

République algérienne démocratique et populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche  
Scientifique

Université de Mostaganem  
Faculté des Lettres et des Arts



École doctorale de français pôle ouest  
Antenne de Mostaganem

Mémoire de magistère

**Option** : didactique

Sujet :

La co-construction du savoir à travers les négociations du sens dans les interactions verbales en milieu universitaire :  
(Cas des étudiants de LMD<sub>1</sub> de l'université de Mostaganem)

- **Présenté par** : Nadir Medjahed
  
- **Membres du jury** :
  - **Président** : M. Fari Bouanani Djamel (ENSET- Université d'Oran)
  - **Rapporteur** : M. Saàdane Braik (Université de Mostaganem)
  - **Co-Rapporteur** : Mme. Malika Bensekat (Université de Mostaganem)
  - **Examineur** : M. Missouri Abbès (Université de Sidi-Bel-Abbès)

**Année universitaire : 2010-2011**



## - **Résumé du mémoire**

Les négociations de sens dans les interactions verbales en classe de langue constituent une situation dans laquelle les apprenants construisent leurs savoirs d'une façon conjointe et collaborative, il s'agit d'un processus actionnel orienté réciproquement entre l'enseignant et l'apprenant et entre les apprenants eux-mêmes, et dans lequel l'apprenant développe ses compétences communicatives en langue étrangère (FLE).

Dans ce travail nous proposons d'observer de quelle manière se construit le discours dans les interactions didactiques à travers les négociations conversationnelles. Notre objectif est de confirmer le rôle joué par ce processus dans la co-construction collective du savoir en classe de langue, chez des étudiants de français LMD<sub>1</sub> de l'université de Mostaganem.

- **Mots clés** : interaction didactique, négociation du sens, co-construction du savoir.

# Sommaire

<b>I. Introduction</b> .....	4
<b>II. Problématique</b> .....	6
<b>III. Hypothèses</b> .....	7
<b>IV. Cadre théorique</b> .....	9
<b>V. Corpus et protocole de travail</b> .....	11
<b>VI. Méthodologie</b> .....	13
<b>VII. Chapitre I : Les interactions didactiques en classe de langue</b> .....	15
1. Les interactions didactiques .....	16
2. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères .....	19
3. Développement et application des interactions verbales en milieu d'apprentissage à travers le temps.....	22
4. Fonctions et organisation des interactions didactiques .....	31
<b>VIII. Chapitre II : Négociations et co-construction du savoir</b> .....	35
1- Le caractère co-constructif dans l'apprentissage .....	36
2- Processus de coopération .....	39
3- La notion de négociation conversationnelle.....	44
4- Négociation et co-construction .....	47
5- Les négociations en classe de langue .....	51
<b>IX. Chapitre III : Analyse du corpus</b> .....	54
1- La transmission du savoir en classe de langue.....	56
2- La construction collective du savoir dans le corpus.....	58
3- Rôles interactifs en classe de langue .....	61
4- Une situation propice à la négociation .....	67
5- Le modèle d'analyse des négociations de sens de VARONIS et GASS .....	70
6- Types de négociation conversationnelle dans le corpus .....	73
<b>X. Conclusion</b> .....	85
<b>XI. Bibliographie</b> .....	89
<b>XII. Annexe</b> .....	97
<b>XIII. Table des matières</b> .....	129

# I. Introduction

La classe de langue, un lieu qui se veut propice à l'apprentissage, est envisagée comme un espace où les connaissances circulent et se construisent. Il s'agit de la transmission de savoirs et savoir-faire langagiers en langue étrangère et d'un savoir sur cette langue.

La réflexion actuelle en didactique de l'oral privilégie les interactions orales comme mode de construction de savoirs et savoir-faire langagiers entre enseignant et apprenant et entre pairs, s'inscrivant dans un contexte de classe de langue ; l'oral est appréhendé comme une activité de base qui gratifie l'intercompréhension et la co-construction des connaissances en classe.

Le concept de « co-construction du savoir » par l'apprenant et l'enseignant dans la classe de langue est l'une des nouvelles conceptions en didactique des langues étrangères , une tendance qui rend compte et prétend le rôle joué par les interactions verbales dans la construction des savoirs et la progression langagière de l'apprenant ; il s'agit de la construction d'un espace partagé considéré comme un processus actionnel orienté réciproquement entre l'enseignant et l'apprenant et entre les apprenants eux même.

Les négociations de sens qui se déroulent entre ces différents acteurs dans le processus d'enseignement/apprentissage en classe de FLE, contribuent elle aussi à construire ce savoir ; un savoir qui résulte de la résolution d'un désaccord momentané dû à une incompréhension entre ces interactants. Ces négociations de

sens qui ont un caractère imprévisibles peuvent se manifester à tout moment de l'interaction en classe et créent des activités didactiques secondaires<sup>1</sup>.

La compétence en expression orale qui est une priorité dans l'acquisition d'une langue voir culture étrangère, ne s'acquiert qu'à travers l'interaction verbale. De ce fait, encourager l'apprenant à participer et prendre part dans les échanges verbaux en classe contribuera à développer la compétence communicative de ce dernier en cette langue étrangère.

Analyser les interactions didactiques permet de bien comprendre comment une donnée ou une connaissance rejoint le savoir et le savoir-faire langagier des apprenants, dans un contexte didactique bien défini qui est la classe de langue, et d'en suivre le mécanisme et l'évolution.

De ce fait, le concept d'interaction didactique dans ce travail est envisagé comme un processus d'anticipation et d'engagement de la part de l'enseignant et de l'apprenant en partant du principe selon lequel l'apprenant développe ses compétences communicatives en langue étrangère (FLE) à l'aide et à travers ces interactions verbales et à travers un processus négociationnel.

Dans ce présent travail, nous tenterons une analyse sur le contenu des échanges verbaux au cours des débats scientifiques dans la classe de langue chez des étudiants de français LMD<sub>1</sub> (université de Mostaganem). Nous examinerons plusieurs situations d'interlocution pour montrer comment, grâce à des interactions didactiques, le savoir se construit à travers les négociations de sens, d'une manière conjointe et collaborative.

Notre objectif vise à mettre en évidence les moyens de nature discursive (négociation, coopération, etc.) utilisés par les étudiants pour construire leur savoir ainsi que la façon dont sont distribués les tours de parole et les rôles adoptés par les différents participants.

---

- <sup>1</sup> CHERRAD, N, Synergies, Algérie n° 5, Université Mentouri, Constantine.2009.p 175-189.

## II. Problématique

Le développement des recherches sur la conversation en classe de langue pousse à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leurs places dans l'interaction. La variété des problématiques dans un tel discours montre l'étendue des possibilités d'étude et la richesse d'une interaction verbale tant sur le plan linguistique, énonciatif, sociocognitif que didactique.

Dans le cadre de notre recherche, l'étude va s'effectuer en se basant sur un corpus oral, qui consiste en des enregistrements audio réalisés durant des séances de TD chez des étudiants de LMD<sub>1</sub> français à l'université de Mostaganem.

Dans ce travail nous proposons d'observer de quelle manière se construit le discours dans les interactions didactiques pour mettre en évidence les moyens de nature discursive (négociation, coopération, etc.) utilisés par les étudiants pour résoudre les tâches, la façon dont sont distribués les tours de parole et les rôles adoptés par les différents participants. Nos investigations vont porter sur les questions suivantes :

- Comment les étudiants co-construisent leur discours<sup>2</sup> dans l'interaction didactique en classe de langue et quel rôle joue chacun des interactants (enseignant/étudiant) durant cette situation didactique ?
- Comment s'organisent ces échanges verbaux et quelles sont les stratégies conversationnelles déployées par les deux protagonistes (enseignant/étudiants) dans la co-construction du savoir à travers les négociations du sens ?
- Quel est le rôle joué par les négociations de sens dans la co-construction du discours didactique ?

---

- <sup>2</sup> Une construction de manière conjointe et dialogale.

### III. Hypothèses

S'intéresser sur les processus liés aux négociations conversationnelles dans ce corpus, nous a mené à émettre quelques hypothèses basées sur l'observation des interactions didactiques qui se déroulent pendant des séances de TD chez des étudiant de LMD<sub>1</sub> préparant une licence de français.

C. KERBRAT-ORECCHIONI dans ses recherches sur les négociations conversationnelles, définit ce processus comme suit :

*'' Tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend survient entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour visée de résorber ce différend afin de permettre la poursuite de l'échange. ''<sup>3</sup>*

Cette dernière nous présente les composantes<sup>4</sup> de cette notion comme suit :

- *Un groupe d'au moins deux négociateurs* : dans notre étude, il s'agit de l'enseignant et les étudiants impliqués directement dans les dialogues. Il s'agit de négociateurs « pairs ».
- *Un objet à négocier* : il s'agit, dans notre corpus du savoir et du savoir-faire liés à la didactique des langues. En réalité, les objets à négocier sont bien plus complexes comme on le verra dans notre analyse.
- *Un état initial de désaccord ou de non-accord entre les interactants* : lié, comme on le verra, à des différences (avouées !) dans la perception des tâches à accomplir, à des différences du type langagier et linguistique ou bien à des différences d'interprétation.

---

- <sup>3</sup> KERBRAT-ORECCHIONI, C, *Le discours en interaction*, Paris: Armand Colin.2005.P.103

- <sup>4</sup> C'est ce que KERBRAT-ORECCHIONI appelle les « ingrédients »,2005 : 94-96.

- *La mise en œuvre de procédures pour tenter de résorber le désaccord* : Ces procédures, de nature et de complexité différente, vont faire l'objet de notre analyse.
- *Enfin, un état final qui est l'issue de la négociation* : la négociation pouvant réussir ou échouer. Dans notre corpus, l'état final de la négociation dépend largement, comme on le verra plus loin, du fait que les étudiants se savent observés et évalués par les enseignants.

Dans notre travail, nous prenons appuie sur les hypothèses suivantes :

- La classe de langue constituerait un espace qui favoriserait les interactions verbales et rituelles communicatifs formant la trame des réseaux de transmission des savoirs.
- La co-construction du savoir en classe de langue se baserait sur un travail de type collaboratif et conjoint entre l'enseignant et ses étudiants.
- L'enseignant et ses étudiants déploieraient des mécanismes et stratégies de type négociationnel dans la co-construction de leur discours didactique.
- L'activité de co-construction du savoir à travers le processus négociatif, contribuerait à encourager et améliorer la transmission du savoir qui se ferait d'une façon favorable à travers un travail de coopération et de partage entre étudiants et leur enseignant et entre eux-mêmes, pour développer leurs compétences linguistiques et communicatives.

## IV. Cadre théorique

L'interactionnisme dans le domaine de l'apprentissage constitue une approche très diversifiée et qui regroupe un ensemble de principes méthodologiques et de fondements théoriques issus de plusieurs champs de recherche. C'est ce qui fait la richesse du développement de cette approche, et c'est bien cette richesse qui pose un problème de délimitation de notre cadre théorique. Étudier les interactions verbales en milieu d'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire sur la base d'une unité théorique stricte et unifiée. Il s'agit de faire appel à plusieurs outils d'analyse issus de différents champs de recherche qui se trouvent à la croisée de cette approche, et qui mènent à décrire le fonctionnement socio-interactif et de ces principes méthodologiques et de relever les conditions parfaites qui favorisent l'apprentissage ; un apprentissage basé sur l'apprenant dans un processus de type linguistique et cognitif.

Sur la base d'un corpus oral effectué à partir d'enregistrements audio, pendant des séances de TD chez des étudiants en formation universitaire de français langue étrangère (1 année LMD), ce travail se propose d'étudier la spécificité de la classe de langue (FLE) et sur le rôle joué par les interactions verbales dans le processus d'apprentissage. On s'intéresse aux techniques de négociation mobilisées par les participants (enseignant et étudiants) ainsi qu'aux stratégies mises en œuvre par ces derniers afin de construire voire co-construire un discours commun et poursuivre la communication de façon harmonieuse.

Nous nous appuyerons dans le présent travail sur des références en science du langage et en psychologie sociale pour enrichir notre démarche didactique, en partant de l'idée selon laquelle le savoir en classe de langue se construit et s'inscrit dans un processus négociatif et collectif.

Notre étude se situe dans une double perspective d'analyse :

- Une perspective d'analyse du discours en interaction, une perspective développée par C. KERBRAT ORECCHIONI dans ses recherches qui portent sur les négociations conversationnelles. La richesse de interactions didactiques dans notre corpus vont nous mener à s'intéresser sur la manière dont le savoir scientifiques s'émerge et les procédés par lesquels il se co-construit à l'aide des négociations conversationnelles.
- Nous nous appuierons dans ce présent travail aussi sur une perspective sociocognitive inspirée des travaux et recherches du psychologue russe L. VYGOTSKY qui envisage l'apprentissage comme étant une construction progressive de savoirs procéduraux mise en mouvement par les interactions verbales.

En choisissant de travailler sur un corpus oral entre enseignant/apprenants et entre apprenant/apprenant (cas des étudiants de LMD<sub>1</sub> français, université de Mostaganem), nous considérons le discours universitaire comme un espace marqué par une dynamique interactionnelle qui va nous mener à penser sur la co-construction dialogale du discours et du savoir à apprendre à travers les négociations de sens conversationnelles.

## V. Corpus et protocole de travail

Cette étude est basée sur un corpus oral qui consiste en des enregistrements audio réalisés pendant des séances de travaux dirigés, en milieu universitaire, auprès des étudiants de française première année, préparant une licence LMD.

Il présente environ 4 séances sur la base desquelles notre étude se base, cependant, les séances ne sont pas transcrites dans leurs intégralités, nous nous sommes intéressés qu'aux éléments de nature verbale et uniquement aux passages dans lesquels des moments de négociations se manifestent. Comme outil de travail, notre moyen d'investigation était le magnétophone.

Le travail effectué dans ce cadre de recherche se fixe pour objectif d'étudier les techniques de négociation mobilisées par les participants aux échanges durant le déroulement des dialogues, afin de pouvoir poursuivre de manière heureuse la communication, et de construire collectivement leur savoir. Un deuxième objectif consiste à examiner le déroulement du processus négociatif comme un exercice de production orale et une activité pour développer les compétences langagières et linguistiques des étudiants.

Sur le plan pratique, cette analyse s'effectue en cinq étapes : le choix des situations, l'observation, la collecte des données, la transcription et l'analyse.

Notre choix de travailler sur les processus liés à la négociation conversationnelle dans ce travail, est basé sur certaines observations ainsi que sur certaines hypothèses que nous empruntons à C. KERBRAT-ORECCHIONI et à ses recherches sur les négociations conversationnelles.

### *Convention de transcription*

<ul style="list-style-type: none"><li>- ::</li><li>- /</li><li>- X</li><li>- &gt;</li><li>- &lt;</li><li>- &lt;XXX&gt;</li><li>- &lt; &gt;</li><li>- <u>Souligné</u></li><li>- (X)</li><li>- ( )</li><li>- EN MAJUSCULE</li><li>- <i>En italique</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Allongements vocaliques.</li><li>- Micro pause ou rupture dans l'énoncé.</li><li>- Pause d'une seconde.</li><li>- Intonation montante.</li><li>- Intonation descendante.</li><li>- Segment intranscriptible.</li><li>- Élément de transcription incertain.</li><li>- Chevauchement du tour de parole.</li><li>- Pause de durée variable.</li><li>- Description de l'aspect voco-verbal.</li><li>- accentuation d'un mot, d'une syllabe.</li><li>- mots ou expressions en langue arabe.</li></ul>
--	--

## VI. Méthodologie

Dans le présent travail, l'étude s'effectuera sur la base d'un corpus orale qui consiste en des enregistrements réalisés en milieu universitaire chez des étudiants de LMD<sub>1</sub> préparant une licence en français, (cas des l'université de Mostaganem).

Nous avons réalisé l'enregistrement de certaines conversations auprès de multiples groupes d'étudiants de LMD<sub>1</sub> du département de Français après les avoir observés en plein séances de TD.

Dans notre travail, deux pôles interviennent de manière dépendante :

- Un premier pôle constitué de deux chapitres, consacrés à l'exposé des concepts et théorie devant nous servir d'outil d'analyse. Un premier chapitre, intitulée : *Les interactions didactiques en classe de langue*, est consacré à définir l'interaction didactique, décrire son fonctionnement et de relever son application dans le domaine d'apprentissage des langues étrangère. En nous référant aux différentes approches et théories relevant du champ de l'interactionnisme, nous allons essayer de montrer l'importance et l'ampleur de ce champ de recherche dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Le deuxième chapitre de ce premier pôle, intitulé : *Négociation et co-construction du savoir* ; une partie consacrée à mettre en évidence les théories et les principes qui sous-tendent la co- construction du savoir au moyen des négociations du sens.

➤ Le deuxième pôle qui forme cette étude est consacré essentiellement sur l'analyse de notre corpus, en nous référant aux concepts et théories exposés dans le premier pôle. Les paramètres qui formeront cette partie sont les suivants :

- La forme et la structure des interactions didactiques.
- Les mécanismes et les règles qui sous-tendent la co-construction du discours didactique à travers les négociations du sens.
- Le rôle joué par le processus négociationnel pour développer les compétences langagières et linguistiques des étudiants.

La conclusion, demeure un moment important dans notre travail, puisque nous allons essayer de présenter et mettre en relief les résultats obtenus au terme de cette analyse en fonction des hypothèses émis préalablement.

# **vii. Chapitre I**

*Les interactions didactiques  
en classe de langue.*

## 1. Les interactions didactiques

L'interaction verbale est l'une des nouvelles notions utilisées en didactique du FLE, empruntée du domaine des sciences humaines<sup>5</sup> dont le but est de conceptualiser des objets d'enseignement et des mécanismes qui mènent à favoriser la maîtrise des capacités de communication chez les apprenants.

Cette notion se situe à la croisée de plusieurs domaines et disciplines ; étudier les interactions en classes suscite donc une recherche qui se situe dans le champ de la didactique aussi bien que celui de la linguistique<sup>6</sup> et de la psychologie<sup>7</sup>.

A ce propos C. KERBRAT-ORECCHIONI dit :

*'' On ne peut pas parler à ce sujet d 'un « champ » ou d'un « domaine » homogène, mais plutôt d'une « mouvance » qui traverse diverses disciplines, et dont l'unité repose sur quelques postulats fondamentaux plutôt que sur l'existence d'un ensemble unifié de propositions descriptives ''<sup>8</sup>.*

Dans la même perspective V. TRAVERSO, décrit l'interactionnisme comme :

*'' Une mouvance dans laquelle se rejoignent et s'influencent des approches, des démarches et des théories relevant de différentes disciplines ''<sup>9</sup>*

---

- <sup>5</sup> En particulier les sciences du langage et sciences sociales

- <sup>6</sup> Linguistique de l'acquisition, linguistique appliquée, pragmatique.

- <sup>7</sup> Psychologie sociale de L. VYGOTSKY.

- <sup>8</sup> CODLEANU, M, *Linguistique interactionniste et enseignement des langues* .synergies Roumanie n° 4 - 2009 pp. 189-200.

