

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand OULHADJ- Bouira
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
Département de Français



Mémoire de master académique

Domaine : Lettres et Langues

Filière : Langue Française

Spécialité : sciences du langage

Thème :

**Étude de la dynamique du rapport de places dans une interaction
pédago-didactique :**

Cas de la 2^{ème} année moyenne

Présenté par :

Mlle. AGAG Lamia

Sous la direction de :

M. HOCINE Youcef

Membre du jury :

M. BOUSSIGA Aissa, Maitre de conférences B, Université de Bouira : Président

M. HOCINE Youcef, Maitre assistant A, Université de Bouira : Rapporteur

M. SEBIH Réda, Maitre de conférences B, Université de Bouira : Examineur

Juin 2016

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite exprimer ici mes plus vifs remerciements, aux personnes qui m'ont apportée leur aide et qui ont ainsi contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord Monsieur Hocine Youcef, le directeur de ce travail, pour son suivi, sa disponibilité constante, pour les remarques pertinentes, les conseils précieux, les lectures attentives et les encouragements qu'il m'a prodigués tout au long de cette année, sans lesquels ce travail n'aurait pu être accompli. Cela a été un grand plaisir de travailler sous votre égide.

Je tiens à remercier également tous les enseignants du département de français, qui m'ont suivie durant toutes ces années au sein de l'université Akli Mohand Oulhaj.

Un grand merci aussi à l'enseignante qui a accepté d'être enregistrée et pour son aide et son soutien.

Je remercie à titre particulier toute ma chère famille et mes chers amis, avec qui j'ai partagé mes joies et mes peines et qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenu afin de mener à bien ma recherche.

Mes remerciements s'étendent enfin aux membres de jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Qu'ils trouvent ici l'expression de ma profonde reconnaissance, respect et gratitude.

Dédicace

A:

Mes chers parents, qui ont toujours cru en moi et qui ont fait de moi ce que je suis,

Ma chère sœur et à mes chers frères,

Ma très chère Amira,

Mes proches, mes amis intimes et tous les gens qui me connaissent... Je dédie ce modeste travail.

Lamia Agag.

Introduction générale

Introduction générale

Dans un monde de dialogue, le langage est fait pour être adressé et toute parole appelle une réponse et une réaction, où les individus se trouvent constamment en situation de communication et surtout d'*interactions verbales* de divers genre, et dans lesquelles ils s'engagent dans des situations d'échanges différentes et concrètes.

Aujourd'hui, une grande attention est portée aujourd'hui sur l'interaction verbale, vu qu'elle est une nécessité de la vie personnelle et professionnelle. Dans une perspective didactique, elle se présente dans la classe sous plusieurs formes, notamment les activités discursives et l'apprentissage se fait à travers cette interaction, qui s'édifie à partir du *rapport de places* qui définit nettement la forme du lien socio-affectif entre les interlocuteurs.

Au fait, cela nous a incité à chercher et à essayer de voir de plus près ce qui se passe réellement dans une situation scolaire à propos du *système de places*, ou plus précisément de *rapport de places*. Cela nous permettra de mieux comprendre la relation didactique, parce qu'on peut considérer que le côté relationnel est indispensable au bon fonctionnement du processus interactif et éducatif, qui est conçu de manière à permettre le bon partage des savoirs et savoir-faire.

Nous allons donc étudier un certain nombre d'indicateurs ou *taxèmes* pour suivre la *dynamique* des rapports de places qui se développent au cours de l'interaction.

Notre étude, à travers ce travail de recherche, se propose de répondre à la problématique suivante :

Comment se manifeste le rapport de places dans une interaction pédagogique ? Autrement dit, quels sont les taxèmes qui désignent la position « haute » de l'enseignant ou la position « basse » de l'élève ?

A ce qui précède, viendront s'ajouter d'autres questionnements à savoir :

- Le rapport de places est-il caractérisé par la stabilité ou revêt-il un caractère dynamique ?
- Dans ce dernier cas, par quels moyens et à quel moment surgissent les tentatives de renversement de ce rapport de pouvoir ?

Notre recherche se situe dans le cadre des recherches menées dans le domaine des interactions verbales, qui sont devenues un sujet d'étude privilégié de nombreuses disciplines des sciences humaines et sociales.

Que ce soit en milieu scolaire ou ailleurs, on ne peut pas communiquer sans passer par la construction d'une relation sociale, ni sans prise de rôle. Autrement dit, « *communiquer implique que les sujets parlent de positions sociales et donnent vie à des rôles* », (Vion R, 2000 : 95). Par ailleurs, l'apprentissage fait naître de la communication et de l'interaction verbale qui reposent sur le type de rapport établis entre l'enseignant et l'apprenant.

Étudier ce rapport de places en salle de classe appelle nécessairement un recours à des fondements théoriques qui relèvent de l'approche interactionniste. En effet, les travaux menés par C. Kerbrat-Orecchioni (1987, 1992, 1996, 2005), R.Vion (1992, 2000), V. Traverso (1996, 2007-2011), P. Bange (1992)...etc. Nous seront d'un grand apport pour comprendre aussi bien le fonctionnement que la structure des interactions verbales.

Nous allons certainement convoquer un ensemble de notions et théories qui constituent le cadre conceptuel sur lequel s'articulera notre travail, à savoir les actes de langage (J.L. Austin 1962, J. Searl 1969), la théorie de la politesse (P. Brown et S. Levinson 1987) qui s'articule sur la notion de « *face* » empruntée à E. Goffman (1973, 1974)...etc.

A partir de là, il nous a paru important d'exploiter ce qu'offrait en tant que ressource les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni : « *La conversation* » (1996), « *Le discours-en-interaction* » (2005) portant sur l'aspect organisationnel et structurel de l'interaction (tours de parole, ouverture et clôture de l'interaction...etc.), sur le contenu même de l'interaction (thèmes abordés...etc.) ou encore sur la relation que les participants entretiennent entre eux (horizontale ou verticale). Ces relations sont analysées dans l'ouvrage « *Les interactions verbales, T2* » (1992) et le rapport de places et les taxèmes avaient été analysés par C. Kerbrat-Orecchioni dans un article publié en 1987 dans l'ouvrage collectif sous le titre « *Décrire la conversation* » qui étudie les modalités et les outils de « *la mise en places* », (Cosnier, J et Kerbrat-Orecchioni. C, 1987 : 319) des partenaires de la conversation, c'est-à-dire leur

positionnement les uns par rapport aux autres, les donneurs de ces places (taxèmes), et la redistribution de ceux-ci au cours de l'échange.

Pour mieux conduire notre travail, nous avons décidé de le décomposer en deux chapitres. Le premier s'intitule « Ancrage théorique et méthodologie ». En premier lieu, il consiste en une présentation des fondements théoriques et des concepts clés qui vont nous servir d'outils et supports pour l'analyse. Nous ferons donc un rappel des approches relevant du champ disciplinaire de l'analyse des interactions. Ainsi, nous présenterons la notion de l'interaction verbale, notamment en contexte didactique. Ensuite nous aborderons la relation interpersonnelle qui implique la relation horizontale et verticale, qui font l'objet d'une négociation permanente. Nous survolerons par la suite la notion sur laquelle est axée notre étude, le rapport de places, en accordant la majeure importance à la notion taxémique, pour arriver à la fin à l'équilibre et au déséquilibre de la relation interpersonnelle qui obéit aux règles de la politesse et au savoir-vivre. En second lieu, nous allons présenter les démarches adoptées, les principes méthodologiques et les conditions à travers lesquelles nous avons rassemblé les données, mais aussi les conventions de transcription.

Le deuxième chapitre intitulé « Analyse du corpus » sera consacré à l'analyse des données recueillies, aux résultats obtenus et aux réponses apportées aux interrogations posées au départ.

Chapitre 1

Ancrage théorique et méthodologie

Introduction

Dans le présent chapitre nous allons présenter les notions et les théories auxquelles nous ferons appel tout au long de notre enquête. Nous commencerons par le courant interactionniste et les approches disciplinaires dans lesquels s'inscrit notre travail. Puis, la notion de l'interaction verbale sera envisagée, nous allons décrire son organisation structurelle, ses composantes de base et son contexte. Egalement, nous parlerons de l'interaction verbale en milieu scolaire, du contrat didactique et des statuts et rôles des interactants en classe. Ainsi, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous porterons une grande importance à l'aspect relationnel dont la relation horizontale et verticale représentent une des structures fondamentales de la relation interpersonnelle, qui peut-être plus ou moins négociée par les interactants au cours de l'échange. Ensuite, nous allons préciser de manière détaillée notre réflexion autour de la notion du rapport de places, tout en prenant appui sur les relationèmes qui révèlent le positionnement des partenaires les uns par rapport aux autres. Nous nous pencherons sur l'équilibre et le déséquilibre de la relation interpersonnelle en donnant un petit aperçu sur la politesse linguistique et le savoir-vivre, comme étant des stratégies d'équilibrage des rapports sociaux. Nous envisagerons vers la fin le côté méthodologique, c'est-à-dire nous allons présenter la démarche empirico-inductive et l'analyse qualitative, le mode de recueil et de constitution du corpus. Ce chapitre se terminera enfin par la transcription.

1. Le courant interactionniste

L'interactionnisme a une histoire récente qui émerge au début des années 1970 et constitue l'un des renouvellements majeurs des approches du langage dans un contexte social. Parmi les nombreux courants disciplinaires qui ont influencé ce champ de recherche, celui de « l'analyse conversationnelle ». Selon le dictionnaire d'Analyse du discours, celle-ci est l'expression utilisée en français pour traduire « conversation analysis ». Une expression désignant un courant de l'ethnométhodologie qui s'est développé aux États-Unis à l'instigation de H. Sacks et ses collaborateurs (E. Schegloff, G. Jefferson) qui s'intéressent aux formes et au déroulement des conversations. Leurs travaux en ethnométhodologie mettent en lumière l'exigence de la description d'interactions authentiques et étudient notamment les procédures utilisées pour mettre en évidence des faits sociaux dont l'objectif principal étant les conversations spontanées.

L'analyse des interactions résulte du croisement de différents courants et disciplines qui s'influencent et se complètent. Cette mouvance comprend les disciplines suivantes : psychologie sociale et psychologie interactionniste, microsociologie, sociologie cognitive, sociologie du langage, sociolinguistique, linguistique...etc. En suivant la présentation de C. Kerbrat-Orecchioni nous pouvons les regrouper sous quatre grandes approches qui se situent dans une même inspiration sociologique.

1.1. Approches de type psychologique et psychiatrique

A partir des années 1950, des travaux de spécialistes en psychologie, en psychiatrie et particulièrement ceux de l'école Palo Alto¹ qui vont dans une optique thérapeutique, considèrent que certains comportements pathologiques sont attachés au dysfonctionnement du milieu social de l'individu (contexte social, familial...etc.).

L'interactionnisme est motivé par l'étude de certains aspects de la communication et le traitement des cas comme le dysfonctionnement de la relation conjugale, enfants schizophrènes à travers, *« une approche systématique, l'idée de base étant que les troubles qui affectent l'individu résultent selon un processus de 'causalité circulaire', d'un dysfonctionnement du système relationnel global dans lequel cet individu se trouve pris, et que c'est donc sur la transformation de ce système global que le traitement doit porter »*, (Kerbrat-Orecchioni. C, 1996 : 11).

Ainsi, C. Kerbrat-Orecchioni souligne que certains termes élaborés dans ce courant sont facilement transposables de la communication pathologique à la communication normale, notamment : l'opposition entre communication « symétrique » vs « complémentaire », la distinction des niveaux du « contenu » vs « relation » et la notion de « double contrainte » héritée de G. Bateson.

1.2. Approches ethnosociologiques

Elles sont diverses mais nous retiendrons quelques unes :

¹ Selon Traverso Véronique, c'est la référence majeure. Elle est constituée d'un groupe de chercheurs dont l'inspiration théorique, épistémologique et méthodologique originelle se construit autour de l'œuvre de Bateson. Leurs travaux ont toujours gardé un objectif thérapeutique. Pour plus d'informations, voir l'ouvrage d'auteur « L'analyse des conversations ».

1.2.1. L'ethnographie de la communication

Un courant qui est apparu en 1962 et qui s'inspire davantage de l'anthropologie, en s'opposant avec les conceptions étroites du langage qui se limite à la compétence linguistique. Son intérêt porte en fait sur la compétence communicative que l'on peut appeler « *l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturellement spécifiques* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1996 : 11-12).

Selon D. Hymes, savoir parler ce n'est pas seulement être capable de produire et d'interpréter un nombre infini de phrases correctes. L'ethnographie de la communication se concentre sur le langage en tant que phénomène socioculturel qui doit être étudié dans son contexte de production. Elle insiste alors sur l'importance des phénomènes de variation codique au sein des sociétés et des communautés, parce qu'il existe une diversité des systèmes communicatifs et qu'il faut prendre en considération le contexte et la description des situations réelles de la vie quotidienne et de s'intéresser aux différences interculturelles.

1.2.2. L'ethnométhodologie

Un courant de sociologie américaine, né aux États-Unis dans les années 1960. L'ethnométhodologie s'appuie sur les travaux de H. Garfinkel notamment l'ouvrage « *Les studies* » en 1967. Dans cette perspective, il s'est fixé comme objectif la description « des méthodes » (procédures, savoirs et savoir-faire) qui utilisent les individus d'une société pour gérer de façon adéquate les problèmes communicatifs. Précisément, les ethnographes leurs études portent essentiellement sur la réalité sociale qui résulte des constructions langagières des interactants. Cependant, cette approche repose sur quelques principes, en particulier la *notion de routine*, c'est-à-dire la présence des comportements routinisés qui peuvent varier d'une culture à l'autre et leur analyse permet la compréhension du processus interactif. Ces comportements sociaux obéissent à des normes préexistantes, applicables par les participants mais qui au fur et à mesure peuvent être modifiées selon leurs besoins et leurs pratiques quotidiennes. Enfin, l'ethnométhodologie est en étroite relation avec l'analyse des interactions, « *dont l'objectif est de décrire le déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle [...] on y voit comment les participants recourent à des techniques institutionnalisées pour effectuer en commun la gestion de différentes tâches qu'ils ont à accomplir* », (idem. p 13).

1.2.3. La sociolinguistique

Toutes les approches précédentes envisagent le langage comme une pratique sociale, y compris la sociolinguistique qui porte son attention sur le locuteur dont le langage ce n'est pas uniquement un instrument de communication mais aussi l'élément qui détermine son origine et son appartenance à un groupe social.

