selon ta réponse< cela a un rapport avec l'âge< c'est ça< ?
- **E1**: eh : mais : madame on l'a déjà mentionné l'âge dans la première rubrique non>> ?
- **P** : eh beh si si< toujours la même question< pourquoi il faut préciser la date d'obtention du diplôme< ?
- **E6** : eh : l'expérience peut être madame< ?
- **P** : ah : reprend reprend>
- **E6** : peut être cela a un lien avec l'expérience<
- **P** : en quelque sorte< vous êtes tout prêt de la réponse<
- **E4** : si madame < il faut bien la mentionner< par exemple eh ::si c'est moi qui a reçois le cv et : eh : que : je vois que la personne qui a envoyé le cv a un diplôme ancien< ça veut dire qu'il a du moins travaillait avec< ça veut dire il a de l'expérience en quelque sorte<
- **P** : toujours tout prêt de la réponse< eh beh oui< on mentionne la date de l'obtention du diplôme pour que les recruteurs sachent vous issue de quel système<
- **E2** : Ah : oui madame< surtout avec le nouveau système lmd<
- **P** : eh beh voila< x ça c'est d'une part< d'autre part< et vous étiez tout prêt de répondre< x regardez< si j'ai devant moi un cv< et que je vois que cette personne a beaucoup de diplômes< s'il n'a pas préciser les dates d'obtention de ces diplômes là< /ça donne comme même une vue un peu floue de son parcours en matière d'étude< / par contre si c'est bien détaillé< cela donne une certaine organisation au cv<

- **E3** : et mémé madame< si la personne qui recrute voie que celui qui envoyé le cv a un diplôme qui date depuis 1993 par exemple< eh :: un autre qui a le mémé diplôme< mais qui est en 2007< à mon avis il choisira celui de 1993<
- **E2** : oui : madame< parce que< on recrute les gens qui ont de l'expérience de plus en plus<
- **P** : ce que vous dite est tout a fait juste< sachez que les jeune s diplômés ont du mal à décrocher un job face aux plus chevronnés / un recruteur préfère embaucher dans son entreprise quelqu'un qui a de l'expérience mieux qu'un jeune diplômé, sorti tout frai de la fac<
- **E5** : mais ce n'est pas bon ça madame (rire)
- **P** : et oui :: je sais que c'est pas bon< mais bon ils ont leurs raisons comme même< / c'est devenu mémé un handicap pour décrocher un poste<
- **E2** : c'est juste madame *walah*< mon frère a le même problème< il a son Diplôme depuis 2007< et jusqu'à maintenant il n'a rien comme travail< à cause de cet élément d'expérience<
- **P** : et :: oui :: malheureusement< x Autre chose< concernant les diplômes< est ce qu'on mentionne que la date d'obtention < ?
- **E3** : em :: c'est ça oui<
- **P** : c'est tout< ne pensez-vous pas qu'il faut ajouter autre chose< ?
- **E1**:ah :: oui ::: madame< j'ai vue ça sur un modèle de cv que j'ai consulté sur net<
- **P** : quoi < ?
- **E1**: le lieu<
- **P** : le lieu< ? ou bien autre chose< ?
- **E1**: je veux dire madame< le lieu du diplôme<
- **P** : lieu du diplôme< ? (exclamation)
- **E5** : peut être l'université>
- **P** : oui oui vas y<
- **E5** : je veux dire il faut préciser l'université dans laquelle j'ai eu mon diplôme<
- **E1**: c'est ça oui< c'est ce que je veux dire<
- **P** : exactement> il faut préciser de plus de la date d'obtention du diplôme < l'université dans laquelle le diplôme a été décroché<
- **E2** : ah d'accord< x mais pourquoi madame> ?

- **P** : très bonne question< / alors pourquoi il faut préciser l'université< ?
- **E6** : eh :: pour être précis<
- **E7** : pour que les informations soient précis pour la personne qui lit le cv<
- **P** : en quelques sorte< oui : mais ya bien une autre raison< bien plus importante< / regardez j'ai devant moi deux cv< qui comporte le même type de diplôme< le premier décroché à l'université de mostaganem< et le deuxième de l'université de paris< si j'étais un recruteur< lequel je vais choisir pour décrocher le travail< ?
- **E5** : c'est normal le deuxième<
- **P** : donc c'est celui :: paris<
- **E3** : paris
- **P** : mais pourquoi ?
- **E4** : paris eh :: madame< c'est une grande université<
- **E6** : elle est plus connu que celle de mostaganem<
- **E3** : le niveau n'est le même<
- **P** : quel niveau> ?
- **E4** : celui des études< il est eh :: plus supérieur<
- **P** : eh beh c'est ce que nous appelons des universités prestigieuses> ça veut dire des universités qui ont un nom mondial et qui ont une réputation positive et ça à l'échelle internationale<
- **E7** : c'est plus favorable<
- **P** : c'est favorable dans le traitement des cv < voila / ça donne une certaine priorité comme même< d'accord> ?
- **E1**: oui oui madame<
- **P** : Donc< c'est très important de mentionner le lieu et la date< du diplôme dans le cv< x j'ai un diplôme en informatique< du coup< je dois<
- **E5** : écrire à la fois< la date du diplôme< ça veut dire ehh : quand/ et le lieu< c'est-à-dire l'université<
- **P** : VoilA>
- **E2** : eh : c'est pour que les informations< soient précises pour les sociétés par exemple<
- **P** : c'est ça ouii : x et si on a plusieurs diplômes< ?
- **E1**: quoi madame< ?

- **P** : si la personne qui postule son cv< a plusieurs diplômes< deux ou trois par exemple<
- **E2** : beh il est mentionne aussi<
- **E5** : oui madame<
- **P** : je sais> oui< c'est tout à fait normal il doit les mentionner< / mais il commence par lequel> ?
- **E4** : eh : il commence par le plus haut <
- **P** : ça veut dire<
- **E4** : il commence par le diplôme le plus important<
- **P** : et si tous les diplômes qu'il a sont soit disant ImPortants< ?
- **E2** : par exemple madame< si cette personne a deux ou trois licences > ? c'est dans ce sens< ?
- **P** : par exemple oui<
- **E2** : oui madame< il les écrit les trois<
- **P** : Mais> comment> ? il les écrit comme ça< ou bien il ya un ordre à suivre< ?
- **E1**: il commence par le plus ancien<
- **P** : comment> ça par le plus ancien>
- **E3** : ah oui oui madame< il a raison> eh : il commence par le diplôme le plus ancien<
- **P** : Mais> vous voulez dire Quoi :> par le plus ancien>
- **E1**: par exemple madame< s'il a deux licences< eh : le premier en informatique par exemple qui la eu en 2000 et : un autre en français< en 2004 / eh :: il écrit la licence d'informatique en premier<
- **P** : c'est juste ce que tu dis< c'est ça< x autrement dit< qui peut me résumer cela< ?
- **E5** : il commence par son premier diplôme<
- **E6** : si sii c'est comme ça madame<
- **P** : effectiVement> c'est ça< on doit toujours commencer par le diplôme qu'on décroché en premier< autrement dit< on doit suivre un ordre de type chronologique<
- **E2** : selon le temps<
- **P** : selon l'année ou bien la date d'obtention du diplôme plutôt<
- **E5** : d'accord d'accord madame<
- **P** : Donc vue> ? on disait qu'il faut toujours commencer par le diplôme qu'on a décroché en premier et pas l'inverse<

- **E3** : et eh : madame< dans les deux on mentionne la date et le lieu aussi<
- **E5** : bien sure < c'est tout à fait normal<
- **P** : et oui : il le faut< x Bon> on a parlé sur les diplômes< dans un cv> il faut aussi mentionner les compétences< / par exemple< qui peut me donner un exemple sur une compétence< ?
- **E3** : les compétences< ?
- **P** : oui :: une compétence<
- **E5** : eh : je ne sais pas madame< mais je pense que je veux dire les langues<
- **P** : les langues< ? emh
- **E1**: quelles langues> ? on parle tous l'arabe non<
- **E5** : non> je veux dire eh :: les langues que nous pouvons utiliser< c'est-à-dire eh :
- **E6** : les langues qu'on maîtrise< c'est ça> ?
- **E5** : c'est ça oui oui :: les langues qu'on maîtrise<
- **P** : exactement> votre camarade a tout à fait raison> dans un cv< on doit mentionner nos compétences linguistiques< notamment celle des langues étrangères<
- **E2** : français< anglais<
- **E4** : même l'espagnol dé fois<
- **P** : eh ouii : / dernièrement on exige de plus en plus aux candidats< la maîtrise de différentes langues< le Français >l'anglais> l'espagnol exécrera<
- **E2** : et c'est de plus en plus exigé madame< dans les journals< il n'y a pas un offre de travail dans lequel on demande pas que la personne qui le demande maîtrise plusieurs langues<
- **E1**: c'est vrai madame< c'est devenu indispensable<
- **P** : tout à fait< tout à fait< alors La/> il ne s'agit pas de dire que voilà je maîtrise le français et l'anglais :> mais > il faut déterminer le niveau
- **E6** : niveau de maîtrise<
- **P** : le degré de maîtrise> c'est-à-dire< ?
- **E6** : par exemple< arabe natal< français langue étrangère<
- **P** : AH :> arabe natal ? ça existe ça> ? (rire)
- **E6** : non non>
- **P** : votre camarade< viens de nous présenter un nouveau concept linguistique< (rire)
- **E6** : bon> non> je veux dire arabe langue maternelle< (rire)

- **P** : mais c'est bien claire que nous les algériens on a l'arabe comme langue maternelle< d'accord> non langue maternelle on la site pas<
- **E3** : la on parle plutôt de statut madame non>
- **P** : et voila> quand tu dis langue maternelle langue étrangère< là c'est le statut de la langue qu'on évoque< alors que dans un cv ça n'a rien à avoir<
- **E2** : mais madame< même l'arabe on l'évoque pas dans le cv<
- **E5** : si sii : on l'évoque> c'est une langue comme même> et si tu n'es pas une arabe < tu ne le mentionne pas<
- **E4** : c'est vrai< comme il dit/ si tu est une personne qui n'a pas l'arabe comme langue eh :: natale (rire) comme il vient de nous dire adel<
- **P** : voila< vous avez bien expliqué la situation< DonC>
- **E1**: l'anglais>
- **P** : l'anglais> par exemple si je maîtrise l'anglais< je dois comme même mentionner mon niveau en cette langue<
- **E7** : la mention>
- **P** : quoi> ?
- **E7** : la mention< / bien< assez bien<
- **P** : alors< / là :> c'est une manière de faire< bien assez bien très bien< / mais ya une autre manière plus précise< et plus < efficace> comment> ? (x4) on doit des précisions< si je connais l'anglais< je le connais< à l'oral> ? à l'écrit> ?
- **AS**: ah oui ::
- **P** : et oui :: je peux vous dire que je parle très bien l'anglais< parce que j'ai vécu à londre< mais je suis incapable d'écrire une lettre en cette langue< donc c'est pour cela je suis obligé de donner des informations claires et précises concernant mes compétences en langues étrangères<
- **E5** : par exemple madame dire< / l'anglais> écrit< et parlé<
- **P** : voila> anglais lu parlé et écrit>
- **E3** : même chose pour le français> lu parlé et écrit<
- **P** : effectivement>
- **E6** : donc< l'essentiel c'est donner des précisions<

- **P** : voila< Donc LA > c'était un exemple sur un genre de compétence< à savoir les compétences langagières< ya-t-il d'autres types de compétences que vous pouvez mentionner dans vos cv< ?
- **E1**: coté informatique madame<
- **P** : oui ::
- **E2** : c'est-à-dire madame< eh : si on travaille bien sur l'ordinateur<
- **P** : emh oui : Mais on ne dit pas comme ça< si on travaille bien sur l'ordi<
- **E5** : la maitrise <
- **P** : oui : oui :: répètes>
- **E5** : la maitrise madame>
- **P** : eh beh oui :< on doit mentionner si on a une certaine maitrise de l'outil informatique<
- **E2** : Word<
- **P** : oui ; tous ce qui relève des logiciels de traitement des textes comme le Word eh :
- **E4** : l'Excel> madame/
- **P** : effectivement< / Word< Excel< PowerPoint et D'autre outils informatique< DONC c'est très important de les mentionner dans le cv<
- **E7** : c'est très important madame<
- **E5** : c'est vrai tous le monde doit maitriser l'ordinateur dans ce moment<
- **P** : exactement> c'est devenu indispensable< si on ne maitrise pas cet outil informatique on arrivera jamais à suivre le fil de l'actualité et du développement<
- **E1**: surement> surtout utilisation des logiciels<
- **P** : utilisation des logiciel< télécharger un document sur internet c'est déjà pas mal< x DONC POUR ceux qui ne savent toujours pas utiliser un ordinateur< je vous recommande vivement de faire une petite formation pendant vos vacances<
- **E5** : *inchallah* suRement>
- **P** : tout à l'heure< une étudiante me demandait si on a le droit de mentir de un cv< / la réponse est x NON>
- **E2** : c'est vrai madame < on ne doit pas mentir<
- **P** : pourquoi alors > ?
- **E4** : si par exemple madame< je dis dans le cv que j'ai une licence et que moi je n'ai pas< ils vont eh :: c'est-à-dire< ils vont me demander le diplôme< voila

- **P** : voila> autre cas< même si tu dis que j'ai une maîtrise de l'anglais< ils vont te croire< Mais le jour ou tu auras ton entretien d'embauche< comment tu vas faire s'ils te demandent de parler en anglais<
- **E3** : tester<
- **P** : voila s'il te teste <
- **E1**: ils vont découvrir la réalité<
- **P** : et oui ::< ils ne sont pas bêtes comme même< x de plus les compétences et diplômes que vous allez mentionner dans vos cv < n'oubliez pas que vous allez les justifier dans un fichier joint après soit par des>
- **E2**: diplôme madame<
- **P** : Voila< Donc soit par des diplômes ou des certificats < x Donc évitez d'inventer des choses que vous n'avez pas ou que vous ne maîtrisez pas< x Maintenant on va voire un autre élément< un élément qui a un rapport avec le coté professionnel<
- **E2** : l'expérience> ?
- **P** : et oui :: qui a aussi une importance dans la rédaction d'un cv<
- **E2** : c'est pour les gens qui travaillent déjà<
- **P** : qui travaillent ou qui ont déjà des expériences antérieurs au passé< Donc < cette rubrique est ce qu'elle vous concerne vous> autant qu'étudiant< ?
- **E2** : NON>
- **E6** : c'est eh : pour les gens qui ont déjà travaillé dans des entreprises ou bein eh :
- **E4** : pas seulement des entreprises<
- **E2** : on va dire dans des secteurs *wéla* domaine voila<
- **P** : c'est ça oui< donc on doit mentionner cela <
- **E4** : c'est un avantage de plus cet élément madame>
- **P** : et comment> bien sure > x et c'est la même chose ici que pour les diplômes< ça veut dire quoi ?
- **E3** : on donne des informations précises<
- **P** : effectivement> et là quand on dit d'une façon précise< comment on doit les fournir ces informations< ?
- **E4** : la date et le lieu du travail< c'est ça< ?
- **E2** : oui oui ::