- <sup>9</sup> TRAVERSO, V, *L'analyse des conversations*. Armand Colin. 2007. p 08.

A ce propos, la notion d'interaction peut être abordée selon trois points de vue : sociologique, cognitif et discursif.

## 1-1- Le point de vue sociologique

Représenté par l'interactionnisme symbolique de MEAD (1934) et de GOFFMAN (1974), la sociologie de la vie quotidienne, l'ethnométhodologie de GARFINKEL (1967) et enfin les tenants de l'analyse conversationnelle qui s'inscrivent dans la droite ligne de l'ethnométhodologie.

Pour ces derniers, les activités sociales sont accomplies par des acteurs sociaux en se basant sur une organisation méthodique qui engendre des normes pour donner naissance par la suite à un ordre social. L. MONDADA rapporte à ce propos :

*'' Au fur et à mesure des analyses, la conversation a été définie comme un lieu constitutif de la sociabilité, de la socialisation, de l'acquisition du langage et du maintien de l'ordre social. ''<sup>10</sup>*

L'interaction devient donc le contexte dans lequel l'ordre social est adopté, transformé et approprié.

## 1-2- Le point de vue cognitif

Quant à ce point de vue, il était représenté par plusieurs recherches, citant par exemple celle des travaux réalisés sur la psychologie sociale<sup>11</sup>, qui considèrent la relation entre le sujet et le monde comme une relation d'interdépendance ; où se rencontrent deux sujets à la recherche d'un objet à connaître.

---

- <sup>10</sup> MONDADA, L, *Apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction*. M. Marquilló Larruy, Questions d'épistémologie en didactique du français, journées d'étude du 20-22 janvier 2000 Poitiers. 2001p.112.

- <sup>11</sup> Réinterprétant les apports de PIAGET.

D'autres travaux comme ceux de GILLY, ROUX et TROGNON qui considèrent l'interaction comme responsable de l'accomplissement de nouvelles cognitions à travers les négociations productrices dans l'enchaînement des conversations.

### 1-3- Le point de vue discursif

Interprétant le point de vue discursif, renvoie aux travaux réalisés sur la dimension structurelle hiérarchique des conversations, élaborés par ROULET et son équipe (1985) ; ceux de VION (1992) sur la dimension énonciative et ceux de ADAM (1999) sur la dimension séquentielle. Cette vision a comme point de départ, l'ensemble des textes et des discours analysés et qui ont donné naissance à deux propriétés importantes des productions langagières ; la complexité interne d'une part et leur rapport avec le contexte d'autre part.

Assimiler toutes ces dimensions dans un seul modèle de l'activité langagière, reste encore un objectif à atteindre, même si certains courants de recherche s'y intéressent toujours tel que l'analyse conversationnelle (C. KERBRAT-ORECCHIONI, 1990-1994), l'analyse du discours (ROULET, FILLETAZ et GROBET, 2001) ainsi que la linguistique textuelle (ADAM, 1999).

## 2. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères

L'interactionnisme dans le domaine de l'acquisition n'est pas une école unifiée, mais plutôt un ensemble d'approches comme on l'a déjà mentionné, et qui de par leurs richesses contribuent au développement de ce courant qui privilégie le rôle constitutif de l'interaction sociale dans l'apprentissage des langues.

La notion d'interaction se révèle donc un concept clef qui se situe à la croisée de plusieurs champs disciplinaires ; linguistique, cognitif, psycho-affectif, mais aussi social et didactique.

Le développement de l'approche interactionniste est lié avec plusieurs sciences et champs de recherches, mais dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde/étrangère (L2), le rapport se fait directement avec l'évolution de deux sciences ; la linguistique interactionniste et les sciences humaines<sup>12</sup>.

L'apparition de cette approche dans le domaine de l'acquisition des L2 s'est produite pendant une période de changement qui a touché la conception du processus développemental et la définition de l'objet de l'acquisition, une période pendant laquelle la décomposition de certaines dichotomies s'est avérée dans plusieurs disciplines<sup>13</sup>, un changement marqué depuis les années 70 par la psychologie développementale et une partie des recherches en sciences de l'éducation<sup>14</sup>.

---

- <sup>12</sup> Les sciences humaines concernées par le développement cognitif humain.

- <sup>13</sup> On parle ici de la décomposition des dichotomies traditionnelles : individu/social, compétence/performance, rationnel/discursif.

- <sup>14</sup> 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>.

En Europe, c'est à partir des années 80 que deux approches ont proclamé cette idée de changement ; les études sur les lectures d'apprenant, et les approches interactionnistes de la conversation exolingue. Et aux États-Unis, ce mouvement est manifesté par la théorie socioculturelle de l'acquisition des L2.

## 2-1- Étude sur les lectures d'apprenant

Cette vision préconise le rôle joué par l'interaction dans le processus d'acquisition d'une L2. Elle étudie le discours comme étant une résultante à différents niveaux d'apprentissage. Son but est d'identifier les grammaires d'apprenants, les produits de l'apprentissage et leurs itinéraires développementaux<sup>15</sup>. Des études réalisées dans ce cadre montrent que l'apprentissage d'une L2 ne peut pas être considéré comme un processus d'intériorisation d'un système linguistique, mais au-delà de ça, implique une reconceptualisation des objets qui constituent le discours voir le monde<sup>16</sup>.

## 2-2- Les approches interactionnistes de la conversation exolingue

Les origines de ces approches remontent à l'interactionnisme social représenté par SCHUTZ, GOFFMAN et GARFINKEL, et inspiré des travaux sur la conversation exolingue à travers les travaux de ALBER & PY, 1986 ; GÜLICH, 1986 ; de PIETRO, MATTHEY & PY, 1989. Elles se focalisent sur le fonctionnement interactionnel<sup>17</sup> considéré comme un espace de mobilisation des compétences langagières. En relativant le rôle constitutif joué par les interactions dans le processus d'acquisition d'une L2, ces approches présentent une nouvelle

---

- <sup>15</sup> PERDUE, C, *Adult language acquisition: cross linguistic perspectives. II The results*. Cambridge University Press, Cambridge. 1993.

- <sup>16</sup> CARROLL, M & ABECKER, A, *Reference to space in learner varieties*. In C. Perdue (Ed.), 1993 p. 119-149.

- <sup>17</sup> Le processus discursif.

perspective qui propose d'étudier les mécanismes et les conditions socio-interactifs<sup>18</sup> qui régissent le processus d'apprentissage, s'inspirant du développement de la sociolinguistique, la pragmatique, de l'analyse conversationnelle et influencé par les travaux de VYGOTSKY.

## 2-3- La théorie socioculturelle de l'acquisition des L2

Cette théorie d'origine américaine, préconise l'interaction de face à face comme un espace favorisant l'apprentissage, et met l'accent aussi sur la dimension socio-historique des activités liées à l'apprentissage comme l'a montré LANTOLF & APPEL dans leurs travaux (1994).

Développée sous l'influence des travaux réalisés dans le domaine de l'anthropologie ainsi qu'en psychologie développementale sur le développement des langues premières<sup>19</sup>, cette théorie s'intéresse à la nature des moyens sociologiques et historiques que nous investissons dans les interactions et la façon dont nous les déployons.

Cette idée rejoint la tradition Vygostkienne, qui reconnaît que pendant une interaction, un ensemble de ressources de type sociologique, historique et culturelle se mobilise pour l'organisation de cette dernière et dépasse son cadre prédéfini et qui effectivement influe sur les processus cognitifs.

Les études menées dans ce contexte portent sur la nature à la fois émergente et conventionnalisée des tâches (COUGHLAN & DUFF, 1994), des motivations pour apprendre (LANTOLF & GENUING), des relations interlocutives et des expertises (DONATO, 1994) où se proposent d'analyser l'emploi situé de ressources communicatives dans les pratiques des communautés de la langue cible (voir HALL, 1993).

---

- <sup>18</sup> Négociations interactives, tâches communicatives, structures de participation etc.

- <sup>19</sup> OCHS, E. *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge University Press, Cambridge. 1988.

### **3. Développement et application des interactions verbales en milieu d'apprentissage à travers le temps**

La notion d'interaction verbale même si elle se voit récente en didactique, se révèle ancienne, notamment en sciences du langage. L'évolution de cette notion en didactique sera vue à travers le développement des études sur l'analyse des pratiques de classe proposées par les méthodes du FLE qui se sont succédées dans le temps.

#### **3-1- Développement en science du langage**

En science du langage, les interactions verbales ont été toujours considérées comme importantes dans l'apprentissage des langues. A ce propos, en 1929, M. BAKHTINE, montre le rôle et l'importance des relations sociales dans les échanges langagiers en privilégiant l'implication des interactions verbales. Il considère l'interaction comme la réalité fondamentale de la langue.

Dans les années 60, aux états unies, l'intérêt majeur donné pour cette notion donne naissance au courant de *l'ethnographie de la communication*<sup>20</sup>(1964), une vision développée par D. HYMES et J. GUMPERZ et qui pourvoit que le langage relève plutôt du social, et que le seul moyen pour l'étudier, c'est en adoptant une démarche ethnographique qui englobe à la fois l'anthropologie et la linguistique.

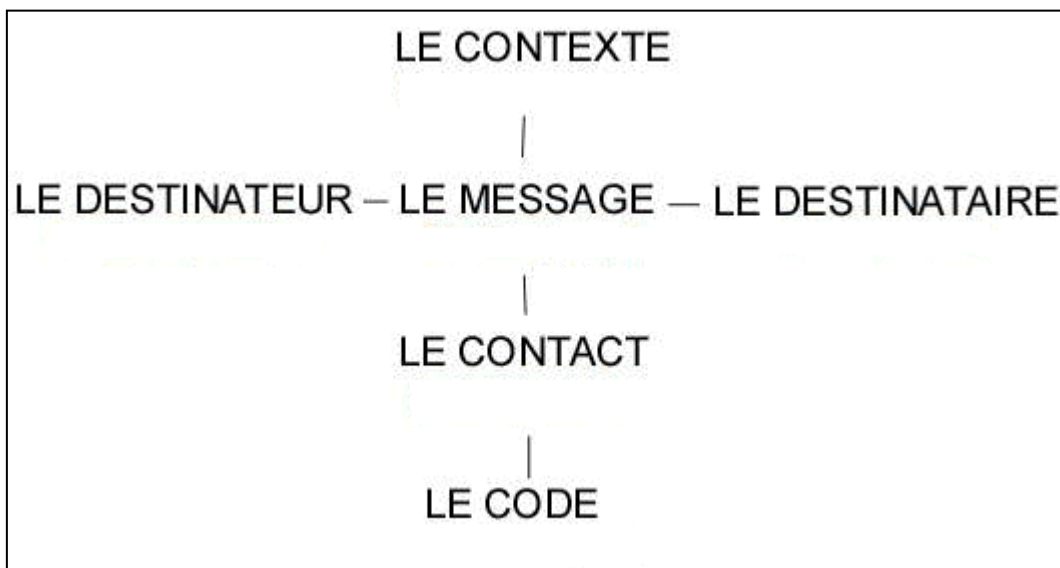
De l'autre côté, en Europe, l'évolution de cette notion ne cesse de prendre d'ampleur, notamment avec R. JAKOBSON, linguiste et théoricien de la communication qui en 1963, propose un schéma de communication verbale qui

---

<sup>20</sup> C'est alors la première fois que linguistes et anthropologues vont de paire, et ce sont les premiers débats sur les rapports langue/culture.

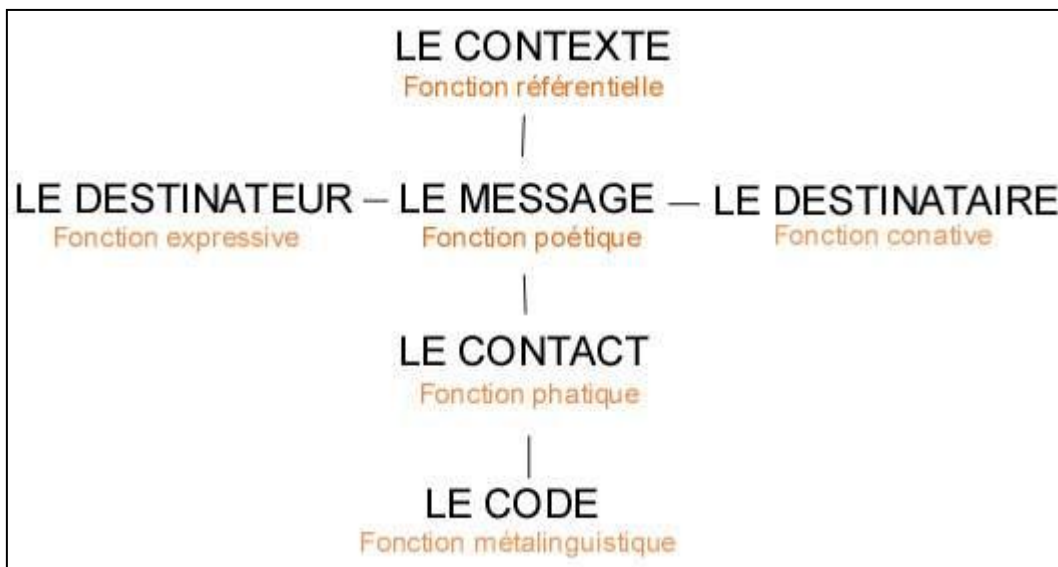
permet de comprendre les nombreux facteurs intervenant dans chaque situation de communication.

### 3-1-1- Modèle de la communication de JACOBSON



- *Le destinateur* : celui qui envoie le message.
- *Le destinataire* : celui qui le reçoit.
- *Le contexte* : c'est l'ensemble des conditions sociales.
- *Le message* : c'est le discours, le texte, ce qu'il «faut faire passer», lorsqu'il y a un message, cela suppose un codage et un décodage, d'où la présence du code.
- *Le contact* : c'est la liaison physique et psychologique entre le destinateur et le destinataire.
- *Le code* : la langue française (par exemple).

L'intérêt de ce schéma de la communication réside dans la conceptualisation des fonctions du langage. Chaque élément de l'échange communicatif correspond à une fonction communicative.



- *La fonction expressive* : elle est centrée sur le sujet qui parle : sentiments, émotions, mimiques, etc.
- *La fonction conative* : cette fonction permet au destinataire d'agir sur le destinataire (inciter à écouter, à agir, à émouvoir).
- *La fonction phatique* : cette fonction est relative au contact. Elle permet de provoquer et de maintenir le contact.
- *La fonction métalinguistique* : cette fonction s'exerce lorsque l'échange porte sur le code lui-même et que les partenaires vérifient qu'ils utilisent bien le même code. Cette fonction consiste donc à utiliser un langage pour expliquer un autre langage.

- *La fonction référentielle* : cette fonction permet de dénoter le monde qui nous entoure, c'est le référent, c'est-à-dire «de quoi il s'agit».
- *La fonction poétique* : elle ne se limite pas à la poésie seulement, car tout message est expressif. Cette fonction se rapporte à la forme du message dans la mesure où elle a une valeur expressive propre.

En 1972, D. HYMES conçoit son modèle de SPEAKING, qui présente la notion de compétence de communication<sup>21</sup>, que selon lui est considérée comme une compétence complexe et qui dépasse largement le cadre linguistique d'une langue. A ce propos, il affirme que pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue en tant que système linguistique ; il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. La compétence de communication alors s'acquiert en même temps que la compétence linguistique et l'objectif final est d'arriver à une communication efficace.

D. HYMES remet en cause la question des fonctions du langage, qui ne sont plus fixes ou universelles chez lui, mais plutôt modifiables selon la situation ; autrement dit, c'est bien la situation ou bien le contexte qui détermine ces fonctions.

Il a établi donc une liste mnémotechnique (en anglais S.P.E.A.K.I.N.G.) des composantes essentielles maîtrisées et activées dans une *compétence communicationnelle*.

---

- <sup>21</sup> Une notion très importante dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères.

### 3-1-2- Modèle *SPEAKING* de D. HYMES

-*Settings* "lieu et moment"(qui fournissent des indices de signification et de comportement importants et nombreux),

-*Participants* "interlocuteurs" (y compris personnes présentes mais ne prenant pas la parole),

-*Ends* "objectifs" (au niveau des intentions comme à celui des résultats),

-*Acts* "actes de langage" (au sens de ce concept en pragmatique, c.-à-d. type d'action sur le réel et donc de réalité que l'énonciation de tel énoncé instaure, par ex. promesse, jugement, prise de contact, assertion, etc.),

-*Keys* "tonalité" (aspects principalement psychologiques de l'échange : tendu, agressif, détendu, amical, professionnel, intime, etc.),

-*Instrumentalities* "instruments de communication" (oralité, écriture, gestuelle, téléphone, vidéo, vêtements, tous éléments symboliques visuels ou autres, etc.),

-*Norms* "normes" (au sens de "règles sociales de comportement linguistique et social" en général : variétés de langue(s) employées, choses à faire ou à ne pas faire, tous rituels d'échange tel offrir à boire, etc.),

-*Genres* "genres" (au sens de "type de discours" faisant l'objet de conventions langagières et sociales préalables, tels courriers administratifs, publicité, conte, recette de cuisine, description, nouvelle, etc.).

22

L'objectif de ce schéma d'après D.HYMES est d'intégrer la notion de contexte à celle d'acte de langage, en affirmant que la "compétence communicative" des locuteurs comprend non seulement l'aptitude à produire et comprendre des phrases grammaticales (au sens chomskyen) mais aussi l'aptitude à

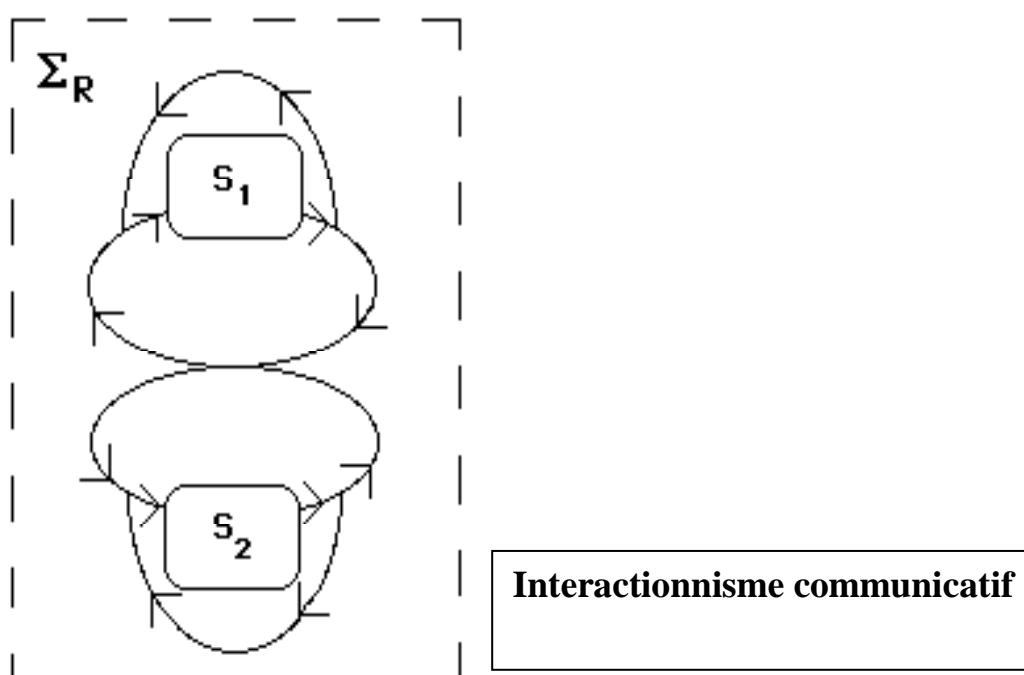
---

- <sup>22</sup> HYMES, D, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier, 1984.

ajuster le discours et la forme des énoncés au contexte socioculturel dans lequel se réalise l'échange.