1.3. Approche linguistique

L'interactionnisme a contribué à élargir le champ d'investigation traditionnel de la linguistique, qu'auparavant elle s'occupait essentiellement de la langue en elle-même et pour elle-même. C'est plutôt le cas des structuralistes et des générativistes qui avaient écarté tout usage du système dans des situations de communication concrètes. Cette contribution marque une continuité sans rupture entre les différents courants qui ayant de nombreux utiles théoriques communs. Actuellement, « *les constructions théoriques doivent entièrement être mises au service des données et non l'inverse* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1996 : 14).

1.4. Approche philosophique

Dans le cadre de la philosophie et comme branche de la linguistique, la pragmatique a apporté une contribution également à l'étude du langage. A ses débuts, elle apparaît dans le domaine des actes de langage de J.L. Austin (1970) et J. Searle (1972) voire la théorie des maximes conversationnelles de P. Grice (1975), en arrivant par la suite aux sciences cognitives à partir des travaux réalisés par D. Sperber et D. Wilson (1986). Elle s'est édifiée donc à partir de l'idée qu'un acte de parole (dire) et son accomplissement en contexte (faire) dépend de la compétence linguistique et de règles conversationnelles. Par conséquent, elle étudie les comportements des individus en interaction et traite de l'influence et des conséquences du langage sur le contexte et les effets de ce dernier sur le langage.

À partir des années 1970, on assiste donc à l'apparition du courant interactionniste qui place au premier plan *l'interaction*. De nos jours, celle-ci n'est plus envisagée dans une perspective normative à des fins éthiques et ou esthétiques mais elle revêt cette fois-ci un caractère plus valorisant, qui dans un ordre descriptif elle devient un objet d'étude scientifiquement analysable à partir des corpus sonores authentiques des situations réelles issues de la vie quotidienne. Cela dit, que faut-il entendre par interaction ?

2. L'interaction verbale

Depuis quelques décennies, le terme « *interaction* » en fait, fait l'objet de plusieurs études et de recherches, vu le rôle central qu'elle joue dans la communication, ainsi qu'aux relations constructives entre les individus qui entrent en communication. En effet, le concept d'interaction trouve son origine d'abord dans le domaine des sciences de la nature et de la vie puis aux sciences humaines. Cela s'explique comme l'affirme R.Vion, « *les sciences humaines semblent désormais travailler avec un sujet social, ou avec un individu socialisé, et n'opèrent donc plus à partir du sujet "psychologique" individuel. L'interaction constitue dès lors une dimension permanente de l'humain de sorte qu'un individu, une institution, une communauté, une culture, s'élaborent à travers une interactivité incessante qui, sans s'y limiter, implique l'ordre du langage* », (Vion R, 2000 : 19).

Selon Goffman, le fondateur de l'interactionnisme symbolique, le terme interaction est l'équivalent du mot « *rencontre* » car une interaction suppose la rencontre de deux ou plusieurs membres d'une communauté linguistique qui s'engagent répétitivement dans des échanges oraux, de caractéristiques socio- psychologiques, dépendant de leur statut social et de la situation de communication.

D'ailleurs, il s'est intéressé à « *l'interaction verbale en face à face* », (Goffman E, 1973 : 23), car la réalisation de l'interaction verbale en face à face dans une situation donnée prend en compte l'influence mutuelle entre les sujets parlants, par le biais de la parole qui leur permet de mener une telle interaction verbale. Il l'a défini de la manière suivante :

« *Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres, par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres, le terme 'une rencontre' pouvant aussi convenir.* », (idem. p 23).

Quand à C. Kerbrat-Orecchioni, le terme interaction est plus vague que « *rencontre* », l'interaction est une notion « *importée [et par] son statut théorique, et son efficacité descriptive* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1990 : 216). C'est-à-dire l'interaction est le lieu d'une activité collective régie par des règles sociales préalablement établies et dans laquelle chacun agit par rapport à l'autre. Ce qui implique nécessairement une réciprocité et une continuité qui ne se limite pas à un simple échange de messages informatifs, elle est considérée comme un véritable processus d'influence réciproque entre les interlocuteurs qui

interagissent par des moyens disposés par la langue, « [...] *tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des 'interactants', exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1990 : 17).

Sur ce point, M. Bakhtine, affirme que : « *L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage* », (Bakhtine M, 1977 : 136). Cela veut dire que le langage implique nécessairement l'échange et la réciprocité.

Ajoutons à cela, une série de définitions, les plus adéquates et les plus explicites pour la conception d'interaction :

Pour sa part, V. Traverso, l'interaction : « *Correspond à ce qui se passe lorsque plusieurs personnes se trouvent réunies* », (Traverso V, 2011 : 5).

Enfin, pour R.Vion, l'interaction est une « [...] *action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* », (Vion R, 1992 : 17).

2.1. Caractéristiques de l'interaction verbale

Dans l'ensemble, on constate que l'interaction est un processus de communication interpersonnelle mais aussi un phénomène social et relationnel à plusieurs caractéristiques. Généralement, nous pouvons dire que l'interaction verbale se caractérise par la *souplesse* et le *dynamisme*, Comme le souligne C. Kerbrat-Orecchioni : « *pour qu'il ait à faire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel, modifiable mais sans rupture, parlent d'objet modifiable mais sans rupture* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1990 : 216).

Autrement dit, elle se caractérise par la co-présence de deux ou plusieurs interactants, par la co-gestion du processus communicatif des partenaires en échange verbale. Ainsi, par le respect de certaines règles rituelles et conversationnelles prédéterminées conventionnellement, qui leur permettant de se comprendre mutuellement et de s'influencer réciproquement en associant plusieurs canaux, le verbal, le paraverbal et le non verbal pour assurer le bon déroulement de la communication du début à la fin et de mener à bien leurs différents objectifs et intentions selon les rapports psychologiques qu'ils entretiennent. D'ailleurs, l'interaction que nous tenterons analyser dans la partie pratique présente les mêmes spécificités, se sont des échanges verbaux co-construits entre l'enseignant et ses élèves en classe de la deuxième année moyenne.

Pour comprendre le déroulement de ces échanges, il est intéressant d'évoquer les composantes de l'interaction verbale.

2.2. Structure et éléments constitutifs de l'interaction verbale

Pour décrire l'organisation hiérarchique de l'interaction, nous nous appuyerons sur le travail de C. Kerbrat-Orecchioni qui porte sur l'interaction verbale :

2.2.1. Au niveau global

Les unités sont réparties de la plus grande à la plus petite :

2.2.1.1. L'interaction

« *L'interaction est par définition l'unité de rang supérieur* », (Kerbrat-Orecchioni, C, 1996 : 36). C'est-à-dire la plus grande unité dialogale dans laquelle sont incluses les unes dans les autres unités de plus en plus petites. Ainsi qu'elle se définit en fonction de son type (conversation, consultation médicale, interview, transaction...etc.) et de sa continuité interne (participants, cadre spatio-temporel, thèmes abordés..., etc.) elle se décompose également en séquences.

2.2.1.2. La séquence

Elle peut-être définie comme « *un bloc d'échange reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique, c'est-à-dire traitant d'un même thème, ou centré sur une même tâche* », (idem. p 37). Mais elle comporte également une séquence d'ouverture, le corps de l'interaction et une séquence de clôture.

2.2.1.3. L'échange

Il est la base de toute conversation et peut-être défini comme « *la plus petite unité dialogale* », (idem. p 37), qui à son tour se constitue de *paire adjacente*², c'est-à-dire de deux interventions au moins.

² Selon Kerbrat-Orecchioni, Catherine, c'est lorsque l'échange est constitué de deux interventions, la première intervention est dite initiative et la deuxième réactive. Exemples de paires adjacentes : les couples salutation-salutation (échange symétrique), ou question-réponse (échange complémentaire).

2.2.1.4. L'intervention

« Cette unité est au contraire produite par un seul et même locuteur : c'est la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier », (idem. p 37), et elle comporte une intervention initiative et une intervention réactive, qui peut-être complété par une troisième qualifiée d'évaluative est constituée d'actes de langage.

2.2.1.5. L'acte de langage

Il peut-être défini comme « étant l'unité minimale de la grammaire conversationnelle, l'acte de langage est aussi l'unité la plus familière aux linguistes », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1990 : 230). Il implique nécessairement la présence de deux interlocuteurs, voire davantage s'il y a plusieurs personnes agissant les uns sur les autres. Il est de différents types que l'on catégorise selon leur intention (question, requête, promesse, justification, excuse...etc.).

2.2.2. Au niveau local

C'est parlant du système des tours de parole où « un tour de parole plutôt une unité dont la constitution et les limites impliquent une distribution des tâches telle que : un locuteur peut parler de manière à permettre la prévisibilité de la complétude possible [...] et permettre aux autres d'utiliser les lieux de transitions pour commencer à parler ou ne pas saisir l'occasion, pour influencer sur la direction de la conversation, etc. C'est-à-dire que le tour de parole en tant qu'unité est déterminée interactivement », (Bange P, 1992 : 30). Il repose bien sur l'exécution de certaines règles, ou plus précisément sur des principes de coopération conversationnelle. A ce point nous parlons de :

2.2.2.1. Principe d'alternance des tours de parole

Les participants à l'échange « [...] sont soumis à un système de droits et de devoirs tel que : - le 'locuteur en place' (L1 : current speaker) a le droit de garder la parole un certain temps, mais aussi le devoir de la céder à un moment donné,

-son 'successeur' potentiel (L2 : next speaker) a le devoir de laisser parler L1, et de l'écouter pendant qu'il parle, il a aussi le droit de réclamer la parole au bout d'un certain temps, et le devoir de la prendre quand on la lui cède », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1996 : 28-29). Ce mécanisme se répartit donc en trois types :

- **La fonction locutrice doit être occupée successivement par différents acteurs**

Cela consiste à la succession équilibrée des tours de parole par de différents locuteurs où le premier a le droit de prendre la parole mais aussi le devoir de la laisser à un moment donné, le second (désigné par son partenaire ou il s'autosélectionne par lui-même) a le devoir de laisser parler le premier, mais le droit de parler au bout d'un certain temps à l'aide des régulateurs ou bien lorsque son interlocuteur lui cède la parole.

- **Une seule personne parle à la fois**

C'est le cas d'un seul locuteur qui monopolise la parole, qui donne lieu à des chevauchements et cette prise de parole individuelle est perçue comme une violation de la règle de la coopérativité selon laquelle l'interlocuteur ne doit pas interrompre son partenaire dans la conversation sinon une négociation explicite ou implicite doit certainement intervenir.

- **Il y a toujours une personne qui parle**

Le dernier type c'est en rapport avec la minimisation des intervalles de silence et des chevauchements de parole qui agissent sur le bon déroulement de l'échange dans la mesure où le plus souvent il y a une personne qui parle. Nous verrons vers la suite en partie pratique la réalisation des tours de parole lors de l'interaction pédago-didactique et la façon dont se passe l'alternance.

2.2.2.2. Le réglage de l'alternance des tours de parole

La construction des prises de parole et leur allocution forme deux composantes principales de la conversation. Dans certains cas, cette opération se passe sans chevauchement ni silence prolongé entre les parleurs dont le premier abandonne son tour au second. Il s'agit dans ce cas là des tours alloués par une personne distributrice officielle des tours, qui est ici l'enseignant. Ce qui permet aux élèves soit de laisser complaisamment et explicitement chacun son tour à son camarade, soit ils vont procéder à la négociation du changement des tours par eux-mêmes. Un tel mécanisme s'effectue par les critères suivants :

- **L'emplacement du changement de tour**

Le changement de tours se fera à travers des signaux verbaux, non verbaux et paraverbaux, telles que les expressions phatiques (« Hein ? » « Bon » « Voilà »), la prosodie (ralentissement du débit, pause de la voix) la mémo-gestuelle (orientation du corps, direction

du regard) car « *l'activité de régulation est indispensable au bon déroulement de l'interaction. Effectuée non verbalement de façon continue, elle est assurée sur le plan verbo-vocal par des productions plus ou moins élaborées ('hm', 'oui', 'ah d'accord', etc.)* », (Traverso V, 2011 : 31).

- **La nature du successeur**

C'est-à-dire, « *-L1 abandonne la parole, après avoir signalé par un faisceau d'indices la fin de son tour,*

-L2 la prend, et la prend seul, soit parce qu'il a été sélectionné par L1, soit parce qu'il s'est lui-même sélectionné comme successeur », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1996 : 31).

- **Les ratés du système des tours**

Il s'agit inévitablement de dysfonctionnements volontaires ou involontaires qui résultent d'une violation des règles d'alternance. C'est-à-dire, « *ces ratés que l'on peut préférer appeler 'accidents de parole', ou à l'instar des conversationnalistes 'source de trouble' 'ou réparables' sont en effet parfois 'réparés' par le facteur de trouble ou par son partenaire d'interaction* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 2011 : 42).

La fonction de ces réglages c'est de minimiser les silences prolongés, les chevauchements et rendre l'interaction intercompréhensible entre les interactants, comme l'affirme V. Traverso, « *les règles de l'alternance réduisent l'apparition de blancs, chevauchement ou interruption dans le partage de la parole. Lorsque ceux-ci se produisent néanmoins, les procédures utilisées par les participants peuvent s'apparenter à deux modes opposés [...]* », (Traverso V, 2004 : 132).

2.3. Contexte de l'interaction

Toute interaction se co-produit dans un contexte défini et dépend des sujets parlants qui entretiennent des relations de nature différentes. Comme le souligne C. Kerbrat-Orecchioni, « *Toute interaction se déroule dans un certain cadre et met en présence dans une situation donnée des personnes données, ayant certaines propriétés particulières, et entretenant un type particulier de relation.* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1992 : 36), c'est-à-dire le contexte de l'interaction et qui se forme des éléments suivants :

2.3.1. Le site

C'est-à-dire le cadre spatial, qui est le lieu où se déroule l'interaction, (qu'il soit un lieu ouvert ou fermé, public ou privé, un magasin, une salle de classe, un palais de justice...etc.) et le cadre temporel qui est le moment dans lequel se déroule l'interaction, il est déterminant car dans le cadre scolaire les élèves ne devraient jamais dire par exemple « bonjour » à leur enseignant au milieu ou à la fin de la séance, également ce ne sont pas les élèves qui décident la fin du cours.

2.3.2. Le but

Au cours de la rencontre, les interactants ont un objectif ou un ensemble d'objectifs précis qui peuvent être conçu comme l'intention globale de l'échange. Tout comme le métier de l'enseignant qu'est un métier de communication dont l'objectif est de transmettre des informations, un savoir aux élèves, mais ce contenu transmis apparaît toujours à travers une bonne relation avec la classe, comme le souligne C. Kerbrat-Orecchioni, « *On parle pour parler, et pour assurer la maintenance du lien social* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1996 : 16).