- **P** : c'est juste en quelque sorte< pour le lieu je suis d'accord< on doit mentionner le lieu du travail mais de mentionner ça< qu'est ce qu'on doit préciser< ?
- **E7** : l'entreprise<
- **P** : comment ça l'entreprise< ?
- **E7** : le nom de l'entreprise ou j'ai travaillé<
- **P** : exactement> x on doit préciser chez qui on a travaillé auparavant< d'accord> x et pour la date< comment on doit la présenter> ?
- **E6** : on doit madame< dire combien de temps on a travaillé dans cette entreprise<
- **P** : juste < mais comment on le présente comment on l'écrit sur le cv> ?
- **E7** : on écrit quand on a commencé et quand on termine<
- **P** : exactement> très bien Imène< on doit préciser la date du début< ça veut dire quand est ce que j'ai commencé le travail dans x entreprise<et quand est ce que j'ai terminé le travail chez le même employeur< et même chose si on a eu plusieurs expériences<
- **E2** : précise la date du début et celle de la fin<
- **P** : exactement x et même chose pour les diplômes< si on a plusieurs expériences professionnelles< comment on les présente> ?
- **E4** : AH> selon le temps<
- **E1**: chronologiquement madame>
- **P** : voila> c'est ça> x d'accord>
- **E1**: et madame< le téléphone> ?
- **E4** : si si madame< on doit l'écrire<
- **P** : effectivement> et COMMENT> x à la fois le téléphone fixe et mobile<
- **E2** : mobile<
- **P** : mais ou est ce qu'on doit l'écrire au juste< ?
- **E4** : au début madame<
- **E2** : mais NON> on doit l'écrire vers la fin du cv<
- **P** : alors là< ya deux modèles de cv< y'en a ceux qui préfère le mettre au début du cv< avec les informations personnelles< genre nom prénom exécrtera< et c'est le plus valable< et yen a ceux qui préfère le mettre à la fin< mais de préférence<
- **E5** : on le met au début voila>
- **P** : voila>

2- Transcription de l'enregistrement N° 02

- **P** : bien< alors avant de< commencer> / qui veut faire une demande< comment doit être la forme de la lettre< ?/ comment elle doit être <?
- **E1**: (X3) la forme>
- **P** : la forme eh> ?
- **E2** : la forme de la lettre<
- **P** : la forme toujours<
- **E3** : X l'organisation<
- **E4** : la structure<
- **P** : la structure :re</
- **E2** : (X2) objet de la demande< (xxx)
- **P** : l'objet de la demande<
- **E5** : il doit être eh : écrite </ par la main<
- **P** : une demande manuscrite< elle doit être manuscrite<
- **E4** : (xxx)
- **P** : (xxx) d'accord< / elle doit être< vraiment ::(xxx)
- **E5** : x parfois c'est obligé< parfois c'est obligé<
- **P** : parfois : on l'oblige
- **E5** : on oblige le : eh :
- **P** : et est ce que c'est toujours le cas< ?//
- **E2** : ah<
- **P** : eh dans le (xxx) < c'est l'administration< /
- **E5** : par exemple eh< par exemple pour une demande< il faut mettre l'émetteur et destiné à qui< et après : il faut < demander et donc à un super>

- **33min**

- **P** : regardez> quand vous voyez une < bien structurée et bien préparée< ça donne quoi la lettre< ?
- **E2** : une bonne image<

- **P** : une bonne image> ?/ donc ca va refléter :<
- **E5** : une bonne image<
- **P** : il va trouver que c'est beau / parce qu'il a la lettre face à lui< tout comme le cv< quand le c v est bien préparé< ca va refléter (xxx) donc là on va voir
- **E4** : la manière la manière dont il est: eh ::
- **P** : exactement/ donc dans la lettre il faut veiller (xxx) quand la structure est détectée< donc on a oublié une (xxx)la lettre administrative est un objet très différent croyez moi par rapport au lettre< comme tous ceux qui mettent la date avec les informations de l'émetteur et que l'objet mal structuré on a du mal à avoir le découpage > des différents éléments< donc c'est pas du tout agréable à lire< c'est pas agréable< à voir< et : ça diminue de la valeur de la lettre</ oui<
- **E4** : même pour eh : des éléments d'informations ::comme le destinataire< c'est-à-dire il a déjà reçu beaucoup de lettres qui va les <lire> et à chaque fois qui va lire une lettre< il y en a celles qui sont bien ::il ya > c'est-à-dire il ya une< pendule> de :: eh ::de lettres ou bien il donne la ;;;ehh ;; à
- **P** : exactement>
- **E4** : c'est-à-dire tu vas comprendre que c'est un bon encadrement< ça doit eh :
- **P** : exactement< ce que votre camarade est pertinent< il dit la personne à qui vous adressez la lettre< ne doit pas être mauvais> il doit être excellent dans le domaine< notamment dans celui de l'administration< donc il n'est pas un narrateur<donc c'est quelqu'un qui connaît :::, il a dans sa tête ce qu'il faut avoir dans la lettre< donc s'il trouve que ça ne répond pas à (xxx) alors il ,allez on note ça et on

L'enseignante est entraînée de dicter à ses étudiants.

- **P** : maintenant on va à la structure proprement dite de la lettre< de quoi est composée la lettre ?combien de parties < ?
- **E2** : deux parties
- **E3** :ehh :
- **E4** :la date eh : le lieu, le but eh
- **P** : vous prenez la parole individuellement<
- **E2** : deux

- **E3** : quatre-< l'en tête< eh :::
- **P** : l'en tête c'est quoi l'ne tête< ? qu'est ce qu'on trouve dans l'en tête ? qu'es ce qu'il y a dans l'en tête ?<
- **E4** : le lieu <mostaganem<
- **E3** : la date<
- **E4** : on note la date< l'adresse< on met le nom< l'objet< d'accord>
- **P** : d'accord < qui peut me résumer cela ?< on voit que le découpage de la lettre <
- **E5** : voila<
- **P** : il ya des parties</ et chaque partie maintenant enveloppe des éléments</ quels sont les éléments qui doivent être dans la lettre alors< ? X benali et lahouel< dit qu'il ya trois parties</ une première partie< où il ya : l'objeT : et :
- **E2** : la question<
- **E3** : la destination<
- **E4** : pas la destination< c'est de : eh :
- **P** : donc pour nous ; l'objet> fait partie de la première partie< qu'on appelle :lle ?
- **E3** : la première partie<
- **E2** : les renseignements<
- **E4** : non> l'entête<
- **P** : voila >il ya deux parties dans la lettre<il ya la première partie qu'on appelle l'en tête de la lettre< et ya la deuxième partie qu'on appelle le corps de la lettre< (x2) l'en tête< c'est un terme féminin ou masculin< ?
- **E1**: masculin>
- **P** : un entête ou bien une entête < ?
- **E2** : un entête<
- **E3** : une une>
- **E2**: (xxx) j'ai cliqué sur< internet< et j'ai trouvé deux sens <
- **E4**: voila (x3) d'hom d'homo d'homophonie non> /
- **E2**: phonétiquement eh:
- **E5**: homophonie
- **E2**: l'homophonie< (exclamation)
- **E5**: ce n'est pas l'homophonie non /
- **E2**: non non (se met réfléchir) l'homone l'homonymie ou je ne sais pas/

- **E1:** homonymie /
- **E4:** homonyme/
- **E2:** voila< qui sont les mêmes eh:/
- **E6:** se prononcent de la même façon mais qui ont deux sens différents< même même ils s'écrivent de deux façons différentes/
- **E2:(xxx)/** là: c'est la variation du verbe être < la deuxième c'est variation du mot /
- **E1:** (x2) ça veut dire poétiquement / apparent et sémantiquement eh
- **E5:**différents
- **E4:** séman sémantiquement et graphiquement non<
- **E2:** (x2) graphiquement < c'est les mêmes </
- **E7:** c'est les mêmes ! /
- **E3:** ah> oué oué
- **E2:** c'est les mêmes/
- **E1:(x3)** un entête<
- **E4 :** une entête> non> c'est une entête<
- **P :** donc après toute cette discussion > c'est> (x2) une entête< ya beaucoup de gens qui font l'erreur<// Bien< donc qu'est ce qu'on mit dans l'entête< ? X c'est la partie la plus intéressante qui contient :>
- **E3 :** les informations<
- **P :** combien d'éléments ?
- **E4 :** quatre<
- **P :** quel est ce premier élément< ?
- **E2 :** la date< le lieu
- **P :** quoi d'autre< ?
- **E6 :** le nom< et la : date<
- **E4 :** le nom< le prénom et la date<
- **P :** très bien< / le nom le prénom et la date< X oui : benali<
- **E4 :** je disait<< donc :: c'est-à-dire c'est le moyen de :connaître :eh :: la personne
- **E3 :** non>
- **E4 :** mais non la lettre<la lettre elle reflète la personne / la personne qui la écrit<
- **P :** d'accord< benali<donc cette partie elle garde<

- **E2** :elle nous représente<
- **P** : représente tout le travail< si c'est pas bien travaillé< ce n'est même pas la peine d'aller plus loin<
- **E4** : le visage>
- **P** : le visage< X comme la tête< (X2) bien<on di qu'elle se compose de quatre éléments<, quel est le premier élément< ?
- **AS**: l'entête>
- **P** : expliquez>
- **E3** : le nom eh ::
- **E2** : la date<
- **P** : très bien
- **E4** : le nom le prénom et la date<
- **P** : Donc> cette première partie est la plus importante< de la lettre<
- **E4** : parfois : c'est-à-dire eh : quand le cadre civile< eh : c'est-à-dire on met le nom< et le prénom< x puis eh : puis on ajoute des éléments de ma manière pour voir si c'est important ou non<
- **P** : exactement< c'est un peu c'est un peu< x si la demande n'est pas importante< on va pas vous rappelez<
- **E4** : c'est en fonction du monsieur qui va la lire<
- **P** : exactement> (x2) alors> cette première partie c'est la plus importante< elle comporte tous les renseignements sur l'expéditeur< qu'est ce qu'on met ?
- **E2** : nom et prénom<
- **P** : sur la même ligne< donc nom prénom< ?
- **E3** : téléphone<
- **E1**: plus fax<
- **E2** : et la date de naissance>
- **E4** : No ::::n non
- **P** : oui vas y benali<
- **E4** : non elle n'est pas importante<
- **E6** : c'est dans le CV<
- **E1**: non ce n'est pas dans la lettre administrative<
- **E2** : mais elle fait partie des renseignements<

- **P** : je sais< mais dans la lettre administrative on donne pas de renseignements x la lettre administrative ce n'est pas le CV< (x3) donc< s'il vous plaie< ça c'était la première partie< dans la lettre< la deuxième partie<
- **E3** : le corps<
- **E4** : l'objet<

- **(partie intranscriptible)**

- **P** : donc c'est la partie où on utilise : eh : des expressions telles que
- **E2** : suite à votre annonce<
- **P** : voila< en réponse à votre annonce< que vous avez publiez dans tel ou tel journal<
- **E3** : et la date de l'annonce< ?
- **P** : ah oui ; il faut absolument respecter et indiquer la date de l'annonce<x la date seulement ?
- **E4** : le lieu madame
- **P** : effectivement < le lieu dans lequel est apparu l'annonce< télévision> journal> site internet< x tous
- **E3** : donc en plus de la date< on doit mentionner le lieu<
- **E2** : effectivement< pour convaincre le destinataire <
- **P** : c'est ça oui : (x3) donc< quoi d'autre ?
- **E1**: contact<
- **P** : expliquez>
- **E1**: on écrit le nom du destinataire<
- **E4** : non>
- **P** : est ce qu'on écrit le nom du destinataire directement ?
- **E3** : non> à monsieur le eh :
- **E2** : directeur<
- **P** : voila< donc à monsieur le directeur< / à monsieur le responsable</ avec la majuscule donc on s'adresse à qui au juste ?
- **E1**: le personne<
- **E4** : le statut de la personne< c'est-à-dire : eh : sa fonction<
- **E3** : oui c'est ça<

- **P** : exactement> donc ce n'est pas la personne autant qu'être qui nous intéresse< mais plutôt la fonction ou le statut qu'il occupe dans une administration< (x3) le chef de département est mon ami< et je voudrai lui demandé un document< ce n'est son nom qui m'intéresse là</ même si cette personne est très intime<
- **E3** : bon > moi je connai::s pas la personne eh ::
- **P** : voila< / tu connais la personne à qui tu t'adresse< qui va lire la lettre</ donc il faut s'adresser au destinatai ::re par sa fonction et par son titre< et jamais un titre nominatif< jamais< (x2) après> quoi encore< ?

3- *Transcription de l'enregistrement N° 03*

- **P** : Donc< on disait< la première partie c'est l'entête< et la deuxième partie< sera le corps de la lettre<
- **AS**: le corps de la lettre<
- **P** : donc on a dit que la première partie est la plus importante< / si la première partie est ratée< ce n'est même pas la peine de poursuivre le reste de la lettre<(X3) le premier élément le plus important> c'est de mettre chaque information ou ensemble d'information dans une ligne< deuxième élément important < c'est le lieu et la date<

10 minutes d'explication de la part de l'enseignant sans aucune participation des étudiants (moment de révision)

- **P** : revenant sur l'entête< il faut mettre l'adresse de l'expéditeur en haut de la feuille et à gauche< et l'adresse> ?
- **E1**: mettre l'adresse de la personne à qui on l'envoie<
- **P** : vous êtes d'accord> ?
- **E2** : mettre l'adresse professionnelle de la personne, c'est-à-dire à l'expéditeur<
- **P** :Voil ::aa, x évidemment même si on connaît la personne< mais on s'intéresse pas à la personne autant qu'un contact familial</
- **E3** : plutôt au statut qu'il occupe<
- **P** : exactement<

10 minutes de dicté de la part de l'enseignant.