### 3-1-3- *L'interactionnisme communicatif*

Nous assistons pendant les années 80 à un changement d'intérêt, de la communication à l'interaction conversationnelle, notamment avec GUMPERZ (1982). La notion d'interaction conversationnelle sera privilégiée dans la mesure où elle favorise les études sur les échanges oraux en insistant sur la fonction interactionnelle du langage et sa dimension sociale. Ce changement d'intérêt sera enrichi par d'autres réflexions, notamment celle de C. KERBRAT-ORECCHIONI, qui évoquera le poids de la culture dans laquelle les échanges ont lieu (1992), ainsi que les apports de la psycholinguistique et les travaux sur l'interactionnisme communicatif de C. GALIMBERTI (1994), qui considère l'interaction comme l'influence d'une action d'un sujet sur un autre, d'une façon réciproque, qu'un locuteur exerce sur les actions verbales d'un autre. Cette idée pourrait être représentée selon le schéma suivant :



P. BERTOCCHINI & E. COSTANZO, dans leurs article intitulé « *Interaction et classe de langue* », publié dans la revue de l'Alliance Française de Lecce, paru en 2010, nous explique ce schéma comme suit :

*‘L’interaction est une action qui passe d’un sujet ( $S_1$ ) à un autre ( $S_2$ ) et a une influence rétroactive réciproque que chaque locuteur exerce sur les actions verbales de l’autre; autour du circuit qui lie les deux sujets se crée un système  $\Sigma R$  d’ordre supérieur. Dans cette perspective le message que le locuteur adresse au destinataire est considéré aussi adressé au locuteur lui-même. Ce que je te dis je le dis aussi à moi-même. C’est ce qu’on appelle un phénomène de « double écoute ». Parler et comprendre ne sont plus des actions indépendantes: le locuteur doit savoir comment son destinataire a reçu son message par une sorte de rétro-compréhension. Ce que tu comprends, c’est ce que j’ai réussi à te dire. Le message résulte donc de l’initiative conjointe des interlocuteurs.’<sup>23</sup>*

Autrement dit, il s’agit d’un système d’influence réciproque qui se crée et se développe entre les interlocuteurs, de manière à assurer la circulation de la parole de manière conjointe et selon un schéma d’ordre langagier et cognitif.

---

- <sup>23</sup> BERTOCCHINI, P et COSTANZO, E, *Interaction et classe de langue*, revue de l'Alliance Française de Lecce, n° 14, 2010.

### 3-2- Une perspective interactionniste sur l'acquisition

L'approche interactionniste fournit dans son fondement une conception globale de type social et sociocognitif du langage, et propose une élaboration des compétences langagières, or la perspective interactionniste sur l'acquisition propose une vision qui se trouve à l'opposé de « l'option monologale et monologique dominante » de J. ARDITTY et M-T. VASSEUR (1999), et présente l'interaction sociale comme une unité constitutive des processus cognitifs, et privilégie son rôle constructif des savoirs et savoir-faire langagiers et même celui de l'identité de l'apprenant. Elle se fonde sur le principe selon lequel, l'interaction est considérée comme étant le facteur structurant du processus de développement chez l'apprenant<sup>24</sup>.

Cette perspective ne se donne plus comme objectif de recherche, l'étude des règles des productions d'un individu et la rétention des éléments d'un système linguistique ou d'un développement cognitif qui les forme<sup>25</sup>, mais passe au delà de cette limite.

Dans son article<sup>26</sup>, S. PEKAREK DOEHLER développe trois principes selon lesquels repose l'approche interactionniste sur l'acquisition :

- 1- *Le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier* ; une idée centrée sur les processus cognitifs, déjà développée par VYGOTSKY.
- 2- *La sensibilité contextuelle des compétences langagières* ; un principe qui prétend le rôle déterminant des conditions discursives et socio-interactionnelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

---

- <sup>24</sup> BANGE, 1992 ; PY, 1991 ; KRAFFT & DAUSENDSCHÖN-GAY, 1994 ; DONATO, 1994, et LANTOLF & PAVLENKO, 1995, pour cette même idée dans le cadre de la théorie socioculturelle.

- <sup>25</sup> C'est l'objet de recherche du champ interactionniste en science du langage.

- <sup>26</sup> DOEHLER, S-P, « *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 14 août 2011. URL : <http://aile.revues.org/934>.

3- *La nature située et réciproque de l'activité discursive (et cognitive)* ; ce dernier principe prétend l'activité discursive comme collective et considère la construction des savoirs et connaissances comme une co-activité construite par les interlocuteurs dans une interaction<sup>27</sup>.

C'est sur ces trois principes que se fonde cette approche, qui à travers une démarche interprétative et analytique, cherche à déterminer le fonctionnement et l'organisation socio-interactionnels et socio-cognitifs qui mènent à favoriser les différents processus et conditions d'apprentissage.

---

- <sup>27</sup> Voir la réciprocité des attentes normatives selon SCHUTZ, 1967.

## 4. Fonctions et organisation des interactions didactiques

### 4-1- Les fonctions de l'interaction

R. VION<sup>28</sup> dans ses travaux nous étale trois fonctions d'une interaction verbale :

- La construction du sens.
- La construction de la relation sociale.
- La gestion des formes discursives.

#### 4-1-1- *La construction du sens*

Cette première fonction concerne la production du sens par et à travers les interactants, vis-à-vis les registres des éléments signifiés et au contenu thématique de l'interaction. Autrement dit, c'est grâce à l'interaction que les interlocuteurs participent et arrivent à une production commune d'un discours cohérent.

Dans notre corpus, cette fonction est bien assurée par les apprenants qui cherchent par tous les moyens discursifs qu'ils possèdent à construire un discours commun, qui portera sur un savoir qui vont l'apprendre à l'aide et avec la médiation de l'enseignant.

---

- <sup>28</sup> VION, R, *La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette. Paris. 2000.

#### 4-1-2- *La construction de la relation sociale*

Cette deuxième fonction met en évidence la position sociale de chacun des interactants et le rôle joué par chacun de ces derniers pour assurer le bon déroulement de l'interaction. C'est à travers l'identité sociale que chacun des partenaires se positionne et prend place.

Dans notre étude, l'interaction didactique dévoile la relation sociale de chacun des participants. Durant le déroulement de l'interaction, l'enseignant assure le rôle de celui qui anime la séance et assure la transmission du savoir, alors que l'étudiant de sa part, assume le rôle de celui qui est entraîné d'apprendre un savoir tout en participant à sa construction.

#### 4-1-3- *La gestion des formes discursives*

Cette troisième fonction (la gestion des formes discursives) dévoile le rôle important joué par le langage verbal dans la communication sociale.

Dans notre recherche, cette fonction nous permet de comprendre de quelle manière les étudiants co-construisent des formes discursives de nature linguistique et communicative avec leur enseignant et entre eux même à travers les interactions verbales, dans le but est la co-construction de leur savoir.

#### 4-2- Organisation des interactions didactiques

Tout comme la conversation, l'interaction didactique constitue une situation de communication et se présente comme un ensemble de tours de parole qui se succèdent, et qui répondent à des principes de cohérence. Il s'agit d'une

organisation produite d'une façon collective et conjointe, et qui obéit à des règles d'enchaînement de type syntaxique, sémantique et pragmatique.

V. TRAVERSO dans son livre "*L'analyse des conversations*"<sup>29</sup> regroupe ces règles qui régissent les interactions en trois catégories :

- Règles qui permettent la gestion de l'alternance des tours de parole.
- Règles qui régissent l'organisation structurale de l'interaction.
- Règles qui interviennent au niveau de la relation interpersonnelle.

Cet ensemble de règles qui régissent l'interaction constitue un contrat, ou ce que KERBRAT-ORECCHIONI appelle un « système d'attentes »<sup>30</sup>.

Il s'agit de : '*Une série de contraintes sur l'allocation des droits et obligations interactionnels des différents membres du groupe.*'<sup>31</sup>

Autrement dit, il s'agit d'une organisation structurale et sociale établie entre les participants ; pour qu'il y ait un bon déroulement de l'interaction, les interactants sont dans l'obligation de connaître et de respecter ces règles d'ordre systémique<sup>32</sup>.

Le contexte de la classe FLE rejoint ce même principe. Les interactions didactiques en effet, sont caractérisées par des places interactionnelles bien définies et planifiées d'une manière dont les participants les occupent, et sont configurées dans les échanges à travers des places, des rôles et des statuts qui peuvent être mouvants, ritualisés ou parfois négociables.

Au fil des observations du comportement langagier des participants en classe de langue, nous sommes parvenu à dégager certains caractères voire principes qui organisent ce type d'interaction. En effet, l'activité langagière en classe de langue

---

- <sup>29</sup> TRAVERSO, V, *Analyse des conversations*, édition Nathan 1996.

- <sup>30</sup> KERBRAT-ORECCHIONI, C, *Les interactions verbales. Tome I*. Paris: Armand Colin.1990. p 157.

- <sup>31</sup> ERICKSON, 1982, 154, VAN LIER, 1988, 169.

- <sup>32</sup> Les règles d'alternance de la prise de la parole.

constitue un lieu d'échange où le discours didactique se forme conjointement entre enseignant et étudiants, qui occupent tout les deux, deux rôles et statuts différents.

A cet effet, L. DABENE rapporte:

*‘‘ Tout se passe, en fait, comme si, préalablement a tout échange, la classe débutait par une sorte de « dialogue de prise de rôle » ou l'enseignant enjoindrait a l'apprenant de parler, tout en précisant qu'il lui fournira directement ou indirectement les moyens et jugera la correction des productions verbales. Réciproquement, l'apprenant, par sa seule présence, entérinerait ces affirmations, acceptant par cela même le risque de la prise de parole, tout en interrogeant constamment l'enseignant sur ses propres productions. ‘‘<sup>33</sup>*

A ce propos, les études relevant du domaine de l'interactionnisme en situation didactique, ont montré que les statuts et rôles occupés pendant une interaction didactique par les participants sont différents de ceux qui se passent en situation dite normale, dans la mesure où ces statuts et rôles sont occupés de façon inégale par les participants. C'est ce qui fait la richesse et la complexité de ce type de discours et de ce fait, l'interaction didactique engage l'apprenant et l'enseignant dans des discours qui relèvent de l'hégémonie, mais déclenche en même temps des activités didactiques de nature collective et négociative pour une construction conjointe du savoir à apprendre.

---

- <sup>33</sup> DABENE, L, *Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère*. 1984. P 40.

# **VIII. Chapitre II**

*Négociations et co-construction du savoir*

## 1-Le caractère co-constructif dans l'apprentissage

La dialogicité, élément développé par M. BAKHTINE (1978) dans ses travaux, est un phénomène purement linguistique qui n'avait aucune application dans le domaine de l'apprentissage, cependant cette conception du langage était liée à deux paradigmes, qui eux se focalisent sur le processus d'apprentissage comme étant un phénomène sociocognitif, à savoir la théorie socioculturelle de l'apprentissage dans la tradition Vygotskienne<sup>34</sup> et les travaux sur l'acquisition inspirés de l'analyse conversationnelle.

### 1-1- La théorie socioculturelle dans l'apprentissage

La théorie socioculturelle est développée par le psychanalyste et psycholinguiste L. VYGOTSKY et ses collègues. L'objectif majeur pour ce dernier et son équipe était l'étude du développement de l'enfant. L'apprentissage était considéré comme un processus de nature essentiellement sociale où les interactions jouent un rôle central dans une démarche de co-construction entre novice et expert.

Cette théorie prétend l'origine sociale, dialogale, du langage, de la cognition et de l'apprentissage<sup>35</sup>. Séparant entre apprentissage et développement, elle préconise le développement comme un phénomène sociocognitif qui est précédé et façonné par l'apprentissage, phénomène social, à travers l'interaction avec autrui.

---

- <sup>34</sup> Il s'agit d'une théorie cognitive du développement de l'individu, ancré dans le monde social.

- <sup>35</sup> LANTOLF, 2000; LANTOLF & THORNE, 2006.

C'est en effet les interactions sociales qui créent et ouvrent ce que VYGOTSKY appelle la zone de développement proximal<sup>36</sup>, le lieu dans lequel l'apprentissage se déroule, qui à son tour déclenche le développement au niveau cognitif<sup>37</sup>.

## 1-2- L'analyse conversationnelle dans l'apprentissage

L'Analyse conversationnelle est un champ de recherche qui a été développé par H. SACKS et ses collaborateurs (1974). Cette méthode d'analyse vise à interpréter mieux les processus et les facteurs qui interviennent pendant toute communication orale ainsi qu'aux détails méthodiques de l'emploi dialogale du langage dans l'interaction en situation exolingue. Dans le domaine de l'apprentissage, le lien peut se faire directement avec les *approches interactionnistes de l'apprentissage* dans la tradition de l'analyse conversationnelle d'origine ethno méthodologique<sup>38</sup>.

Il s'agit en outre, d'une perspective dynamique à caractère processuel où *l'interaction dialogique* est conçue comme un lieu pour l'appropriation de compétences linguistiques et interactionnelles.

L'intérêt central de notre étude porte sur des séquences de co-construction de formes linguistiques et du discours dans les interactions en classe de FLE chez des étudiants de LMD<sub>1</sub> préparant une licence de français. Notre travail se focalisera sur ce qui est observable dans les détails d'interactions en classe de langue en termes de construction et de trace d'apprentissage.

- 
- <sup>36</sup> Il s'agit de la distance entre le niveau de développement réel (résolution de problèmes indépendante) et le niveau de développement potentiel (résolution de problèmes avec l'aide de ou en collaboration avec des personnes plus expérimentées).
  - <sup>37</sup> Co-construction dans l'interaction en classe de FLE: De la dialogicité du langage vers la dialogicité de l'apprentissage, Fee STEINBACH KOHLER.
  - <sup>38</sup> GARFINKEL, 1967; GÜLICH & MONDADA, 2001; MONDADA, 2001; SCHEGLOFF, 1988; SACKS, 1992.

La notion de « co-construction » dans un contexte acquisitionnel se révèle bien pertinente dans la mesure où la compétence de communication est définie comme étant une unité « collective » et « contingente » dans la tradition interactionnelle<sup>39</sup>.

S'intéresser au processus de co-construction permet de voir 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.

La notion de co-construction dans l'interaction en classe de FLE peut être définie donc comme un processus langagier à caractère collectif de tout apprentissage, qui ne peut être réductible à une performance individuelle, qui se réalisera dans la tête d'un individu<sup>40</sup>, mais plutôt à une performance inter qu'intra-individuelle dans un processus sociocognitif.

---

- <sup>39</sup> DOEHLER, S-P, *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.

- <sup>40</sup> Il s'agit de la "solo performance" telle qu'elle est définie par (BRUNER, 1982).

## 2- Processus de coopération

Le processus de coopération peut être interprété comme étant une démarche utilisée dans le domaine d'enseignement/apprentissage<sup>41</sup>, qui prétend le travail entre pair dans des situations d'interactions entre apprenants dont le but est de favoriser les apprentissages et les progrès cognitifs de ces derniers, à l'aide de processus coopératif. Cette démarche est représentée par la théorie de l'apprentissage coopérative.

### 2-1- La théorie de l'apprentissage coopératif

*Pédagogie coopérative, travail de groupe, travail d'équipe, apprentissage coopératif, aide mutuelle ou encore collaboration*, toutes ces notions désignent les différents procédés de coopération<sup>42</sup>, et qui visent à induire et favoriser les interactions entre apprenants<sup>43</sup> dans des situations d'apprentissage.

L'application de cette théorie s'est propagée dans le monde avec différents mots-clés qui se réfèrent tous au même objet, mais qui représentent des fois des modalités différentes. A ce propos et pour éviter toute ambiguïté, on va se référer à certaines définitions proposées par plusieurs chercheurs dans le domaine de la didactique des langues étrangère.

Nous parlons de travail de groupe, d'apprentissage coopératif, de tutorat, d'aide mutuelle ou encore de collaboration.

---

- <sup>41</sup> Dans le domaine des mathématiques.

- <sup>42</sup> Au le sens étymologique co-operare : travailler ensemble.

- <sup>43</sup> Échange, confrontation, justification, explication...

Parler sur le tutorat, c'est lorsqu'un apprenant plus expert se charge d'installer des compétences avec ses camarades dans le cadre d'un travail de pair<sup>44</sup>. En situation de coopération par aide mutuelle, les apprenants présentent le même statut et se trouvent face à une situation d'entraide.

J-F. VINCENT nous définit cette théorie comme suit :

*«...méthode pédagogique cherchant à mettre en cohérence des valeurs, des activités, des pratiques, des outils... envisage l'apprentissage comme un processus dynamique se construisant avec les autres, par les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres. Elle a l'ambition de construire des connaissances.»*<sup>45</sup>

Autrement dit, il s'agit d'une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler les apprenants ensemble, sous forme de groupes et autour d'un objectif commun. Cette stratégie offre aux apprenants un espace d'entraide où ces derniers peuvent prendre part de responsabilité et d'engagement dans leur apprentissage.

Même si l'application de ce principe au service des apprentissages se révèle récente, son émergence dans l'univers scolaire est bien ancienne. Les débuts de cette structure pédagogique à composante coopérative reviennent chez COMENIUS (1592-1670), qui a établi les premiers repères de l'enseignement mutuel. Et depuis cette date, l'émergence et le développement de cette théorie ne cesse d'évoluer et de prendre d'autres perspectives notamment en Europe<sup>46</sup> et aux États unies<sup>47</sup>.

---

- <sup>44</sup> ROUILLER (1998), Lehraus (1998).

- <sup>45</sup> VINCENT, J-F, *La pédagogie coopérative ou La coopération au cœur des apprentissages*. Éléments historiques et questions en débats. Septembre 2006.

- <sup>46</sup> Notamment avec GIRARD (1765-1850) et PESTALOZZI (1746-1827).

- <sup>47</sup> Avec DEWEY.