2.3.3. Les participants

Il est évident que toute interaction implique la présence des participants à l'échange, sont appelés aussi « *interactants* » qui selon leur nombre (conversation à deux ou plus : dialogue, trilogue, polylogue), leurs caractéristiques individuelles (âge, sexe, profession, statut, trait de caractère...etc.) et leurs relations interpersonnelles (familiale, professionnelle, amicale...etc.), exercent les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelle.

En plus de leurs caractéristiques personnelles, les participants sont de différentes catégories. Nous avons donc :

2.3.3.1. Les participants ratifiés

Ce sont des destinataires directs ou indirects qui font partie du groupe conversationnel dont les paroles émises leur sont destinées lors de la conversation. Ce sont repérables à partir d'un certain nombre d'indices verbaux (par exemple les termes d'adresse...etc.) et non verbaux (orientation du corpus...etc.)

2.3.3.2. Les participants non ratifiés

C'est bien le cas des spectateurs, ceux-ci sont exclus de l'échange et ce sont de deux catégories. C'est-à-dire, les récepteurs en surplus qui, malgré leur présence au cours de l'interaction, le destinataire les exclue. Les récepteurs intrus qui n'ont aucun droit ni devoir d'être engagé dans la conversation mais qui par leur présence exerce un effet positif ou négatif sur le déroulement de celle-ci.

3. L'interaction dans le contexte didactique

Les interactions didactiques présentent certaines caractéristiques qui les différencient des autres. En classe, on assiste habituellement à des interactions dissymétriques qui repose sur une relation hiérarchique, d'autorité et sur une stricte distance³ institutionnelle entre d'une part l'enseignant et les élèves, dont le pouvoir semble entre les mains du professeur, c'est-à-dire un locuteur en position du dominant par son statut, son âge, son expérience ainsi qu'au savoir qu'il possède face à des locuteurs en position du dominé, vu que leurs compétences sont limitées. D'autre part, les élèves entre eux, se constitue une relation symétrique ou égalitaire parce qu'ils partagent le même statut, le même rôle et sont censés acquérir un même savoir.

L'interaction en milieu scolaire est considérée comme un processus communicatif entre l'enseignant et ses apprenants, et les apprenants entre eux. Ce type d'interaction se construit souvent dans la salle, c'est-à-dire elle s'effectue au sein d'un cadre spatio-temporel déterminé et sur la base de règles prédéfinies. Cette situation ritualisée implique la présence d'un contrat nécessairement implicite entre les participants : *le contrat didactique*, où les

³Selon Marc Edmond & Picard Dominique le terme de « distance » peut-être compris aussi bien dans le sens de l'espace physique qui sépare les interlocuteurs que dans celui, plus « psychologique », concernant le degré de familiarité qui les réunit. Pour en savoir plus, voir l'ouvrage d'auteurs « Relations et communications interpersonnelles ».

élèves déterminent leur attitude et leur produit intellectuel en fonction des conditions implicites et explicites de ce contrat entre eux et l'enseignant.

3.1. Le contrat didactique

Selon G. Brousseau qui a introduit le concept le contrat didactique est « *l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître* », (Brousseau G, 1980 a : 127). Par ailleurs, le contrat didactique joue un rôle important parce qu'il détermine réciproquement les droits et les devoirs de chacun relativement au savoir, c'est-à-dire chacun sait les attentes de l'autre sans qu'il n'ait à dire les siennes, mais qui renvoie principalement à certaines normes qui régissent la relation asymétrique existante entre l'enseignant et les élèves, une asymétrie des rôles conversationnels assignés par ce même élément d'orientation. C'est pourquoi, l'interaction en classe nécessite pour l'enseignant et l'apprenant de prendre conscience de leur responsabilité vis-à-vis l'un de l'autre car l'interaction dans ce cas là fonctionne à partir de deux rôles centraux : Celui d'enseignant et celui d'apprenant qui sont liés en fait à leurs statuts institutionnels.

3.2. Statuts et rôles des interactants en classe

Diverses études en analyse des interactions verbales portent sur deux notions indissociables : *Le statut et le rôle* des interactants, compte tenu du fait que le rôle est « *l'aspect dynamique du statut* », (Linton R, 1977 : 71-72). Pendant le déroulement d'une interaction verbale chaque sujet peut tenir un rôle qui s'accorde avec son statut et qui lui permet de se positionner et d'affirmer sa présence par rapport à son interlocuteur.

3.2.1. Le statut

D'après R. Vion, « *renvoie à un ensemble de propositions sociales assumées par un sujet (sexe, âge, métier, position familiale, religieuse, sociale, politique...) constituant autant d'attributs sociaux* », (Vion R, 1992 : 78). C'est-à-dire la place qui est occupée par un individu au sein d'un groupe et cette place correspond à un ensemble de caractéristiques qui la déterminent. Dans ce contexte, nous pouvons dire que dans la classe, les statuts sont institutionnalisés où l'enseignant occupe une position supérieure que lui confère sa fonction professionnelle. Quand à l'élève, son statut est plutôt inférieur qui se limite à sa présence dans l'établissement scolaire et à son processus d'apprentissage.

3.2.2. Le rôle

C'est « *l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. [...] En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut* », (Linton R, 1977 : 71-72). Il est en effet le fruit de positionnement dans une interaction, c'est-à-dire au sein de la classe les acteurs sont sensés jouer des rôles particuliers.

D'une part, parlant de l'enseignant, L. Dabène distingue trois fonctions principales (Dabène L, 1984 : 39), la fonction de vecteur, de meneur de jeu et d'évaluateur, dont l'enseignant apparaît comme le maître de la conversation, celui qui a le rôle de locuteur prioritaire et dominant. Il est en charge de la gestion spatio-temporelle et matérielle du début à la fin de la séance, ainsi qu'il initie et alloue les tours de parole, organise les activités d'apprentissage et gère la communication, mais aussi évalue et corrige toutes les productions langagières sans blâmer les erreurs des apprenants afin de les motiver et les mener vers une autonomie langagière.

D'autre part, l'apprenant devrait assumer également un rôle relatif à son propre statut, il est davantage en mesure de réagir, de subir et de répondre aux interrogatoires, ainsi qu'il est appelé à prendre la parole quand celle-ci lui est destinée, de respecter les règles conversationnelles, de participer aux activités proposées par l'enseignant et surtout d'être respectueux, actif, ordonné et qu'il accepte d'être corrigé...etc.

4. La relation interpersonnelle

Les relations constituent un élément fondamental et indispensable de l'existence humaine. « *Les participants à l'échange communicatif construisent entre eux un certain type de relation (de distance ou de proximité, de hiérarchie ou d'égalité, de ou de connivence), qui ne cessent d'évoluer au cours du déroulement de l'interaction.* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 2001 : 68). En d'autres termes, toute personne entretient des liens socio-affectifs avec autrui, ces rapports interpersonnels se tissent progressivement, or cela est variable de l'un à l'autre, certains préfèrent garder une certaine distance, alors que d'autres personnalisent et familiarisent largement leurs relations professionnelles. En effet, il existe plusieurs types de relations interpersonnelles qui se distinguent par leur niveau d'intimité et de symétrie. Nous

voudrions donc présenter ci-dessous deux dimensions de la relation interpersonnelle : *la relation horizontale* et *la relation verticale*.

4.1. Les dimensions de la relation interpersonnelle

4.1.1. La relation horizontale

C'est une relation dite *symétrique* ou selon R. Vion « *non complémentaire* » entre des acteurs qui entretiennent entre eux des relations sociales de nature égalitaire, parce qu'ils sont dans le même *cadre interactif*⁴ (le même statut, le même savoir, les mêmes droits et les vécus...etc.) où chacun valorise et tente de comprendre les avis, les caractères et les comportements de l'autre. « *Elle produira alors une sorte d'effet de zoom (avant), par réduction de la distance interpersonnelle* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 2001 : 69). Cette relation se caractérise par *la gradualité* et *la symétrie*, ainsi qu'elle dépend à la fois des données *externes* et *internes* qui sont d'après C. Kerbrat-Orecchioni, le degré de connaissance des partenaires, la nature de lien socio-affectif qui les unit et la situation communicative dans laquelle ce sont engagés.

4.1.2. La relation verticale

C'est une relation dite *asymétrique* ou *complémentaire* qui s'établit dans un cadre interactif caractérisé par un rapport de pouvoir entre les interactants. C'est-à-dire l'un d'entre eux se trouve occupé une position 'haute', alors que l'autre est mis en position 'basse'. Concernant cette relation, elle est caractérisée par *la gradualité* et *la dissymétrie*, ainsi qu'elle dépend d'un côté des facteurs *externes* et *internes* comme le statut socioprofessionnel, le rôle interactionnel, les spécificités personnelles et les compétences. D'autre côté, elle dépend de ce qui se passe entre les interlocuteurs et de ce qu'ils font tout au long de l'interaction.

4.2. La négociation de la relation interpersonnelle

La relation interpersonnelle dépend, en partie, de nombreux facteurs et régie par les règles rituelles et conversationnelles, mais quelque soit le type d'interaction, celle-ci est largement déterminée et modifiée par et durant l'échange verbal lui-même, elle ne cesse d'évoluer en même temps avec ces mêmes données contextuelles. D'ailleurs, elle s'appuie sur un jeu d'influence réciproque où le comportement de l'un des participants complète celui de l'autre ou bien dans d'autres cas génère un renversement de leurs positions respectives dans

⁴ Vion Robert définit le cadre interactif comme la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction. Pour en savoir plus, voir l'ouvrage d'auteur « la communication verbale »

l'interaction, notamment sur *l'axe verticale* qui est celui des relations hiérarchiques et des rapports de pouvoir, comme le souligne R.Vion , « [...] *quelque soit le poids des déterminants sociales 'extérieurs' à l'interaction, la relation interlocutive est actualisé donc construite par la co-activité des sujets. L'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller. Tout choix lexical, par exemple, du fait de l'existence de connotations et de 'registres' de langue, implique une mise en scène de l'énonciateur et une prise en compte de l'interlocuteur, donc une mise en place de la relation*», (Vion R, 1992-2000 : 112).

Cette situation correspond effectivement à celle observée en milieu scolaire, la relation interpersonnelle en classe repose sur le rapport de place établi entre l'enseignant et l'élève, ce que leur permet de trouver leurs places dans ce monde des connaissances où règles et statuts ont été fixés. Nous parlons certainement de *positionnement haut et bas* et de *distance interpersonnelle et institutionnelle* entre les interactants. Toutefois, la réduction ou la transgression de cette distance mène à une instabilité au niveau de l'interaction et on aura nécessairement une négociation de la relation didactique. Dans ce contexte, C. Kerbrat-Orecchioni l'a remarqué, « *c'est-à-dire que la relation est généralement négociable et d'ailleurs souvent négociée entre les participants à l'interaction.* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1996 : 42).

Chacun cherche à se situer par rapport à l'autre, à s'imposer et ou à renverser les rapports de places. De là, un élève peut accéder illégitimement à une position haute par rapport à son enseignant et ou par rapport à l'un de ses camarades à travers les interruptions, les chevauchements de paroles ou par l'usage non réciproque du tutoiement ou du vouvoiement. Quant à l'enseignant, lui-même est amené parfois à quitter sa position statutaire, dont il est capable d'assumer de différents rôles en fonction du climat de classe et des activités envisagées afin de motiver les élèves et les conduire à s'exprimer aisément.

4.3. Le rapport de places

Depuis de longue date, le rapport de places est reconnu comme l'objet d'étude de plusieurs disciplines, notamment l'interactionnisme et la pragmatique qui offrent un grand intérêt pour en faire des études approfondies fondées sur l'observation empirique des situations spécifiques, visant les comportements et les liens qui se tissent entre des personnes en interaction.

Au-delà du cadre interactif, on peut assister à un jeu de positionnement complexe selon lequel les interactants interagissent et s'influencent, on peut encore observer que la même situation se produit avec les deux partenaires de la relation didactique qui s'oriente généralement vers la dissymétrie. Cette façon qu'ont les participants de se positionner les uns par rapport aux autres, on peut la désigner par la notion de *rapport de places* qui se constitue spécifiquement de deux termes :

4.3.1. Le rapport

selon E. Marc et D. Picard, « *indique que les positions prises par les individus dans une relation ne sont pas indépendantes et juxtaposées, mais qu'il existe entre elle un lien et un ajustement mutuels* », (Marc E et Picard D, 2008 : 33), le fait que la place de chaque individu se définit toujours par rapport à la place de l'autre et au lien qui mis en liaison les uns des autres et qui ouvre la voie à une dynamique et un changement permanent des individus et de leurs relations.

4.3.2. La place

Selon les mêmes auteurs, « *la notion de place indique un positionnement dans un réseau relationnel qui, à la fois, identifie le bénéficiaire et le situe dans une structure. On retrouve ces deux aspects dans deux expressions courantes qui caractérisent assez justement les stratégies relationnelles : 'avoir sa place' qui traduit le besoin de chacun d'être identifié et différencié et 'd'être à sa place', qui montre qu'on s'insère dans un ensemble où une certaine place vous est assignée* », (idem. p 34). Cette définition montre que la place est une *donnée relationnelle* qui ne se réduit pas au positionnement sociale, mais elle inclut la notion de 'statut' et de 'rôle' y compris également l'entourage et les différentes cultures.

Ainsi, nous pouvons dire à la suite de R.Vion, « *par le rapport de places on exprime, plus ou moins consciemment, quelle position on souhaite occuper dans la relation et du même coup, on définit corrélativement la place de l'autre* », (Vion R, 1992-2000 : 80).

Quand à E. Marc et D. Picard, Le rapport de places « *il fonde la spécificité de chaque relation car un même individu change généralement de position en fonction des partenaires* » (Marc E et Picard D, 2008 : 33) et peut-être étudier selon trois grands axes :

- Celui qui gère la distance et définit le degré de familiarité entre les interactants.
- Celui qui traduit le degré de convergence ou de divergence entre les partenaires.
- Celui qui va de la symétrie à l'asymétrie et de la complémentarité à la hiérarchie.

Après avoir envisagé ces diverses définitions, C. Kerbrat-Orecchioni propose la suivante : « [...] Cette dimension renvoie à l'idée qu'au cours du déroulement de l'interaction, les différents partenaires peuvent se trouver placés en un lieu différent sur cet axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle. On dit alors que l'un d'entre eux se trouve occuper une position 'haute', de 'dominant', cependant que l'autre est mis en position 'basse', de 'dominé' », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1992 : 71).