- **P** : puis on va voir maintenant> ce qu'on doit mettre au début du corps de la lettre<
- **E4** : de toute façon> on met eh : au début au début x monsieur < virgule/ j'ai l'honneur de eh /
- **P** : comment on appelle ça> ?
- **E4** : pour attirer l'attention du : eh : des gens qu'on parle<
- **E2** : oui<
- **P** : c'est quoi au juste ça ?
- **E3** : c'est-à-dire< eh : une expression
- **E4** : voila> une expression>
- **E2** : formule<
- **P** : formule eh> ? formule de :?
- **E1**: formule de politesse<
- **P** : exactement< on appelle ça formule de politesse<
- **E1**: générale<
- **P** : donc< formule de politesse contient le coté ?
- **E4** : polie<
- **P** : c'est ça< donc elle vas>
- **E3** : coté respect>
- **E1**: bien sure< pour respecter le contact<
- **P** : évidemment< / on a donc à présent trois éléments qui constituent la lettre< (explication sous de schéma dans le tableau) x bon la formule de politesse
- **E2** : j'ai l'honneur de :
- **P** : par exemple<
- **E3** : j'ai l'honneur de<
- **P** : d'accord< j'ai l'honneur de/
- **E2** : j'ai l'honneur de solliciter votre bienveillance<
- **E4** : avec tout le respect que je te dois<
- **E2** : Non> que je vous dois<
- **P** : effectivement<
- **E1** : j'ai l'honneur de venir très respectueusement>

- **P** : très bien< j'ai l'honneur de venir très respectueusement vous solliciter de : eh :
- **E6** : j'ai l'honneur de vous demander>
- **P** : possible oui<
- **E2** : je vous pris :> madame/
- **P** : oui:/ je vous pris monsieur de , x alors<
- **E3** : ça aide madame< c'est-à-dire eh :
- **E2** : introduction<
- **E3** : c'est ça oui< elle nous permet de support< pour commencer l'objet de la lettre<
- **E1**: pour introduire le sujet<
- **P** : très bien< alors parmi les formules que vous avez proposez< chacun est libre de choisir la formule qu'il veut<
- **E3** : c'est en fonction de l'objet de la lettre madame<
- **P** :si tu veux oui<
- **E5** : madame une autre<
- **P** : oui :<
- **E5** : je vous en pris de bien vouloir<
- **E3** : madame> parfois on met ces formules en fonction des personnes x eh : c'est-à-dire à qui on s'adresse< ça veut dire on choisit des mots en fonction du eh x par exemple à monsieur le directeur général ou bien autre personne x en arabe on dit *fakhamat* ou bien *maàni* voila voila c'est en fonction du statut<
- **P** : exactement benali<
- **E3** : ça veut dire< des mots x liés avec le statut de la personne<
- **P** : très bien< Alor selon votre camarade et c'est vrai< il fau adapter les mots ainsi que les expressions de politesse qu'on utilise en fonction de la personne et de son statut surtout< je suis d'accord< (x2) autre chose< x dans quels cas on utilise pas de formules de politesse> ? eh : x je suis dans l'université et je suis invité à participer dans colloque à tlemcen et j(ai besoin d'une autorisation de la part du chef du département ou bien je suis dans une administration< et j'ai besoin d'un relevé ou bien un document de la part d'un autre employé avec moi< est ce que je vais utiliser j'ai l'honneur de :: je vous pris de ::
- **E2** : non>

- P : donc on dit directement< monsieur pour les besoins de l'administration de tel ou tel document par exemple< veuillez nous délivrer le document de x donc vous voyez< donc vous n'utilisez pas de formules de politesses< puisqu'il s'agit d'une correspondance interne<
- E4 : et même dans la : demande< hei : de type c'est-à-dire eh : déclarative< c'est-à-dire il peut informer son supérieur pour tel ou tel chose< c'est pas toujours pour demander quelque chose *wéla* par exemple pour le chef de département< il s'agit plutôt d'une autorisation<
- P : oui oui effectivement<
- E4 : ça veut dire le but de lettre change<
- P : voilà> donc c'est en fonction de l'élément à demander ou pour être à titre informatif< (x2) Donc< on disait que la formule de politesse elle sert à préparer l'objet de la lettre< et on a dit quand peut l'utiliser comme on peut pas<
- E7 : *nzaytoulah* madame *nazaytoulah* pour qu'il accepte (humour et rire)
- P : donc on a parlé un peu sur la formulation de politesse< bien<

L'enseignant est entraîné d'illustrer les points abordés durant le cours, sur le tableau

- P : donc< après la formule de politesse< on passe à l'objet direct de la lettre<
- E2 : ce que nous demandons<
- P : exactement< / contrairement au CV < la lettre elle doit être comment
- E4 : plus structurée<
- P : de quelle manière< ? (x4) la lettre administrative doit être brève< elle fait entre 10 à 12 lignes< c'est l'idéal< c'est la moyenne<
- E2 : elle ne doit pas être longue</
- P : effectivement> x donc mise à part la formule de politesse< tu dois aller directement à l'essentiel de ta lettre<
- E4 : au sujet de la lettre<
- P : de plus< il faut pas exagérer concernant la formule de politesse< par exemple< Monsieur le directeur
- E3 : je vous pris<

- **P** : voila> je vous pris de bien vouloir accepter ma requête ou bien quelque chose comme ça< d'accord> ?
- **E4** : il faut être simple<
- **E2** : bien sure <
- **P** : mais on n'oublie pas qu'il faut détailler l'objet de la lettre</
- **E4** : c'est à dire pour ne pas ehh :: c'est-à-dire pou ne pas laisser le destinataire dans le doute<
- **E2** : pour éviter l'ambigüité<
- **E4** : voila :> exactement>
- **P** : voila</ donc je reprends ma lettre< je commence mon paragraphe<je vais essayer d'introduire que les informations pertinentes<
- **E2** : voila>
- **P** : par exemple dans un journal j'ai trouvé un annonce qui m'intéresse< dans la formulation de ma lettre de motivation que vais-je utiliser comme informations ?< est ce que c'est comme la formulation du CV <
- **E3** : non> madame<
- **P** : par exemple des informations tels que : j'ai eu mon diplôme à l'université avec 15 de moyenne<
- **E3** : non madame on l'utilise pas
- **P** : Voila ::/ donc il ya des éléments comme ça< des informations importantes mais qu'on ne doit pas les mettre dans la lettre de motivation< x par exemple une information comme quoi vous avez déjà travaillé> dans un le domaine précis par l'annonce< donc celle-ci est pertinente comme info ou non> ?
- **E1**: bien sûre madame>
- **P** : par exemple s'il s'agit d'une fonction de comptable<
- **E4** : même eh : madame< / la c'est pour cela la majorité des entreprises<exigent (cette démarche)< c'est-à-dire pour motiver avant de partir eh :: c'est-à-dire<c'est-à-dire pour motiver le :: ehh ::le destinateur< avant de partir au :
- **P** : exactement< donc pour récapituler x on a di que la lettre doit être<
- **E3** : brève< courte<
- **P** : oui ::<
- **E1**: comporte les informations propre à l'objet<

- **P** : exactement > on a dit pour qu'il y ai pas d'ambigüité<
- **E2** : et précise<
- **P** : très très bien< ça c'est un élément de valeur< x si vus dite que vous avez travaillé comme étant un enseignant<
- **E4** : combien d'année>
- **P** : voi ::la ::> donc il fait préciser< (x3) donc pour récapituler< on a parlé de ce qu'il faut mettre comme dans la lettre< on a parlé le nombre d'années/
- **E1**: tout dépend des années madame<
- **E3** : 2 ans 5ans<
- **P** : voila 1 an> 3ans> on ne sait pas>
- **E1**:on doit préciser le nombre exact d'années<
- **P** : voila> x donc on reprend< on disait que notre lettre se composera d'un premier paragraphe < dans lequel on doit
- **E4** : mentionner le sujet de la lettre<
- **P** : voila< on disait on doit préciser l'objet de notre lettre dans ce premier paragraphe< x un deuxième paragraphe dans lequel vous mettez
- **E5** :les informations madame>
- **E2** : oui : madame<
- **P** : effectivement< vous arrivez à fournir une ou deux informations qui vous concerne et propre au poste demandé>/ x on peut éventuellement ajouter une troisième information si vous trouvez qu'elle est pertinente et de valeur<
- **E1**:c'est-à-dire madame< on dit peu de choses x mais on doit eh : les développer convenablement<
- **P** : exactement>
- **E2** : mais madame < puisqu'on a deux ou trois informations à utiliser dans ce deuxième paragraphe < comment on les introduit ?/
- **P** : comment ça comment on peut les introduire> ?
- **E2** : au milieu du paragraphe>
- **P** : quel paragraphe> ?
- **E2** : le deuxième>
- **E4** : non< à chaque fois qu'on veut utiliser une information< à mon avis on revient à la ligne<

- **P** : effectivement< c'est juste ce que votre ami dit< x écoutez> ça c'est votre lettre (on se référant au tableau pour expliquer et illustrer ce point)x vous avez votre premier paragraphe<
- **E1** : dans lequel on mentionne l'objet> madame<
- **P** : voila :::< après le deuxième paragraphe dans lequel vous proposez les informations susceptibles avec le type de poste en vigueur</ c'est très simple < vous partager le paragraphe en petite unités équilibrés qui renvoient chacune vers une information donnée< et pis voila<
- **E4** : madame< en quelque sorte< c'est-à-dire même pour la forme de la lettre< ça veut dire le coté image de la lettre< ça donne comme même une bonne image à voir<
- **E2** : c'est vrai madame oui<
- **P** : je suis tout à fait d'accord avec vous<ça donne une certaine homogénéité au travail< très bien (x3) autre point très important< concernant ces informations qu'on doit fournit< de quel manière on les classe dans leur présentation dans le document> ?
E1: de quel manière> ?
- **P** : oui< x autrement dit< j'ai par exemple trois informations que je veux utiliser dans ma lettre de motivation< par laquelle dois-je commencer ?
- **E1**: ah d'accord madame<
- **P** : Alors<
- **E5** : par exemple madame< si j'ai fais deux type de formations pubien j'ai deux années d'expérience < je commence toujours par la première<
- **E2** : par ordre chronologique < selon le temps madame<
- **P** : d'accord< autre suggestions>
- **E3** : je pense madame< qu'on doit eh :: x c'est-à-dire < on met à mon avis l'information qui nous aide le plus dans notre requête en premier<
- **E4** : je suis d'accord madame< oui<
- **P** : effectivement> c'est ça< on doit débiter toujours par l'information la plus importante< n'oubliez pas que c'est une lettre de motivation< par exemple vous envoyez une lettre de motivation à l'université de lyon pour le poste d'un chercheur dans un labo< dans ma lettre< les informations que je dois utiliser< ce sont les infos les plus importantes en suivant un ordre décroissant< x n'oubliez pas qu'il n'ya pas

seulement vous qui postulent pour ce poste< et c'est l'importance des informations qui va vous distinguer des autres candidats<

- **E3** : pour convaincre la personne<
- **P** : exactement> pour qu'il soit sûr que vous êtes la bonne personne qui cherche pour le poste requis< (x 4) Donc> passons maintenant à la dernière partie< qui forme notre lettre<
- **E2** : la formule eh :
- **P** : la dernière partie de la lettre< la partie finale< de la lettre<
- **E3** : la formule de fin madame</
- **P** : euh :: formule de Fin>
- **E3** : oui madame > c'est la formule par laquelle on termine la lettre<
- **E1**: clôture>
- **P** : Donc on l'appelle> ?
- **AS**: formule de clôture>
- **P** : exactement> x c'est la formule de clôture< (x2) Donc on a dit lettre commence par une formule d'ouverture et se termine par une formule de clôture< / il s'agit de quoi exactement> ?
- **E4** : un élément de formule de la lettre>
- **P** : oui : je suis d'accord> c'est tout> ?
- **E5** : une formule par laquelle on donne fin à la lettre<
- **P** : très bien oui< je suis tout à fait d'accord< qu'est-ce qu'elle doit reprendre cette dernière partie ?
- **E1**: comment madame< ?
- **P** : quel est l'élément qu'on doit réutiliser dans cette dernière partie< ?
- **E3** : destinataire madame< ?
- **P** : ouiii :: reprend>
- **E3** : le destinataire>
- **P** : comment on reprend le destinataire> ?
- **E4** : AH/ oui :: madame> le nom le nom du destinataire>
- **P** : Voilà :: / donc on reprend le nom du destinataire en fin de la lettre aussi< / Bon< on a plusieurs modèles de formules de clôture< alors qui peut me donner une< ?
- **E6** : dans l'attente d'une réponse de votre partt :::: ehh ::

- **P** : Oui< c'est possible<
- **E1**: ou bien madame>en attendant une réponse de votre part< agréez Monsieur le :::ehhh ::: mes salutations<
- **P** :eXcellent> oui/ x Donc vous avez le choix entre plusieurs modèles de formules de clôture que vous pouvez intégrer dans vos lettre< (x2) donc si on reprend ce qu'on disait dès le début< quel est l'élément commun entre les trois parties qui forment notre lettre< ?
- **E3** : elles doivent être brèves<
- **P** : oui :: peut être< / encore>
- **E1**: comment ça madame> ?
- **P** : par exemple< x on a dit que la lettre de motivation commence par une formule d'ouverture< et une autre de clôture<
- **E1**: oui madame<
- **E2** : et entre les deux < y'aura l'objet >
- **P** : voila> / mais quel est est l'élément qui doit être présent dans les trois parties qu'on vient de citer< ? comment elles doivent être ?
- **E4** : avec respect surement>
- **P** : Voila : c'est ça oui :: ou bien ou bien> ?
- **E4** : la politesse madame<
- **E3** : exactement madame je rejoins la réponse de mon camarade< il faut que les trois parties comportent des formules de politesses<
- **P** : effectivement< là se sont des rituels administratifs qu'on doit impérativement les respecter< du moins à chaque fois qu'on rédige une correspondance administrative comme c'est le cas maintenant avec une lettre de motivation< x vue ?
- **E2** : oui madame<
- **P** : Bon> on Vient de voir les éléments constitutifs d'une lettre de motivation> / qui peut me les résumer > ?
- **E4** : beh madame< on a dit qu'elle doit se composer de trois parties< x une forme d'ouverture<
- **E2** : formule d'ouverture>
- **E4** : pardon< une formule d'ouverture oui< un objet dans lequel on mentionne ce qu'on veut<

- **E1**: le sujet de notre lettre<
- **E4** : oui c'est ça <et puis enfin une dernière parties< qu'on appelle la forme pardon la formule de clôture<
- **E3** : Voilà x et madame> x il faut qu'il y ai l'élément de politesse et de respect dans toute la lettre<
- **P** : effectivement< tous ce que vous venez de dire et juste et rien à ajouter< (x3) Maintenant</ est ce que notre lettre< est prête à être poster > ?
- **E2** : oui madame< elle est prête<
- **E4** : AHH oui Madame< il manque la signature<
- **E3** : NON> pas de signature< il s'agit d'une correspondance administrative<
- **E4** : Mais sii ::: si il doit y avoir une signature<je sais que c'est une correspondance administrative< mais<
- **P** : pour le cv< qu'est ce que nous avons dit> ?
- **E3** : il ne doit pas contenir une signature<
- **P** : et pour la lettre de motivation< qu'est ce que vous pensez ?
- **E1**: je pense que oui< madame< on doit signer à la fin<
- **E4** : mai si madame> la lettre de motivation peut être considérée comme une sorte de demande<
- **P** : expliquez>
- **E1**: à mon avis madame< si on doit signer< parce que c'est un document qui nous concerne< ça veut dire personnel<
- **E4** : toutes les informations qu'on à utilisé concerne la personne précis< et donc la signature est obligatoire<
- **P** : eh beh effectivement ce que dit votre camarade est bien juste< contrairement au cv< la lettre de motivation doit se terminer par une signature
- **E3** : donc elle doit signer madame< ?
- **E4** : bien sure> comme je vous l'avais dit<
- **P** : et ou est ce que la signature doit être ? je veux dire son emplacement dans la lettre> ?
- **E2** : en bas madame surement<
- **P** : c'est vrai oui<
- **E6** : à gauche> ?