D'après P.DUCREY, la collaboration est:

*'' Une situation dans laquelle des élèves novices, réunis en dyades, participent de manière égalitaire et mutuelle aux interactions liées à la réalisation d'un projet collectif. ''<sup>48</sup>*

Pour ce dernier, la collaboration implique un travail collectif entre des apprenants sous forme de groupes, dans le but est de co-construire un discours voir un savoir commun afin de réaliser une tâche commune, et du coup, l'apprentissage se réalise d'une façon coopérative, en se basant sur la complémentarité des rôles<sup>49</sup>. C'est la base même de la co-construction de la théorie de VYGOTSKY ; les apprenants interagissent et combinent leurs idées.

## 2-2- Origines de la théorie

L'apprentissage coopératif permet l'organisation du travail sous forme de groupes d'apprenants, où la disposition de ces derniers est organisée par l'enseignant/formateur dont le but est d'assurer le bon déroulement de la séance et le bon fonctionnement de l'équipe pour donner une bonne qualité d'apprentissage<sup>50</sup>.

Même si cette théorie apparaît récente, et issu des dernières recherches du domaine des sciences de l'éducation, son ancrage remonte à des travaux beaucoup plus anciens, à ce propos J-F. VINCENT rapporte :

*'' Les prémisses d'une structure pédagogique à composante coopérative peuvent déjà être observées chez Comenius (1592-1670). Celui-ci pose les premiers jalons de l'enseignement mutuel dans la perspective « d'aider les nouveaux venus, surtout parmi ceux qui sont en retard sur les autres, toutes les*

---

- <sup>48</sup> DUCREY, P, *L'apprentissage coopératif*. Document non publié. Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.1996.

- <sup>49</sup> La notion de complémentarité développée par l'école de Genève.

- <sup>50</sup> Que se soit sur le plan social ou bien cognitif.

*fois que cela sera nécessaire, car, entre égaux on est moins timide et l'on n'a pas honte à expliquer des choses et à poser des questions »* <sup>51</sup>

Donc il ne s'agit pas d'une démarche purement récente, mais plutôt d'une continuité de ce qui a été développé auparavant.

Selon I.VANITIER, trois théories sont à l'origine de l'émergence de cette dernière, et qui ont contribué à son apparition<sup>52</sup> :

- La théorie de l'interdépendance sociale (DEUTCH, 1962).
- Les théories cognitives développementales notamment les travaux de VYGOTSKY et de PIAGET, ainsi que la controverse intellectuelle (JOHNSON & JOHNSON, 1995) une version américaine du conflit sociocognitif de l'école de Genève (DOISE & MUGNY, 1997).
- La théorie de l'apprentissage social (BANDURA, 1976).

### 2-3- Le constructivisme et le constructivisme social

Les travaux de PIAGET et de VYGOTSKY nous semble les plus importants dans le développement de cette théorie de coopération d'apprentissage.

Le constructivisme est une théorie développée par J. PIAGET en 1978 , dans laquelle il proposait la définition du processus de compréhension développé par les enfants comme étant un processus d'assimilation et d'accommodation associé avec un schéma intérieur de compréhension du monde<sup>53</sup>.

---

- <sup>51</sup> VINCENT, J-F , *La pédagogie coopérative ou La coopération au cœur des apprentissages*. Éléments historiques et questions en débats. Septembre 2006.

- <sup>52</sup>VINATIER, I, « FILLIETTAZ LAURENT & 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 décembre 2010. URL : <http://rfp.revues.org/1965>.

- <sup>53</sup> [http://www.anabelamor.be/stipps/stipps\\_FR/learning.html](http://www.anabelamor.be/stipps/stipps_FR/learning.html).

Mais cette théorie est critiquée et remise en cause par le socioconstructivisme de VYGOTSKY, qui reproche à PIAGET de mettre l'enfant (apprenant dans notre cas) seul face à son apprentissage et d'ignorer le rôle de l'autre et du social dans le développement de ce dernier<sup>54</sup>.

VYGOTSKY a donné beaucoup d'importance au rôle joué par les interactions sociales, au langage et au discours dans le développement de la compréhension qui permet aux apprenants de renforcer en collaboration leurs apprentissages et de les co-construire. Pour ce dernier, les apprenants entament des recherches (tâches) communes à travers un apprentissage coopératif qui va permettre à des formes de co-construction du savoir et de conflits cognitifs à s'émerger, dont le but est l'amélioration de la qualité d'apprentissage.

A travers ces deux théories, le rôle des interactions comme étant des échanges réciproques d'idées et de visions<sup>55</sup>, qui se fait de manière coopérative entre apprenants, mène à une construction d'une compréhension commune<sup>56</sup>; l'apprentissage coopératif permet aux apprenants de verbaliser et de reformuler leurs idées, de les confronter, de discuter et de comparer leurs façons d'apprendre.

L'apprentissage par coopération permet aussi de développer davantage les habiletés sociales des apprenants, augmente leurs motivations intrinsèques, augmente leurs estimes et confiances en soi et favorise les interactions positives tout en développant la notion de négociation conversationnelle entre ces derniers mais aussi entre ces derniers et leurs enseignants.

- 
- <sup>54</sup> On retrouve ces critiques faites à PIAGET, dans le texte de M.L. MARTINEZ, Le socio-constructivisme et l'innovation en français.
  - <sup>55</sup> Dans un cadre pédagogique.
  - <sup>56</sup> HOGAN, D & TUDGE, J, *Implications of Vygotsky's theory for peer learning*.1999.

### 3-La notion de négociation conversationnelle

Parler des négociations conversationnelles, c'est par rapport à un certains nombres de procédures qui visent la résolution d'un désaccord et vues divergentes.

M. GROSJEAN et L. MONDADA nous définissent la notion de négociation comme suit :

*'' Il est question de litige de conflit ou de tension, de vue divergentes et de traitement du désaccord, de confrontation de mondes non spontanément convergents. ''*<sup>57</sup>

Dans le dictionnaire « Le petit robert », cette notion est définie comme étant une série de démarches qu'on entreprend pour parvenir à un accord, pour conclure une affaire.

D'une autre manière, la notion de négociation de sens peut être définie comme étant une série de démarches à mener pendant une conversation par les différents acteurs qui la constituent , avec un but bien précis, celui de construire un discours commun qui répond aux différentes interprétations de ces différents interactants, lorsqu'un désaccord surgit pendant cet échange verbale , suite à des conflits ou tension dans la construction de ce discours<sup>58</sup>.

Selon l'école de Genève, chaque conversation repose sur un principe de complétude interactionnelle qui lui même repose sur un processus de négociation.

- 
- <sup>57</sup> GROSJEAN.M et MONDADA.L, *La négociation au travail*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2004.
  - Il s'agit de la construction voir la co-construction du savoir dans la classe de langue.

Toute négociation présuppose :

- *Un groupe* : au moins deux négociateurs, qui représentent dans notre cas ; groupe d'étudiants orienté par un professeur qui joue le rôle du médiateur.
- *Un objet à négocier* : qui est le savoir et la construction des connaissances.
- *Un état initial* : désaccord ou divergence entre les interactants.
- *Un état final* : qui consiste à résorber le désaccord surgi, par une série de démarches pour arriver à une interprétation commune et qui répond aux attentes des négociateurs (étudiants et professeur).

En se basant sur le principe de complétude interactionnelle développé par l'école de Genève, analyser les conversations des différents types d'interactions verbales repose impérativement sur un processus de négociation.

C'est ce que KERBRAT-ORECCHIONI confirme quand elle nous définit l'analyse des conversations comme :

*''Une forme d'analyse du discours dont la spécificité consiste en ce qu'elle s'intéresse exclusivement aux discours dialogués, envisagés comme des constructions collectives''*<sup>59</sup>

Selon cette dernière, chaque interaction est composée de participants qui cherchent à construire collectivement une conversation, qui elle-même repose sur le respect de l'ensemble des règles du jeu conversationnel.

---

- <sup>59</sup> L'analyse des interactions verbales : *La notion de « négociation conversationnelle »* : Défense et illustrations'' Éditeur Presses de l'École normale supérieure. Source LALIES A. 2000, n° 20, pp. 63-1. Consultée le 13 octobre 2010.

Or, il arrive qu'un désaccord surgit entre les interactants sur tel ou tel aspect, un désaccord dû à une incompréhension entre ces mêmes interactants, et le recours à un processus de négociation se voit obligatoire pour l'ajustement du déroulement de l'interaction ; ça veut dire négocier le désaccord dans le but de le résorber à l'aide de mécanismes négociatifs<sup>60</sup>, pour une construction collective du discours.

---

- <sup>60</sup> Les mécanismes négociatifs qu'on va traiter dans le deuxième chapitre.

## 4-Négociation et co-construction

Les négociations conversationnelles dans les interactions didactiques sont considérées comme une activité qui consiste à construire un discours autour d'un élément précis, qui est dans notre cas, un discours de transmission d'un savoir sur cette dernière à l'aide d'un processus négociatif déclenché entre enseignant et étudiants et entre étudiants aussi.

Les travaux réalisés sur l'analyse des interactions verbales en classe de langue prouvent l'efficacité de ce genre d'activité, une activité basée sur des mécanismes négociatifs qui donne lieu à une construction voir une co-construction de savoir et de contexte<sup>61</sup> entre et par les participants qui animent cette situation didactique, dont le but est la co-construction d'un discours commun.

En effet, la construction d'une connaissance en classe de langue se fait d'une façon collective, et passe par la négociation des différentes représentations des apprenants. Cette construction s'appuie sur une compétence 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 du sens peut être considérée alors comme une activité pédagogique qui vise à développer les compétences langagières et linguistiques de l'apprenant. C'est au moyen des débats et des confrontations de points de vue et de connaissance, que les apprenants co-construisent leur savoir. Ces négociations de nature diverse<sup>62</sup> contribuent à l'élaboration d'une situation didactique qui constitue un lieu d'échange, de coopération et de construction collective du savoir.

---

- <sup>61</sup> Il s'agit de l'opération de mise en contexte en classe de langue, développée par Francine Cicurel. (2002).

- <sup>62</sup> On parle ici sur les type de négociation qu'on va traiter dans le troisième chapitre, dans l'analyse du corpus.

Dans notre analyse, nous porterons un intérêt majeur pour ce caractère négociatif dans la construction du savoir chez les étudiants de français LMD<sub>1</sub>. Nous essaierons d'étudier des séquences enregistrées pendant des séances de TD chez ces étudiants, pour comprendre l'aspect organisationnel et structurel de cette activité et son influence dans la construction des contenus pour essayer de montrer le rôle que pourra jouer cette dernière dans l'apprentissage du FLE.

#### 4-1- La négociation de sens dans les interactions

Les travaux de VYGOTSKY sur l'appartenance sociale et culturelle de la pensée<sup>63</sup> ont ouvert les portes pour des applications de la notion de négociation dans le domaine de l'apprentissage et en particulier celui de l'acquisition d'une L2. Selon ce dernier, il existe une relation d'interdépendance entre l'acquisition d'une L2 et l'état de développement de la langue de l'apprenant, c'est ce qu'il appelle ZPD (Zone proximale de Développement).

#### 4-2- La zone proximale de développement

VYGOTSKY définit la zone proximale de développement comme suit :

*"c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés"*<sup>64</sup>

La zone proximale de développement sera donc considérée comme un espace de modification graduelle des compétences cognitives chez un apprenant, qui participe dans une activité d'apprentissage en présence d'un adulte ou d'un pair

---

- <sup>63</sup> La théorie de médiatisation sémiotique du cerveau.

- <sup>64</sup> SOREL, M, *Pratiques nouvelles en éducation et en formation: l'éducabilité cognitive*, Edition l'Harmattan, 1994, p 44.

expert ou en collaboration avec d'autres apprenants. A ce propos, VYGOTSKY affirme encore une fois le rôle déterminant joué par l'interaction sociale, qui la considère comme étant la base motrice de tout apprentissage et de tout développement cognitif, même celui de l'appropriation du langage.

Autre idée développée par VYGOTSKY, c'est le lien qui existe entre l'emploi interpersonnel de la langue et le développement cognitif de la parole chez l'apprenant ; ce dernier ne peut approprier des éléments linguistiques s'il ne participe pas à des interactions sociales<sup>65</sup>. A ce propos il affirme :

*« La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement »<sup>66</sup>*

Autrement dit, la participation active de l'apprenant dans une interaction a été considérée comme un facteur crucial pour le processus d'apprentissage d'une langue. D'où l'intérêt majeur que la didactique contemporaine présente pour l'étude des interactions verbales en milieu didactique.<sup>67</sup>

Cependant les travaux du formaliste M. BAKHTINE ont contribué à combler quelques idées que VYGOTSKY n'a pas éclairci, notamment pour ce qui est de la relation entre situation et forme de discours<sup>68</sup>. Ce dernier a introduit quelques concepts qui vont être nécessaires pour ce qui est de l'analyse du discours

---

- <sup>65</sup> C'est à travers l'interaction sociale que des éléments linguistiques s'acquièrent et s'apprennent.

- <sup>66</sup> VYGOTSKY S,L, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute., 1997, p. 353.

- <sup>67</sup> Que ça soit pour le domaine du FLM ou bien celui du FLE.

- <sup>68</sup> VYGOTSKY s'est basée sa théorie sur du mot et non pas sur le discours, alors que BAKHTINE a comblé ce manque par la création de certains concepts tels que dialogique, multivocalité, genre et hétérogénéité.

rapporté et surtout pour ce qui est de l'interaction de la socialisation entre parent et enfant et qui se reflètent dans le domaine de l'apprentissage à travers la relation enseignant/apprenant.

Pour ce qui est de l'analyse des interactions didactiques, les deux idées sont complémentaires.

Et du coup, analyser les négociations de sens dans les interactions en classe de langue, se révèle une démarche très intéressante, parce que la classe de langue est considérée comme une situation de construction socioculturelle dans laquelle l'objectif final que nous cherchons à atteindre est bien celui de la socialisation linguistique et la construction du savoir.

## 5- Les négociations en classe de langue

La classe de langue constitue un lieu d'échange de connaissances où les interactions verbales jouent un rôle très important dans la construction du savoir ; une construction de type collective où chacun des interactants<sup>69</sup> contribue à l'élaboration d'un sujet commun, et où les négociations de sens constituent une activité didactique, qui mène les apprenants à exposer leurs points de vues et les débattre lorsque ces derniers proclament des interprétations divergentes, et les conduit à confronter leurs points de vue pour en déduire un discours commun et collectif.

La notion de négociation permet de concrétiser les efforts des participants pour trouver un accord et pour co-construire un discours commun et collectif qui résulte de la participation de tous les interactants de cette situation didactique, qui constitue un lieu d'échange qui favorise un apprentissage entre pairs.

L'analyse de notre corpus porte sur le rôle joué par les négociations conversationnelles dans la construction collective du savoir en classe de langue.

### 5-1- Place des négociations dans la classe de langue

La classe de langue est considérée comme un espace favorable à l'apprentissage. Tout d'abord, l'interaction déclenchée en classe est propice à la négociation. Les apprenants interagissent entre eux dans un mode de communication proche de la conversation et prennent positions pour justifier et argumenter leurs opinions.

---

- <sup>69</sup> A savoir le professeur ou l'étudiant dans notre cas.

Le développement des recherches sur les interactions verbales mène à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des participants ayant leurs places dans l'interaction. Les interactants ont des buts partiellement convergents (à visée didactique), mais qui se croisent et contribuent à une élaboration collective d'un discours didactique, et qui fait appel à des dispositifs communicationnels complexes.

## 5-2- Profil des négociations en classe de langue

Les négociations de sens dans les travaux en classe de langue sont de nature imprévisible et soudaine car elles peuvent se manifester à n'importe quel moment de la séance en provoquant des activités secondaires. L'apport de négociations de sens en classe de langue est très important ; l'interaction devient donc un espace de collaboration et de coopération pour résoudre un désaccord momentané dû à une incompréhension entre les interactants dont le but est l'acquisition de la langue.

Souvent ces désaccords s'établissent d'une façon spontanée et pour les résorber les participants font recours à des mécanismes d'ajustement pour que l'interaction se poursuive en harmonie, c'est ce que KERBRAT-ORECCHIONI appelle « négociation conversationnelle »<sup>70</sup>.

L'action planifiée du professeur se trouve face à des événements pouvant se manifester à tout moment pendant le déroulement de l'interaction et la modifier. Dans une perspective plus proche de l'approche ethno méthodologique (voir la présentation faite par L. MONDADA, 2000), le regard de l'analyste se porte donc

---

- <sup>70</sup> KERBRAT-ORECCHIONI, C, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005.p.94.

sur les méthodes mises en place par les interactants – aussi bien le participant-expert (dont la place exige qu’il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l’apprentissage, pour attirer l’attention sur les problèmes langagiers, etc.) que les participants-apprenants qui co-produisent le discours avec leur enseignant<sup>71</sup>.

---

- <sup>71</sup> 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>.

# **IX. Chapitre III**

*Analyse du corpus*

Dans cette partie, nous nous proposons d'analyser la co-construction du savoir à travers des processus négociationnels dans les interactions didactiques, en spécifiant les pratiques discursives qui sous-tendent l'élaboration collective du savoir en classe de langue au milieu universitaire.

Les observations réalisées sur quelques séances de travaux dirigés chez des étudiants en LMD<sub>1</sub> préparant une licence de français, permettent d'élaborer un certain nombre de points :

- *La place des participants* : notamment celle de l'étudiant qui se distingue à l'aide des marques intonatives, des marques d'hésitation, et rappelle son statut d'individu en train d'apprendre, de celle de l'enseignant.
- *Le système d'alternance des tours de parole* : qui interpelle le rôle joué par l'enseignant comme l'interactant qui anime l'interaction, et qui intervient à la suite de la plupart des prises de parole des étudiants.
- *Une activité tournée vers l'amélioration de la compétence langagière* : qui se manifeste pour l'étudiant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc., et pour l'enseignant par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications.
- *La dimension collective* : notamment à travers les diverses interventions des interactants dont le but est la co-construction d'un savoir commun. L'intérêt est focalisé sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'étudiants et sur le déroulement de leurs échanges.
- *Formes d'interactions* : les étudiants sont confrontés à multiples formes interactionnelles dans lesquelles il y a à la fois asymétrie (entre l'enseignant et eux-mêmes) et relative symétrie (entre étudiants eux-mêmes).

## 1- La transmission du savoir en classe de langue

L'observation du déroulement des interactions verbales en classe de langue, nous conduit à découvrir un ensemble de pratiques de transmission de savoir, de type langagières didactiques et interactionnelles, mises en place par les enseignants et les étudiants, qui forment un métissage entre stratégies et tactiques et qui sous-tendent les différents échanges verbaux entre ces acteurs.

F. CICUREL nous définit cette idée de pratique de transmission comme suit :

*« Les pratiques de transmission sont un métissage entre des traditions héritées et des modes communicatifs survenant avec la modernité ou le renouvellement de pratiques pédagogiques..... On entend ici par pratiques de transmission les pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. »<sup>72</sup>*

Il s'agit donc d'un ensemble de stratégies et de pratiques mises en œuvre parallèlement entre l'enseignant et ses étudiants en classe de langue dans le but est l'appropriation d'un savoir, qui est la langue dans notre cas.

---

- <sup>72</sup> CIGUREL, 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>.