Le rapport de places désigne donc la manière dont les individus se positionnent les uns par rapport aux autres, mais celui-ci est caractérisé par trois déterminations : une « *détermination sociale* », (Marc E et Picard D, 2008 : 35). Qui est celle des statuts socioprofessionnels et des rôles des interactants (enseignant, apprenant), la « *détermination interactionnelle* », (idem. p 35). C'est-à-dire la place que chacun prend par rapport à l'autre (dominant, dominé) et la « *détermination subjective* », (idem. p 35). Qui est en rapport avec les représentations que les individus se font d'eux-mêmes et à leur 'estime de soi'. Ce rapport de pouvoir se manifeste par le biais des marqueurs discursives, qui selon C. Kerbrat-Orecchioni, « *ce sont un certain nombre de faits sémiotiques pertinents, que j'appellerai des 'placèmes', ou plus noblement des 'taxèmes' lesquels sont à considérer à la fois comme des indicateurs de places* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1992 : 75) ou encore « *insignes* » selon F. Flahault. (Flahault F, 1978 : 101).

On peut les classer selon deux axes, l'axe horizontal des relations symétriques et l'axe vertical des relations dissymétriques. Ces éléments sont des excellents révélateurs de l'état de la relation mais difficilement dissociables, nous allons les envisager maintenant.

4.4. Les taxèmes symétriques et asymétriques

Quand les sujets en interaction s'échangent d'une manière égalitaire ou inégalitaire, le rapport de places s'exprime par des moyens verbaux, paraverbaux ou non-verbaux émis par les participants en échange :

4.4.1. Les indices verbaux

C'est « *l'ensemble des unités qui relèvent de la 'langue' (unités phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques)* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1996 : 23). Ces indices sont en général :

4.4.1.1. Les termes d'adresse

Ils constituent selon C. Kerbrat-Orecchioni « [...] *l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) allocutaire(s)* », (idem. p 73). Ce sont des désignateurs à valeur déictique et relationnelle à la fois, ceux-ci se décomposent également en :

- **Pronoms d'adresse**

Comme l'usage du tutoiement et du vouvoiement qui reflètent mieux que toute autre forme la distance ('vous' réciproque) ou la proximité ('tu' réciproque).

- **Noms d'adresse**

Ils sont aussi des marqueurs de relations, ce sont « *les syntagmes nominaux susceptibles d'être employés en fonction vocative, se répartissent en différentes catégories (noms, prénoms et surnoms, termes de parenté, titres.etc.), qui ne sont pas toutes également représentées, ni utilisées de la même manière dans toutes les sociétés* », (idem. p 73).

4.4.1.2. Les thèmes abordés et le registre de langue

Dans l'interaction peuvent révéler cette distance, en situation familière ou d'intimité les interactants échangent des thèmes 'personnels' et font recours à un langage simple 'familier' alors qu'en d'autres situations les sujets de conversation sont 'généraux' et 'impersonnels' sous un langage soutenu.

4.4.1.3. L'organisation structurale de l'interaction et des tours de parole

On peut mentionner ici que selon les prises de parole, celui qui monopolise plus la parole, qui intervient ou interrompt davantage son interlocuteur apparaît comme le dominant. Ainsi, celui qui produit les interventions initiatives et gère toutes les unités conversationnelles

(ouverture, clôture...etc.) est généralement considéré en haute position, alors que celui qui produit les réactives, il est de ce point de vue le dominé.

4.4.1.4. Les actes de langage

Ils jouent un rôle important au niveau de la relation interpersonnelle, leur valeur taxémique varie en principe de leur nature et aussi de la situation communicative. Ce sont explicités par C. Kerbrat-Orecchioni de la manière suivante :

- L1 se met en position haute par rapport à L2, quand il accomplit un acte potentiellement menaçant pour l'une ou l'autre des faces de L2 (sa face positive ou négative),
- L2 est mis ou se met en position basse, quand il subit un FTA ou quand il produit à lui-même un acte menaçant pour l'une ou l'autre de ses propres faces.

4.4.2. Les indices paraverbaux et non-verbaux

Ce sont les unités non linguistiques qui sont transmises par le canal audio-visuel, on distingue dans cet ensemble :

- **Les données proxémiques :** ou « la distance » dont les interlocuteurs se montrent proches ou distants.
- **Les données kinésiques :** ou la mémo-gestuelle comme les sourires, les regards, les gestes d'attachement...etc.
- **Les comportements corporels :** comme la posture et l'orientation du corps...etc.
- **Les caractéristique de la voix et de l'articulation :** comme les chuchotements, les intonations, l'allongement vocalique, le débit...etc.
- **Certaines caractéristiques innées ou acquises :** comme l'apparence physique...etc.

Par conséquent, nous pouvons dire que les interactants peuvent exprimer leurs relations interpersonnelles en employant ces taxèmes, ils leur permettent de se situer les uns par rapport aux autres. En effet, « [...] *Le rapport de places se trouve infléchi dans et par le déroulement de l'interaction, par le jeu des taxèmes qui fonctionnent alors en même temps comme des redistributeurs de places* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1992 : 104).

Cependant, le rapport de places, « *définit la relation non comme une simple mise en liaison extérieur d'individus tout à fait indépendants les uns des autres, mais comme un processus dynamique qui modifie en permanence les deux pôles impliqués* », (Fischer G-N, 2005 : 14). Ce processus dynamique, pourra réintroduire le type de relations établies entre les partenaires car « *même si le système de places dépasse le sujet, le rapport de places est négociable* », (Vion R, 1992-2000 : 81), c'est-à-dire la négociation de rapport peut amener à transférer une relation hiérarchique en égalitaire ou vice-versa. Une telle évolution pourra entraîner une perturbation au niveau de la communication et de la relation. Cela nous amène à parler donc d'*équilibre* et d'*déséquilibre* de la relation interpersonnelle.

4.5. Équilibre et déséquilibre de la relation interpersonnelle

Généralement, la relation asymétrique vécue comme inconfortable par les interlocuteurs, qui tentent de rétablir la symétrie, en procédant à la négociation de la distance existante entre eux. « *Portant, toutes les situations ne sont pas vécues de la même façon et un rapport de places n'est satisfaisant que si les protagonistes s'y sentent 'à l'aise', et s'ils le ressentent comme 'juste'. Si c'est le cas contraire, on parlera de 'déséquilibre'. On constate que lorsque la relation est vécue subjectivement comme hiérarchique, celui qui se sent en position basse éprouve souvent des sentiments pénibles : impression de ne pas 'être' à la hauteur, d'être 'nul', crainte d'être écrasé 'par l'autre, agressivité, envie de revanche.* », (Marc E et Picard D, 2008 : 39).

Le déséquilibre pourrait engendrer de sérieux problèmes, en provoquant des incompréhensions, des malentendus et des pathologies de la communication⁵. Ils sont justement suscités par le rapport de pouvoir, qui à son tour lié à la dissymétrie comme l'affirme E. Marc et D. Picard, « *on constate cependant c'est le plus souvent le rapport hiérarchique de nature subjective qui entraîne des complications. Placer autrui en position 'basse' est souvent un moyen de se sentir soi-même en position 'haut', mais la position basse est une place inconfortable et dévalorisante, elle suscite à un moment ou à un autre une résistante et une contestation* », (idem. p 108).

Evidemment, c'est le cas dans le cadre scolaire, car « *cette asymétrie peut entraîner chez l'élève des blocages, des difficultés. Celle-ci peut conduire à une 'bifocalisation'* » (Bange P, 1992 : 56). Cela se traduit au travers les comportements et les attitudes attendues de

⁵ Identifié par l'école de Palo Alto comme une sorte d'« emballement » des relations où les partenaires ne communiquent plus que pour asseoir ou démontrer leur position.

l'enseignant et des élèves en fonction des droits et des devoirs réciproques, où l'autorité de l'enseignant règne et la relation se trouve de ce fait menacée, voire déstabilisée et « [...] chacun perçoit et évalue la relation à partir du point de vue qui est le sien, mais jamais en même temps, chacun pense que sa perception correspond à la réalité », (Marc E et Picard D, 2008 : 109-110).

Pour qu'il y ait une relation équilibrée, il est impératif que « celui qui est en position 'haute' doit apporter des informations compréhensibles et pertinentes, il doit être en mesure d'émettre des avis et des jugements reconnus comme justes et incontestables -qu'il peut soutenir- et, surtout il ne doit pas abuser de sa position et en profiter pour humilier ses interlocuteurs en position basse, ou remettre en question leur identité, ou porter atteinte à l'image d'eux-mêmes, notamment en groupe. Celui qui est en position 'basse' doit accepter la situation, accorder de la valeur à ce qui est énoncé, ce qui renvoie au respect de la personne (ici l'enseignant) en position 'haute' », (Colderon C, 2008 : 167-183). Ainsi, il faut veiller à ce que chacun des participants doit respecter un ensemble de codes rituels, c'est-à-dire, « la politesse linguistique » et « le savoir-vivre » qui assurent la régulation de leur contact et de leurs relations.

5. Politesse linguistique et savoir-vivre

Au sein de la société, les individus partagent un certain nombre de règles rituelles qui gèrent leurs comportements, facilitent leurs rapports sociaux et dictent les obligations de chacun envers l'autre. Comme le souligne D. Picard, « quand les rapports de places ont été établis, quand les marques de déférence ont signifié la distance, les rituels d'équilibrage viennent rétablir une certaine symétrie qui ménage les susceptibilités et favorise le contact », (Picard D, 2007 : 38). Cela, nous incite à se pencher un peu sur le sens qu'ils véhiculent et leur importance dans la vie des usagers.

5.1. La politesse linguistique

Quand à la politesse linguistique, elle constitue un système très étudié par plusieurs auteurs, d'ailleurs elle est conçue comme l'un des phénomènes les plus pertinents en pragmatique linguistique, qui a vu le jour à la fin des années 1970, grâce aux travaux menés par des chercheurs, notamment P. Brown et S. Levinson. Elle se définit comme étant, « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier », (Goffman E,

1974 : 09). Elle permet donc de garder l'équilibre et bien encore l'aspect harmonieux de l'échange et de la relation interpersonnelle.

5.1.1. La notion de face

Cette théorie s'est fondée sur la notion de « *face* »⁶ qui est une notion empruntée à E. Goffman mais élargie vers la suite par P. Brown et S. Levinson qui considèrent que tout individu possède deux faces :

- **La face négative**

Elle correspond à ce qu'E. Goffman appelle « territoire du moi » (territoire corporel, spatial, biens matériel ou savoirs, secrets...).

- **La face positive**

Elle correspond au narcissisme et aux représentations valorisantes véhiculées par les individus et qu'ils tentent d'imposer lors de l'interaction.

5.1.2. La notion de « FTAs »

Selon C. Kerbrat-Orecchioni tout au long de l'échange verbal, il y a d'une part quatre faces qui se coïncident et d'autre part il y a l'accomplissement de certains actes verbaux et non verbaux qui peuvent constituer des « FTAs » ou « *Face Threting Acts* », une expression proposée par P. Brown et S. Levinson, c'est-à-dire des « Actes menaçants » pour ces quatre faces, ils sont de quatre catégories :

- Les actes qui menacent la face négative de celui qui les produit telles que l'offre, la promesse...etc.
- Les actes qui menacent la face positive de celui qui les produit telles que l'excuse, l'aveu, l'autocritique...etc.
- Les actes qui menacent la face négative de celui qui les subit tels que l'ordre, le conseil, la requête...etc.
- Les actes qui menacent la face positive de celui qui les subit tels que le reproche, la critique, l'insulte...etc.

⁶ Selon Goffman Erving, la face est une image du soi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable, puisque par exemple on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi. Pour en savoir plus, voir l'ouvrage d'auteur « Les rites d'interaction ».

5.1.3. La notion de « FFAs »

Selon C. Kerbrat-Orecchioni, certains actes de langage peuvent procurer des effets positifs et valorisants pour les faces des interactants, ce sont appelés des « FFAs » ou « *Face Flattering Acts* » qui signifient « Actes flatteurs » comme le complément et le remerciement.

5.2. Le savoir-vivre

Ce concept qui se constitue de deux verbes « savoir » et « vivre », est apparu dès l'Antiquité mais il n'a retracé son histoire, ni pris place que vers le XVIII^e siècle. Son évolution se détermine par la naissance d'un genre littéraire intitulé « littérature de la civilité » en Occident et avec « la modélisation du savoir-vivre moderne », notamment en France.

Il se définit en fait, comme « *un 'système', articulant les différentes dimensions de la vie sociale. Sous les prescriptions morales, esthétiques ou sociales les plus variées, on peut découvrir la mise en œuvre de mêmes valeurs. Ainsi, la discrétion est à la fois une manifestation du respect d'autrui, une norme esthétique dans la façon de s'habiller et une qualité sociale au niveau des relations. La propreté est, certes, un principe d'hygiène, mais c'est aussi une valeur morale et une norme de tenue. De même, n'abuse pas de l'alcool, comme des couleurs voyantes, et qu'on garde une certaine retenue avec les autres.*», (Picard D, 2007 : 44).

6. L'enquête

6.1. Une démarche empirico-inductive

En entamant cette recherche, nous nous sommes appuyés sur la démarche *empirico-inductive*, à travers laquelle nous avons recueilli les données qui constituent notre corpus. Car « *l'analyse des interactions repose sur une méthode inductive : elle part des données en cherchant à identifier des comportements interactionnels récurrents, pour en proposer des catégorisations et formuler des généralisations.* », (Traverso V, 2011 : 22). Cette méthode selon V. Traverso, « [...] peut se décomposer en cinq étapes : le choix des situations, l'observation, la collecte des données, la transcription, l'analyse », (idem. p 22). Nous lui empruntons donc ces étapes et nous allons les envisager successivement vers la suite.

Ainsi, pour notre étude des interactions verbales nous allons adopter une analyse *qualitative*, qui selon A. Mucchielli, « *une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode*

qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. [...] La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif) », (Mucchielli A, 2004 : 212-213). Nous nous appuyons donc sur l'aspect qualitatif afin de décrire et d'analyser notre interaction pédao-didactique en choisissant les séquences les plus pertinentes.

6.1.1. Le choix de la situation

Dans le cadre d'une situation scolaire que nous allons concrétiser notre étude, celle-ci se constitue généralement d'une série d'activités didactiques prévues par l'enseignant pour amener les élèves à mobiliser certains contenus dans le but est l'apprentissage. Le public impliqué dans cette recherche étant des élèves en deuxième année moyenne au collège Salah Si Youcef qui se situe au centre ville de la wilaya de Bouira (Rue Mouzia Abdelkader). La classe comprend 22 élèves, ils sont âgés entre 12 et 13 ans. Sur le plan participatif nous avons constaté qu'ils sont dynamiques mais leur intervention est hétérogène car certains prennent la parole plus que d'autres.