- **P** : vous êtes d'accord les autres> ?
- **E2** : au contraire madame< je pense qu'elle doit être de l'autre côté< ça veut dire côté droit<
- **E4** : oui madame je suis d'accord avec elle</
- **P** : et c'est juste< x la signature doit être placée en bas de la lettre au côté droit<
- **E3** : madame> x on peut la considérer comme l'élément qui montre la fin de la lettre<
- **E1**: la situation finale< (humour)
- **P** : eh beh effectivement > ce vous dite est juste< x la signature est un marqueur de la fin de notre lettre de motivation<
- **E5** : parce que madame< on pourra pas ajouter d'autres choses après> c'est ça/
- **P** : exactement>

VII- Corpus T6

Enregistrement réalisé avec un groupe d'étudiants en L2, lors d'une séance de techniques d'expression orale, durant l'année universitaire 2015/2016

- **P:**et bon c'est à vous /
- **E1:**bonjour à tous /
- **AS :** bonjour /
- **E1:**donc aujourd'hui je vais parler d'un sujet très important qui touche surtout les apprenants des langues ou n'importe quelle étude les apprenants ne lisent pas les papiers ils préfèrent de lire un article ou bien fait des recherches sur le pc ou bien le portable et [si on va faire des questions pour les apprenants] pourquoi vous lisez pas le papier certain dit que j'ai pas le temps certain dit que c'est de perte de temps au lieu de c'est-à-dire je veux faire [un] recherche de [part] à internet sans tarder je [taper] la question j'aurais la réponse directe sans de faire des recherches de lire de à savoir i j'ai eu la question je trouvais la question la réponse oui et surtout dans les pays arabes parce que si on compare par l'europe déjà j'ai vu sur l'émission anes il y a des bibliothèque sur des petites bibliothèques sur les murs sur les rues et aussi les arrêts /
- **P:**les arrêts de bus /
- **E1:**oui les arrêts de bus des bibliothèques [gratuits] où là on peut trouver n'importe quel livre on peut le lire et on le [rendu] si on veut on peut le [rendu] si on veut pas c'est rien on peut le garder chez nous et ça c'est pour élargir la lecture et même si si on compare les pays arabes et les pays européens on trouve que dans les par exemple le train ou bien le métro on trouve les gens toujours au lieu de regarder par droite et à gauche il prend un livre et le lire brancher avec ce livre mais chez nous non regarder on préfère le portable </
- **P:**faire tout sauf lire /
- **E1:**non mais on généralise pas tout le monde il y a des gens qui lisent par exemple les algérois les kabyles /
- **P:**ils ont la culture de la lecture on parle pas des X15 donc vous parlez à ce que il y a des algérois que vous venez de dire qui ont plus un peu cette culture de la lecture /

- **E1**: même si dernièrement il y a (passage inaudible) par contre d'alger j'au vu que le sidab (passage inaudible) et on a beaucoup des gens qui visitent < /
- **P**: c'est très important pour vous dire là je vais ouvrir deux petites parenthèses parce que c'est intéressant beaucoup plus pour vous autant qu'étudiant alors croyez moi c'est un évènement incontournable pour l'ensemble de tout les chercheurs et étudiants on va dire en algérie pourquoi parce que au niveau du sidab vous pouvez trouver des opportunités des on va dire des rencontres des rencontres avec des livres et des rencontres des personnes que vous ne pensiez même pas de trouvez d'accord c'est pour cela pour les personnes qui font des recherches vous autant qu'étudiant à chaque fois que vous cherchez des livres je sais que des fois vous cherchez un peu partout et vous ne trouvez nullement c'est-à-dire même s'il y a et si quelques je dis bien quelques libraires qui proposent des livres en français à vendre etc et des fois il y a certain livre que vous ne pouvez les trouver qu'au niveau de certaines exposition c'est pour ça je vous dis le salon international du livre d'alger même celui d'oran même si celui d'oran il a moins d'ampleur par rapport à celui d'alger croyez moi c'est un évènement incontournable (explication du professeur) /
- **E1**: alors il me reste que je conseille que de lire et ainsi comprendre parce que lire sans comprendre ça ne sert à rien si on comprend pas le mot on peut pas l'enregistrer dans le cerveau < c'est une règle générale et répéter répéter répéter c'est essentiel et maintenant que pensez vous sur mon sujet /
- **P**: alors que pensez vous sur le sujet et le choix du sujet et en 2^{ème} lieu sur la façon et la manière avec laquelle votre camarade a intervenir alors essayez de participer d'une façon un peu organisée alors je vous écoute alors vous a dit par rapport au sujet le choix du thème (passage inaudible) je vous écoute /
- **E2**: alors je suis tout à fait d'accord avec mehdia c'est un sujet très intéressant donc j'ai à peu près les mêmes idées et les mêmes opinions de mehdia et sa façon de présenter le sujet bein mehdia fait un progrès par rapport à l'année passée mais cette année c'est-à-dire elle améliore sa prononciation (passage inaudible) /
- **P**: tant mieux tant mieux alors écoutez ce qu'il m'intéresse maintenant la question que je vous ai posé c'est pas par rapport à l'interprétation ça veut dire comment elle a présenté son sujet là on va laisser de coté d'accord essayez de focaliser sur le choix du sujet est-ce-que c'est un sujet vous semble actuel est-ce-que c'est un sujet qui vous

touche étant qu'étudiant est-ce-que c'est un sujet qui vous intéresse tout simplement alors c'est à vous je vous écoute maintenant /

- **E3:** je pense que mehdia a choisi un sujet très intéressant puisque [il est un grand débat] entre le livre de papier et le livre électronique [il nous touche puisque nous les étudiants] puisque on est toujours intéressé à la bibliothèque électronique plus que les livres il y a des personnes aussi même des étudiants comme nous ils préfèrent de lire donc il y a un grand débat entre nous les étudiants (passage inaudible) /
- **P:** oui oui je vous donne la parole /
- **E4:** merci alors mehdia elle a bien choisi le thème mais aussi elle m'a convaincu (passage inaudible) les européens et le monde arabe je crois qu'elle a raison (passage inaudible) /
- **P:** selon vous pourquoi là c'est important enfin c'est une question qui se pose un peu à tout le monde non pas seulement à votre camarade on va dire c'est une réalité actuellement j'ai bien dit actuellement c'est pas une réalité ça veut pas dire que c'est une vérité générale bien actuellement on voit que les peuples ou bien le peuple du monde arabe se sont de moins au moins cultivés par rapport aux peuples occidentaux là je touche les peuples européens et les peuples en quelque sorte américains et même asiatique où chez ces personnes là ils sont développés toute une culture de la lecture maintenant si on vous pose la question d'une façon très très simple qu'est-ce-qu'il fait qu'elles sont les causes qui ont poussé les occidentaux à donner plus d'importance à la lecture et qui ont causé au peuple arabe cette lacune au niveau de la lecture que pensez vous c'est dû à quoi /
- **E1:** ils sont intelligents /
- **P:** ils sont intelligent autrement dit le monde arabe sont pas intelligents /
- **E1:** ils sont intelligents et [il comprend] que le livre va développer leurs études < mais les arabes sont pas intelligents mais sont un peu négligents /
- **P:** votre camarade disait négligent d'accord on verra mademoiselle /
- **E5:** peut être à cause de la colonisation et le problème économique /
- **P:** quand vous dites le problème ou bien les problèmes économiques vous touchez quel point /
- **E6:** à cause de la situation du monde arabe donc actuellement le monde arabe est entrain c'est-à-dire il y a beaucoup de guerre dans certain pays arabe qui ont souffert

de la guerre et tout donc il n'y a pas du temps pour lire c'est-à-dire il y a d'autre préoccupation au contraire que les européens c'est -à-dire ont vécu dans la paix c'est-à-dire ils ont tout les moyens pour lire et pour faire la lecture par rapport les arabes /

- **E7:**ou bien le livre est très cher /
- **P:**il est cher là bas chez eux ou bien chez nous /
- **E7:**chez nous /
- **P:**que pensez vous ce point là /
- **E8 :** comme elle a dit mehdia en europe il y a des bibliothèques dans la rue le livre est pour tout le monde mais aussi si le livre est cher pas tout le monde peut l'acheter /
- **P:**il n'est pas accessible à tout le monde oui oui /
- **E9:**à mon exemple à metz il y a 4X des bibliothèques sur les rues et j'ai jamais vu en algérie ou dans quel pays arabe où il y a des livres
- disponibles pour tout le monde et c'est la raison /
- **P:** tout le monde c'est peut être la raison c'est une des raisons /
- **E9:**si j'irai dans l'arrêt d'autobus je trouvais des livres j'ai rien à faire donc automatiquement je prends un livre et je lis X10 /
- **P:**vous avez dit qu'à metz vous avez trouvé des bibliothèques ouvertes dans la rue d'accord ça veut dire y a une disponibilité du livre pour tout le monde et accessible à tout le monde quand je dis au niveau de la rue ça veut dire est ce qu'on aura besoin d'un batch pour lire /
- **AS :** non /
- **P:**ça veut dire que c'est accessible pour toutes les catégories sociales très très bien d'accord vas-y /
- **E9:**je veux dire que j'ai trouvé un livre automatiquement je lis j'ai rien à faire [je vis]qui lisent qu'est-ce-que je fais je lis moi aussi mais ici en algérie j'ai rien trouvé même si j'ai un livre dans mon sac et [je vais] que tout les gens ont préoccupé par leur téléphone j'ai hante d'ouvrir un livre et de lire /
- **P:**vous voyez votre camarade disait que c'est honteux de sortir un livre et de le lire devant tout le monde d'accord vous vous avez dit que vous n'avez pas eu on n'a pas eu l'habitude de le faire d'accord c'est une raison mais est-ce-que une fois que vous serez face à un intellectuel qui vous dise pourquoi vous ne lisez pas tel livre tel livre

quand vous allez lui dire que chez nous on peut lire est-ce-que c'est une raison valable est-ce-que c'est une justification /

- **AS:** non /
- **E9:**si je suis dans ma voiture je peux lire /
- **P:**dans la voiture tu peux lire mais dans le bus non d'accord mademoiselle on vous écoute /
- **E10:**je pense qu'ils ont éradiqué de lire (passage inaudible)/
- **P:**le reste que pensez vous je vous écoute /
- **E11:** si vous posez la question à un algérien pourquoi vous lisez pas un livre il va vous répondre que j'ai beaucoup de calorie j'ai eu même pas le temps de gratter et casser ma tête et si vous posez la question aux jeunes ils ont plutôt influencé dans la mode et internet (passage inaudible) ils ont même le temps de lire /
- **P:**ça veut dire que si on parle du côté des jeunes parce que c'est eux enfin on est des jeunes est -ce- qu'il nous intéresse le plus selon votre camarade elle disait que les jeunes d'aujourd'hui ils ont des centres d'intérêts plus important qu'aller sur selon eux > d'accord à savoir vous avez donné l'exemple de la mode et d'internet oui l'internet pour vous vas-y qu'est ce qu'elle est l'internet /
- **E12:**c'est intéressant c'est comme le livre mais c'est d'une façon indirecte il y a des livres et des romans et tout donc pour moi ils encouragent les gens mais les livres [est intéressant] mais l'internet aussi pour moi et l'utilisation du livre chez les autres et les arabes se diffèrent c'est parce que les grands parents sont peut être analphabètes [c'est depuis l'enfance] normalement
- **P:** analphabètes >
- **E12 :** l'enfant doit élever de cette idée de lire les livres mais comme [ils sont] un handicapé analphabètes donc c'est pas encourager depuis l'enfance mais comme ils sont grandis à cette idée il ne peut pas lire c'est peut être difficile c'est quelque chose de psychique /
- **P:**là je peux être d'accord avec vous l'idée que votre camarade voulait nous passer (passage inaudible) j'ai une question à vous poser une fois que vous touchez votre bourse est-ce-que vous allez penser à acheter un livre /
- **AS :** non jamais

- **P:**malheureusement non seulement on va pas acheter un livre mais on trouve déjà une certaine fierté de dire non je vais pas on le dit avec une certaine assurance là ça manque parce que la culture de la lecture je rejoins votre idée n'a pas été enraciné chez nous depuis l'âge du jeun âge voilà non seulement n'a pas eu l'habitude mais on a pas ancré cette idée depuis quand on était jeune d'accord je vous écoute /
- **E13:**je pense qu'on a pas cette culture de lecture parce [que un] étudiant s'intéresse surtout sur ses études il ne peut pas aller sur des choses plus que ses études (passage inaudible) /
- **P:**je peux être d'accord avec vous mais les études entre nous beaucoup plus ici à l'université est-ce-que les études peuvent se réaliser peuvent évoluer peuvent être assuré sans être en relation avec la lecture ça veut dire que pour vous dire que je parle des normes des principes ça veut dire que vous étant qu'étudiant malheureusement nos étudiants optent toujours pour un cadre passif genre ils viennent ici à l'université en gardant toujours la même posture qu'ils avaient au niveau du lycée 1^{ère} année c'st compréhensif on va dire que 1^{ère} année (...) pour revenir à ma question je vous écoute oui /
- **E14:**je pense qu'on a fait des études comme un moyen mais pas un objectif < /
- **P:**alors là c'est très important votre camarade disait l'idée suivante elle a dit que nous ça veut dire nous étant qu'étudiant elle pense que nous étant qu'étudiant on a choisi de faire des études comme un moyen et non pas un objectif que pensez vous X4 elle a raison d'accord expliquez moi /
- **E15:**parce que les étudiants de toute l'algerie pensent quand ils rentrent à l'université (passage inaudible) c'est ça le point en algérie c'est pas pour avoir un diplôme et terminer leurs études et réussir de [de la filière] (passage inaudible) /
- **P:**que pensez vous le reste heureusement elle a repris mon idée moi je suis une personne qui ne se généralise jamais au minimum c'est 80% des étudiants qui pensent comme ça mais en science rien est absolue tout est relatif ça veut dire il y a toujours une marche d'erreur là je parle des mathélemes vous voulez dire mademoiselle /
- **E16:**chez les européens dans les hôpitaux ils offrent des livres pour leurs patients au lieu de rester au salon en silence ils ont préféré de lire pour oublier leurs maladies /
- **P:**là c'est ingénieux croyez moi là votre camarade vient de nous donner un exemple type elle disait que dans l'europe certains hôpitaux c'est pas dans tout les hôpitaux

pour ne pas sur généraliser dans certains hôpitaux on propose aux patients ou bien aux balades des livres ça veut dire tout comme les prisons il y a tu trouve quelqu'un qui passe avec son chalet et demande qui a besoin de lire un livre c'est pour faire passé du temps pour ne pas perdre du temps en pensant à d'autre chose (...) moi je me rappelle mon père quand il a hospitalisé la dernière fois chaque enfin c'est quelqu'un qui fait la lecture mais à chaque fois il me demandait de lui ramener des journaux ne pas pour passer du temps mais aussi de cultiver pour être informer d'accord donc là la dernière des choses au minimum des strictes au minimum c'est de leur proposer des journaux ou bien quelque chose comme ça parce que qu'est-ce-que je vous ai dit si vous voulez perfectionner votre orale [lisez] là est-ce-que je vous ai donner un choix sur les lectures que vous devez faire non lisez tout ce que vous retrouvez ok en 1^{er} lieu ça va être l'exercice et par la suite ça va devenir une patiente une fois que ça devienne une patiente là on sera habitué on va dire tombé dans le bain /

- **E17:**si on trouve des annonces dans les murs mais parfois on trouve des erreurs (passage inaudible) /
- **P:**beine coutez là c'est demi mal tu sais ce qu'il me fait vraiment mal au cœur c'est ces genres d'anal que l'on porte pour nos lyciens et os collégiens ça veut dire des livres de soutien dans lequel on trouve des exercices etc croyez moi ça ne veut pas dire que je suis contre < *madabya nechri* un livre qui est écrit par un algérien mieux qui est écrit par un français d'accord mais malheureusement on trouve des fois et souvent des fautes monumentales croyez moi la dernière fois j'ai trouvé un anal qui porte sur la 3^{ème} année moyenne où ils proposent des leçons sur le programme de l'année mais des leçons sous quelle forme on dirait qu'on appris une partie de nouvelle traduction la leçon en français et sa traduction en arabe adverbe c'est *darf makane* croyez moi on ne peut pas apprendre une langue en faisant la traduction fidèle c'est-à-dire mot par mot (...) depuis tout à l'heure on a parlé sur les causes etc si on vous demande maintenant de proposer des solutions ça veut dire qu'est-ce-que vous devez proposer à ce peuple arabe pour donner plus d'importance à la lecture depuis tout à l'heure on a parlé sur les causes parce que nous en algérie quand on veut traiter un point on commence à parler rien que sur les causes mais proposez des solutions c'est rarement où on trouve cela d'accord et débattre un point c'est trouver des solutions d'abord alors qu'est-ce-que vous pouvez proposer comment on peut encourager les jeunes algériens à la lecture mademoiselle je vous écoute /