Dans une perspective socio-constructiviste, les travaux de recherche ont prouvé le rôle joué par l'interaction dans les processus d'apprentissage, au point de la considéré comme le moteur de tout apprentissages linguistiques et langagiers<sup>73</sup>. L'interaction didactique est conçue donc comme une activité qui favorise l'apprentissage dans un lieu considéré comme terrain propice à la transmission du savoir qui est la classe de langue.

Dans une interaction didactique, l'apprenant et l'enseignant sont engagés dans des formats de paroles attribués et contrôlés par l'enseignant lui-même, mettant en œuvre des activités communicationnelles de type vertical et horizontal<sup>74</sup>, les interactants sont obligés à occuper le terrain de la classe de langue et d'assurer des rôles praxéologiques pour une construction collective du savoir.

---

- <sup>73</sup> VYGOTSKY, 1933 ; BRUNER, 1983 ; MATTHEY, 1996.

- <sup>74</sup> Interactions verticales : entre enseignant et apprenant/ interaction horizontales: entre apprenants.

## 2- La construction collective du savoir dans le corpus

Dans l'analyse de notre corpus, nous allons essayer de comprendre comment les étudiants co-construisent leur discours de manière conjointe, collaborative et dialogale et de montrer à quel point l'effort conjoint par l'enseignant et ces derniers, implique à la fois des connaissances et stratégies de nature linguistique, interactive et cognitive. La participation collective des différents participants à l'interaction témoigne une orientation collective et commune, dans un espace interactif partagé, qui déclenche un processus négociationnel et une zone de développement proximale au sens vygotkien.

Les moyens discursifs <sup>75</sup> employés par les étudiants dans l'extrait suivant nous montrent les efforts déployés par ces derniers, à des degrés différents, pour surmonter des obstacles dus à leurs compétences linguistiques, et qui visent à maintenir l'interaction et mener à bien la tâche à assurer :

1. **P:** donc c'est la partie où on utilise : eh : des expressions telles que
2. **A2:** suite à votre annonce<
3. **P:** voilà< en réponse à votre annonce< que vous avez publiez dans tel ou tel journal<
4. **A3:** 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. **A4:** le lieu madame
7. **P:** effectivement < le lieu dans lequel est apparu l'annonce< télévision> journal> site internet< x tous
8. **A3:** donc en plus de la date< on doit mentionner le lieu<
9. **A2:** effectivement< pour convaincre le destinataire <
10. **P:** c'est ça oui : (x3) donC< quoi d'autre ?
11. **A1:** contact<
12. **P:** expliquez>

---

- <sup>75</sup> Il s'agit d'un travail d'ordre interactif et cognitif sur des éléments linguistiques (PEKAREK, 1999; PY, 1995).

13. **A1**: on écrit le nom du destinataire<
14. **A4**: non>
15. **P**: est ce qu'on écrit le nom du destinataire directement ?
16. **A3**: non> à monsieur le eh :
17. **A2**: directeur<
18. **P**: voilà< donc à monsieur le directeur< / à monsieur le responsable</ avec la majuscule donc on s'adresse à qui au juste ?
19. **A1**: le personne<
20. **A4**: le statut de la personne< c'est-à-dire : eh : sa fonction<
21. **A3**: oui c'est ça<

Cet extrait illustre le processus de co-construction interactive du discours chez les étudiants de français LMD<sub>1</sub>, que nous l'observons de façon récurrente dans leurs échanges verbaux. Ce processus de co-construction s'étend tout au long de l'interaction pour définir une tâche commune qui est la forme de la lettre administrative.

Du début jusqu'à la fin de cette séquence, l'interaction est de type complémentaire, il y a des initiatives proposés par les étudiants (tours de parole 2-4-6-11) et qui sont soit évalué ou bien modifiés par l'intervention de l'enseignante « P » (tours de parole 3-5-15).

Grâce aux contributions proposées par les étudiants, le groupe arrive enfin à la formulation des différents éléments qui forment une lettre administrative (tours de parole 2-9-13).

La répétition confirmative est considérée comme un procédé récurrent dans ce type d'interaction (tours de parole 8-3). Il s'agit d'une méthode dont se servent ces étudiants pour organiser leurs échanges et assurer la construction collective de leur discours voir leur savoir.

Il convient de noter alors, les efforts déployés par ces étudiants avec la médiation de l'enseignante pour la construction d'une tâche commune<sup>76</sup>, ce qui témoigne l'importance et l'enjeu majeur de ce type de communication<sup>77</sup>.

---

- <sup>76</sup> La structure d'une lettre administrative.

- <sup>77</sup> Il s'agit d'une communication d'élaboration et d'engagement collectifs.

### 3- Rôles interactifs en classe de langue

Comme nous l'avons déjà mentionné au début, notre étude vise à mettre en évidence les moyens de nature discursive (négociation, coopération, etc.) utilisés par les étudiants pour résoudre les tâches, la façon dont sont distribués les tours de parole et les rôles adoptés par les différents participants.

#### 3-1 Opérations discursives dans le corpus

Les opérations discursives observées dans notre corpus sont effectuées par la participation des étudiants et la médiation et l'encadrement de l'enseignant. Les étudiants construisent des schémas interactifs dans lesquels ils jouent différents rôles et participent avec des degrés plus ou moins apparents à l'organisation de l'interaction, dans un travail de groupe pour verbaliser le processus de résolution des tâches.

De ce point là, la classe de langue peut être considérée comme un espace interactif où se croisent les rôles<sup>78</sup> de l'enseignant et les motivations des étudiants, qui sont liés entre eux par un contrat didactique. Il s'agit d'une réalité sociale et éducative, un espace communicationnel constitué par un réseau d'interactions qui s'y installe entre étudiants et enseignant, entre étudiants et outil d'apprentissage et entre étudiants eux-mêmes.

---

- <sup>78</sup> Des rôles définis par l'institution.

L'enseignant, de sa part, considéré comme le responsable du bon déroulement de ce réseau interactionnel, assume plusieurs responsabilités et tâches en classe de langue, et assure plusieurs rôles de façon interchangeable :

- *Facilitateur* : dans la mesure où il essaie de jouer le rôle d'un médiateur d'apprentissage à travers des processus de négociation, de guidage et de médiation.
- *Expert* : du fait qu'il va essayer de transmettre un savoir à ses étudiants sous forme d'explication et d'évaluation.
- *Animateur* : il est considéré comme la personne qui dirige les productions et gère les activités des étudiants de manière efficace, et assure la circulation de la parole dans les débats de manière à éviter le désordre dans les participations et de créer un espace interactif qui favorise la transmission du savoir.

De l'autre côté, l'apprenant, qui est l'élément de base du contrat didactique, est confronté à des formes interactionnelles de type asymétrique et symétrique<sup>79</sup>, et se fait passer soit pour :

- *Un acteur actif* : quand il participe et essaie de prendre part dans son processus d'apprentissage.
- *Un acteur passif* : il se contente d'un rôle passif quand il n'est pas assez motivé pour prendre part dans les échanges en classe, ou bien pour des raisons de type linguistique et langagier, tels que l'insécurité langagière ou les pannes lexicales.

Dans les groupes observés, nous pouvons distinguer deux types de rôles : ceux qui sollicitent la prise d'initiative et ceux qui impliquent une coopération, une réponse à ces initiatives. La première catégorie comprend le leader, qui dirige l'interaction, définit la tâche à résoudre et donne des consignes, et d'autres

---

- <sup>79</sup> Asymétrie (entre l'enseignant et étudiants) et symétrie (entre étudiants eux-mêmes).

participants qui suggèrent des solutions, demandent l'approbation du reste du groupe ou sollicitent des précisions. La réaction aux initiatives se fait à travers l'expression d'un accord (le plus souvent par simple répétition) ou en collaborant à l'élaboration des réponses (en les complétant ou en les reformulant).

Ce processus interactif aboutit normalement à l'expression du consensus recherché en général, il s'agit d'une récapitulation des solutions suggérées, qui constitue donc la réponse définitive à la tâche. Il faut remarquer qu'un plus haut degré de coopération ou de négociation correspond à une plus grande activité métalinguistique, puisque les apprenants fournissent plus d'explications et de raisonnements pour justifier leurs réponses.

### 3-2- Rôles des participants dans le corpus

Dans notre corpus, les étudiants participent aux tâches de façon inégale. Le groupe contient toujours trois ou quatre participants qui agissent comme leaders et animent les séances, d'autres qui participent d'une façon plus ou moins régulière en répondant aux initiatives, alors que d'autres se maintiennent en marge de discussion, sous la tutelle de l'enseignant.

Deux rôles assurés par les interactants peuvent être distingués dans notre corpus :

- Ceux qui impliquent la prise d'initiative.
- Ceux qui impliquent une coopération.

La première catégorie comprend une personne qui dirige l'interaction, un leader, rôle assuré dans la plupart du temps par l'enseignant, c'est lui qui dirige l'interaction, qui définit la tâche à résoudre et qui donne les consignes à suivre. D'autres participants peuvent s'ajouter à cette catégorie comme ceux qui suggèrent des réponses ou bien sollicitent des précisions.

Dans le passage suivant, c'est à l'enseignant la tâche d'assurer le déroulement et la planification de l'interaction, en prenant la parole et en sollicitant des éclaircissements de la part des ses étudiant :

1. **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> ?
2. **A2:** (x5) travail< x travail déjà occupé<
3. **P:** emh : comment> ?
4. **A3:** les parcours<
5. **P:** les Parcours> ? comment ça les parcours> ?
6. **A3:** (x3) eh : genre : eh : Education Madame>
7. **P:** Education< emh> quelqu'un veut intervenir>?
8. **A5:** c'est-à-dire madame< les études que la personne à déjà fait> dans sa spécialité<

Les réactions coopératives se manifestent quad à elles à travers l'expression d'un accord<sup>80</sup> ou en participant d'une manière collaborative à l'élaboration des réponses<sup>81</sup>. Ce processus interactif abouti dans la majorité du temps à une expression du consensus qui pourra être sous forme d'un récapitulatif des solutions présentées et suggérées par les étudiants<sup>82</sup>.

Observons le passage suivant :

1. **P:** maintenant on va à la structure proprement dite de la lettre< de quoi est composée la lettre ?combien de parties < ?
2. **A2:** deux parties
3. **A3:**ehh :
4. **A4:**la date eh : le lieu, le but eh
5. **P:** vous prenez la parole individuellement<
6. **A2:** deux
7. **A3:** quatre-< l'en tête< eh :::

---

- <sup>80</sup> Le plus souvent par simple répétition.

- <sup>81</sup> En complétant ou en reformulant les réponses.

- <sup>82</sup> La réponse définitive à la tâche.

8. **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 ?<
9. **A4** : le lieu <mostaganem<
10. **A3** : la date<
11. **A4** : on note la date< l'adresse< on met le nom< l'objet< d'accord>
12. **P** : d'accord < qui peut me résumer cela ?< on voit que le découpage de  
la lettre <
13. **A5** : voila<
14. **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 :
15. **A2** : la question<
16. **A3** : la destination<
17. **A4** : pas la destination< c'est de : eh :
18. **P** : donc pour nous ; l'objet> fait partie de la première partie< qu'on  
appe :lle ?
19. **A3** : la première partie<
20. **A2** : les renseignements<
21. **A4** : non> l'entête<
22. **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

Dans ce passage, c'est l'enseignant qui assume le rôle du leader, formule verbalement le problème à résoudre « la structure de la lettre administrative » (tour de parole 1) et gère l'activité. Il se charge de la négociation de la tâche et oriente le groupe à travers des marqueurs tels que « d'accord, donc, de quoi ? ». Dans ce passage l'interaction est bien dirigée, les demandes d'explication et la délimitation des phases de la tâche sont bien gérées. Il y a un certain degré de concentration de la part des étudiants ; ce qui implique un degré de réflexion métalinguistique assez important.

La présence de l'enseignant comme leader dans ce passage est fort indispensable dans la mesure où les étudiants manifestent quelques difficultés dans leurs initiatives (tours de parole 3-17) et c'était à ce dernier la tâche de les aider et les orienter surtout dans leurs réflexions<sup>83</sup>.

Dans cette même séquence, quelques participants manifestent leurs désaccords (tour de parole 21) en corrigeant le propos d'un autre participant qui accepte le plus souvent la correction.

---

- <sup>83</sup> Elle mène les apprenants vers la résolution de la tâche, elle leur pose des questions, évalue leurs réponses, reformule leurs interventions et demande l'approbation du groupe.

## 4- Une situation propice à la négociation

La forme d'interaction déclenchée entre les étudiants en classe de langue est favorable à la négociation, dans la mesure où ces derniers interagissent en deux modes de communication, le premier avec leur enseignant à travers un mécanisme négociationnel et communicatif différent de celui qu'ils utilisent quand ils sont en situation d'interaction entre eux, qui fait partie du deuxième mode de communication, proche de celui de la conversation en prenant des positions.

L'interaction présente dans notre cas une originalité, elle favorise la communication de type direct entre les étudiants, qui eux multiplient leurs interventions dans les échanges observés. L'analyse de la distribution de la parole prouve la présence des prises de paroles auto-sélectionnées.

Le passage suivant montre une co-construction collective des étudiants sans l'intervention du professeur :

1. **A2:** l'homophonie< (exclamation)
2. **A5:** ce n'est pas l'homophonie non /
3. **A2:** non non ( se met réfléchir) l'homone l'homonymie ou je ne sais pas/
4. **A1:** homonymie /
5. **A4:** homonyme/
6. **A2:** voila< qui sont les mêmes eh:/
7. **A6:** se prononcent de la même façon mais qui ont deux sens différents< même même ils s'écrivent de deux façons différentes/
8. **A2:**<xxx>/ là: c'est la variation du verbe être < la deuxième c'est variation du mot /
9. **A1:** (x2) ça veut dire poétiquement / apparent et sémantiquement eh:
10. **A5:** différents
11. **A4:** séman sémantiquement et graphiquement non<
12. **A2:** (x2) graphiquement < c'est les mêmes </
13. **A7:** c'est les mêmes ! /
14. **A3:** ah> oué oué

Ces échanges sont marqués par une communication entre étudiants avec une progression dans l'échange. Cette scène est construite par plusieurs étudiants au cours de laquelle plusieurs propositions sont avancées (tours de parole 1-7) et refusées avant que la bonne solution soit trouvée (tours de parole 9-12).

Cette répartition spécifique de la parole a été mise en évidence par différents auteurs. A ce propos V. BIGOT note :

*"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"<sup>84</sup>*

De son côté, F. CARRAUD caractérise 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"<sup>85</sup>*

L'analyse de notre corpus reflète bien ces deux remarques, mais d'une façon un peu restreinte vue que, dans la majorité des échanges négociatifs enregistrés, l'intervention de l'enseignant était quasiment indispensable pour organiser la gestion des tours de paroles. Le passage suivant le montre clairement :

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. **A1** : la question<
3. **A3** : la destination<
4. **A4** : pas la destination< c'est de : eh :

---

- <sup>84</sup> BIGOT, V, *Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?* Carnet du Cediscor 4. 1996. p 33-47.

- <sup>85</sup> 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.

5. **P** : donc pour nous ; l'objet> fait partie de la première partie< qu'on appelle :lle ?
6. **A3** : la première partie<
7. **A2** : les renseignements<
8. **A4** : non> l'entête<
9. **P** : voilà >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. **A1** : masculin>
11. **P** : un entête ou bien une entête < ?
12. **A2** : un entête<
13. **A3** : une une>
14. **A4** : une entête> non> c'est une entête<
15. **P** : donc> c'est> une entête< ya beaucoup de gens qui font l'erreur</

Au cours de cet échange, plusieurs propositions ont été annoncées par les étudiants pour définir les éléments qui constituent une lettre administrative (tours de parole 3-7-8), mais pour bien saisir toutes les réponses proposées par ces étudiants, le rôle de l'enseignant comme étant l'animateur de la séance fût fort indispensable, aussi bien pour provoquer ces derniers à participer (tour de parole 11) que pour organiser leurs tours de paroles (tour de parole 5).

## 5- Le modèle d'analyse des négociations de sens de VARONIS et GASS

En 1985, VARONIS et GASS conçoivent un modèle d'analyse des séquences de négociations de sens. Le modèle repose sur quatre éléments de base qui forment une négociation de sens :

**Le déclencheur → le signal → la réponse → la réaction à la réponse (optionnelle)**

87

Ce modèle peut être décrit de la manière suivante :

- *Le déclencheur* : peut être conçu comme étant un énoncé ou une partie d'un énoncé qui provoque un problème de compréhension. Il peut être de nature :
  - Lexicale.
  - Morphosyntaxique.
  - Phonétique.
  - Discursive.
  
- *Le signal* : constitue l'énoncé employé pour manifester la non-compréhension du premier énoncé déclencheur. Selon Varonis et Gass, plusieurs procédés voir signaux peuvent être employés :
  - 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 et les gestes.

---

- <sup>86</sup> Les Cahiers de l'Acedle, volume 7, numéro 2, Recherches en didactique des langues Les langues tout au long de la vie.2010.

➤ *La réponse* : qui forme la phase de réparation du problème. Elle prendra plusieurs formes :

- Réponse minimale tel que (‘ ‘ oui ‘ ‘ ou bien ‘ ‘ d’accord’’).
- La répétition du déclencheur.
- Reformulation.
- Expansion.

➤ *La réaction à la réponse* : qui manifeste une réponse à la réparation.

Elle peut être :

- Une exclamation ("oh !" ; "ah !").
- Une réaction minimale ("oui" ; "je vois" ; "d'accord").
- Une répétition.
- Une réponse appropriée (une réponse appropriée dans le contexte de la tâche qui montre implicitement la compréhension).

Dans notre corpus, plusieurs séquences enregistrées reposent sur ce modèle qui décrit le déroulement du processus de négociation de sens en présentant les éléments qui le forme.

Observons le passage suivant :

- |  |   |    |
|--|---|----|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>P</b> : bien&lt; alors avant de&lt; commencer&gt; / qui veut faire une demande&lt; comment doit être la forme de la lettre&lt; ?/ comment elle doit être &lt;?</li> </ol>   | } | D  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>2. <b>A1</b> : (X3) la forme eh&gt; ?</li> <li>3. <b>P</b> : la forme &lt;</li> <li>4. <b>A2</b> : la forme de la lettre&lt;</li> <li>5. <b>P</b> : la forme toujours&lt;</li> </ol>  | } | S  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>6. <b>A3</b> : X l’organisation&lt;</li> <li>7. <b>A4</b> : la structure&lt;</li> <li>8. <b>P</b> : la structure :re&lt;/</li> <li>9. <b>A2</b> : (X2) objet de la demande&lt; &lt;XXX&gt;</li> <li>10. <b>P</b> : l’objet de la demande&lt;</li> <li>11. <b>A5</b> : il doit être eh : écrite &lt;/ par la main&lt;</li> <li>12. <b>P</b> : une demande manuscrite&lt; elle doit être manuscrite&lt;</li> <li>13. <b>A4</b> : &lt;XXX&gt;</li> <li>14. <b>P</b> : &lt;XXX&gt; d’accord&lt; / elle doit être&lt; vraiment ::&lt;manuscrite&gt;</li> </ol> | } | R  |
|  | } | RR |

L'exemple ci-dessus présente une modalité de codage d'une séquence de négociation déclenchée par un problème de compréhension (la forme d'une lettre administrative).