6.1.2. L'observation

Au cours de l'étape de la pré-enquête, nous avons procédé à l'observation du milieu d'investigation. C'est-à-dire après avoir obtenu l'accord d'une enseignante qui nous a montré son bon sens, nous avons passé toute une semaine qui est une phase d'observation réelle, en suivant avec intérêt le déroulement des séances pédagogiques dans une classe de troisième année secondaire pour tester la faisabilité de notre enquête, tout en prenant en compte les conditions générales de la réalisation de cette étude, notamment la stratégie de recueil des données, les besoins et les exigences matériels.

A ces fins, l'enseignante nous a informé de l'impossibilité d'effectuer l'enregistrement comme c'était prévu et cela est dû à la non maîtrise de cette technique d'enregistrer et à l'absentéisme des élèves.

Alors, la réalisation d'enregistrement audio en milieu didactique nous a posé pratiquement certaines difficultés. Nous allons en parler ci-dessous.

Malgré l'autorisation que nous avons reçue de notre université et de l'Académie de la wilaya de Bouira pour l'accès aux différents établissements scolaires, nous avons butés sur le refus de certains enseignants pour certaines raisons : manque du temps, fatigue, période des examens...etc. Mais en réalité, ce refus se justifie de plusieurs manières : l'insécurité

linguistique, avoir des soucis et par crainte d'être critiqué si leurs noms (les enseignants) seront mentionnés dans notre travail ou encore une certaine timidité. Cette longue période est la phase la plus délicate et déterminante pour l'avenir de notre étude car le risque de rester sans corpus nous a réfréné et tracassé énormément.

Enfin, nous avons eu l'accord d'une enseignante qui enseigne au collège, elle s'est proposée pour effectuer cet enregistrement dans les brefs délais. Or, l'enregistrement du corpus en classe nous a posé également des difficultés sur le plan technique, car les premiers enregistrements ont connu quelques ratés, y compris l'enregistrement sur lequel nous avons travaillé, il n'est pas de bonne qualité sonore, c'est pourquoi certains passages sont inaudibles ou incompréhensibles en raisons des bruits qui affectent l'échange verbale entre les participants, ou lorsque ceux-ci parlaient à voix basse et ne finissaient pas leurs phrases. Cela constitue un autre empêchement pour la transcription vers la suite.

6.1.3. La collecte des données

Le corpus est constitué d'un seul enregistrement d'un débat auquel participent les élèves avec leur enseignant. Il s'est déroulé dans de bonnes conditions et s'est étalé sur 37m07sec. L'activité du cours est centrée sur la compréhension de l'écrit dont la séquence est « je découvre la morale dans la fable » et le thème « le laboureur et ses enfants ». L'enregistrement de l'interaction, sa transcription et son analyse permettront d'étudier les extraits que nous jugeons pertinents par rapport à notre objectif de recherche, c'est-à-dire les séquences auxquelles les taxèmes symétriques et asymétriques se manifestent.

Le corpus recueilli a été réalisé par l'enseignante elle-même, qui nous lui avons expliqué le but scientifique de cette enquête ethnographique. L'enregistreur utilisé étant placé dans sa poche de manière très discrète pour obtenir des échanges verbaux authentiques car le plus important c'est la spontanéité des interactants et l'authenticité de l'interaction.

6.1.4. La transcription

La collecte des données est suivie souvent de la transcription qui constitue une étape charnière de toute recherche empirique. Cependant, jusqu'à présent, nous ne trouvons pas un système unifié mais il existe un amas de systèmes de transcriptions, c'est-à-dire, « *les techniques de transcription varient, mais s'agissent du français ou de l'anglais, toutes recourent aux conventions orthographiques en usage, avec tout au plus quelques aménagement, le remplacement de la ponctuation par des symboles mieux adaptés à la*

représentation des pauses et de la prosodie, et éventuellement des indications sur certains éléments non verbaux », (Kerbrat-Orecchioni. C, 2011 : 27). De ce fait, nous avons opté sur le mode de transcription orthographique qui s'adapte le plus à notre corpus et permet de fixer, de traiter les données à analyser mais surtout il est facilement praticable pour le lecteur.

Afin de pouvoir réaliser cette opération, la transcription doit se soumettre à trois éléments essentiels comme le souligne V. Traverso, « *la transcription doit répondre à des contraintes de précision, de fidélité et de lisibilité* », (Traverso V, 2011 : 23).

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence toutes les notions qui servent de base théorique et qui sont en rapport avec l'univers de notre recherche. En effet, nous pouvons considérer que l'approche interactionniste ne constitue pas un domaine homogène et unifié, mais un champ pluridisciplinaire sur lequel s'est appuyée notre étude. Quant à l'interaction verbale, nous avons souligné qu'elle est envisagée comme un échange interactif qui se déclenche entre deux ou plusieurs interactants qui agissent les uns sur les autres. Dans l'espace scolaire, l'interaction est présente et joue un rôle primordial dans le fonctionnement de l'apprentissage. Ainsi, nous avons précisé que la relation interpersonnelle entre les acteurs didactiques s'organise d'une manière hiérarchique, c'est-à-dire, qu'elle repose sur un contrat implicite et un système de places symbolique. Ce dernier, se manifeste à travers un jeu de placèmes où l'enseignant, par son statut et son rôle, se met en position de dominant et exerce un contrôle important sur les activités interactives et l'élève est en position de dominé. Cependant, cette relation se trouve, le plus souvent, dans un processus de négociation et de modification sans cesse, pour que les participants définissent leurs liens socio-affectifs et se positionnent chacun par rapport à l'autre. Cela nous permet de dire que tout type de relation que l'on définit va influencer certainement l'autre et l'autre nous influence autant que nous l'influons. Cette réciprocité d'influence peut devenir parfois la source d'affects négatifs et de perturbation. De là, le nécessaire besoin de contrôle serait les rituels d'interaction qui se proposent comme des moyens pour y faire face. Ainsi, nous avons fait une présentation et description du protocole adopté dans l'élaboration de notre étude. Il fait également état des différents moyens mis en œuvre dans la construction de notre corpus et son analyse.

Le chapitre suivant sera consacré à l'analyse du corpus pour pouvoir donner des réponses à la problématique posée au départ.

Chapitre 2

Analyse du corpus

Introduction

A la lumière de l'éclairage théorique et méthodologique offert par le premier chapitre, il convient d'entamer le second chapitre, dans lequel nous exposerons le cadre pratique de notre recherche, c'est-à-dire, nous allons tenter d'étudier les marqueurs taxémiques qui apparaissent dans les échanges verbaux des participants et nous expliciterons les résultats obtenus relativement à notre enquête du terrain.

Le rapport de places, qui fait l'objet de notre recherche se manifeste donc de différentes façons et nous avons relevé deux types de taxèmes :

1. Les taxèmes de position haute

1.1. Les marqueurs verbaux

1.1.1. Le monopole de la parole (aspect quantitatif)

Dès le début de la séance, l'enseignante est la première qui prend la parole et présente le thème, la séquence et le projet. Au niveau du cadre interactif, celle-ci occupe la position haute et cela lui permet d'être l'acteur et le locuteur principal de l'échange. L'enseignante apparaît donc comme « *un maître tout-puissant, gérant de la parole, des gestes et des tâches, pourvoyeurs d'informations et de savoir, distributeur de jugements et de sanctions* », (Coste D, 1984 : 16) :

Exemple 1 :

1. P : Oui karoune a ::ssis-toi (les élèves s'assoient) on a fait hier euh (hésitation) S'il vous plai :: t ↑ on a fait production écrite + Très ::: bien + donc **aujourd'hui :: on va entamer la troisiè ::me s ::équence** + Très :: bien +

Exemple 2 :

10. E : Mada :: me basah [mais]l'expression orale on a fait

11. P : Oui on l'a faite dans la deuxième séquence + oui + Donc on va pas la refaire **on va faire aujourd'hui directement la compréhension de**

l'écrit parce qu'on a :: on a :: parlé de cette image déjà +on en a déjà parlé

Exemple 3 :

21. **E** : Madame on écrit projet ?

22. **P** : Oui projet comme d'habitude + **projet 3** +
Je vais effacer (...)

1.1.2. La distribution de la parole

La gestion du cadre participatif, par le fait de contrôler et assurer la bonne circulation et l'alternance des tours de parole en désignant les destinataires, mais cela marque également une manifestation du contrat didactique qui place l'enseignante au centre de la communication :

Exemple :

56. **P** : Oui +donc **je vais faire une lecture magistrale** (*lit le texte*) oui ::qui veut li :::re ? ↑ Qui veut li :::re ? ↑

57. **Es** : Mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑ (*les élèves lèvent le doigt*)

58. **P** : **Oui Omar**

59. **Eo** : (*lit et l'enseignante l'encourage et le corrige en même temps*)

60. **P** : Merci :: **un a :::utre** ↑

61. **Es** : Mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑ (*les élèves lèvent le doigt*)

62. **P** : **Meriem**

1.1.3. Le choix des thèmes

La plupart des échanges sont initiés par l'enseignante, mais sur le plan thématique, nous avons observé une négociation sur les thèmes de la part des élèves, car selon S. Pekarek, « celui qui a le pouvoir d'ouvrir, de clore ou de manipuler les thèmes abordés et ainsi la structure de la conversation se trouve en position haute face à son interlocuteur », (Pekarek S, 1994 : 83). Cela s'explique lorsque les élèves ont traité de différents thèmes que celui du débat. Ce choix est admis en partie par l'enseignante qui manifeste son accord mais elle leur demande d'en discuter à la fin de la séance :

Exemples 1 :

5. P : Après + après on va les ramasser

6. E : **Madame les feuilles ?**

7. P : **Oui les productions et ce n'est pas les feuilles** + c'est bon ? ↑ Qu'est-ce que vous allez écrire ? Séquence n°3+

Exemple 2 :

29. E : // Euh (*hésitation*) **madame devoir** (...)

30. P : Que ::l devoir ? ↑

31. E : Madame devoir de troisième trimestre euh (*hésitation*) quand (...) (*rire*)

32. P : **Inchallah** [Si Dieu le veut]

Exemple 3 :

47. E : **Mada ::me mada ::me madame les moyennes ?**

48. P : A ::h ! ↓ (*surprise*) Je vous donne les moy ::ennes ? ↑ Oui :: A ::h oui on ramasse les productions

49. E : Madame comment dit mo3adal el 3am [la moyenne générale] ?

50. P : La moyenne généra ::le ? ↑

51. Es : Oui :: ↑

52. P : **Après quand on finit**

1.1.4. La maîtrise de la langue

La dissymétrie porte également sur la maîtrise de la langue française, ceci est pris en compte et est très reconnaissable lors des énoncés d'encouragement, de correction ou d'évaluation, mais ce recours à la langue maternelle dont les élèves alternent deux codes différents semble être une stratégie communicative de leur part et il s'agit d'un insigne qui désigne une tentative de renversement du rapport de pouvoir, car les élèves à ce niveau d'apprentissage possèdent un répertoire linguistique et culturel très limité pour s'exprimer correctement et font face à une enseignante compétente, qui a une bonne maîtrise du code linguistique (langue française) :

Exemple 1 :

145. E : // Madame parce que euh (*hésitation*)
chakhes [une personne] qui fait une action
toujours est nommé laboureur(...)

146. P : // Oui euh (*hésitation*) c'est b ::on + **un**
laboureur c'est celui qui laboure la la t ::erre

147. Es : Oui ::: ↑

Exemple 2 :

267. E : Un trésor mais **makach [il n' ya pas]**

268. P : **Mais en réalité il n'existe pas(...)**

269. E : // Il + **hewa [lui]** il parlait euh
(*hésitation*) de **el ardh [La terre]** (...)

270. P : // **Très ::bien+ très ::bien + C'est ça+**
parle en français ↑

1.1.5. La gestion du déroulement de la séance

C'est l'enseignante qui détermine le déroulement et l'enchaînement des activités sur le plan spatio-temporel, ainsi qu'elle clôture la séance et prend dans une large mesure toutes les décisions et personne ne pourra le faire à sa place. Dans cette optique, c'est l'enseignante qui est la seule responsable de la gestion de toutes les unités conversationnelles, notamment la séquence d'ouverture et la séquence de clôture, « *C'est une caractéristique de la classe que, à la différence de ce qui se passe dans de nombreux types d'interactions [...] les ouvertures et les clôtures (aussi bien de l'ensemble que de chacune des grosses unités) ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposés par l'enseignant* », (Bange P, 1992 : 72) :

Exemple 1 :

44. P : // « Le laboureur » oui+ **vous allez découvrir+** lisez :: le texte page 86+ le labour ::eur et ses enfants Faites ::: vite ! ↑
(colère) **Vous avez cinq minutes+** lisez le texte+ faites une lecture silencieu :::se ↑

45. E : Madame xx ?

Exemple 2 :

332. P : Oui, Lounès **dès que je termine j'y passe d'acco ::rd ? Comme d'habitude xx Vous écrivez**
(silence)

Exemple 3 :

345. P : Oui vous encadrez la morale + oui+**Pour la prochaine séance inchallah vous préparez euh vocabulaire et grammai ::re ↑ 88-89+ vous avez la périphrase et les types de phr ::ases↑**

1.1.6. Gestion des activités

1.1.6.1. L'activité interrogative

La prédominance des questionnements, des commentaires et la sollicitation à la prise de parole font partie du rôle de l'enseignante mais nous avons constaté lors des tours de parole, l'intervention de deux élèves, l'un fait une remarque à l'enseignante et l'autre lui pose une question directe. Ces interventions ont bouleversé l'ordre interactionnel car elles remettent en cause la place de l'enseignante, marquent une menace pour sa face et modifient de ce fait le rapport de places dominant. Cependant, l'enseignante a finalement accepté ce jeu de positionnement en remerciant le premier et en posant la même question du second à l'ensemble des élèves :

Exemple 1 :

39. E: Madame euh (*hésitation*) comment x?

40. P : C'est la même cho ::se +↑

41. E : De l'écrit ? ↑ (*L'élève rappelle son enseignante sur ce qu'elle n'a pas encore écrit*)

42. P : De l'é ::crit ↑comme ça, très ::bien +Je vais écrire + merci euh (*hésitation*) ++

Exemple 2 :