- **E18:**monsieur mettre disponible à la disposition des gens des livres gratuits </
- **E19:**pour nous soyons logique ça sera impossible de trouver des bibliothèques dans la rue en algérie c'est impossible il faut qu'on trouve des solutions de nous même par exemple si on a un peu de temps libre on lit au lieu de perdre du temps à n'importe quoi /
- **P:**d'accord je vous écoute /
- **E20:**pour les gens qui n'aiment pas lire sur internet on peut trouver des mémos audio monsieur /
- **P:**on a même sacrifié des sites spéciaux rien que les versions audio dans certains moments donc c'est une solution possible oui je t'écoute mademoiselle /
- **E21:**monsieur il faut préciser les peuples arabes je pense que c'est une question que l'on a habitude d'entendre X7 par exemple depuis mon enfance je regarde papa lit des livres il bouquine donc il est habitué /
- **P:**oui bien là je vais prendre les deux interventions après je vous dis quelque chose mademoiselle oui /
- **E22:**(passage inaudible) je te jure monsieur /
- **P:**sur la tête de qui d'accord revenons vous le jurer est-ce-que (passage inaudible) /
- **E22:**les peuples algériens ne veulent pas un bon exemple un modèle un exemplaire donc nous on veut pas changer soi-même c'est pour [ça là] notre pays est dégradé (passage inaudible) les parents ne conseillent pas leurs enfants de lire et le 2^{ème} point c'est l'éducation donc c'est ça le but est de lire /
- **P:** croyez moi le dernier point je suis tout à fait d'accord avec vous attendez mais il y a toujours un débat au centre je t'écoute /
- **E23:**parfois on trouve des médecins leurs enfants sont mal éduqués pourtant un médecin il est /
- **P:**selon vous c'est dû à quoi ça veut dire que même si des fois il y a toujours des cas exceptionnels non mais le point que votre camarade voulait toucher c'est pas les parents doivent être cultivés ou non c'est une question d'éducation quand je dis une question d'éducation maintenant malheureusement c'est une réalité dans notre société algérienne je vous donne un exemple un exemple bête si on veut faire une étude une enquête sur le pourcentage des parents qui suivent vraiment le cursus scolaire de leurs enfants ça veut dire qui accompagnent toujours leurs enfants durant leur scolarisation

etc on aura combien de pour ne pas être trop pessimiste on va dire 30 jusqu'à 40 mais 30% des enfants sont pas accompagnés un enfant c'est le citoyen de demain ça veut dire que demain on aura 30% de la population qui sera analphabète analphabète dans le sens où il n'est pas cultivé et il n'a pas le sens de raisonnement (...) il faut connaître son enfant comment ça veut dire que moi peut être que à mon enfance mon père m'a appris la lecture à tel bouquin j'aimerais bien faire passer une expérience à mon enfant sauf que si un bouquin qui va de 1800 alors maintenant on est en 2015 est-ce-que les centres intérêts seront toujours les mêmes /

- **AS** : non /
- **P**:c'est pour cela il faut s'adapter genre je vois qu'il ou bien qu'il regarde un dessin animé je vois qu'il regarde certain film qu'est-ce-que je fais je vais essayer cherché la version roman du dessin animé ou bien du film (...) c'est pas spécifique à l'algérie ok sauf que là bas il y a des personnes qui lisent maintenant ce n'est pas la fin du monde il faut être toujours pessimiste par quoi on va commencer pour changer la situation je rejoins votre idée il faut commencer par savoir se changer ça veut dire nous qui doivent changer pour qu'on va demander aux autres de changer si moi j'oblige mon enfant à lire des articles ou bien quoique ce soit alors moi-même je lis pas ça sera pas vraiment loyal /
- **E1**:je vous conseille de le suivre sur youtube qui m'a vraiment aidé vous trouvez des cours pour aider les apprenants /
- **P**:croyez moi votre camarade vous disait tout à l'heure il faut couper le câble d'internet mais écoutez c'est pas une solution radicale (passage inaudible) /

VIII- Corpus T7

Enregistrements réalisés avec deux groupes d'étudiants en L2, lors de 2 séances de techniques d'expression orale, durant l'année universitaire 2014/2015

1- Transcription de l'enregistrement N° 01

- **P:** bien, alors, les nouveaux étudiants (Passage inaudible) est ce que vous avez tous le Programme> (interrogation)>
- **AS:** oui>
- **P:** nous allons tout de suite terminer ce que nous avons commencé (10X) bien, les nouveaux (Passage inaudible) ce que nous avons dit jusqu'à maintenant, donc, nous allons récapituler, nous allons Mlle SVP Mlle on commence (5X) , jusqu'au là, on a fait un rappel des notions [théorique] de quelques règles importantes dans les conversations orales, et langages oral, une communication orale. donc, nous avons parlé de manière générale de la communication orale. quelle est l'importance de la communication orale ? si vous vous rappelez, on a parlé de la communication comme outil de la socialisation, c'est-à-dire l'importance de la langue ou la socialisation ou bien la communication comme outil de socialisation. Quoi ? on a parlé ?>
- **E1:** oui<
- **P :** ça veut dire (demander la Parole), abdelaziz oui>
- **E1 :** on a parlé de l'importance de la communication dans la société<
- **P:** d'accord on a parlé de l'importance de la communication dans la société> qu'est ce que vous pouvez me dire davantage ?>
- **E2:** oui elle a un importance c'est que l'être humain doit communiquer avec l'autre Pour se faire comprendre et faciliter les tâches qu'il doit faire, beh, un petit peu de l'ancien temps (3X) si l'être humain n'avait pas communiqué, il n'aurait pas survécu>

- **P:**Très bien > il ne Peut Pas survivre, le climat>au monstre, un Peu les dangers qu'ils y avaient>
- **E2:** oui oui, surtout qu'il avait beaucoup de choses à faire, il devait ce que , ce que, comment dire ? >
- **P:**entrer en contact>
- **E2:** entrer en contact> Pour réussir
- **P :**d'accord > Pour réussir (Passage inaudible), voilà , aux conditions difficiles de l'époque, aujourd'hui encore on a besoin de la communication dans la vie de tous les jours, la langue on a dit, la communication, on a dit c'est un outil d'intégration, on a besoin quand on va dans un Pays étranger, si on n'a Pas la langue, on aura du mal à s'intégrer c'est-à-dire à demander son chemin, son itinéraire, aller chez le boulanger, aller acheter ...etc. nous serons des handicapés linguistique, un handicapé linguistique c'est tel qui a du mal à communiquer> ou (Passage inaudible) <les tâches les Plus basiques de tous les jours, d'accord donc la communication est importante dans la société> bien, nous avons parlé de la différence entre la communication écrite et orale. Se sont deux types de communication qui sont différents, alors , nous avons parlé de quelques différences qu'il y a dans la communication, alors quels sont les Principaux (Passage inaudible) alors il n'y a Pas que Abdelaziz, les autres, oui>
- **E3 :** madame< j'ai fait des Petites recherches à Propos de la communication écrite et orale>
- **P:**d'accord >
- **E3 :** Par rapport à ce qui concerne l'expression orale, le locuteur et l'auditeur sont en Présence, il n' y a Pas une Possibilité d'élaborer et de surveiller bien le langage >
- **P:**d'accord >
- **E3 :** nous voyons un discours Pour (3X) , on emploie une syntaxe simple et facile à l'oral>
- **P:**à l'oral oui<
- **E3 :** Parce que concernant (Passage inaudible)<, d'un échange>
- **P:**d'accord >
- **E1:** il y a aussi une Possibilité d'utiliser le dictionnaire temps de réflexion, ce qui donne un discours élaboré>

- P:très bien, ce sont des notes Prises du cours de la semaine dernière ou vous faites une recherche sur internet>
- E1: oui>
- P:très bien> c'est un Peu ce qu'on a vu la dernière fois quand on Parle on est dans un registre Plus lexique, Plus facile, moins contraint, moins élaboré, mais quand on écrit, on Passe à l'écrit (...) on a Parlé de l'imPortance de l'articulation, la Prononciation, les exercices que nous allons faire cette aPrès midi dans ce sens, on va faire de l'articulation et de la Prononciation, on a dit que la Prononciation a son imPortance lorsqu'on Parle, lorsqu'on communique> L'articulation, la Prononciation, le débit, la voix>
- E1: la voix<
- P:quoi encore ?
- E2: le rythme<
- P:le rythme, encore>
- E4: le temPs >
- P:le temPs, encore>
- E2: la geste Physique <
- P:le geste, la gestuelle, encore> (3X) nous avons dit encore (xxx) de la Parole c'est>
- E5: le geste<
- P:le geste> on a dit ou Pas>
- AS: Oui>
- P:on a dit [mot inaudible] le cerveau, quand on voit quelques choses, gesticuler, quand on voit quelqu'un Parler c'est les mêmes zones qui s'activent au niveau du cerveau (...) donc on a Passé (2X) à Passé à quoi, en langage ou quoi ?>
- E1: à la langue<
- E2: à la langue<
- E3: la langue <
- P:Pourquoi ?>
- E1: Parce que langage <
- E2: est une caPacité à Produire le son </
- P:c'est une, vous entendez ?>/ le langage c'est une caPacité à Produire le son </ vous entendez ?>/

- **E1** : Pas encore madame> /
- **E1** : (Passage inaudible) /
- **E2** : (Passage inaudible) /
- **E3** : (Passage inaudible) /
- **P** : c'est déjà bien mais c'est que le son Parvient à vos camarades (2X), au fond. D'accord, donc le langage c'est quoi (interrogation)>/
- **E3** : c'est une caPacité à Produire un son>
- **P** : d'accord, est ce que nous l'avons tous cette caPacité>
- **AS** : ouI>
- **P** : normalement>
- **E2** : normalement>
- **P** : oui ou non> normalement c'est un feu vert, ça veut rien dire >
- **AS** : ouI>
- **P** : voilà le langage est (...) donc l'imPortance du débit, du rythme>
- **E3** : la voix <
- **P** : la voix Porte l'imPortance (5X) Pourquoi c'est imPortant>
- **E1** : [Pour dominer] <
- **P** : Pour dominer>
- **E1** : Pour attirer l'attention<
- **AS** : (Passage inaudible) <
- **P** : demandez la Parole SVP on ne Peut Pas Parler tous à la fois ; oui>
- **E1** : réPétez la question <
- **P** : je réPète la question oui>
- **E2** : afin d'éclaircir (3X) les idées <
- **P** : (Passage inaudible) /quand on articule bien correctement>
- **E1** : Pour se faire comPrendre Par exemPle<
- **P** : quand on Parle, avant Pour se faire entendre et comPrendre aPrès>
- **E1** : oui>
- **E2** : Pour s'imPoser<
- **E4** : Pour Prendre la Parole<

- **P:** Pour Prendre la Parole, on Parle fort Pour Prendre la Parole, c'est-à-dire un vol de la Parole >[à glisser à moi] c'est ça> (...) la voix monocorde, à qui la voix monocorde> (interrogation)>
- **AS:** les psychopathes>/
- **P:** voilà les PsychoPathes ont une voix monocorde, généralement ils ne montrent Pas leurs sentiments, leurs émotions, ils n'extériorisent Pas (...) c'est quoi une connexion Psychologique>
- **E1 :** qui a une relation, disant en Psychologie c'est-à-dire qu'il doit Porter des fois, ça arrive, même le Prof qui parle il comprend>
- **P:** d'accord
- **E1 :** c'est un système significatif <
- **E2 :** oui, oui />
- **P:** d'accord, encore, Pourquoi c'est important de 2X, allez on va Parler de la voix Par exemple, on a parlé aussi le regard quand on Parle de la voix (...) Pourquoi c'est important>
- **E1 :** Pour savoir<
- **E2 :** afin de<
- **P:** levez les mains, oui Pour Parler ses étudiants (Passage inaudible) < Pourquoi on laisserait Pourquoi ils seront >
- **E :** [ils cherchent le regard si on est avec eux ou Pas]<
- **P:** c'est une façon de les>
- **E1 :** suivre>
- **E2 :** Pour savoir s'ils nous suivent ou non<
- **P:** d'accord>
- **E3:** (Passage inaudible) <
- **P:** d'accord quand on Parle on va se taire Pour attirer l'attention>
- **E3 :** non<
- **P:** on Peut interPeller l'élève ou l'étudiant (interrogation)
- **E1 :** Pour caPter son attention<
- **P:** Pour caPter son attention très bien encore>
- **E2 :** Pour déchiffrer le code<
- **P:** ça veut dire quoi (interrogation)

- **E2** : quand il Parle, il (Passage inaudible) <
- **P**:il Peut quoi>
- **E3** : le suivre
- **P**:le suivre, d'accord, donc le regard de l'autre est une révélation c'est-à-dire on Peut savoir si l'autre est concentré, s'il est ennuyé, S'il A>
- **E1** :s'il a comPris ou Pas>
- **P**:s'il a comPris ou Pas> (...) encore, vous avez Parfois quand on Parle aux gens, on dit il m'a Parlé, il m'a même Pas regardé, ça veut dire quoi> (interrogation).
- **E2** : Il n'a Pas donné de l'imPortance
- **E1** : il na Pas donné l'attention<
- **E3**: il n'est Pas intéressé<
- **P**:il n'est Pas intéressé> d'accord> encore> encore>
- **E2** : ça Peut être un manque de resPect <
- **P**:ça Peut être un manque de resPect d'accord > encore>
- **E1** : il m'a ignoré<
- **P**:il m'a ignoré> d'accord et vous Par exemPle Pourquoi est imPortant quand vous Parlez que quelqu'un vous regarde >
- **E2**: c'est l'essentiel Parce que tu sais que cette Personne est là<
- **P**:vous entendez>
- **AS**: non>
- **P**:Parle Plus fort >
- **E2**: c'est l'essentiel Pour moi c'est Parce que je Perds l'attention je ne Peux Pas Parler >
- **P**:ça vous fera quoi quand quelqu'un que vous Parle ne vous regarde Pas , ça vous fera quoi>
- **E2** : je Perds l'attention, je ne Peux Pas Parler <
- **P**:d'accord>
- **E3** :je sais Pas communiquer avec toi<
- **E2** : (Passage inaudible)
- **P**:d'accord
- **E2** : (Passage inaudible)
- **P**:c'est vous qui fait confiance ou qui>