Le premier tour de parole présente la première chaîne qui constitue cette 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 A1 manifeste son incompréhension à travers un énoncé explicite de type interrogatif dans lequel il répète l'énoncé déclencheur (tour de parole 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 A3 (tour de parole 6), suivit de celle de l'étudiant A4 (tour de parole 7). Durant ce troisième moment , plusieurs interventions présentées sous forme de réponse et de reformulation (tour de parole 12), constituent cette phase de réparation du problème posé au début.

Le dernier moment de cette négociation ; le tour de parole numéro 14, constitue la phase finale de cet échange, et représente *la réaction* aux réponses proposées par les étudiants, dans laquelle l'enseignant s'est exprimé explicitement sous forme de réaction minimale en employant le "d'accord", comme marqueur de consensus final au problème négocié dans la séquence.

## 6- Types de négociation conversationnelle dans le corpus

Dans notre corpus, l'interaction est produite collectivement par les étudiants, et cela implique une élaboration commune de la signification de l'élément autour duquel le contexte se construit<sup>87</sup>. L'accomplissement de cette tâche ne se limite pas toujours par une unanimité des participants lors de la manifestation de leurs connaissances. Pour les étudiants, la négociation est l'occasion pour eux pour exprimer leurs créativité et exprimer leurs points de vue, grâce à des processus négociationnels de type langagier et cognitif qui valorisent leur apprentissage<sup>88</sup>.

Le terme de « négociation » est entendu ici comme « négociation conversationnelle », définie par KERBRAT-ORECCHIONI comme :

*‘‘Tout processus interactionnel susceptible d’apparaître dès lors qu’un différend survient entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l’interaction, et ayant pour visée de résorber ce différend’’*<sup>89</sup>

La négociation conversationnelle en classe de langue peut être considérée alors comme un processus interactionnel qui surgit dans l'interaction didactique lorsqu'un différent concernant la construction d'un savoir dans le discours se manifeste entre les participants.

Durant l'observation des séances d'apprentissage chez ces étudiants de LMD<sub>1</sub> français, ces derniers optent, pour la production d'un discours didactique commun, à utiliser plusieurs formes négociationnelles, avec un objectif final à

---

- <sup>87</sup> Il s'agit de la co-construction du savoir.

- <sup>88</sup> Un apprentissage de manière transmissible et constructive.

- <sup>89</sup> KERBRAT-ORECCHIONI, C, *Négociation dans les petits commerces*, Négociations 2/2004 (n° 2), p. 7-22.

atteindre ; la construction commune de leur savoir avec la médiation de l'enseignant.

Les formes négociationnelles observées dans notre corpus peuvent être regroupées en trois types :

- Les négociations au niveau du contenu.
- La négociation des identités et des relations.
- Négociation de la discursivité.

## 6-1- Négociation au niveau du contenu

Ce premier type de négociation mène les étudiants à affronter leurs points de vue sur l'interprétation d'un savoir à construire. Selon V. TRAVERSO, la négociation peut porter sur les contenus et en particulier les opinions exprimées par les interlocuteurs.

### 6-1-1- *Désaccord sur l'interprétation*

Les négociations peuvent porter sur les signes et leurs référents. Dans la séquence suivante, nous assistons à une négociation d'ordre métalinguistique pour établir le genre du mot « entête », résolue dans la fin:

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. **A1:** masculin>
3. **P:** un entête ou bien une entête < ?
4. **A2:** un entête<
5. **A3:** une une>
6. **A4:** une entête> non> c'est une entête<
7. **P:** donc> c'est> une entête< ya beaucoup de gens qui font l'erreur</

Durant cet échange, se confrontent plusieurs interprétations sur la qualification du genre du mot «entête ». Il s'agit d'un désaccord déclenché par l'enseignant (tour de parole 1), et qui provoque des suggestions de la part des étudiants par la suite (tours de parole 1-4-5), des suggestions qui varient entre le masculin et le féminin du mot « entête ». Ce débat, dans lequel plusieurs suggestions ont été proposé par l'ensemble des étudiants qui ont participé, est marqué par la réfutation de l'étudiant A4 avec l'emploi de la négation : « non », de la réponse de ses camarades A1 et A2 et en soutenant celle de A5. Le désaccord est résolu en fin de la négociation par l'intervention de l'enseignant qui met fin au conflit (tour de parole 7).

### 6-1-2- Panne lexicale

Nous parlons de panne lexicale lorsqu'un étudiant vient en aide à un autre en lui proposant le mot qui lui manque ou l'expression, il s'agit d'une négociation d'ordre métalinguistique aussi qui conduit les étudiants à suggérer des propositions lexicales jugées comme justes ou fausses durant l'échange.

Nous observons une panne lexicale dans la séquence suivante :

1. **P:** oui:/ je vous pris monsieur de , x alors<
2. **A3:** ça aide madame< c'est-à-dire eh :
3. **A2:** introduction<
4. **A3:** c'est ça oui< elle nous permet de support< pour commencer l'objet de la lettre<
5. **A1:** pour introduire le sujet<
6. **P:** très bien< alors parmi les formules que vous avez proposez< chacun est libre de choisir la formule qu'il veut<

Ce passage présente le cas d'une panne lexicale qui se manifeste par l'étudiant A3 au tour de parole numéro 2 ; l'étudiant trouve l'idée pour appuyer son intervention mais ne trouve pas le mot adéquat pour la développer et la véhiculer convenablement, et ce besoin est manifesté par l'utilisation des expressions tel que

le « c'est-à-dire eh : », qui peuvent être interprétées comme étant un signe pour le reste des participants pour venir à son aide, et c'était le cas évidemment avec l'auto-sélection de l'étudiant A2 (tour de parole 3) qui propose le mot « introduction » pour son camarade, une proposition juste et acceptée explicitement par l'étudiant A3 ( c'est ça oui), et qui ouvre le champs pour ce dernier pour mieux développer et argumenter son intervention.

### 6-1-3- Une construction collective de l'interprétation

La classe de langue se révèle comme un espace où l'interprétation d'un élément se fait d'une manière collective par les étudiants qui la construisent. Cette construction voir co-construction se fait à travers les interactions entre ces derniers, qui formulent des hypothèses et suggestions auxquelles le reste des membres du groupe réagissent soit par l'approbation ou bien par le désaccord. Ces derniers peuvent accepter ces suggestions proposées soit en répétant les termes usées par leurs pairs, ou bien en complétant un énoncé introduit par l'un d'entre eux.

Examinons le passage suivant :

1. **P:** donc c'est la partie où on utilise : eh : des expressions telles que
2. **A2:** suite à votre annonce<
3. **P:** voila< en réponse à votre annonce< que vous avez publiez dans tel ou tel journal<
4. **A3:** 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. **A4:** le lieu madame
7. **A1:** effectivement < le lieu dans lequel est apparu l'annonce< télévision> journal> site internet< x tous
8. **A3:** donc en plus de la date< on doit mentionner le lieu<
9. **A2:** effectivement< pour convaincre le destinataire <
10. **P:** c'est ça oui : (x3) donC< quoi d'autre ?
11. **A1:** contact<
12. **P:** expliquez>

13. **A1**: on écrit le nom du destinataire<
14. **A4**: non>
15. **P**: est ce qu'on écrit le nom du destinataire directement ?
16. **A3**: non> à monsieur le eh :
17. **A2**: 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. **A1**: le personne<
20. **A4**: le statut de la personne< c'est-à-dire : eh : sa fonction<
21. **A3**: 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<

Dans cette séquence, plusieurs suggestions ont été proposées par les étudiants pour définir les éléments qui constituent une lettre de motivation. Dans le tour de parole numéro 4, l'étudiant A3 suggère d'introduire la date de l'apparition de l'annonce dans la lettre de motivation, une suggestion rapidement admise et acceptée par l'enseignant. Juste après, dans le tour de parole numéro 6, une autre suggestion est proposée ( tour de parole 7) comme réponse à la question posée par l'enseignant en fin du tour de parole numéro 6, mais cette fois, la suggestion est acceptée voir admise par un autre étudiant A1 (tour de parole 7), de plus de l'étudiant A2 ( tour de parole 9) qui non seulement acceptent mais soutiennent et argumentent cette acceptation.

Dans la suite de l'échange (à partir du tour de parole 10), d'autres éléments constitutifs de la lettre de motivation vont être développés et ajoutés ; tour de parole 13, A1 propose d'ajouter le nom du destinataire, une proposition directement contestée par A4 (tour de parole 14) et approuvée par A3 et A2 qui rejoignent l'idée de A4 en rectifiant la suggestion déjà proposé (tours de parole 16-17) et en la réinterprétant autrement ( tour de parole 20).

Cette négociation finit par l'intervention de l'enseignant qui met fin au désaccord en proposant un récapitulatif des propositions de ses étudiants d'une façon synthétique (tour de parole 22).

#### 6-1-4- *Explication et reformulations*

Les étudiants ont parfois tendance à recourir à des procédés d'explication pour bien développer leurs propos afin d'assurer une intercompréhension entre eux.

Observons le passage suivant :

1. **L'ensemble des étudiants** : l'entête>
2. **P** : expliquez
3. **A3** : le nom eh ::
4. **A2** : la date<
5. **P** : très bien
6. **A4** : le nom le prénom et la date<
7. **P** : Donc> cette première partie est la plus importante< de la lettre<
8. **A4** : 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<
9. **P** : exactement< c'est un peu c'est un peu< x si la demande n'est pas importante< on va pas vous rappelez<
10. **A4** : c'est en fonction du monsieur qui va la lire<

Dans ce passage, le processus d'explication est déclenché par l'enseignant qui demande à ses étudiants d'expliquer et de clarifier leurs réponses (tour de parole 2). Cette demande fut suivie par la suite par des suggestions proposées par l'ensemble des étudiants. Et c'est bien l'étudiant A4 qui tente d'expliquer sa réponse (tour de parole 8) après l'utilisation de l'enseignant d'un marqueur de planification (donc) qui permet de valider la réponse de l'étudiant et lui ouvrir le champs pour bien expliquer sa réponse et de l'argumenter même (tour de parole 10).

La reformulation quand à elle, peut être interprétée comme l'indice d'un effort adapté par l'interlocuteur afin de faire comprendre son orientation et son propos.

Dans notre corpus, les reformulations sont observées de façon récurrente, et peuvent être définies comme étant des reprises avec des propos antérieurement tenus<sup>90</sup>.

Observons la séquence suivante :

1. **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
2. **A4:** la manière la manière dont il est: eh ::
3. **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<
4. **A4:** 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 > ça veut dire il ya une< pendule> de :: eh ::de lettres ou bien il donne la ;;;ehh ;;à
5. **P:** exactement>
6. **A4:** c'est-à-dire tu vas comprendre que c'est un bon encadrement< ça doit eh :
7. **P:** exactement< ce que votre camarade est pertinent<

Durant cet échange, nous avons l'enseignant qui amorce une idée, celle de la bonne présentation de lettre (tour de parole 1), une idée rapidement adhérente et attestée par l'étudiant A4 (tour de parole 2). Par la suite, l'enseignant tente

---

- <sup>90</sup> VION, R, *La communication verbale, analyse des interactions*, hachette. Paris. 2000.

d'expliquer cette idée (tour de parole 3), mais la motivation du même étudiant était si forte au point de reprendre cette même idée et de la reformuler à sa propre manière (tours de parole 4-6). Cet enthousiasme de la part de cet étudiant est manifesté par l'utilisation de marqueurs de reformulation (« c'est-à-dire », « ça veut dire », « eh »).

En effet, pendant les séances enregistrées, deux types de reformulation sont attestés<sup>91</sup> :

- *Hétéro-reformulation* : ou bien reformulation paraphrastiques, il s'agit d'une reformulation dans laquelle l'interlocuteur essaie de reprendre une même idée déjà préposée et tente de la réinterpréter à sa propre façon (tour de parole 6).
- *Auto-reformulation* : il s'agit de la forme de reformulation dans laquelle l'interlocuteur se met à reprendre ses propres initiatives, en essayant de les clarifier de mieux en mieux à chaque fois qu'une séquence s'ajoute à son propos, manifestée dans la majorité du temps par des marqueurs tels que « c'est-à-dire, je veux dire, ça veut dire... » (tour de parole 4).

---

- <sup>91</sup> Dans cet extrait comme dans le reste du corpus.

## 6-2- La négociation des identités et des relations

Les étudiants lors des séances enregistrées, négocient leurs relations et leurs identités à l'aide d'un processus de coopération explicite qui mène ces derniers à dépasser le cadre négociationnel du contenu, en focalisant leurs intentions sur la construction d'une relation réciproque dans les échanges produits ; des échanges par lesquels, les interactants<sup>92</sup> sont amenés à (re) définir les places qu'ils occupent dans l'interaction. Et c'est en reformulant leurs intentions, que les participants à ce type d'interaction tentent d'effectuer conjointement un ensemble de réajustement qui dépasse les contenus et contribuent à bouleverser leurs positionnements mutuels.

Dans l'extrait suivant, la négociation porte sur l'identité de l'étudiant comme étant une personne qui est entrain d'apprendre et qui participe à son apprentissage et celle de l'enseignant comme étant la personne qui détient le savoir en quelque sorte et qui joue le rôle de facilitateur à sa transmission pour ses étudiants :

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
2. **A2:** j'ai l'honneur de :
3. **P:** par exemple<
4. **A3:** j'ai l'honneur de<
5. **P:** d'accord< j'ai l'honneur de/
6. **A2:** j'ai l'honneur de solliciter votre bienveillance<
7. **A4:** avec tout le respect que je te dois<
8. **A2:** Non> que je vous dois<
9. **P:** effectivement<
10. **A1:** 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. **A6:** j'ai l'honneur de vous demander>
13. **P:** possible oui<
14. **A2:** je vous pris :> madame/
15. **P:** oui:/ je vous pris monsieur de , x alors<

---

- <sup>92</sup> L'enseignant et les étudiants qui construisent le contrat didactique.

Cet extrait met en évidence un processus coopératif qui conduit les étudiants dans des échanges de type réciproque et explicite pour négocier leurs places. C'est en se basant sur une négociation du contenu « une construction collective sur des modèles de formules de politesse » que le processus repose dans cet extrait. En effet, durant cette séquence, l'étudiant A2 (tour de parole 2), dépasse son statut passif, celui d'une personne qui reçoit des informations/savoirs selon un schéma de transmission vertical, pour aller à construire son propre discours en s'auto-sélectionnant et en proposant un modèle de formule de politesse « j'ai l'honneur de », sans que l'enseignant ne lui demande. La suite de cet extrait témoigne le côté réciproque des échanges enregistrés, avec les multiples propositions suggérées par les étudiants pour expliciter leurs interventions ( tours de parole 4-6-7-10-12-14), et la prise en charge de ces suggestions par l'enseignant qui se positionne toujours afin de gérer les interventions de ses étudiants ( tours de parole 3-5-11-13).

De manière globale, les interactants (étudiants et enseignant) procèdent un ensemble de mécanismes de réajustement qui dépasse les contenus et contribuent à modifier leurs positionnements réciproques.

### 6-3- Négociation de la discursivité

R. VION nous qualifie la négociation de la discursivité <sup>93</sup> comme étant le travail d'entraide, de complétion réciproque et de facilitation, permettant à chacun des interactants de s'inscrire dans l'ordre de la parole de manière à construire ensemble leurs activités discursives. Il s'agit donc d'une gestion coopérative et collective qui permet aux étudiants dans notre cas, de négocier leurs interventions et de planifier leurs tours de parole afin de construire voir co-construire un discours commun qui portera sur un savoir à apprendre.

Examinons l'extrait suivant :

1. **P:** puis on va voir maintenant> ce qu'on doit mettre au début du corps de la lettre<
2. **A4:** de toute façon> on met eh : au début au début x monsieur < virgule/ j'ai l'honneur de eh /
3. **P:** comment on appelle ça> ?
4. **A4:** pour attirer l'attention du : eh : des gens qu'on parle<
5. **A2:** oui<
6. **P:** c'est quoi au juste ça ?
7. **A3:** c'est-à-dire< eh : une expression
8. **A4:** voila> une expression>
9. **A2:** formule<
10. **P:** formule eh> ? formule de :?
11. **A1:** formule de politesse<
12. **P:** exactement< on appelle ça formule de politesse<
13. **A1:** générale<
14. **P:** donc< formule de politesse contient le coté ?
15. **A4:** polie<
16. **P:** c'est ça< donc elle vas>
17. **A3:** coté respect>
18. **A1:** bien sure< pour respecter le contact<

---

- <sup>93</sup> VION, R, *La communication verbale, analyse des interactions*, hachette. Paris. 2000.

Durant cette échange, tout un travail d'entraide et de coopération se déclenche entre les étudiants et leurs enseignant (tours de parole 1&2-6&7-10&11) et entre eux-mêmes (tours de parole 4&5-7&8&9), dans le but est de définir ce que c'est une formule de politesse. En effet durant cette échange, les étudiants étaient impliqués dans un travail discursif de nature collaborative et coopérative, dans la mesure où chacun d'entre eux prenait la parole en s'auto-sélectionnant et en apportant des éléments de plus par apport à ce qui a été déjà dit (tour de parole 2-9-15) ou bien en reprenant une idée déjà dite (tours de parole 5-8-18).

## **x. Conclusion**

L'objectif de cette étude était de montrer de quelle manière les étudiants de français LMD<sub>1</sub> (université de Mostaganem) co-construisent leurs savoirs et connaissances, et d'essayer de prouver le rôle intéressant joué par le processus négociationnel au niveau des interactions verbales pour le développement des compétences communicatives et langagières de ces derniers.

Les résultats de cette recherche nous montrent que la co-construction du savoir à travers les négociations de sens dans les interactions didactiques analysées, présente un intérêt majeur pour la didactique. En effet, les étudiants construisent leurs savoirs et connaissances d'une manière collective et interactive, permettant à ces derniers non seulement de construire leurs savoirs, mais encore plus, cette activité va leur permettre d'apprendre à interagir, débattre et argumenter leurs points de vue dans une langue qui est étrangère pour eux et qui est en quête d'acquisition.

Cette activité de négociation du sens déclenchée dans les interactions verbales observées et analysées, favorise un apprentissage collective<sup>94</sup> et entre pair<sup>95</sup>, et peut être considérée comme un espace d'entraînement pour développer les compétences orales et langagières de ces étudiants, pour mieux gérer les situations de communications dans les quelles ils peuvent participer.

En effet, les résultats de cette étude, nous ont permis de constater que les interactions verbales déclenchées en classe de langue sont susceptibles de déclencher des négociations de sens qui portent à la fois sur le contenu, sur les relations et sur les places discursives assurés par les interactants, ainsi que les tâches de type échange "d'information" ou "d'opinion" seraient les plus propices à l'apparition de ces moments de négociation de sens, dans la mesure où elles requièrent une activité interactionnelle de type collaborative et coopérative<sup>96</sup>.