127. E : Madame+ madame euh (*hésitation*) ↑

128. P : // Quoi ?

129. E : Madame kifeh [comment] euh (*hésitation*) qui a nommé le laboureur(...) ?

130. P : Pourquoi on l'a appelé le labour ::eur ?
↑ (*l'enseignante pose la même question aux élèves*)

131. Es : Le labour ::eur ? ↑

132. P : D' ::après le texte+ on a lu le t ::exte +c'est quoi un labour ::eur ? ↑ Qu'est-ce qu'il a écrit ?

1.1.6.2. L'activité évaluative

La domination de l'enseignante s'observe également à travers les interventions évaluatives, par lesquelles elle encourage, aide, corrige, motive, et incite les élèves à prendre la parole, mais aussi elle relance le débat à chaque fois et procède à la reformulation, la répétition et l'explication pour éviter la rupture dans la communication et mener à bien le cours qu'elle dispense :

Exemple 1 :

140. P : Non↓ c'est celui qui laboure la t :::erre
↑ c'est lui qui(...)

141. E : // xx

142. P : Très :: bien + C'est ça presque ça oui

143. E : Euh (*hésitation*) madame qui fait ça
tousj ::ours

144. P : Oui + qui laboure la terre chaque jour

Exemple 2 :

170. Em : Madame le vers qui montre euh
(*hésitation*) que le pè ::re est mort(...)

171. P : // Est sur le point de mourir

172. Em : Est sur le point de mort

173. P : // De mour ::ir

174. Em : De mourir +« un riche laboureur sentant
sa mort prochaine »

Exemple 3 :

304. P : Très :: bien+ Vous écrivez avec moi +
Alors avant d'écrire + la fable est une histoire
réelle ou imaginaire ? ↑

305. Es : Imaginai :::re ↑

306. P : **Très bien** + elle n'existe pas dans la
réalité + **très :: bien**

1.1.6.3. L'activité régulatrice

Tous les échanges sont de type maître-élèves dont la dominance de l'espace interactif est à l'enseignante. Cependant, chaque élève qui participe peut apporter de nouvelles idées et des éléments de réponse au sujet de la conversation, ce qui donne lieu parfois à des chevauchements de parole ou des interruptions. Certains élèves tentent donc de s'imposer et de marquer leur présence de différentes manières. De là, l'enseignante réagit en conséquence et tente de maintenir la relation inégalitaire entre elle et les élèves parce qu'elle ne tolère que les énoncés réactifs qui sont en rapport nécessairement avec le cours :

Exemple 1 :

54. P : **C'est :::bon e :::h !** ↑ (*colère*) **c'est
bon + c'est bon vous avez lu :: ?**↑

55. Es : **Oui :::** ↑

Exemple 2 :

179. P : **Pourquoi ? Dans le t :::exte qu'est-ce
qu'il leur avait dit :::t ?** ↑

180. Es : **xx**

181. P : **Avant ça**

182. Es : (*Bruit*)

183. P : **// Pourquoi vous parlez tous à la
fois :: ?**

184. Es : **Mada :::me mada :::me mada :::me(...)** ↑ (*les
élèves lèvent le doigt*)

185. P : **Oui**

Exemple 3 :

234. E : **Madame quand le pè :::re est dit euh
(*hésitation*)(...)**

235. E : // Mada ::me mada ::me dans le texte †

236. P : C'est votre camarade qui parle non :: ? †

Et pourquoi vous parl ::ez ? †

1.1.7. L'usage des pronoms consensuels « nous » et « on »

Dans certains cas, l'enseignante, qui malgré sa position supérieure que lui confère son rôle et son statut socioprofessionnel, renonce pour une relation moins asymétrique avec ses élèves (enseignant-apprenants) et les incite encore à des échanges égalitaires entre eux (maître-élèves). Cela se justifie par l'usage des pronoms d'allocution consensuels « nous » et « on » qui sont des « *marqueurs d'empathie* » (Bigot V, 2005 : 51) et des désignateurs d'une réduction de la distance institutionnelle. Ainsi le sourire de l'enseignante, peut-être un élément très important pour l'établissement d'une bonne relation avec les élèves. Être souriant permet à l'élève de comprendre facilement qu'il a tort et qu'il doit rectifier la faute qu'il a commise :

Exemple 1 :

117. E : Madame la fable euh (*hésitation*)

118. P : // C'est-à-dire la scè ::ne ici

119. E : La scène euh (*hésitation*) de cette fable
(...)

120. P : // Se pa ::sse

121. E : Se passe dans un maison

122. P : **Dans un maison (sourire)** Qu'est-ce qu'on
a dit ? Dans une :::(...) †

123. Es : M ::aison†

Exemple 2 :

319. E : Madame qu'on trouve **nous** euh (*hésitation*)
on trouve(...)

320. P : // **Nous**

321. E : Une morale dans la fable

1.1.8. Les termes d'adresse

1.1.8.1. Les pronoms d'adresse

En général, les élèves font usage soit du pronom personnel « vous » qui marque le respect et la considération. Contrairement aux élèves, l'enseignante a le choix d'employer le « tu » ou le « vous ». Pour ce qui est de l'emploi du vouvoiement, ce n'est plus pour réduire la distance ou placer l'élève au même niveau que le sien, mais ce serait pour leur montrer que ses propos et ses ordres sont adressés à l'ensemble des élèves, chacun est concerné, car « [...] *un allocutaire peut en cacher un autre* », (Kerbrat-Orecchioni. C, 1996 : 19). C'est-à-dire, il arrive que le destinataire s'adresse en apparence à un destinataire unique mais en réalité c'est à tout le monde que le discours se destine. On parle donc de *trope communicationnel*. Ce qui reflète en effet une mise en égalité des statuts entre les élèves car la relation interpersonnelle et les rapports de places qui se tissent entre les partenaires de la relation didactique sont liés à une culture de communication.

Exemple 1 :

20. P : Dans le livre+ t'as fini ::? D'a ::ccord+
écrit la date+ séquence n°3

Exemple 2 :

236. P : C'est votre camarade qui parle non :: ?
↑Et pourquoi **vous** parl ::ez ? ↑

1.1.8.2. Les noms d'adresse

Les élèves utilisent les noms de profession ou simplement les appellatifs du type « Madame », « Monsieur » en s'adressant à leur professeur pour mieux garder la distance entre eux, tandis que l'enseignante utilise généralement les prénoms ou les noms propres en parlant avec ses élèves.

Exemple :

157. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me(...)↑(les
élèves lèvent le doigt)

158. E : Madame+ madame travailler ↑

159. P : Non :: Quel est le vers qui montre que le
père est sur le point de mour ::ir ? ↑

160. **Es** : **Mada ::me mada ::me mada ::me(...)** † (*les élèves lèvent le doigt*)

161. **P** : **Nourdi ::nne**

1.1.9. Les actes de langage

La relation asymétrique entre l'enseignante et les élèves se définit aussi par la nature des actes de langage qui constituent un critère très important pour l'analyse des interactions didactiques. Dans le même ordre d'idées et selon la théorie de la politesse, il convient d'évoquer les actes flatteurs (*FFAs*), (Kerbrat-Orecchioni. C, 1996 : 54), et les actes menaçants pour les faces (*FTAs*), (idem. p 51). C'est notamment le cas des injonctions, des encouragements, des remerciements, des reproches, des réfutations...etc. Nous présentons parmi ceux-ci les passages suivants :

1.1.9.1. Les injonctions

A cet égard, les injonctions constituent donc un acte de parole directif qui renforce la position haute de celui qui le produit, qu'est ici l'enseignante, mais signifie une menace pour la face négative de l'élève :

Exemple 1 :

17. **P** : **Très ::: bien+ C'est bon ? † Bon prenez une nouvelle pa ::ge+ prenez une nouvelle page +vous écrivez la da ::te+ C'est bon tout le monde a écrit ? †**

Exemple 2 :

24. **P** : **Faites vi :::te!** † (*colère*) ++ (*rire*)

1.1.9.2. Les encouragements

L'enseignante peut encourager ses élèves dans des situations de difficulté et les motiver dans le processus d'apprentissage. Cet acte d'encouragement s'appuie sur l'évaluation positive des réponses de l'élève où l'enseignante exprime une action valorisante pour la face de celui-ci mais tout en préservant la sienne parce qu'elle se trouve en position du dominante :

Exemple 1 :

239. E : Madame les deux enfants commencent à
cherche

240. P : // **A chercher**

241. E : A chercher le trésor quand euh
(*hésitation*) (...)

242. P : // **Leur père**

243. E : Leur père est dit-il que(...)

Exemple 2 :

205. Es : El kanz [le trésor]

206. P : **Très ::: bien+ c'est ça** donc pour leur
di :re que+ pour leur di :re il ya un trésor cach
::é dans l'héritage :ge+ dans l'héritage ici euh
(*hésitation*) c'est ce que ses parents lui ont
laissé+ les parents du labour :eur+
d'acco ::rd ?Très bien+ donc il ya un trésor dans
ce champ +Alo :rs+ un trésor est caché dedans+
Le père connaissait-il la cache :tte ? ↑ Est-ce
qu'il connaissait la place où est-ce qu'il est le
le trés :or ? Lis :ez bien ↑

1.1.9.3. Les remerciements

L'acte de remercier est également présent dans l'interaction didactique, par lequel l'enseignante produit un acte flatteur en exprimant sa reconnaissance envers ses élèves afin de transmettre les ordres qui leur sont destinés, à les faire agir et établir une relation harmonieuse avec eux :

Exemple 1 :

39. **E** : Madame euh (*hésitation*) comment x?

40. **P** : C'est la même cho ::se +↑

41. **E** : De l'écrit ? ↑ (*L'élève rappelle son enseignante sur ce qu'elle n'a pas encore écrit*)

42. **P** : De l'é ::crit ↑ comme ça, très ::bien. Je vais écrire, **merci** euh (*hésitation*) ++

Exemple 2 :

67. **Es** : // Mada ::me mada ::me
mada ::me(...) ↑ (*les élèves lèvent le doigt*)

68. **P** : Alors c'est bon+ **merci** :: +Une lecture
c'est bon+ alors quel :: est l'auteur de cette
fa ::ble ? ↑

1.1.9.4. Les reproches

Les activités destinées aux élèves ou les comportements et les attitudes de ceux-ci impliquent nécessairement des évaluations négatives ou également des critiques et des actes assertifs. Ce qui amène certainement à un sentiment dévalorisant, d'être reproché et marque une atteinte de la face de l'élève qui les a subis. Cela se fait au travers des questions rhétoriques ou des expressions ironiques qui se font à des fins correctives :

Exemple 1 :

181. **P** : Avant ça

182. **Es** : (*Bruit*)

183. P : // Pourquoi vous parlez tous à la fois :: ? ↑

184. P : C'est votre camarade qui parle non :: ? ↑
Et pourquoi vous parl ::ez ? ↑

Exemple 2 :

340. E : (*Parle incessamment*)

341. P : Karou ::ne un stylo bleu depuis une heure ! ↑ (*étonnement*) (*silence*)

1.1.9.5. Les réfutations

En salle de classe, l'enseignante peut adapter sa propre stratégie discursive de réfutation parce qu'elle est dotée d'un pouvoir et d'une forte pertinence argumentative. Cela peut s'effectuer au moyen d'une « *négation formelle* » (Moeschler J, 1982 : 5), ou d'une « *négation sémantique* » (idem. p 5), par l'usage des connecteurs argumentatifs ou au travers le 'non' des réponses qui représente un acte réfutatif par lequel, soit elle leur demande d'exécuter une action ou pour les réduire au silence, soit cela se fait à des fins correctives ou évaluatives :

Exemple 1 :

106. E : Euh (hésitation) c'est peut-être le roi qui a :: qui a :: (...)

107. P : //Ce n'est pas un roi+ c'est ça :: ? ↑

108. Es : L :: e labour :: :eur ↑

109. P : L :: e labour :: :eur ↑

Exemple 2 :

137. E : // Madame (lève le doigt)

138. P : Oui

139. E : Un+ une action qui fait touj ::ours

140. P : Non ↓ c'est celui qui labore la t :::erre ↑ c'est lui qui (...)

Exemple 3 :

242.P : // Leur père

243.E : Leur père est dit-il que (...)

244.P : // **No ::n** ↑ **non** + Regardez+ à quel moment ?

1.2. Les marqueurs paraverbaux et non-verbaux

1.2.1. Le haussement de ton

Ce haussement de ton peut être considéré comme un taxème vertical par lequel l'enseignante intervient pour amener les élèves à s'échanger davantage ou encore dans le cas de non respect des règles conversationnelles et rituelles. De telles situations se manifestent dans le passage ci-dessous, car certains élèves ne participent plus ou ils le font sans lever le doigt. La transgression de ce rituel marque une menace pour la face de l'enseignante. Par ce fait, celle-ci tente à tout prix de les rappeler à l'ordre et respecter le rituel cher à l'institution scolaire à savoir lever le doigt avant de prendre la parole :

Exemple 1 :

101. P : Dans un café par exe ::mple+ Dans la maison va être complément +la scène se pa ::sse(...)

102. Es : // (*Bruit*)

103. P : **Pourquoi vous parlez tous à la fois :: ?**
↑**Le ::vez le doigt** ↑

104. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑(*les élèves lèvent le doigt*)

Exemple 2 :

278. P : Oui Nourdinne

279. En : « Le travail est un trésor »

280. P : « Est u ::n trésor »+ encore donnez-moi d'autres morales

281. E : Mada ::me ↑(lève le doigt)

282. P : D'autres morales+ les au ::tres↑ les
au ::tres↑

1.2.2. La prise d'objets

Enfin, dans le dernier tour de parole, l'enseignante produit un taxème non verbale, par le fait de tenir un outil dans ses mains et de taper sur le bureau, nous avons interprété la prise de cet objet comme un signe de pouvoir car cela se conforme à la norme de l'enseignante qui se sent ici dominé par le bruit des élèves et perd le contrôle de la classe. La communication non-verbale, comme le souligne R.Vion, sert à accompagner et à renforcer les échanges verbaux. Ainsi, « *de fait, un geste, un vêtement, une absence sont porteurs de signification. Dans ces conditions, même lorsque nous ne sommes pas dans l'activité communicative, il y aurait tout de même communication* », (Vion R, 1992 : 18). Alors à l'aide du geste, l'enseignante leur demande de se taire :

Exemple :

348. P : Oui c'est facile (les élèves font du
bruit et l'enseignante tient un objet dans ses
mains et tape sur le bureau) s'il vous plait+
s'il vous plai ::t ↑

2. Les taxèmes de position basse

2.1. Le respect du cadre participatif

Les règlements d'école et de la classe imposent souvent des obligations et des interdits. L'application des règles institutionnelles et conversationnelles, doit être cohérente et constante par tous les élèves à l'établissement. Au niveau du cadre participatif, il faut que les élèves parlent à tour de rôle, qu'ils participent tous à la construction du discours. Ainsi, sont exclus les bavardages et les choses non-autorisées :