- **E2** : (Passage inaudible)
- **P**:quand il vous regarde vous avez confiance à lui> c'est ça d'accord >
- **E4** : Parfois on comprend mieux Par LLL 3X avec le langage des yeux car le langage des yeux ne trompe Pas, (Passage inaudible) <
- **P**:et quand on ment qu'est ce qui passe au niveau des yeux>
- **E4** :beinh disant (Passage inaudible)<
- **P**:généralement c'est les hommes Politiques quand ils commencent à regarder en bas à gauche ça veut dire dire ce que ne pense Pas>, encore
- **E1**: élever aussi les sentiments <
- **P**:Pardon>
- **E1** : élever aussi les sentiments<
- **P**:élever aussi les sentiments, c'est-à-dire, comment regarde c'est un peu le langage, les yeux c'est>
- **E1** : (Passage inaudible)
- **P**:oui, c'est montrer qu'on accorde de l'importance> ça permet aussi de créer ce qu'on appelle de l'emphatique, c'est quoi l'emphatique (...) Pour> l'emphatique c'est, ça vient de Fatos c'est otus qu'il ya une relation avec l'esprit d'accord > le psychisme de l'individu d'accord, alors l'emphatique c'est le fait d'être complice avec l'autre, créer de la complicité, Partager ; d'accord, on est dans une relation emphatique vous savez, comme on dit Par exemple la Publicité elle est emphatique d'accord, vous voulez acheter cette voiture >
- **E1** : ressentir les sentiments>
- **E4** : afin de les sensibiliser>
- **P**:Pour sensibiliser ou Pour jouer un peu sur les sentiments mais Pour>\$
- **E3** : convaincre>
- **P**:Pour convaincre ou toucher un public plus ou moins fragileetc donc on joue sur cette semblance >
- **E5** : comme (Passage inaudible) <
- **P** ; c'est Pas comme s'il nous trahit, après il nous attire > voilà > (...) Pourquoi > (interrogation)
- **E3** : Pour qu'il y une communication, Pour créer de l'emphatique>
- **P**: Pour créer de l'emphatique> et Pour >

- **E1** : réussir la communication>
- **P**:réussir très bien la communication, encore>
- **E6**: Pour qu'il soit intéressé<
- **P**:très bien (...5X) encore (5X)
- **E3** : Si madame, si on donne un exemple qui va bien c'est un peu un respect pour lui<
- **P** :oui , très bien (3X) Pour lui valoriser, Pour certaine façon , très bien
- **E2** : (Passage inaudible)
- **P**:Pardon<
- **E2**: qui ne sentent pas liés à l'étranger>
- **P** :ahh très bien qui ne sentent pas étrangers >
- **E2** : qui se sentent pas isolés <
- **P**:qui se sentent pas isolés très bien>
- **E7** : qui se sentent pas ignorés<
- **P**:qui se sentent pas ignorés très bien, encore il ya un autre thème>
- **E3** : abandonné>
- **P**:qui ne se sentent pas (interrogation)>
- **E4**: écarté<
- **P**:très bien se sentent à l'écart, isolés, encore >
- **E1**: à l'écart<
- **P**:à l'écart, éloigné >
- **E9** : exclu
- **P**:exclu, très bien c'est le mot que je cherche c'est pas le mot juste apparemment mais c'est le mot que je cherche d'accord >
- **E1**: afin de réaliser l'adaptation du schéma globale de la communication il va falloir faire appel à deux choses la logique et l'émotion >
- **P**:la logique et l'émotion (interrogation)>
- la logique et l'émotion> très bien
- **E1**: (Passage inaudible)
- **P**:ce qu'on appelle aussi l'intellect et l'affect (...) donc Pourquoi c'est important de gesticuler>
- **E3** : Pour que le message passe mieux <

- P:comment>
- E3 : comme Par exemPle le beug que j'étais avant <
- P:quoi>
- E3: le beg , je t'ai béguë je t'ai bloqué
- P:vous >
- E3 : oui>
- P:d'accord vous étiez >
- E3: oui>
- P:d'accord >
- E3: j'ai fait un geste et vous avez compris>
- P :ah , très bien j'ai déjà oublié sa ressemble tellement au langage qu'on ne fait Pas attention, très bien donc ça Permet Parfois de >
- E1: de le comprendre>
- P:d'accord si le mot est si on ne trouve Pas le mot adéquat on va essayer et c'est l'autre qui va mener un Peu >
- E7 : de nous gérer<
- P:Parfois le geste renforce la Parole>
- E10 : Parfois les gestes sont sont 3X un système significatif < Je considère les gestes comme <
- P:comme les Panneaux de signification >
- E10: oui<
- P:est ce que ça vous dérange Pas d'être en Présence de quelqu'un qui fait beaucoup de geste>
- E5 : non, si Parfois<
- P:quoi>
- E 5: ça embête, ça gache<
- P:non ici on est vraiment dans l'agressivité (...) >
- E1: donne une mauvaise imPerssion
- P:c'est la même chose il va Perdre ses connaissances > s'il Parle très lentement s'il Parle moyennement on va dire Pas [tRès] lentement Pas trop raPidement mais il Parle sur un même temps est-ce-que ça vous dérange aussi </
- E1 : oui>oui< un Peu/

- **P:**oui Pourquoi ?/
- **E1:** Parce que (Passage inaudible)/
- **P:**on va se déconcentrer/
- **E1 :** Parce que l'enseignant Par exemple ramène un nouveau mot alors Pour expliquer il faut qu'il soit il déclare Par fois il ramène des mots qu'on a l'habitude d'entendre il Peut Parler rapidement s'il ramène un nouveau mot< (Passage inaudible) /
- **P:**très bien c'est une marque > (Passage inaudible) on va dire Par exemple un nouveau mot emphatique Prendre le temps de marquer une Pause d'attirer votre attention sur un mot Par exemple X2 de vous l'expliquer vous interrogez Peut-être sur la signification et ensuite > de revenir à un temps Plus rapide X2 donc il y a des moments dans la discussion on doit marquer une Pause ou bien des silences X1 les silences sont souvent (Passage inaudible) > il y a des sens derrière les silences /
- **E2:** sens/
- **P:**il y a des sens on s'arrête Pour mieux < redémarrer [d'accord] regardez les hommes Politiques Par exemple quand ils Parlent c'est très intéressant à observer il y a des hommes Politiques Par exemple qui Parlent et ensuite vous disent écoutez et se taisent un moment alors soit il se Passe (Passage inaudible) soit ils réfléchissent ce qu'il va dire X1 soit il veut qu'il attire l'attention sur ce qu'il va dire c'est important donc il y a des mots comme ça qui Permettent d'introduire des idées > importantes des mots importants d'accord X1 donc on ne Peut Pas Parler > trop lentement tout le temps et rapidement tout le temps c'est bien de Passer d'un débit à un autre/
- **E5 :** un autre /
- **P:**mais Pas [rapidement] Parce qu'il y a ce des objectifs < Parce que je veux attirer votre attention Parce que je sens que je vais trop vite donc vous ne suivez Plus X2 j'arrête X1 ça va vous êtes concentrés ?/
- **E4 :** oui< /
- **P:**bien et Parfois quand je sens que vous êtes bien vous allez rigoler vous avez ri je recommence c'est des rythmes d'accord c'est des rythmes X2 et après ça devient naturel dans la conversation alors le Plus important dans le choix dans dans le regard dans la voix dans le temps dans le débit c'est de X1 garder cette connexion avec [l'autre] avec mon interlocuteur c'est important Pour réussir X1 votre camarade X2 l'a dit tout à l'heure Pour réussir la communication X1 donc il faut que l'autre soit

concentré motivé et intéressé Pour intéresser les autres Pour les motiver < Pour leur Parler un Peu de [même] Pour créer cette complicité cette [emphatique] c'est un X1 quelqu'un qui vient Pour raconter sa vie à la limite après vous allez vous [lassez] ça vous intéresse Pas [s'il vous Pose jamais la question] comment vous allez ou quelle est votre vie on va dire que cette Personne ne s'intéresse Pas [à moi] à Part que > /

- **E1:** (Passage inaudible)/
- **P:** sa Petite Personne d'accord et donc il n'y a Pas d'emPathie ça les limites un Peu égoïstes on Parle que de soit on Parle Pas de l'autre on vous accorde Pas à l'imPortance et donc l'autre elle va ou il va < comment dire ? X3 c'est quoi le mot ?/
- **E1 :** la (Passage inaudible) de la communication/
- **P:**il va y avoir ruPture de la communication échec X1 à la communication et l'autre va X1 c'est terme technique très en usage en X2 là on va dire le X1 la communication téléPhonique X1 les autres vont /
- **E1:** raccrocher /
- **P :** on dit Pas raccrocher on dit /
- **E1 :** décrocher >
- **P:** décrocher>/ d'accord>/
- **E1:** raccrocher c'es<t/
- **P:** on raccroche oui > au sens ProPre on raccroche le téléPhone et on décroche quand on est au sens figuré c'est quand on est Plus concentré on décroche ok >/
- **E1:** oui /
- **P:** de quoi vous vous Parlez aussi ?</
- **E1 :** imProvisation /
- **P:** imProviser très bien> c'est quoi imProviser? X 3 (Passage inaudible) imProvisation on a exPliqué ?/
- **E1 :** non
- **P:** oui non d'accord (Passage inaudible) on a Parlé [de] > X2 l'imPortance de la Pratique de la langue l'imPortance de se mettre dans un >/
- **AS:**/
- **E1 :** bain linguistique /
- **P:** c'est quoi un bain linguistique ?/
- **AS ;** /

- **P:** : c'est quoi un bain linguistique X1 le bain c comme la salle de bain/
- **E1 :** (Passage inaudible)/
- **E3 :** est un bain/
- **P:** d'accord mais après/
- **E1 :** environnement </
- **P:**c'est un environnement très bien X1 encore c'est quoi un bain ? > C'est un environnement c'est/
- **AS :** entourage/
- **P:** c'est l'entourage d'accord/
- **AS ;:** (Passage inaudible)/
- **P:** c'est >/
- **E1 :** région/
- **P:** c'est oui si vous voulez oui c'est une région X1 endroit encore /
- **E1 :** [contexte] < /
- **P:** n'allez Pas me dire la Planète Mars ça y est /
- **AS :** (en riant)
- **P:** on a fait le tour ça y est c'est un contexte > très bien /
- **E2 :** un esPace /
- **P:** (Passage inaudible) c'est bon c'est esPace oui > (Passage inaudible) X2 d'accord et maintenant le [bain] linguistique l'esPace linguistique l'environnement linguistique le contexte linguistique la région linguistique /
- **E2 :** (Passage inaudible)/
- **P:** quoi ?/
- **E2 :** l'endroit linguistique >/
- **P:** l'endroit linguistique si vous voulez les entres guillemets tout ça d'accord /
- **AS :** (en riant)
- **E1 :** ééé ce qu'on ce qu'on doit dire Par le bain linguistique c'est c'est d'être toujours en contact en contact avec la langue que qu'on étudie >/
- **P:** très bien /
- **E1 :** c'est Par exemPle on doit Pas la [mettre] juste (Passage inaudible) la classe X1 on doit Parler avec cette langue dehors Pourquoi Pas la maison chez chez avec les camarades et tout c'est ça un bain linguistique /

- **P:** d'accord la Pratique/
- **AS :** de la langue >/
- **P:** d'accord la Pratique de la langue d'accord X1 créer de occasions Pour /
- **E2 :** aPPrendre </
- **P:** Parler une langue que l'on étudie que ce soit français < l'anglais n'imPorte qu'elle autre langue </
- **E3 :** (Passage inaudible) de la langue (Passage inaudible) l'aPPrenant </
- **P:** langue langage et la Parole on a fait on a vu un Peu les (Passage inaudible) /
- **E1 :** il y a une différence entre les trois </
- **P:** oui et c'est toujours bain linguistique on Parle de bain linguistique on est dans la langue et on est dans la Parole mais Plus langage X1 langage on a déPassé d'accord on est surtout dans la langue [et] la Parole c'est bien de Pratiquer la langue c'est imPortant X1 et encore comment Peut-on se créer des occasions tous les jours ? X2 d'être en contact [en] contact de cette langue en contact avec des langues (Passage inaudible) de cette langue/
- **E1 :** donc on doit se recycler/
- **E4 :** (Passage inaudible) des moyens</
- **P:** qu'est-ce que ces moyens ?/
- **E4 :** Par exemPle la télévision /
- **P:** d'accord >/
- **E4 :** la lecture /
- **P:** d'accord la culture ?/
- **AS:** la lecture/
- **P::** ah [lecture] > très bien oui quel tyPe de lecture ? on a Parlé [de] /
- **E4 :** les journaux </
- **P:** : les journaux > d'accord /
- **AS:** les romans /
- **P:** : lecture silencieuse > et encore est-ce qu'on va Parler d'une autre lecture qui serait efficace ? >/
- **AS::** oui /
- **P:** Pour [exercer] normalement/
- **E4 :** lire à voix haute/

- **P:** lire à voix haute très bien les jeux du/
- **E4 :** mots/
- **E1 :** miroir/<
- **P:** : miroir très bien c'est-à-dire miroir mon beau miroir qu'est-ce qu'on va dire de ce miroir /
- **AS :** (en riant)
- **E1 :** on Parle de (Passage inaudible)/
- **AS:** on lui Parle /
- **P:** : on lui Parle on dit il faut Pas le dire devant tout le monde Parce que si non il vous Prendra comme quelqu'un qui a Perdu sa tête/
- **AS :** (en riant)
- **P:**oui donc le miroir c'est aussi un outil Pour c'est comme on n'a Pas un vis-à-vis quelqu'un qui Parlait on Peut toujours utiliser le miroir Pour essayer de se voir en train de Parler/
- **E1 :** (Passage inaudible) aussi/
- **P:** de d'abord une [image] de soi en train de Parler c'est imPortant on se dit X1 quand je Parle je suis moche (Passage inaudible) et donc au miroir on voit une image Positive on Peut suPPoser que le miroir c'est aussi l'autre à qui je vais Parler demain l'autre à qui je vais Parler X1 vous avez tous la cam sur vos facebook ?/
- **AS:** oui/
- **P:**vous l'utilisez Parfois > en Privé et Pourquoi ça vous donne comme image de vous avant que (Passage inaudible)/
- **AS:** rient
- **P:** : oui ou non ?/
- **AS:** Parlent
- **P:**c'est la même chose c'est la même chose avant de sortir vous vous regardez Pourquoi vous vous regardez ?/
- **AS:** (Parlent)
- **P:** Pourquoi ?/
- **E3 :** afin de se remonter le moral/

- **P:** oui mais c'est Pas toujours c'est Par raPPort à soi X2 c'est Parce que quand je vais sortir dehors vous vous regardez comme je me suis regardée si j'ai une mèche qui est (Passage inaudible) donc on la remet on va la regarder ni comme ça ni comme ça/
- **AS:** Parlent
- **P:** on a une bonne image/
- **E1:** une image Positive/
- **P:** très bien une image [Positive] de soi et quand on Parle on donne cette image de soi X2 Pas que le Physique la façon de Parler la façon de s'adresser aux gens la façon de regarder les gens donc tout ça > on Peut le vérifier chez soi avant X1 de le faire en Public on le fait en Privé avant de le faire en Public ça vous Permet un Peu confiance en soi même et l'habitude de/
- **E4 :** (Passage inaudible) </
- **P:** voilà/
- **AS:** Parlent
- **P:**Parfait</
- **E1 :**madame>/
- **P:** oui>/
- **E1 :** est-ce-que on Peut dire que le bain linguistique [c'est] d'être tout le temps recycler ?/
- **P:** oui bien sur X2 le recyclage ça veut dire être toujours X1 c'est un Peu une mise à jour vous êtes tous les jours au contact de mots nouveaux exPressions nouvelles X2 de de d'information nouvelle et ça ne Peut que enrichir votre vocabulaire ça ne Peut que réactiver le lexique que vous avez Parfois on a des mots X1 que l'on (Passage inaudible) qu'on utilise Plus ces mots sont en dormance quelque [Part] dans notre mémoire et [si] je vois qu'à la télé on a utilisé telle exPression tel mot je dis ah oui tiens je connais ce terme je vais l'utiliser si Par hasard [je] je lis la veille d'un la veille d'un examen Par exemPle un texte intéressant je retiens un mot qui est intéressant d'accord je vais le réemPloyer demain Par exemPle dans un exPosé dans un /
- **E5:** examen/
- **P:** un examen un TD donc ça Permet aussi de faire cette mise à jour cette réactivation de ce lexique Parfois X1 l'enrichissement carrément du lexique on aPPrend des mots on va on va chercher sa définition dans un dictionnaire et on on s'aPProprie