- 
- <sup>94</sup> Un apprentissage qui implique la participation de tous les étudiants et leur enseignant.
  - <sup>95</sup> Un apprentissage impliquant un travail coopératif entre les étudiants eux-mêmes.
  - <sup>96</sup> A travers l'échange des infirmations.

Un autre résultat demeure important ; même si cette activité contribue de manière favorable aux conditions d'acquisition des étudiants, il faut toutefois remarquer que ces derniers ne s'appliquent pas tous dans cette activité de manière égale. En effet, ce sont les étudiants les plus actifs qui participent d'avantage à cette dynamique interactionnelle.

Au sein des échanges observés, les étudiants s'engagent dans des activités d'échange ou de dialogue. Cependant ces séquences d'échange verbale analysées présentent majoritairement des négociations explicatives (sous forme d'explication ou de reformulation) ou argumentatives. Et au cour de ces négociations de « sens », les étudiants interagissent entre eux et avec leur enseignants en langue cible pour proposer des réponses, donner des questions, argumenter leurs opinions, confirmer ou infirmer des hypothèses...Etc., ce qui va leur permettre d'appréhender et de produire du sens, de manipuler certains concepts de la langue, et enfin donner forme à leurs pensées en élaborant les choix linguistiques adéquats, dans le but final est l'élaboration collective de leur apprentissage.

En fin, nous pouvons dire que la démarche dans laquelle nous nous sommes situés, nous a permis d'explorer la complexité et la richesse des pratiques de co-construction du savoir à travers les négociations du sens dans les interactions didactiques. Des pratiques qui jouent un rôle très important dans l'apprentissage des langues.

Notre travail est bien loin d'être terminé, parce que nous ne pouvons pas cerner tous les aspects qui forment la richesse d'une telle approche. En effet, ce travail n'est que le début d'une future perspective de recherche, dans laquelle, nous nous proposons de tracer le développement de cette activité chez le même groupe d'étudiants choisis durant les 2 années qui leurs restent pour achever leur premier diplôme de graduation (licence), dans le but est de montrer et prouver le rôle joué par les négociation des sens, comme étant une activité qui vise à développer les compétences langagières et linguistiques des étudiants, et d'essayer de faire une étude comparative entre le profil d'entrée et celui de sortie de ces mêmes étudiants vis-à vis cette activité dans le cadre d'une étude de type longitudinale, pour tracer son cheminement et son évolution .

## **XI. Bibliographie**

## ***Ouvrages consultés***

- ALAIN. R : *interactions orales en contexte didactique*. COLLECTION IUFM de Lyon et d'ICAR Université Lumière-Lyon2, Presses Universitaires de Lyon.2004.
- CARROLL.M. & A. BECKER: *Reference to space in learner varieties*. In C. Perdue (Ed.), 1993.
- DABENE. L : *Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère*. Études de linguistique appliquée 55, 1984.
- GUMPERZ. J: *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Les éditions de minuit.2005.
- HYMES. D : *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier, 1984.
- KERBRAT-ORECCHIONI. C : *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005.
- KERBRAT-ORECCHIONI. C : *Les interactions verbales. Tome I*. Paris: Armand Colin.1990.
- MARYVONNE. S : *Pratiques nouvelles en éducation et en formation: l'éducabilité cognitive*, Edition l'Harmattan, 1994.
- OCHS. E: *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge University Press, Cambridge. 1988.
- PERDUE. C: *Adult language acquisition : crosslinguistic perspectives. II The results*. Cambridge University Press, Cambridge. 1993.

- ROBERT. V : *La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette. Paris. 2000.
- TRAVERSO. V : *L'analyse des conversations*. Armand Colin. 2007.
- VYGOTSKY. S.L : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute., 1997.

### **Articles consultées**

- 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 et 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*.
- CHERRAD. N : *Interactions, négociations de sens et décontextualisations en classe de français*. Nedjma Cherrad. Synergies Algérie n° 5 - 2009 pp. 175-189.
- CICUREL. F et BIGOT. V : *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue*, 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 (n° 2)*, L'analyse des interactions verbales : La notion de « négociation conversationnelle » : Défense et illustrations'' Éditeur Presses de l'École normale supérieure. Source L'Alies 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. Azzeddine : *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*.
- 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 : *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.
- 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>
- 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.

### ***Revues consultées***

- 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/>

### ***Thèses et mémoires consultés***

- 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. Présenté par Boucheriba Najet.2008).
- Mémoire de magistère (présenté par :CHERAD Nedjma université de Constantine 2002).

- Mémoire de magistère : Interaction verbale en travaux de groupes. Étude de cas en situation de classe de Français à l'université de Tiaret (présenté par : Ait Amar Mezziane Ouardia.2007)
- 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 (présentée 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. UNIVERSITE PARIS III (Présentée par Violaine BIGOT.2002.)

## **xii. Annexe**

P  $\Longrightarrow$  Enseignant.

A  $\Longrightarrow$  Etudiant.

**Transcription de l'enregistrement B 3:**

- 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>
- A2: le cv<
- P: voila Donc< c'est le CV<
- A1: le curriculum vital<
- P:le curriculum > ?
- A3: vitae<
- A4: le curriculum vitae madame>
- P: Voila :> x donc cv c'est l'abréviation de la dénomination< curriculum vitae< qui viens du> ? quelle langue> ?
- A2: anglais<
- A3: Non< ça viens du ehh :: comment on l'appelle> l'ancienne langue en europe<
- A6: du latin< ?
- A3: 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<
- A2: 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< ?
- A2:non madame<
- P: sinon qu'est ce qu'on raconte> ?
- A1: on donne des informations<
- A3: des informations oui :< concernant eh :
- P: concernant quoi> ? des informations<
- A4: des renseignements<
- P: des renseignements oui< encore< c'est quoi la différence par apport à la lettre privée> ?
- A2: dans le cv on ne donne pas d'informations personnelles<
- A5: ya le registre qui change<
- A1: registre> ?

- **A5** : 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<
- **A1** : il est différent madame>
- **P** : comment< ?
- **A1** : beh madame chacun à son propre cv<
- **A6** : on ne peut pas avoir tous madame le même cv< c'est tout à fait normal
- **A3** : 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<
- **A2** : 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 qu'on n'a pas décidé de la transcrire :**

- **P** : et on présente les informations< en effet< comment on présente les informations dans le cv< ?
- **A2** : organisées<
- **P** : organisées> ? c'est-à-dire< ?
- **A2** : c'est-à-dire madame< eh : on pet pas mettre toutes les infos comme ça<
- **A4** : on les classe madame>
- **P** : on les classe< très bien > comment on les classe x on les classes> en eh :?
- **A3** : eh :: en partie madame<
- **A5** : 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 :>
- **A2:** 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< ?
- **A4:** oui madame< moi/
- **P:** bien< et tu l'as rédigé tout seul< ? personne ne t'as aidé à le faire< ?
- **A4:** non tout seul<
- **P:** bien alors<
- **A4:** 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> ?
- **A1:** 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< ?
- **A1:** eh : un enseignant<
- **P:** un enseignant< d'accord< / Donc quels sont les informations que vous avez utilisé dans votre cv< ?
- **A1:** (x2) donc< hei : x mon nom< mon prénom< l'objet< x l'adresse< avec le numéro de téléphone<
- **P:** voila<
- **A1:** 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<
- **A2:** c'est vrai madame<
- **P:** tout simplement parce que < sans cv on ne peut pas vous connaître<
- **A3:** 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<
- **A6:** 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<
- **A6:** 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<
- **A1:** 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<
- **A3:** bien sure madame< c'est différent<
- **A2:** 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 :
- **A4:** livres madame<
- **P:** oui c'est ça< genre publications ou bien eh<
- **A6:** les articles et découvertes peut être< ?
- **A5:** oui je suis d'accord>
- **P:** effectivement< donc tous ce qui est publications< écrits scientifiques< articles< ou bien eh :: colloques/ donc vous voyez<
- **A5:** oui madame<
- **P:** et pour un ouvrier> est ce que ça sera la même chose> ?
- **A2:** NON> madame>
- **P:** donc c'est en fonction de quoi au juste< ?
- **A2:** genre de travail madame< ?
- **A1:** nature du travail>
- **A4:** 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< ?

- **A7**: Non>
- **P**: pourquoi> ?
- **A7**: 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< ?
- **A2**: les informations<
- **P**: les informations< ?
- **A3**: oui les informations madame<
- **P**: qu'est ce qu'on trouve dans cette rubrique> ?
- **A5**: eh : nom>prénom>
- **P**: le Nom> le Prénom>
- **A1**: la date de naissance<
- **P**: la date de naissance< oui :<
- **A5**: x eh : l'adresse peut être madame< ?
- **P**: oui effectivement< encore>
- **A7**: (x3) situation familiale< ?
- **P**: situation familiale> pourquoi > ? on a besoin de savoir si vous êtes marié ou pas< voila pourquoi>
- **A1**: ah oui :: madame< une fois j'ai trouvé eh : dans un journal< un travail< heei : comment on l'appelle< ? eh :
- **A3**: un offre d'emploi > ?
- **A1**: 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<
- **A4**: la nationalité aussii 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<
- **A2**: adresse<
- **A3**: et oui :: l'adresse madame<

- **P:** très bien> x l'adresse< et oui :: x à la fois l'adresse postale et l'adresse
- **A6:** e-mail>
- **A1:** l'adresse électronique>
- **P:** Voila< beh> évidemment l'adresse électronique< beh comme même< il faut bien suivre l'évolution> non>
- **A1:** 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> ?
- **A2:** (x5) travail< x travail déjà occupé<
- **P:** emh : comment> ?
- **A3:** les parcours<
- **P:** les Parcours> ? comment ça les parcours> ?
- **A3:** (x3) eh : genre : eh : Education Madame>
- **P:** Education< emh> quelqu'un veut intervenir>?
- **A5:** c'est-à-dire madame< les études que la personne à déjà fait> dans sa spécialité<
- **P:** et comment on appelle ça> ?
- **A1:** forme ::<
- **P:** oui oui :: c'est ça> vas y>
- **A1:** 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<
- **A4:** c'est-à-dire madame< dire ou bien : eh : pRÉsenter le niveau de la personne< ça veut dire< son niveau d'étude<
- **A6:**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<

- **A4:** 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< ?
- **A3:** il faut préciser le diplôme<
- **A5:** mais c'est normal>
- **A4:** 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< ?
- **A2:** la date madame<
- **P:** reprend> oui ::
- **A1:** la date<
- **A4:**AH/> oui madame< il faut préciser la date<
- **P:** la date de quoi ?
- **A3:** 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 :?
- **A3:**x eh : la date de diplôme<
- **P:** donc vous devez préciser l'année pendant laquelle vous avez obtenu votre diplôme> c'est ça> ?
- **A1:** 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 :>
- **A5:** 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< ?
- **A1:** 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< ?
- **A6:** eh : l'expérience peut être madame< ?
- **P:** ah : reprend reprend>
- **A6:** peut être cela a un lien avec l'expérience<
- **P:** en quelque sorte< vous êtes tout prêt de la réponse<

- **A4:** 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<
- **A2:** 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<
- **A3:** 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<
- **A2:** 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<
- **A5:** 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<
- **A2:** c'est juste madame *walah*< mon frère a le même problème< il a  
- والله  
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 < ?
- **A3:** em :: c'est ça oui<
- **P:** c'est tout< ne pensez-vous pas qu'il faut ajouter autre chose< ?
- **A1:**ah :: oui ::: madame< j'ai vue ça sur un modèle de cv que j'ai consulté sur net<

- **P:** quoi < ?
- **A1:** le lieu<
- **P:** le lieu< ? ou bien autre chose< ?
- **A1:** je veux dire madame< le lieu du diplôme<
- **P:** lieu du diplôme< ? (exclamation)
- **A5:** peut être l'université>
- **P:** oui oui vas y<
- **A5:** je veux dire il faut préciser l'université dans laquelle j'ai eu mon diplôme<
- **A1:** 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<
- **A2:** ah d'accord< x mais pourquoi madame> ?
- **P:** très bonne question< / alors pourquoi il faut préciser l'université< ?
- **A6:** eh :: pour être précis<
- **A7:** 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< ?
- **A5:** c'est normal le deuxième<
- **P:** donc c'est celui :: paris<
- **A3:** paris
- **P:** mais pourquoi ?
- **A4:** paris eh :: madame< c'est une grande université<
- **A6:** elle est plus connu que celle de mostaganem<
- **A3:** le niveau n'est le même<
- **P:** quel niveau> ?
- **A4:** 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<
- **A7:** c'est plus favorable<
- **P:** c'est favorable dans le traitement des cv < voila / ça donne une certaine priorité comme même< d'accord> ?
- **A1:** 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<
- **A5:** écrire à la fois< la date du diplôme< ça veut dire ehh : quand/ et le lieu< c'est-à-dire l'université<
- **P:** VoilA>
- **A2:** 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< ?
- **A1:** quoi madame< ?
- **P:** si la personne qui postule son cv< a plusieurs diplômes< deux ou trois par exemple<
- **A2:** beh il est mentionne aussi<
- **A5:** oui madame<
- **P:** je sais> oui< c'est tout à fait normal il doit les mentionner< / mais il commence par lequel> ?
- **A4:** eh : il commence par le plus haut <
- **P:** ça veut dire<
- **A4:** il commence par le diplôme le plus important<
- **P:** et si tous les diplômes qu'il a sont soit disant ImPortants< ?
- **A2:** par exemple madame< si cette personne a deux ou trois licences > ? c'est dans ce sens< ?
- **P:** par exemple oui<
- **A2:** oui madame< il les écrit les trois<
- **P:** Mais> comment> ? il les écrit comme ça< ou bien il ya un ordre à suivre< ?
- **A1:** il commence par le plus ancien<
- **P:** comment> ça par le plus ancien> ?
- **A3:** 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>
- **A1:** 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< ?
- **A5:** il commence par son premier diplôme<
- **A6:** 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<
- **A2:** selon le temps<
- **P:** selon l'année ou bien la date d'obtention du diplôme plutôt<
- **A5:** 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<
- **A3:** et eh : madame< dans les deux on mentionne la date et le lieu aussi<
- **A5:** 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< ?
- **A3:** les compétences< ?
- **P:** oui :: une compétence<
- **A5:** eh : je ne sais pas madame< mais je pense que je veux dire les langues<
- **P:** les langues< ? emh
- **A1:** quelles langues> ? on parle tous l'arabe non<
- **A5:** non> je veux dire eh :: les langues que nous pouvons utiliser< c'est-à-dire eh :
- **A6:** les langues qu'on maîtrise< c'est ça> ?
- **A5:** 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<
- **A2:** français< anglais<
- **A4:** 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 excrétera<
- **A2:** 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<
- **A1:** 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 voila je

- maitrise le français et l'anglais :> mais > il faut déterminer le niveau
- **A6:** niveau de  
maitrise<
  - **P:** le degré de maitrise> c'est-à-dire< ?
  - **A6:** par exemple< arabe natal< français langue étrangère<
  - **P:** AH :> arabe natal ? ça existe ça> ? (rire)
  - **A6:** non non>
  - **P:** votre camarade< viens de nous présenter un nouveau concept linguistique< (rire)
  - **A6:** 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<
  - **A3:** 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<
  - **A2:** mais madame< même l'arabe on l'évoque pas dans le cv<
  - **A5:** si sii : on l'évoque> c'est une langue comme même> et si tu n'es pas une arabe < tu ne le mentionne pas<
  - **A4:** 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>
  - **A1:** l'anglais>
  - **P:** l'anglais> par exemple si je maitrise l'anglais< je dois comme même mentionner mon niveau en cette langue<
  - **A7:** la mention>
  - **P:** quoi> ?
  - **A7:** 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> ?
  - **Ensemble des étudiants :** 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<

- **A5**: par exemple madame dire< / l'anglais> écrit< et parlé<
- **P**: voila> anglais lu parlé et écrit>
- **A3**: même chose pour le français> lu parlé et écrit<
- **P**: effectivement>
- **A6**: 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< ?
- **A1**: coté informatique madame<
- **P**: oui ::
- **A2**: 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<
- **A5**: la maitrise <
- **P**: oui : oui :: répètes>
- **A5**: la maitrise madame>
- **P**: eh beh oui :< on doit mentionner si on a une certaine maitrise de l'outil informatique<
- **A2**: Word<
- **P**: oui ; tous ce qui relève des logiciels de traitement des textes comme le Word eh :
- **A4**: l'Excel> madame/
- **P**: effectivement< / Word< Excel< PowerPoint et D'autre outils informatique< DONC c'est très important de les mentionner dans le cv<
- **A7**: c'est très important madame<
- **A5**: 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<
- **A1**: 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<
- **A5**: *inchalah* suRement>  
ان شاء الله

- **P:** tout à l'heure< une étudiante me demandait si on a le droit de mentir de un cv< / la réponse est x NON>
  - **A2:** c'est vrai madame < on ne doit pas mentir<
  - **P:** pourquoi alors > ?
  - **A4:** 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<
  - **A3:** tester<
  - **P:** voila s'il te teste <
  - **A1:** 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>
  - **A2:** 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<
  - **A2:** l'expérience> ?
  - **P:** et oui :: qui a aussi une importance dans la rédaction d'un cv<
  - **A2:** 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< ?
  - **A2:** NON>
  - **A6:** c'est eh : pour les gens qui ont déjà travaillé dans des entreprises ou bein eh :
  - **A4:** pas seulement des entreprises<
  - **A2:** on va dire dans des secteurs *wéla* domaine voila<
- و لا
- **P:** c'est ça oui< donc on doit mentionner cela <
  - **A4:** 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 ?