Exemple :

158. E : Madame+ madame travailler ↑

159. P : Non :: Quel est le vers qui montre que le
père est sur le point de mour ::ir ? ↑

160. **Es** : **Mada ::me mada ::me mada ::me(...)** † (*les élèves lèvent le doigt*)
161. **P** : Nourdi ::nne
162. **En** : « **De leur montrer avant sa mort** »
163. **P** : « De leur montrer avant sa mort »
164. **Es** : **Mada ::me mada ::me mada ::me(...)** † (*les élèves lèvent le doigt*)
165. **P** : Oma ::r
166. **Eo** : « **Le père mort, les fils(...)** »

2.2. L'accomplissement des tâches

Lors des activités didactiques, ce sont les élèves qui sont censés accomplir un ensemble de tâches, qu'ils doivent lire, écrire, suivre les consignes, participer aux activités proposées par l'enseignante...etc. Ceci selon les demandes et les ordres de l'enseignante :

Exemple 1 :

37. **E** : Madame compréhension de l'écrit ?
38. **P** : Aujourd'hui c'est la compréhension de l'écrit+ **vous allez lire** +

Exemple 2 :

188. **Es** : Madame+ madame † (*lève le doigt*)
189. **P** : Oui Nourdinne
190. **En** : (*Bruit*)
191. **P** : // Oui :: oui :: mais pourquoi ? † Oui mais pourquoi il leur dit ça
192. **En** : xx
193. **P** : // Avant ça+ lis ::ez lise ::z † avant avant
194. **En** : (*lit un vers*)

195. P : // A ::vant a ::vant ↑

196. En : (*Continu de lire*)

197. P : Vous lisez cet vers

Exemple 3 :

324. P : C'est le travail est un trésor+ c'est écrit dans le texte

325. Es : (*Bruit*)

326. P : Très ::bien+ Donc vous écrivez (*bruit*)

2.3. Subir les interrogations

La plupart des échanges entre l'enseignante et les élèves, prennent la forme de questions réponses. Le plus souvent, les élèves ne prennent pas l'initiative mais réagissent aux sollicitations du maître et répondent à leur questionnements, car l'enseignant est le monopole de la parole légitime :

Exemples 1 :

70. P : Quel est l'auteur de cette fable ? Oui
Hamza

71. Eh : L'auteur de cette fable madame c'est la fontaine

72. P : La fontai ::ne↑ Jean de la fontai ::ne+
Alors+ vous connaissez tous Jean de la fontai ::ne ? ↑

73. Es : Oui :: mada ::me↑

74. P : C'est quoi :: ? ↑Qui est Jean de la fontai ::ne ? ↑Qui est ::? ↑

75. E : Madame euh (*hésitation*)

76. P : Oui

77. **E** : C'est euh (*hésitation*) Jean de la fontaine+ euh (*hésitation*) c'est un écrivain de poème

78. **P** : De fa ::ble ↑ on a dit lui et les autres c'est des écrivains(...) oui

Exemple 2 :

199. **P** : // Encore+ **qu'est-ce qu'il leur :: avait dit+ qu'est-ce qu'il leur avait dit ?** ↑ il avait quelque chose à leur di ::re+ avant de mour ::ir parce qu'il bientôt va mourir+ donc il les a réunis

200. **Es** : (*Bruit*)

201. **P** : Oui :: je sais+ il fait venir ses enfants+ **pourquoi :: ?↑Pour leur dire quoi ?**

202. **Es** : Pour leur dire de vendre le (...) madame euh (*hésitation*)

203. **E** : Madame trésor et (...)

204. **P** : // Très ::: bien+ pour leur di ::re qu'il ya « un très ::or caché :: dans l'héritage »+ que ses parents lui ont laissé :: **d'acco ::rd ?** ↑**Qu'est-ce que ça veut dire un très ::or ?** ↑

2.4. Subir les évaluations

Les élèves sont soumis aux différentes évaluations qui ont de différentes fonctions, à partir desquelles ils se situent en position basse du dominé, car être évalué, serait d'accepter les jugements évaluatifs de l'enseignante, qui peuvent être positifs ou négatifs :

Exemple :

88. **E** : // Madame le loup et le renard

89. **P** : **Très :: bien+** Le loup et le renard

90. **Es** : L'gnou et le loup
91. **P** : L'gnou et le loup+ **très :: bien**+ Quelle est la fable qu'on a faite dans la composition ?↑
92. **E** : Le loup et le chien
93. **P** : **A ::h bon** ! ↑ (*étonnement*)
94. **Es** : Le roi et le lion
95. **P** : Pardon ! ↓ (*excuse*) **Très ::: bien** ↑ le roi et le lion, **très :::bien** ↑c'est les fables qu'on a faites déjà :: qu'on à déjà vu :: Donc dans cette fa ::ble↑ si on a l'habitude de faire des fables d'animaux+cette fois-ci+ il ya des persona ::ges quand même

2.5. Lever le doigt

Lever le doigt est un régulateur non verbal qui signifie une demande de permission pour prendre la parole. Les élèves doivent donc lever la main pour avoir le droit à la parole en classe et pour faire une bonne impression :

Exemple 1 :

84. **P** : Pourquoi vous parlez tous à la fois ::: ?↑
85. **Es** : **Mada ::me mada ::me mada ::me(...)** ↑(*les élèves lèvent le doigt*)
86. **P** : Oui :: euh (*hésitation*) Ichrak
87. **E** : Le renard hadik ta ::3 [celle de] euh (*hésitation*)(...)

Exemple 2 :

187. **P** : Pour se reposer ! ↓ (*étonnement*) Non :: Qu'est-ce qu'il leur avait dit+ qu'est-ce qu'ils leurs arrivés pour leur dire quelque cho ::se ? ↑
188. **Es** : **Madame+ madame**↑ (*les élèves lèvent le doigt*)

189. P : Oui Nourdinne

Exemple 3 :

261. E : // **Mada** ::me ↑ (*lève le doigt*)

262. P : Oui

263. E : Il+ il euh (*hésitation*) il dit à les
enfants

264. P : // A ses enfants

265. E : A ses enfants il ya euh (*hésitation*)

266. P : // Un trésor

2.6. La non maîtrise de la langue

La non maîtrise de la langue française peut-être un indice efficace de soumission dans l'interaction. Autrement dit, « [...] être contraint d'utiliser une langue que l'on maîtrise moins bien que son partenaire, c'est être proprement handicapé et infantilisé », (Kerbrat-Orecchioni C, 1992 : 82). Il faut que les élèves prennent l'habitude de communiquer dans la langue qu'ils apprennent en classe, sinon le recours à leur langue maternelle pour combler leur lacune linguistique, risque de ne jamais savoir utiliser cette langue étrangère (langue française) :

Exemple 1:

269. E : // Il+ **hewa** [lui] il parlait euh
(*hésitation*) de **el ardh** [La terre] (...)

270. P : // Très ::bien+ très ::bien+ C'est ça+
parle en français↑

Exemple 2 :

309. E : Une fable+ il écrit pour euh (*hésitation*)
donner **un morale** qui (...)

310. P : // Pour l'utiliser

311. E : Pour utiliser en (...)

312. P : // Dans la vie

313. E : Pour utiliser euh (*hésitation*) **fi el hayat el yawmiya** [la vie quotidienne] (...)

314. P : // Dans la vie quotidienne oui+ d'une personne

2.7. La sollicitation de l'enseignant

Dans les pratiques langagières, les élèves s'adressent à leur enseignante parce qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer aisément. Ils sollicitent l'aide du professeur qui a toute l'autorité et la capacité de les aider, de les soutenir et de les corriger :

Exemple 1 :

25. E : **Madame la morale on la trouve dans le texte ?**

26. P : Oui dans la page vous trouvez la morale+ dans chaque page il ya une mora :::le+ c'est à vous de trouvez la morale+ de découvrir la mora :::le dans la fable+ Très :::bien+ vous écrivez directement « je décou :::vre... »

Exemple 2 :

228. E : // **Madame kifeh ihawsou [comment ils cherchent] ?**

229. P : Chercher+ pour chercher+chercher+ Donc ils doivent creuser la te :::rre+ creuser la t :::erre

Exemple 3 :

287. Em : Le travail peut facilement euh+ euh (*hésitation*) gagner **kifech ngoulou [comment dire]** (...)

288. P : // Nous permet de gagner

289. Em : De gagner euh (*hésitation*) beaucoup
d'argent

3. Résultat de l'analyse

L'analyse du corpus fait apparaître que la relation entre enseignant-apprenants est sans doute une relation hiérarchique, spécifique par son caractère institutionnalisé et dissymétrique où l'enseignant est le maître de la conversation et l'élève constitue le bas de cette hiérarchie, ou simplement le rapport de places de type asymétrique. Les élèves ont conscience de cette asymétrie mais ils ne sont pas de simples applicables d'ordre préétabli, ils contribuent au cours de l'activité à la négociation pour définir leur positionnement les uns par rapport aux autres. Cela s'effectue par le biais de la circulation des taxèmes de nature verbale, paraverbale et non-verbale qui désignent la relation horizontale ou verticale et peuvent indiquer ou modifier les rapports de places.

Au terme de notre analyse des données recueillies, nous pouvons dire que les places sont actualisées par et durant l'interaction entre les partenaires en présence, car nous avons constaté des moments où le rapport de places dominant est remis en jeu, il revêt un caractère dynamique et il est de ce fait l'objet de négociation permanente entre les interactants qui se trouvent généralement dans une situation de communication, où leur face est menacée.

Conclusion partielle

En effet, l'analyse a répondu, en grande partie aux questions posées tout au long de la recherche. Nous avons eu une vue d'ensemble sur le jeu de positionnement ou la dynamique des rapports de places qui se réalise dans l'interaction verbale en milieu institutionnel. Nous avons à dire que le rapport de places permet donc de mieux comprendre la relation qui s'établit entre les partenaires, ces rapports peuvent être symétriques dans un échange égalitaire et asymétrique quand ils s'échangent de manière inégale. Ce qui qualifie ce rapport de pouvoir dans notre travail, un ensemble de relationèmes de position haute de l'enseignant et de position basse de l'élève.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de ce travail de recherche, nous avons visé l'étude de la notion de rapport de places qui a retenu l'attention des chercheurs dans le cadre de l'analyse des interactions, une approche qui se trouve à la croisée de nombreuses disciplines qui peuvent se joindre et s'influencer, mais constituent le noyau dur de l'interactionnisme. Qui s'intéresse aux aspects de l'interaction verbale considérée autrefois comme moins valorisante ou non pertinente. Cette notion est loin d'être facile à conceptualiser, vu qu'elle est l'objet de plusieurs définitions et par plusieurs linguistes.

Dès le départ, nous nous sommes fixé comme objectif d'examiner de plus près le fonctionnement des interactions verbales en contexte didactique qui contribue à la création d'un réseau de rencontres et d'influences mutuelles entre les deux acteurs de l'apprentissage à travers le savoir à enseigner, afin d'en déceler les taxèmes qui fonctionnent comme des indicateurs de places. Pour cela, nous avons donc distingué deux grandes catégories « *d'insignes* », c'est-à-dire symétrique (le monopole de la parole, la distribution de la parole, le choix des thèmes, la maîtrise de la langue, la gestion du déroulement de la séance, la gestion des activités, l'usage des pronoms consensuels « nous » et « on », les termes d'adresse, les actes de langage, le haussement de ton, la prise d'objets) et dissymétrique (le respect du cadre participatif, l'accomplissement des tâches, subir les interrogations, subir les évaluations, lever le doigt, la non maîtrise de la langue, la sollicitation de l'enseignant).

Dans le but d'atteindre notre objectif tracé préalablement et apporter des éléments de réponse à la problématique de départ et aux questions qui en découlent, nous avons recueilli des données qualitatives au travers d'un enregistrement audio des échanges verbaux co-produits entre l'enseignante et ses élèves de deuxième année moyenne.

Par ailleurs, nous avons divisé notre travail en deux chapitres, tout en essayant de combiner entre les données théoriques et pratiques pour faciliter la compréhension de cette étude. Dans le premier chapitre, nous avons passé en revue quelques notions et concepts de base constituant le socle théorique sur lequel s'articule notre analyse. Ainsi, nous avons traité dès le départ les courants ayant servi de base à l'approche interactionniste. Nous avons ensuite essayé de cerner la notion de l'interaction verbale en général tout en accordant un intérêt à l'interaction en contexte didactique. La relation interpersonnelle (horizontale et verticale) et le rapport de place ont fait également l'objet de notre présentation. Par la suite, nous nous sommes intéressé aux rituels d'équilibrage (la politesse linguistique et le savoir-vivre). Enfin,

nous avons présenté les conditions dans lesquelles a été effectuée notre enquête tout en étalant la démarche empirico-inductive que nous avons adopté pour le côté méthodologique.

Dans le second chapitre, il s'agit de la mise en pratique des notions déjà évoquées, l'analyse qualitative que nous avons effectuée et les résultats obtenus.

Au fil de l'analyse, nous avons montré que la relation pédago-didactique est régie par le contrat didactique et elle est étroitement liée au système de places où l'enseignant occupe une position « haute » de dominant, alors que l'élève est mis en position « basse » de dominé. Cette situation asymétrique laisse, par conséquent, tant de traces au niveau de l'interaction et de la relation parce qu'elle est génératrice de tension et influence fortement les rapports entretenus par les partenaires de la situation didactique.

Ainsi, nous avons vu que les positions sont parfois renversées, notamment, par les élèves qui oublient leur statut, leur rôle et tentent de remettre en cause ce rapport de pouvoir. Cependant, ces tentatives de renversement amènent l'enseignant à accomplir certaines stratégies de défenses, de contre-pouvoirs pour assurer la protection de sa position statutaire, sa face et par conséquent maintenir les élèves à leur place.

En somme, on peut admettre de façon générale que celui qui est en position « haute », par sa personnalité, ses compétences, ses attitudes s'impose et impose à l'autre qui est en position « basse », ses règles, son style de l'échange, le type de l'interaction qu'il désire co-produire ensemble et même le type de la relation qu'il vise à établir avec lui. Tous ces aspects, peuvent donner lieu à un processus de négociation de la part des interactants, pensant que la position haute est de pouvoir par excellence, tandis que la position basse est de soumission. Alors, nous allons à dire qu'une relation hiérarchique peut-être équilibrée et harmonieuse si chacun accepte sa position et confirme la position de l'autre, tout en s'attachant aux règles conversationnelles et aux rituels sociaux.