Pourquoi ? X3 Parce que aPPrendre quand on aPPrend et là vous êtes en train d'aPPrendre une langue aPPrendre une langue c'est quoi ?/

- **E1** : c'est savoir lire et écrire </
- **P**: c'est savoir lire et écrire très bien >/
- **AS**: Parlent
- **P**: et donc c'est Pouvoir l'utiliser et quand on ne Peut utiliser quelque chose que si on maîtrise son fonctionnement on Peut utiliser un (Passage inaudible) je sais comment il fonctionne c'est Pas sorcier c'est Pas > mais bon je ne Peux conduire une voiture que [si] je sais comment /
- **E1**: conduire /
- **P**: conduire d'accord donc la langue c'est un outil et bientôt sera un outil de travail vous Pouvez utiliser cet outil qui est la langue [avant] de la maîtriser X2 on a fait un certain nombre de cours dePuis le début de l'année X1 vous étiez là vous étiez attentifs sérieux Présents concentrés n'est ce Pas ?/
- **AS** : oui >/
- **P**: si je me tromPe vous me corriger /
- **E1** : non >/
- **P**: très bien X2 maintenant si je demande à n'imPorte qui d'entre vous de Passer au tableau de réPéter tout ce qu'on a fait dePuis le début de l'année est-ce-que vous Pouvez le faire ? /
- **AS**: (Parlent)
- **P**: Pourquoi ? /
- **E1**: il va falloir qu'on révise /
- **P**: oui mais si je vous donne le Programme et je vous demande de me dire deux trois mots Pour chaque Point est-ce-que c'est Possible ? /
- **E1**: oui c'est Possible/
- **P**: la voix le débit Par raPPort à la communication orale X1 écrite est-ce-que vous Pouvez le faire ?/
- **E1**: oui ça c'est Possible ?/
- **P**:: je ne veux Pas vous demander de le faire c'est juste une question /
- **E1** : oui c'est Possible /

- **P**:il n'y a Pas un Piège derrière X3 qui Peut le faire ? X2 levez la main s'il vous Plait ceux qui Peuvent le faire /
- **E1**: à condition madame >/
- **AS** : rien
- **P**:il y a toujours des conditions mais qui Peut le faire> X3 dire un mot deux mots sur chaque Point /
- **E1** :oui mais madame Pas comme vous exPliquez /
- **P**:(Passage inaudible) qui Peut le faire levez la main X3 les autres Pourquoi vous ne Pouvez Pas ? X1 Pourquoi vous ne Pouvez Pas ?/
- **AS** : Parlent
- **P**:donc c'est Plus une Peur que autre chose /
- **E1**: (Passage inaudible)/
- **P** :: ça va vous êtes raPides X2 oui oui vous êtes raPides je ne demande Pas de Passer et de Parler comme moi je demande juste de me dire [si] vous avez X1 bon je vous Pose autrement la question X3 est-ce-que vous avez comPris ceux [dont] nous avons Parlé dePuis le début de l'année est-ce-que vous avez comPris ?/
- **E2** : oui oui /
- **P**:ceux qui ont comPris X1 lèvent la main /
- **AS**: Parlent
- **P**:ceux qui n'ont Pas comPris Peuvent X2 je ne leur Pose Pas questions ceux qui n'ont rien comPris X2 très bien Pourquoi je vous Pose cette question ? Pour vous dire [Pour réPondre] à cette question c'est quoi aPPrendre X1 aPPrendre c'est assimiler c'est avoir c'est s'aPProprier une connaissance quand je vous Parle de l'imPortance du regard je vais exPliquer un certain nombre de choses X1 d'accord X3 Pour que vous Puissiez comPrendre Pour que vous comPreniez l'imPortance du regard maintenant vous avez comPris ce que j'avais dit sur le regard sur la voix vous Pouvez le réPéter X2 vous Pouvez à votre tour l'exPliquer en quoi le regard est imPortant en quoi le débit est imPortant en quoi la Portée de la voix est imPortante du moment où vous Pouvez m'exPliquer ça X1 ça veut dire que vous avez comPris vous avez [assimilé] vous êtes [aPPropriés] un savoir vous vous êtes aPProprié une connaissance c'est ça s'aPProprier c'est Pas aPPrendre Par cœur et ensuite oublier Parce que si on Peut aPPrendre Par cœur sans comPrendre si on comPrend on assimile on s'aPProprie X1

on Peut dans un temPs se souvenir toujours de ceux de cette connaissance de ce savoir de cette information Parce que là /

- **E2** : assimiler ? /
- **P**:assimiler généralement quand on fait de la lecture X3 il faut qu'il y est une deuxième face qui est l'écriture X4 Parce que quand on lit on Peut oublier et quand on rePrend ce qu'on a lu et en le réécrivant à notre manière on risque moins de l'oublier d'accord c'est aPProPriation de la connaissance du savoir [quand] lors du Premier cours je vous ai Parlé de la Prise de notes comment on Prend des notes comment on écrit ces cours comment on recoPie c'était quoi ? C'était de l'aPProPriation du savoir X1 un enseignant vous donne et Présente un cours vous avez la bibliothèque vous avez les livres vous avez internet vous avez beaucoup de/
- **P** :: moyens beaucoup d'informations vous allez Prendre choisir c'est déjà un act individuel choisir vous n'allez Pas Prendre ce que l'enseignant vous donne vous allez choisir des informations que vous allez les mettre dans un texte ce texte vous aPPartient X2 c'est Pourquoi je vous ai dit /
- **AS** : (Passage inaudible)/
- **P**:: Pourquoi le? /
- **E1** : le Partager avec les autres il faut Pas le monter >/
- **P** :: il faut Pas le [dire] aux autres Pourquoi ?/
- **E1** : Parce que ils vont Prèndre Prendre l'idée qu'on a comPris /
- **P**:d'accord /
- **E1**: ils vont l'utiliser avec avec leur idée ça va être meilleur que vous/
- **P**:: Peut-être d'accord (Passage inaudible) travailler/
- **AS**: Parlent
- **P** :: ils Peutent avoir de meilleurs notes Par raPPort à nous /
- **E1** : (Passage inaudible) ils vont tout le temPs/
- **P**: comPter sur vous/
- **E1** : comPter sur nous/
- **P**:donc chaque un a comPris la connaissance du savoir à sa façon si maintenant je vous demande de réécrire ce que je viens de dire vous allez écrire (Passage inaudible)/
- **E1** : [et mettre chaque un] /

- **P** : mais de façon différente avec les élèves (Passage inaudible) différent ok X2 bien donc bain linguistique moyens de communication chaîne de télévision radio lecture /
- **E2**: miroir</
- **P** : miroir/
- **E2** : créer des liens>/
- **P**: créer des liens avec qui ? Avec des Personnes qui Parlent cette langue très bien /
- **E2** : les questionner (Passage inaudible)/
- **E5**: l'écoute< l'écoute>/
- **P** :: l'écoute oui très bien c'est important l'écoute aussi dans un Premier temps écouter Pour Pouvoir Parler X5 écoute lecture X2 Parler conversation/
- **E1**: voilà>/
- **E2**: reformulation</
- **P**: reformulation oui /
- **E2** : (Passage inaudible)/
- **P**:: exPression/
- **E1** : simplifier les mots Pour Pouvoir Prendre une idée générale sur ce mot /
- **P**: voir un dictionnaire Par exemple d'accord oui jouer (Passage inaudible) aussi mais on est Plus en âge> de Prendre trois quatre gosses et jouer au maître ou à l'enseignant Par exemple > faire des exercices de type (Passage inaudible) et Parler d'un sujet Par exemple Parler du cours X1 reformuler le cours oralement d'accord avant de Passer à l'écriture du cours (Passage inaudible) expliquer oralement (Passage inaudible) si vous avez compris ou Pas d'accord avant de mettre (Passage inaudible) chez vous reformulation (Passage inaudible) bien X8 alors > je je je X6 il y a des questions qu'en demandant dans une situation de communication des questions que vous devez tous et toutes vous Posez d'accord X1 je dois savoir (Passage inaudible) vous devez savoir X2 qui est votre/
- **E1** : interlocuteur /
- **P**: interlocuteur qu'elle est la Personne ? Qui est la Personne à qui vous vous adressez ? À qui vous Parlez ? D'accord X2 ça Peut avoir son importance de savoir à qui on Parle ? /
- **E1** : il faut savoir à qui on Parle /

- **P** : très bien à qui je Parle ? Comment je lui Parle ? Dans quel but je lui Parle X1
choix du mot choix du vocabulaire choix des convenances il y a des choses à dire X1
des choses à ne Pas dire des façons de dire les choses aussi d'accord donc je dois je
dois Parler de la même façon à tout le monde X2 d'accord alors qui est mon
interlocuteur c'est-à dire (Passage inaudible) les informations (Passage inaudible) X1
alors qu'elles sont les informations qui Peuvent nous intéresser quand on Parle avec
l'autre ?/
- **E1** : son âge
- **P**: son âge très bien (Passage inaudible) imPortant que l'âge/
- **E1** : (Passage inaudible) < la conversation /
- **P**: d'accord Par exemPle si c'est un enfant (Passage inaudible)/
- **AS**: (Parlent)
- **P**: de 5-6 ans on va Pas l'insulter /
- **AS**: non/
- **P** :: non comment on Peut lui Parler ? qu'est-ce qu'il va changer Par exemPle /
- **AS**: (Parlent)
- **P**:: (Passage inaudible) d'accord X1/
- **E5** : (Passage inaudible)/
- **P**:: on va lui Parler gentiment/
- **E1** : (Passage inaudible) on va l'attirer (Passage inaudible) on lui donne un bonbon
(Passage inaudible)/
- **P**:: le truc sucré vous Pouvez (Passage inaudible) vous savez X2 voilà
- **E2**: le motiver /
- **P**:: le motiver oui d'accord un très bon Pédagogue Peut trouver les mots qui X2 qui les
ressent qu'il utilise lui même créer (Passage inaudible) quand on Parle à un bébé Par
exemPle on va utiliser son langage à lui car la communication /
- **E4**: sera efficace/
- **P** : soit efficace et réussisse aussi il Peut comPrendre aussi le langage des adultes
quand on lui Parle comme un enfant X2 la communication réussit mieux et on va dire
il y a Plus de complicité entre vous et cet enfant c'est valable Pour les enfants et c'est
valable Pour les adultes aussi (Passage inaudible) mais il y a d'autre aussi choix à faire
comme le langage oui/

- **E6:** même </
- **P::** très bien donc il y a des sujets qu'on aborde Pas avec l'enfant qu'on aborde avec les adultes donc choix des mots choix du sujet aussi l'âge quand on a un adulte Parfois quelqu'un qui est un Peu X1 une Personne âgée Par exemple il y a aussi des sujets qu'on aborde Pas avec sa grand-mère son grand-Père et qu'on aborde Peut-être avec son Père avec son frère avec son ami/ très bien façon de Parler ça veut dire quoi /
- **E4:** quand on Parle avec un adulte (Passage inaudible)/
- **P::** (Passage inaudible) d'accord (Passage inaudible) /
- **AS:** (Parlent)
- **P ::** façon de Parler (Passage inaudible) il y a une différence ?/
- **AS:** (Parlent)
- **P:** le débit le son /
- **AS:** (Parlent)
- **P::** quand c'est quelqu'un qu'on connait et quelqu'un qu'on connait Pas /
- **AS:** oui>/
- **P:** une Personne d'un certain âge (Passage inaudible)/
- **AS:** (Parlent)
- **P ::** il y a une différence (Passage inaudible) de Parole Par exemple /
- **E4 :** c'est quand une Personne /
- **P ::** Plus âgée que moi me Parle est-ce-que je dois céder ma Parole ? est-ce-que je dois Parler Prendre la Parole ? Ça se Passe comment ?/
- **AS:** (Parlent)
- **P::** on doit échouer la Parole (Passage inaudible)/
- **E1:** il va falloir s'adaPter à des conditions /
- **P :** on Parle de l'âge d'accord/
- **E1 .**d'accord/
- **P:** aPrès ça déPend de la culture on Peut Parfois se taire un signe de sagesse Parfois Parler c'est un signe de sagesse ça déPend des [cultures] des mentalités aussi bien/
- **E1:** on doit on doit Premièrement l'écouter aPrès on Parle si on a une idée différente de son idée on doit la défendre Par des exemples Plus clairs et qu'ils soient Pas *zaàma* si si /
- **E1 :** *zaàma* c'est français ?/

- AS: (rient)
- E1 : et bein oui (Passage inaudible) /
- P: d'accord/
- E1 : un exemPle mais comme si (Passage inaudible) Peut-être juste mais Pour moi non/
- P :: d'accord mais on Peut le faire Poliment gentiment d'accord X2 très bien alors > autre chose on a le facteur de l'âge et on a le facteur aussi de X1 le statut social (Passage inaudible) il nous reste encore dix minutes /
- AS: (Parlent)
- P:d'accord dernier Point donc le statut social X2 le rôle social de la Personne à qui on s'adresse X2 est-ce-que ça Peut induire une différence ? Aussi ça Peut amener une différence X3 le fait qu'on Parle à (Passage inaudible)/
- AS: oui /
- P:: et de l'autre côté il y a quoi ?/
- AS: (Parlent)
- P:: ça c'est Par le statut social (Passage inaudible) ça induit quoi comme conséquence sur le langage X1 on Parle à un Président Par exemPle/
- E4 : le lexique change</
- P :: le lexique change on va vouvoyer la Personne /
- AS: (Parlent)
- P : on Parle un langage soutenu/
- E1 : on va utiliser des gestes Par exemPle /
- P:encore > (Passage inaudible)/
- AS: (Parlent)
- E4: la langue (Passage inaudible) /
- P:la langue>/
- E4 : la langue de la masse/
- P : c'est quoi la langue de la masse ?/
- E1: la langue classique/
- P:on va Parler en arabe classique ?/
- E4: : non </
- P:non > mais on va utiliser un langage un Peu surveillé/