- **A3** : on donne des informations précises<
- **P** : effectivement> et là quand on dit d'une façon précise< comment on doit les fournir ces informations< ?
- **A4** : la date et le lieu du travail< c'est ça< ?
- **A2** : 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< ?
- **A7** : l'entreprise<
- **P** : comment ça l'entreprise< ?
- **A7** : 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> ?
- **A6** : 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> ?
- **A7** : 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<
- **A2** : 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> ?
- **A4** : AH> selon le temps<
- **A1** : chronologiquement madame>
- **P** : voilà> c'est ça> x d'accord>
- **A1** : et madame< le téléphone> ?
- **A4** : si si madame< on doit l'écrire<
- **P** : effectivement> et COMMENT> x à la fois le téléphone fixe et mobile<
- **A2** : mobile<
- **P** : mais ou est ce qu'on doit l'écrire au juste< ?
- **A4** : au début madame<
- **A2** : 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<

- **A5** : on le met au début voila>
- **P** : voila>

### **Transcription de l'enregistrement b7**

- **P** : bien< alors avant de< commencer> / qui veut faire une demande< comment doit être la forme de la lettre< ?/ comment elle doit être <?
- **A1** : (X3) la forme>
- **P** : la forme eh> ?
- **A2** : la forme de la lettre<
- **P** : la forme toujours<
- **A3** : X l'organisation<
- **A4** : la structure<
- **P** : la structure :re</
- **A2** : (X2) objet de la demande< <XXX>
- **P** : l'objet de la demande<
- **A5** : il doit être eh : écrite </ par la main<
- **P** : une demande manuscrite< elle doit être manuscrite<
- **A4** : <XXX>
- **P** : <XXX> d'accord< / elle doit être< vraiment ::<xxx>
- **A5** : x parfois c'est obligé< parfois c'est obligé<
- **P** : parfois : on l'oblige
- **A5** : on oblige le : eh :
- **P** : et est ce que c'est toujours le cas< ?//
- **A2** : ah<
- **P** : eh dans le <XXX> < c'est l'administration< /
- **A** : 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< ?
- **A2** : une bonne image<
- **P** : une bonne image> ?/ donc ca va refléter :<
- **A5** : 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

- **A4:** 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<
- **A4:** 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>
- **A4:** 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 aux étudiants**

- **P:** maintenant on va à la structure proprement dite de la lettre< de quoi est composée la lettre ?combien de parties < ?
- **A2:** deux parties
- **A3:**ehh :
- **A4:**la date eh : le lieu, le but ehh
- **P:** vous prenez la parole individuellement<
- **A2:** deux
- **A3:** quatre-< l'en tête< eh ::::
- **P:** l'en tête c'est quoi l'en tête< ? qu'est ce qu'on trouve dans l'en tête ? qu'es ce qu'il y a dans l'en tête ?<
- **A4:** le lieu <mostaganem<

- **A3** : la date<
- **A4** : 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 <
- **A5** : voilà<
- **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'objet : et :
- **A2** : la question<
- **A3** : la destination<
- **A4** : pas la destination< c'est de : eh :
- **P** : donc pour nous ; l'objet> fait partie de la première partie< qu'on  
appe :lle ?
- **A3** : la première partie<
- **A2** : les renseignements<
- **A4** : non> l'entête<
- **P** : voilà >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< ?
- **A1** : masculin>
- **P** : un entête ou bien une entête < ?
- **A2** : un entête<
- **A3** : une une>
- **A2** : <xxx> j'ai cliqué sur< internet< et j'ai trouvé deux sens <
- **A4** : voilà (x3) d'hom d'homo d'homophonie non> /
- **A2** : phonétiquement eh :
- **A5** : homophonie
- **A2** : l'homophonie< (exclamation)
- **A5** : ce n'est pas l'homophonie non /
- **A2** : non non ( se met réfléchir) l'homone l'homonymie ou je ne sais  
pas/
  
- **A1** : homonymie /
- **A4** : homonyme/
- **A2** : voilà< qui sont les mêmes eh:/
- **A6** : se prononcent de la même façon mais qui ont deux sens différents<  
même même ils s'écrivent de deux façons différentes/

- **A2:**<xxx>/ là: c'est la variation du verbe être < la deuxième c'est variation du mot /
- **A1:** (x2) ça veut dire poétiquement / apparent et sémantiquement eh:
- **A5:**  
différents
- **A4:** séman sémantiquement et graphiquement non<
- **A2:** (x2) graphiquement < c'est les mêmes </
- **A7:** c'est les mêmes ! /
- **A3:** ah> oué oué
- **A2:** c'est les mêmes/
- **A1:**(x3) un entête<
- **A4:** 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 :>
- **A3:** les informations<
- **P:** combien d'éléments ?
- **A4:** quatre<
- **P:** quel est cet premier élément< ?
- **A2:** la date< le lieu
- **P:** quoi d'autre< ?
- **A6:** le nom< et la : date<
- **A4:** le nom< le prénom et la date<
- **P:** très bien< / le nom le prénom et la date< X oui : benali<
- **A4:** je disait<< donc :: c'est-à-dire c'est le moyen de :connaître :eh :: la personne
- **A3:** non>
- **A4:** mais non la lettre< la lettre elle reflète la personne / la personne qui la écrit<
- **P:** d'accord< benali< donc cette partie elle garde<
- **A2:** 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<
- **A4:** 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< ?
- **L'ensemble des étudiants :** l'entête>
- **P:** expliquez>

- **A3** : le nom eh ::
- **A2** : la date<
- **P** : très bien
- **A4** : le nom le prénom et la date<
- **P** : Donc> cette première partie est la plus importante< de la lettre<
- **A4** : 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<
- **A4** : 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 ?
- **A2** : nom et prénom<
- **P** : sur la même ligne< donc nom prénom< ?
- **A3** : téléphone<
- **A1** : plus fax<
- **A2** : et la date de naissance>
- **A4** : No ::::n non
- **P** : oui vas y benali<
- **A4** : non elle n'est pas importante<
- **A6** : c'est dans le CV<
- **A1** : non ce n'est pas dans la lettre administrative<
- **A2** : 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<
- **A3** : le corps<
- **A4** : l'objet<
  
- **(partie intranscriptible)**

- **P:** donc c'est la partie où on utilise : eh : des expressions telles que
- **A2:** suite à votre annonce<
- **P:** voilà< en réponse à votre annonce< que vous avez publié dans tel ou tel journal<
- **A3:** et la date de l'annonce< ?
- **P:** ah oui ; il faut absolument respecter et indiquer la date de l'annonce<x la date seulement ?
- **A4:** le lieu madame
- **P:** effectivement < le lieu dans lequel est apparu l'annonce< télévision> journal> site internet< x tous
- **A3:** donc en plus de la date< on doit mentionner le lieu<
- **A2:** effectivement< pour convaincre le destinataire <
- **P:** c'est ça oui : (x3) donc< quoi d'autre ?
- **A1:** contact<
- **P:** expliquez>
- **A1:** on écrit le nom du destinataire<
- **A4:** non>
- **P:** est ce qu'on écrit le nom du destinataire directement ?
- **A3:** non> à monsieur le eh :
- **A2:** directeur<
- **P:** voilà< donc à monsieur le directeur< / à monsieur le responsable</ avec la majuscule donc on s'adresse à qui au juste ?
- **A1:** la personne<
- **A4:** le statut de la personne< c'est-à-dire : eh : sa fonction<
- **A3:** 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<
- **A3:** bon > moi je connais ::s pas la personne eh ::
- **P:** voilà< / tu connais la personne à qui tu t'adresse< qui va lire la lettre</ donc il faut s'adresser au destinataire ::re par sa fonction et par son titre< et jamais un titre nominatif< jamais< (x2) après> quoi encore< ?

**Transcription de l'enregistrement B7:**

- **P:** Donc< on disait< la première partie c'est l'entête< et la deuxième partie< sera le corps de la lettre<
- **Ensemble des étudiants :** 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> ?
- **A1 :** mettre l'adresse de la personne à qui on l'envoie<
- **P:** vous êtes d'accord> ?
- **A2 :** mettre l'adresse professionnelle de la personne, c'est-à-dire à l'expéditeur<
- **P:**Voilà::aa, x évidemment même si on connaît la personne< mais on s'intéresse pas à la personne autant qu'un contact familial</
- **A3 :** 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<
- **A4 :** de toute façon> on met eh : au début au début x monsieur < virgule/ j'ai l'honneur de eh /
- **P:** comment on appelle ça> ?
- **A4 :** pour attirer l'attention du : eh : des gens qu'on parle<
- **A2 :** oui<
- **P:**c'est quoi au juste ça ?
- **A3 :** c'est-à-dire< eh : une expression
- **A4 :** voilà> une expression>

- **A2** : formule<
- **P** : formule eh> ? formule de :?
- **A1** : formule de politesse<
- **P** : exactement< on appelle ça formule de politesse<
- **A1** : générale<
- **P** : donc< formule de politesse contient le coté ?
- **A4** : polie<
- **P** : c'est ça< donc elle vas>
- **A3** : coté respect>
- **A1** : 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
- **A2** : j'ai l'honneur de :
- **P** : par exemple<
- **A3** : j'ai l'honneur de<
- **P** : d'accord< j'ai l'honneur de/
- **A2** : j'ai l'honneur de solliciter votre bienveillance<
- **A4** : avec tout le respect que je te dois<
- **A2** : Non> que je vous dois<
- **P** : effectivement<
- **A1** : j'ai l'honneur de venir très respectueusement>
- **P** : très bien< j'ai l'honneur de venir très respectueusement vous solliciter de : eh :
- **A6** : j'ai l'honneur de vous demander>
- **P** : possible oui<
- **A2** : je vous pris :> madame/
- **P** : oui:/ je vous pris monsieur de , x alors<
- **A3** : ça aide madame< c'est-à-dire eh :
- **A2** : introduction<
- **A3** : c'est ça oui< elle nous permet de support< pour commencer l'objet de la lettre<
- **A1** : 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<
- **A3** : c'est en fonction de l'objet de la lettre madame<
- **P** : si tu veux oui<
- **A5** : madame une autre<



- **P:** donc on a parlé un peu sur la formulation de politesse< bien<
- **L'enseignant est entrain de réexpliquer les point aborder sur un modèle de lettre écrit sur le tableau**
- **P:** donc< après la formule de politesse< on passe à l'objet direct de la lettre<
- **A2:** ce que nous demandons<
- **P:** exactement< / contrairement au CV < la lettre elle doit être comment
- **A4:** 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<
- **A2:** 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<
- **A4:** au sujet de la lettre<
- **P:** de plus< il faut pas exagérer concernant la formule de politesse< par exemple< Monsieur le directeur
- **A3:** je vous pris<
- **P:** voila> je vous pris de bien vouloir accepter ma requête ou bien quelque chose comme ça< d'accord> ?
- **A4:** il faut être simple<
- **A2:** bien sure <
- **P:** mais on n'oublie pas qu'il faut détailler l'objet de la lettre</
- **A4:** c'est à dire pour ne pas ehh :: c'est-à-dire pou ne pas laisser le destinataire dans le doute<
- **A2:** pour éviter l'ambigüité<
- **A4:** voila :> exactement>
- **P:** voila</ donc je reprends ma lettre< je commence mon paragraphe<je vais essayer d'introduire que les informations pertinentes<
- **A2:** 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 <
- **A3:** non> madame<

- **P:** par exemple des informations tels que : j'ai eu mon diplôme à l'université avec 15 de moyenne<
- **A3:** 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> ?
- **A1:** bien sûre madame>
- **P:** par exemple s'il s'agit d'une fonction de comptable<
- **A4:** 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 destinataire< avant de partir au :
- **P:** exactement< donc pour récapituler x on a di que la lettre doit être<
- **A3:** brève< courte<
- **P:** oui ::<
- **A1:** comporte les informations propre à l'objet<
- **P:** exactement > on a dit pour qu'il y ai pas d'ambigüité<
- **A2:** 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<
- **A4:** 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/
- **A1:** tout dépend des années madame<
- **A3:** 2 ans 5ans<
- **P:** voila 1 an> 3ans> on ne sait pas>
- **A1:**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
- **A4:** 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

- **A5** :les informations madame>
- **A2** : 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<
- **A1** :c'est-à-dire madame< on dit peu de choses x mais on doit eh : les développer convenablement<
- **P** : exactement>
- **A2** : 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> ?
- **A2** : au milieu du paragraphe>
- **P** : quel paragraphe> ?
- **A2** : le deuxième>
- **A4** : 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<
- **A** : 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<
- **A4** : 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<
- **A2** : 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> ?
- **A1** : 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 ?
- **A1:** ah d'accord madame<
- **P:** Alors<
- **A5:** par exemple madame< si j'ai fais deux type de formations pubien j'ai deux années d'expérience < je commence toujours par la première<
- **A2:** par ordre chronologique < selon le temps madame<
- **P:** d'accord< autre suggestions>
- **A3:** 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<
- **A4:** 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 autre candidats<
- **A3:** pour convaincre la personne<
- **P:** exactement> pour qu'il soit sure 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<
- **A2:** la formule eh :
- **P:** la dernière partie de la lettre< la partie finale< de la lettre<
- **A3:** la formule de fin madame</
- **P:** emmh :: formule de Fin>
- **A3:** oui madame > c'est la formule par laquelle on termine la lettre<
- **A1:** clôture>
- **P:** Donc on l'appelle> ?
- **Ensemble des étudiants :** 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> ?
- **A4:** un élément de formule de la lettre>
- **P:** ouii : je suis d'accord> c'est tout> ?
- **A5:** 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 ?
- **A1:** comment madame< ?
- **P:** quel est l'élément qu'on doit réutiliser dans cette dernière partie< ?
- **A3:** destinataire madame< ?
- **P:** ouiii :: reprend>
- **A3I:** le destinataire>
- **P:** comment on reprend le destinataire> ?
- **A4:** AH/ oui :: madame> le nom le nom du destinataire>
- **P:** Voila ::: / 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< ?
- **A6:** dans l'attente d'une réponse de votre partt ::: ehh ::
- **P:** Oui< c'est possible<
- **A1:** 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 lettres< (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< ?
- **A3:** elles doivent être brèves<
- **P:** oui :: peut être< / encore>
- **A1:** 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<
- **A1:** oui madame<
- **A2:** 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 ?
- **A4:** avec respect surement>
- **P:** Voila : c'est ça oui :: ou bien ou bien> ?
- **A4:** la politesse madame<
- **A3:** 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 ?

- **A2:** oui madame<
- **P:** Bon> on vien de voir les éléments constitutifs d'une lettre de motivation> / qui peut me les résumer > ?
- **A4:** beh madame< on a dit qu'elle doit se composer de trois parties< x une forme d'ouverture<
- **A2:** formule d'ouverture>
- **A4:** pardon< une formule d'ouverture oui< un objet dans lequel on metionne ce qu'on veut<
- **A1:** le sujet de notre lettre<
- **A4:** oui c'est ça <et puis enfin une dernière parties< qu'on appelle la forme pardon la formule de clôture<
- **A3:** Voila 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 > ?
- **A2:** oui madame< elle est prête<
- **A4:** AHH oui Madame< il manque la signature<
- **A3:** NON> pas de signature< il s'agit d'une correspondance administrative<
- **A4:** 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> ?
- **A3:** il ne doit pas contenir une signature<
- **P:** et pour la lettre de motivation< qu'est ce que vous pensez ?
- **A1:** je pense que oui< madame< on doit signer à la fin<
- **A4:** mai si madame> la lettre de motivation peut être considérée comme une sorte de demande<
- **P:** expliquez>
- **A1:** à mon avis madame< si on doit signer< parce que c'est un document qui nous concerne< ça veut dire personnel<
- **A4:** 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
- **A3:** donc elle doit signer madame< ?
- **A4:** 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> ?
- **A2:** en bas madame surement<
- **P:** c'est vrai oui<
- **A6:** à gauche> ?
- **P:** vous êtes d'accord les autres> ?
- **A2:** au contraire madame< je pense qu'elle doit être de l'autre coté< ça veut dire coté droit<
- **A4:** 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 coté droit<
- **A3:** madame> x on peut la considérer comme l'élément qui montre la fin de la lettre<
- **A1:** 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<
- **A5:** parce que madame< on pourra pas ajouter d'autres choses après> c'est ça/
- **P:** exactement>

## **XIII. Table des matières**

<b>I. Introduction</b> .....	4
<b>II. Problématique</b> .....	6
<b>III. Hypothèses</b> .....	7
<b>IV. Cadre théorique</b> .....	9
<b>V. Corpus et protocole de travail</b> .....	11
<b>VI. Méthodologie</b> .....	13
<b>VII. Chapitre I : Les interactions didactiques en classe de langue</b> .....	15
1. Les interactions didactiques .....	16
1-1- <i>Le point de vue sociologique</i> .....	17
1-2- <i>Le point de vue cognitif</i> .....	17
1-3- <i>Le point de vue discursif</i> .....	18
2. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères .....	19
2-1- <i>Étude sur les lectures apprenant</i> .....	20
2-2- <i>Les approches interactionnistes de la conversation exolingue</i> .....	20
2-3- <i>La théorie socioculturelle de l'acquisition des L2</i> .....	21
3. Développement et application des interactions verbales en milieu d'apprentissage à travers le temps .....	22
3-1- <i>Développement en science du langage</i> .....	22
3-1-1- <i>Modèle de la communication de JACOBSON</i> .....	23
3-1-2- <i>Modèle SPEAKING de D. HYMES</i> .....	26
3-1-3- <i>L'interactionnisme communicatif</i> .....	27
3-2- <i>Une perspective interactionniste sur l'acquisition</i> .....	29
4. Fonctions et organisation des interactions didactiques .....	31
4-1- <i>Les fonctions de l'interaction</i> .....	31
4-1-1- <i>La construction du sens</i> .....	31
4-1-2- <i>La construction de la relation sociale</i> .....	32
4-1-3- <i>La gestion des formes discursives</i> .....	32
4-2- <i>Organisation des interactions didactiques</i> .....	32
<b>VIII. Chapitre II : Négociation et co—construction du savoir</b> .....	35
1- Le caractère co-constructif dans l'apprentissage .....	36
1-1- <i>La théorie socioculturelle dans l'apprentissage</i> .....	36
1-2- <i>L'analyse conversationnelle dans l'apprentissage</i> .....	37

2-	Processus de coopération .....	39
2-1-	<i>La théorie de l'apprentissage coopératif</i> .....	39
2-2-	<i>Origines de la théorie</i> .....	41
2-3-	<i>Le constructivisme et le constructivisme social</i> .....	42
3-	La notion de négociation conversationnelle.....	44
4-	Négociation et co-construction .....	47
4-1-	<i>La négociation de sens dans les interactions</i> .....	48
4-2-	<i>La zone proximale de développement</i> .....	48
5-	Les négociations en classe de langue .....	51
5-1-	<i>Place des négociations dans la classe de langue</i> .....	51
5-2-	<i>Profil des négociations en classe de langue</i> .....	52
<b>IX.</b>	<b>Chapitre III : Analyse du corpus</b> .....	54
1-	La transmission du savoir en classe de langue.....	56
2-	La construction collective du savoir dans le corpus.....	58
3-	Rôles interactifs en classe de langue.....	61
3-1	<i>Opérations discursives dans le corpus</i> .....	61
3-2-	<i>Rôles des participants dans le corpus</i> .....	63
4-	Une situation propice à la négociation .....	67
5-	Le modèle d'analyse des négociations de sens de VARONIS et GASS .....	70
6-	Types de négociation conversationnelle dans le corpus .....	73
6-1-	<i>Négociation au niveau du contenu</i> .....	74
6-1-1-	<i>Désaccord sur l'interprétation</i> .....	74
6-1-2-	<i>Panne lexicale</i> .....	75
6-1-3-	<i>Une construction collective de l'interprétation</i> .....	76
6-1-4-	<i>Explication et reformulations</i> .....	78
6-2-	<i>La négociation des identités et des relations</i> .....	81
6-3-	<i>Négociation de la discursivité</i> .....	83
<b>X.</b>	<b>Conclusion</b> .....	85
<b>XI.</b>	<b>Bibliographie</b> .....	89
<b>XII.</b>	<b>Annexe</b> .....	94
<b>XIII.</b>	<b>Table des matières</b> .....	129