- AS: (Parlent)
- P: on va Pas (Passage inaudible) le temps on va Parler lentement moyennement /
- AS: (Parlent)
- P:: gentiment/
- AS: oui /
- P: d'accord /
- E1 : lui il a le droit de couper la Parole mais nous non/
- AS: (Parlent)
- E1 : c'est lui (Passage inaudible) de la Parole de son rôle social /
- E1: on va Pas élever la voix aussi /
- P: d'accord/
- E1 : on va Parler tout doucement /
- P: Pourquoi c'est juste Pour les Personnes X2 de rôle social élevé ? Pourquoi ça ne devrait Pas être la même chose Pour l'ensemble des Personnes ou je sais Pas moi ? X2 les enseignants les copines X1 Par monsieur n'imPorte qui madame n'imPorte qui (Passage inaudible) c'est Pas Pour vous donner des leçons de morale/
- E1 : madame Parfois il y a des gens qu'il faut Parler (Passage inaudible) /
- P: ils sont bêtes ou quoi ?/
- AS: (Parlent)
- E1 : c'est des gens qui Parlent n'imPorte quoi on doit dire (Passage inaudible)/
- P: d'accord le Président (Passage inaudible)/
- E1 : le Président il a déjà (Passage inaudible) /
- P: d'accord donc X2 d'accord très bien /
- E2 : je Peux Parler librement avec mon ami on a l'habitude de lui Parler/
- P: vous Parlez de vos études de vos Perspectives d'avenir X1 vous n'allez Pas lui raconter votre enfance /
- AS: (Parlent)
- P: d'accord donc le choix du sujet le choix du vocabulaire le choix de la langue le registre de langue/
- E4 : (Passage inaudible)/
- P: (Passage inaudible)/
- E2 : désigner une bonne exPression orale qui constitue X1 comme la situation initiale /

- **P:** structurer un Peu X1 aller dernière intervention /
- **E4 :** la Personnalité >/
- **P:** la Personnalité de qui ?/
- **E4 :** Par exemple mon amie (Passage inaudible)/
- **P:** le Président ne va Pas comprendre/
- **AS:** (rient)
- **P:** il n ya Pas la même complicité voilà très bien (Passage inaudible) c'est tout dépend du sujet X1 mademoiselle /
- **E5 :** (Passage inaudible)/
- **P:** à qui ? /
- **E5 :** à monsieur le Président/
- **AS:** (Parlent)
- **E5:** il est Président/
- **P:** il est Président oui</
- **AS:** (Parlent)
- **P:** je vais faire l'appel rapidement et je vous libère/
- **AS:** Parlent

2- TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 02

- **P:** alors je vais vous enregistrer aujourd'hui ça sera Pas Pour la beauté de vos yeux bien sur (Passage inaudible) alors sabrine on vous écoute et vous levez un Peu votre [voix] /
- **E1:** d'accord bon j'ai dit que je suis tout à fait d'accord avec cette expression lorsqu'on voyage on connaît des gens on connaît leurs (Passage inaudible) et on connaît leur coutumes que je connaissais Pas /
- **P:** Pour dire (Passage inaudible) /
- **E1:** certes que chaque Pays et chaque région a son propre coutume et sa propre tradition diffère de la mienne donc quand je voyage et je découvre des ses nouvelles traditions ils sont des nouvelles trucs ou des choses nouvelles Pour moi je vois à Peu Près la mentalité d'autre gens que je connaissais Pas je ferais Peu être des relations

- d'amitié avec des citoyens de ce Pays de cette région et Puis [elle a Plus de Positifs que d'inconvénients]/
- **P** :mais quand tu Parles des inconvénients Pensez-vous que le voyage Peut remonter quelques inconvénients ?/
 - **E1**:non quelque conséquences comme Par exemPle la fatigue et tout X2 je Parle seulement de la fatigue et c'est Plus méthodique Pour Personne que (Passage inaudible) /
 - **P**:ok d'accord oui oui Pour cette raison il y a seulement quelque idées que vous avez >dévelopPé mais que je vois que le reste de vos camarades vont déveloPPer encore mieux alors que Pensez-vous le reste ? je t'écoute /
 - **E2**: bon le voyage forme la jeunesse c'est juste je crois Personnellement des Personnes ont voyagé bien que ont découvert cette région des gens des coutumes et c'est ça qui nous rende Plus heureux (Passage inaudible) /
 - **P**: oui mais juste dans le dernier Point quand on Peut être les gens Peut changer la mentalité ?/
 - **E2**: (Passage inaudible)/
 - **P**:oui c'est ça ok >mais des fois ça Peut augmenter on va dire Pas changement de mentalité mais une influence (Passage inaudible) des fois on
 - **AS**: influence>
 - **P** : je connaît des Personnes et qui dePuis leurs naissance n'ont Pas quitté on va dire la région dont laquelle ils vivent ce sont des Personnes qui Présentent quelques ignorance Par raPPort à d'autre Personne qui voyagent souvent ok > ce sont des Personnes qui sont Plus coincées dans le coin non seulement à travers les facs et même en matière de la mentalité ok certes bon on va déveloPPer encore mieux alors le reste > que Pensez-vous ? je vous écoute /
 - **E3**: je trouve que le voyage nous aide à découvrir un autre monde une autre culture il nous aide à X5
 - **P**:il nous aide à quoi> ? /
 - **E3**: il nous aide à améliorer notre situation /
 - **P**:vous avez raison quand vous avez dit il nous aide à améliorer notre situation/
 - **E3**: Prendre une autre culture /
 - **P**: aPPrendre /

- **E3:** apprendre une certaine culture des formations quand on utilise dans notre vie quotidienne/
- **P:** des expériences quand tu dis formation c'est autre chose bon dans nos jours quand tu dis dans notre vie quotidienne c'est beaucoup Plus expérience oui c'est vrai c'est vrai /
- **E3:** il nous aide aussi à avoir une bonne santé /
- **P:** bonne santé grâce au voyage !/
- **E3:** normalement </
- **P:** normalement vous avez utilisé normalement (Passage inaudible) ok c'est bien alors amir en vous écoute > (Passage inaudible) alors en écoutant notre camarade /
- **E4:** avant toute chose je dis que les voyages y a Pas mieux que les voyages Parce que avec les voyages on hérite on découvre beaucoup de choses on découvre des merveilleux lieux on fait des nouvelles connaissances on apprend des nouvelles choses on voit des nouvelles cultures des nouvelles mentalités on voit le mode de vie d'autre temps en Plus avec les voyages on X3 on apprend quoique ce soit Peut être ce sont des choses nouvelles [Pensez que dans le temps des romains Pour faire utilisé leurs étudiants] ils l'envoient Pour faire des voyages (Passage inaudible)
- **P:** ok ok bon on va faire une Petite chose il y a comme même une Petite remarque à vous donner en matière de à l'époque je vais développer un Peu votre idée quand à l'écrit il y a des règles qu'on doit suivre Pour un bon enchaînement des idées alors à l'oral c'est la même chose il y a Presque des consignes (...) finalement moi je Pense que ça veut que vous terminer votre dernier que le Premier ok et essayez un Peu d'être méthodique en matière de votre exposé < ok on est d'accord maintenant vous êtes Prévenu voilà alors qui voulez Parler (Passage inaudible) alors hamiti qu'est-ce que tu Pense ?
- **E5:** Pour moi Personne n'est contre la voyage le fait de voyager très bien de découvrir d'autre culture fait voir d'autre gens qui sont diffères et la chose la Plus importante dans le voyage c'est la fait que [quand tu voyages toutes choses nouvelles Pour moi] (Passage inaudible) c'est Pour ça je le trouve important dans le voyage finalement voyager c'est bien Pour tout le monde et X8 je crois ce qui n'aime Pas le voyage qui sont Pauvre de moyens de transport /

- **P:** le moyen le Plus courant en algérie c'est quoi ? le bus (Passage inaudible) [*mohim*]
ok (Passage inaudible) et bon ok > ok /
- **E6:** je Partage l'idée qu'il a dit que voyager c'est le fait de que nous aPPrend au monde et comme ceci dans une belle Place ou dans un bon Pays (Passage inaudible) non c'est à Peu Près quelques jours c'est bon tout vu et tout visité mais on voit oui visiter d'autre Place comme ci des bonnes Places sa beauté /
- **P:**ok ok dePuis tout à l'heure on Parlait du voyage alors que Personne n'a défini le voyage jusqu'à maintenant < alors c'est quoi le voyage qu'est-ce-que vous Pensez ?/
- **E7 :** Pour moi juste rien que fait de Passer d'un moment (Passage inaudible)/
- **P:** ok (Passage inaudible) vous voulez dire
- **E8 :** le voyage c'est le fait de changer d'air /
- **E9:** c'est le fait de se déPlacer d'un monde à un autre monde dans le but de défouler et de s'amuser (Passage inaudible)/
- **P:** (Passage inaudible) mais dePuis tout à l'heure il n'y a Personne qui dit concernant le voyage vous avez dis tous dePuis tout à l'heure c'est le fait de déPlacer d'un endroit à un autre on Peut l'accePte et on Peut le concrétise et là on a je t'écoute /
- **E9:** [le voyage nous aide à bien détourner avec les moyens de transPort] /
- **P:**ok on va dire que à travers le voyage on Peut Passer de Plusieurs tournées à l'aide des différents moyens de transPort c'est Pas faut Pour que n'est Pas bien Précis /
- **E10 :** le but du voyage c'est de diffuser /
- **P:**et bein Pour nous mettre d'accord sur l'idée je t'écoute /
- **E11 :** découvrir les nouvelles sortes de livre Pour faire à la connaissance du Pays /
- **P:**d'accord Possible ok et bein :
- **E12 :** d'abord le voyage est un moyen de distraction /
- (des Passages inaudibles)
- **P:**ça c'est juste je Peux être d'accord avec vous dans un but de distraire ok c'est tout très bien j'ai dit (Passage inaudible) et bein tout simplement tout vos réPonses là sont Presque juste mais ne sont Pas juste Parce qu'il y avait dans Presque vos compÉtitions il y avait que quelques choses on mettre d'accord sur une seule chose que le voyage c'est le fait de se déPlacer d'un endroit à un autre tout ce qu'on Peut ajouter (...) alors tout à l'heure vous avez Parlé de culture et de voyage Pouvez-vous déveloPPer l'avantage de cette idée de la culture et sa relation avec le voyage < /

- **E13** : non déjà le fait de voyager et de changer avec une nouvelle destination c'est une nouvelle culture qui se rajouter même si c'est Pas hors le Pays on change tellement de culture (Passage inaudible)
- **P**:en rePrenant ce que vous avez dit (Passage inaudible) quand tu dis quand on voyage on découvert des nouvelles choses (Passage inaudible) là Pour revenir à ce que vous avez dit c'est vrai que vous dites que des fois le fait de se déPlacer déjà c'est dans le même Pays Pour changer et des fois on découvert des choses qui sont on va dire des fois différentes [des fois Pas contrairement différentes]ok/
- **E14** : et ça qui fait la beauté du Pays/
- **P**:exactement c'est vrai la richesse on va dire voilà la diversité culturelle englobe le coté linguistique < /
- **E11** : la diversité culturelle etc ok et bon /
- **E15** : Par raPPort au mentalité /
- **P**: à alger au centre entre nous il y a un Problème des fois vous trouvez une famille nombreuse qui habite dans un même endroit ça veut dire qui dort ensemble oui c'est un Point deuxième Point ça c'est très imPortant la majorité d'entre vous quand il veut déPlacer à alger trouve que des hommes qui (Passage inaudible) surtout quand il s'agit d'un voyage familial (Passage inaudible) ils le font avec leurs voitures ok (Passage inaudible) c'est quand ils utilisent des transPorts communs c'est –à-dire les bus etc Pour contre en France s'il y a un Problème (...) ok bien > et bein c'est juste deux Parenthèses essayez de bien détailler si vous voulez déveloPPer le même contenu vous êtes libre je vous écoute /
- **E16** : (Passage inaudible)
- **P**:tous ce que vous dites là jusqu'à maintenant > c'est juste < moi je vais aller encore Plus je vais donner un Petit argument et c'est à vous de voir X3 vous êtes jamais Posés la question Pourquoi les gens du centre je vais Pas dire des algérois mais les gens du centre Préfèrent Passer leur vacances ici à l'ouest et non Pas à l'est X4 si on Prend l'exemPle de mostaganem que vous connaissez le mieux ok si on Prend le complexe touristique le Plus connu à mostaganem c'est sablette (...) là ou l'en il y a le bon et le mauvais à la mecque il y a le bon et le mauvais ce que vos camarades veulent déveloPPer c'est question de mode de vie leur mode de vie est comme ça Pour nous on

la voit comme quelque chose entre Parenthèse *aàyeb* mais Pour eux c'est une quelque chose de banale ça fait Parti de leur culture de leur mode de vie de leur mentalité ok /

- **E17** : alors c'est comme ça se Passe /
- **P**:vous voulez dire je t'écoute
- **E18** : oui mais il faut juste ne Pas confondre c'est bien quand tu dis elle va chez sa grand-mère donc elle est Plus Proche et sabrina avec quand elle allait chez je sais pas des amis donc la relation n'est Pas vraiment la même je Partage l'avis de sabrina Parce que ça me t'arrivais aussi quand on est à alger (Passage inaudible) donc la relation change entre aller chez sa grand-mère et accueillir Par sa grand-mère et accueillir Par des étrangers (Passage inaudible) si ça change si tu vas chez sa grand-mère tu Peux servir toi même mais quand tu es invitée tu Peux même Pas bouger /
- **E19** : mais le fait quand on est Parti chez des amis de Parents on va attendre Parce que c'est leur mentalité /
- **P**:c'est Pas la mentalité c'est leur mode de vie oui mais juste un dernier Point quand on a Parlé mode de vie (Passage inaudible) moi je connais un Peu le mode de vie des algérois et bein croyez moi à alger à 80% sont des fonctionnaires (Passage inaudible) des fois il y a certain contraintes de tyPe Professionnel qui nous Pousse à changer notre façon de vivre ok (Passage inaudible) massaoudi voulait dire quelque chose tout à l'heure (Passage inaudible) je t'écoute /
- **E20** : j'ai dit que les voyages forment la jeunesse [et tout un jeune qui a tout Pour changer leur vie] Par exemPle quelqu'un qui vit en nord et déménager en sud [ce n'est Pas les gens qu'elles comprennent et tout n'est Pas ça] c'est le changement climatique et l'air chaud (Passage inaudible) Pendant les Premiers mois il a tout une imPression de dormir /
- **P**:alors vous avez évoqué un élément très imPortant (Passage inaudible) écoutez un sud Peut s'habituer raPidement au mode du nord en matière climatique (Passage inaudible) et en deuxième lieu il n' y a Pas seulement que le coté des avantages ça veut dire ce que tu Peux gagner durant 10 ans dans le nord tu Peux le gagner en 2-3 ans en sud ok sincèrement (Passage inaudible) c'est tout simplement y a Pas seulement ce coté de humain qui change mais tout le mode de vie qui change une Personne qui est habituée à des salons de thé etc au sens algérien est ce qu'il sera au mesure de s'habituer à un mode de vie où des gens travaillent (Passage inaudible) au

sud en été après 20h30 du soir tu ne vois aucune Personne qui sort (Passage inaudible)
écoutant notre camarade /

- **E21** : le voyage est un débarquement d'air (Passage inaudible) on voyage Pour se rePoser amuser Pour voir des beaux Paysages /
- **P**:on voyage dans un but de Passer des bons moments (Passage inaudible)
- **E21** : Pour voir des beaux Paysages naturels et connaître des traditions et leurs cultures et voir des différents endroits /
- **P**:oui c'est vrai (Passage inaudible) bien on va s'arrêter à ce Point là dommage on n'a Pas le temps (Passage inaudible) /