Enfin, et comme prolongement de cette étude, l'analyse des représentations des interlocuteurs sur le rapport de places, notamment dans les lieux d'apprentissage nous semble être une piste intéressante pour mener d'autres études approfondies et complémentaires, car il convient de savoir ce que pensent les enseignants et les apprenants de la complexité de ce rapport d'autorité au sein d'une classe.

Bibliographie

Ouvrages et dictionnaires

BAKHTINE, M., 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris : Editions de Minuit.

BANGE, P., 1992, *Analyse conversationnelle*. Paris : Hatier.

BRONCKART, J-P., 1977, *Théories du langage*, by Pierre Mardaga, Bruxelles.

BROUSSEAU, G., 1986, *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.

CHARAUDEAU, P & MAINGUENEAU, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

COSNIER, J & KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1987, *Décrire la conversation*. Lyon : PUL.

DOMINIQUE, D., 2004, *Entre grammaire et sens*. Editions OPHRYS.

DUBOIS, J. (dir.), 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

ECE, K & IREM, O., 2009, *pour comprendre et analyser les textes et les discours*, L'HARMATTAN.

FISCHER, G-N., 2005, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris : Dunod.

FLAHAULT, F., 1978, *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.

GOFFMAN, E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.

GOFFMAN, E., 1974, *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.

GOFFMAN, E., 1987, *Façons de parler*. Paris: Minuit.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1986, *L'implicite*, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1990, *Les interactions verbales*, T1, Paris : Armand Colin.

- KERBRAT-ORECCIONI, C., (Dir). 1991, *La Question*, Lyon : PUL.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1992, *Les interactions verbales*, T2, Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1994, *Les interactions verbales*, T3, Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1996, *La conversation*. Paris : Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2001, *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2011, *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- LINTON, R., 1977, *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris : Dunod.
- MARC, E & PICARD, D., 2008, *Relations et communications interpersonnelles*, Dunod : Paris.
- MICHÈLE, P., 1996, *L'énonciation en grammaire du texte*. Editions Nathan : Paris.
- MOESCHLER, J., 1982, *Dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*, Berne : Peter Lang.
- MUCCHIELLI, A., 2004, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin (2ème édition).
- PICARD, D., 2007, *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, Que sais-je. Paris : PUF, coll.
- TRAVERSO, V., 2011, *L'analyse des conversations*. Armand Colin.
- VION, R., 1992, *La communication verbale*. Paris : Hachette Supérieur.
- VION, R., 1996, *L'analyse des interactions verbales*. Paris : Hachette Supérieur.

Mémoires et thèses :

MAHIEDDINE Azzedine., sous la direction de M. BENMOUSSAT Boumediène et Mme MATTHEY Marinette, (thèse de doctorat). *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*, Université de Tlemcen, 2009.

MALUTAN Cristina., sous la direction de M.LIGIA-STELA Florea, (thèse de doctorat), *Analyse des interactions verbales en contexte didactique (lycée)*, université de « Babeş - Bolyai » Cluj- napoca, 2011.

WAILLE Emmanuelle., sous la direction de M. GARCIA Chantal, (mémoire de master). *La complexité du rapport enseignant-élèves*, université d'Artois, 2012.

BOUFENARA Hanane., sous la direction de M. CHEHAD Mohamed Salah, (mémoire de magister). *Analyse des interactions écrites médiatisées par ordinateur : l'exemple du chat en Algérie*, université de Mentouri – Constantine, 2008.

TÉNÉDOR Marine, sous la direction de M. MERCIER-BRUNEL Yann, (mémoire de master). *L'autorité de l'enseignant : des représentations à la réalité des pratiques*, université d'Orléans, 2012.

TORCHI Miloud., sous la direction de M. DAKHIA Mounir, (mémoire de master). *Le rôle des interactions verbales dans le processus d'apprentissage du Français Langue Etrangère : Cas de la Classe de Terminale du Lycée Leghouil Menfoukh*, université de Mohamed Kheider – Biskra, 2013.

BENKARA-Mostefa Mohamed Lamine., sous la direction de M. HACINI Fatiha, (mémoire de magister). *Acquisition de la compétence de communication orale en classe de français langue étrangère : « L'étayage en classe de terminale »*, université de Mentouri – Constantine, 2008.

YAZID Nadjet., sous la direction de M. BENAMAR Aicha, (mémoire de magister). *L'interaction verbale et la communication orale dans les classes de langue : cas de la 1^{ère} année secondaire*, université d'Oran, 2011.

BELLILET Ouided., sous la direction de M. CHERRAD Yasmina, (mémoire de magister). *Interactions verbales en classe de FLE: interactions de politesse*, université de Mentouri – Constantine, 2007.

ZIADA Souheile., sous la direction M. BIGOT Violaine, (mémoire de magister). *L'intersubjectivité dans les interactions verbales : Analyse de la relation interpersonnelle entre les enseignants et les apprenants en classe de FLE au collège*, université de Mentouri – Constantine.

IMINE Souad., sous la direction de Mlle. BENHEDID Karima, (mémoire de master). *Etude descriptive des structures des interactions verbales en classe de FLE : Cas des élèves de 3ème année primaire à Sidi Khouiled Ouargla*, université de Kasdi Merbah Ouargla, 2014.

HOCINE Youcef., sous la direction de M. Zenati. J, (mémoire de magister). *Etude de la violence verbale dans le cadre des interactions scolaires*, université d'Alger 2, 2011.

Articles de revues :

BANGE, P., « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». *AILE*, n°1,1992. pp. 53-85.

BIGOT, V., « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs », dans *Cicurel, Le français dans le Monde- Recherches et Applications*, Les interactions en classe de langue, CLE-FIPF, Paris, 2005b. pp. 42-53.

BROUSSEAU, G., « Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire », *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, 1980a. Vol, 101, n° 3-4. pp.107-131.

CALDERON, C & WEIL-BARAIS, A., « Un outil de diagnostic des difficultés de communication entre élèves et professeurs ». In, A. *Sirote* (éd), *Violence à l'école. Des violences vécues aux violences agies*, 2008. Cedex, Bréal, coll « Amphi psychologie ».

COSTE, D., « Les discours naturels de la classe », *Le Français dans le Monde*, n°183, (FDM). Paris. Clé International, 1984. pp. 16-25.

DABENE, L., « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ». *Etudes de linguistique appliquée*, n° 55, 1984. pp. 39-46.

PEKAREK, S., « Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans des interviews semi-directives de recherche », (numéro spécial) *ARBA 2*, Basel : Romanisches Seminar.1994.

BENAMAR, R., « Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE ».in : *Synergies Algérie* n° 8. 2009. pp. 63-75. Université de Tlemcen.

TRAVERSO, V., « Grille d'analyse des discours interactifs oraux », in *Beacco J-C, Bouquets*, Porquier R (éds). Niveau B2 pour le français. Textes et Références, Paris : Dédier. 2004. pp.119-149.

VIOLAINE, B., « Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 22 | 2005, mis en ligne le 16 novembre 2010, consulté le 19 mars 2016.

URL :<http://aile.revues.org/1716>

Sites web :

<https://fr.scribd.com/doc/61749836/expose-relations-interpersonnelles>

<http://fr.bookzz.org/>

<http://www.persee.fr/>

Table des matières

Table des matières

Remerciements.....	3
Dédicace	4
Introduction générale	5
Chapitre 1 : Ancrage théorique et méthodologie	8
Introduction.....	8
1. Le courant interactionniste	8
1.1. Approches de type psychologique et psychiatrique	9
1.2. Approches ethnosociologiques.....	9
1.2.1. L'ethnographie de la communication.....	10
1.2.2. L'ethnométhodologie	10
1.2.3. La sociolinguistique.....	11
1.3. Approche linguistique.....	11
1.4. Approche philosophique	11
2. L'interaction verbale	12
2.1. Caractéristiques de l'interaction verbale.....	13
2.2. Structure et éléments constitutifs de l'interaction verbale.....	14
2.2.1. Au niveau global	14
2.2.1.1. L'interaction.....	14
2.2.1.2. La séquence	14
2.2.1.3. L'échange.....	14
2.2.1.4. L'intervention	15
2.2.1.5. L'acte de langage	15
2.2.2. Au niveau local	15
2.2.2.1. Principe d'alternance des tours de parole	15
2.2.2.2. Le réglage de l'alternance des tours de parole.....	16
2.3. Contexte de l'interaction	18
2.3.1. Le site	18
2.3.2. Le but	18
2.3.3. Les participants.....	18
2.3.3.1. Les participants ratifiés	19

2.3.3.2. Les participants non ratifiés	19
3. L'interaction dans le contexte didactique	19
3.1. Le contrat didactique.....	20
3.2. Statuts et rôles des interactants en classe	20
3.2.1. Le statut	20
3.2.2. Le rôle	21
4. La relation interpersonnelle	21
4.1. Les dimensions de la relation interpersonnelle	22
4.1.1. La relation horizontale	22
4.1.2. La relation verticale	22
4.2. La négociation de la relation interpersonnelle	22
4.3. Le rapport de places	23
4.3.1. Le rapport.....	24
4.3.2. La place	24
4.4. Les taxèmes symétriques et asymétriques.....	26
4.4.1. Les indices verbaux.....	26
4.4.1.1. Les termes d'adresse.....	26
4.4.1.2. Les thèmes abordés et le registre de langue.....	26
4.4.1.3. L'organisation structurale de l'interaction et des tours de parole	26
4.4.1.4. Les actes de langage.....	27
4.4.2. Les indices paraverbaux et non-verbaux.....	27
4.5.Équilibre et déséquilibre de la relation interpersonnelle.....	28
5. Politesse linguistique et savoir-vivre.....	29
5.1. La politesse linguistique.....	29
5.1.1. La notion de face	30
5.1.2. La notion de « FTAs »	30
5.1.3. La notion de « FFAs »	31
5.2. Le savoir-vivre	31
6. L'enquête.....	31
6.1. Une démarche empirico-inductive.....	31
6.1.1. Le choix de la situation	32
6.1.2. L'observation.....	32
6.1.3. La collecte des données	33
6.1.4. La transcription.....	33

Conclusion partielle	35
Chapitre 2 : Analyse du corpus	36
Introduction.....	36
1. Les taxèmes de position haute	36
1.1. Les marqueurs verbaux	36
1.1.1. Le monopole de la parole (aspect quantitatif).....	36
1.1.2. La distribution de la parole	37
1.1.3. Le choix des thèmes.....	38
1.1.4. La maîtrise de la langue	39
1.1.5. La gestion du déroulement de la séance	40
1.1.6. Gestion des activités.....	41
1.1.6.1. L'activité interrogative	41
1.1.6.2. L'activité évaluative	42
1.1.6.3. L'activité régulatrice.....	43
1.1.7. L'usage des pronoms consensuels « nous » et « on »	44
1.1.8. Les termes d'adresse	45
1.1.8.1. Les pronoms d'adresse.....	45
1.1.8.2. Les noms d'adresse	45
1.1.9. Les actes de langage	46
1.1.9.1. Les injonctions	46
1.1.9.2. Les encouragements	47
1.1.9.3. Les remerciements.....	48
1.1.9.4. Les reproches.....	48
1.1.9.5. Les réfutations	49
1.2. Les marqueurs paraverbaux et non-verbaux	50
1.2.1. Le haussement de ton.....	50
1.2.2. La prise d'objets.....	51
2. Les taxèmes de position basse.....	51
2.1. Le respect du cadre participatif	51
2.2. L'accomplissement des tâches	52
2.3. Subir les interrogations.....	53
2.4. Subir les évaluations.....	54
2.5. Lever le doigt.....	55
2.6. La non maîtrise de la langue	56

2.7. La sollicitation de l'enseignant.....	57
3. Résultat de l'analyse	58
Conclusion partielle	58
Conclusion générale.....	59
Bibliographie	61
Table des matières.....	66
Les annexes	70
Annexe 1 : Conventions de transcription.....	70
Annexe 2 : La transcription du corpus	71

Les annexes

Annexe 1 : Conventions de transcription

Conventions de transcription en langue française

- P : professeur.
- E : élève non identifié.
- Ek : élève identifié (E+ initial du prénom).
- Es : plusieurs élèves parlent simultanément.
- Les commentaires comme le bruit, le silence, le rire, l'hésitation, l'étonnement...etc. entre les partenaires sont marqués entre parenthèses.
- Mots ou suite de mots inaudibles ou incompréhensibles marqués par x ou encore xx.
- (...) Partie non prononcée ou paroles inachevées.
- Allongement vocalique plus important :: ou encore :::
- L'intonation ascendante ↑.
- L'intonation descendante ↓.
- + courte pause.
- ++ Longue pause.
- // Interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur.
- Les chevauchements de parole ou paroles simultanément émises sont soulignées.

Conventions de transcription en langue arabe

- Tous les mots et les phrases prononcées en arabe sont écrits en italique et traduits vers le français pour faciliter la lecture.

Annexe 2 : La transcription du corpus

Enregistrement : 14 mars 2016.

Durée de l'enregistrement : 37mn 08s.

Interlocuteurs : élèves en 2ème année moyenne et leur professeur.

Situation : une séance de compréhension de l'écrit (projet n° 2 : la fable, séquence : « je découvre la morale dans la fable », titre du texte : Le laboureur et ses enfants. P86).

Corpus

1. P : Oui karoune a ::sses-toi (*les élèves s'assoient*) on a fait hier euh (*hésitation*) S'il vous plai :: t ↑ on a fait production écrite + Très ::: bien + donc aujourd'hui :: on va entamer la troisiè ::me s ::équence+ Très :: bien +
2. E s : (*Bruit*)
3. P : Donc qu'est-ce que vous allez faire ? Prenez le cahi ::er + pliez la feuille comme ça+pliez la feuille en deux+ d'acco ::rd ?
4. E : Madame *lwargal* [feuille]
5. P : Après+ après on va les ramasser
6. E : Madame les feuilles ?
7. P : Oui les productions et ce n'est pas les feuilles+ c'est bon ? ↑ Qu'est-ce que vous allez écrire ? Séquence n°3+
8. E : xx
9. P : Pardon ! ↑ (*excuse*) Non + (*lit le texte*) « Je décou ::vre la mora ::le dans la fa ::ble »
10. E : Mada :: me *besah* [mais] l'expression orale on a fait
11. P : Oui on l'a faite dans la deuxième séquence + oui+ Donc on va pas la refaire+ on va faire aujourd'hui directement la compréhension de l'écrit parce qu'on a :: on a :: parlé de cette image déjà+ on en a déjà parlé
12. E : xx
13. P : Oui
14. E : Quand j'étais malade (...)
15. P : Très ::bien+ oui quand j'étais malade oui très ::bien
16. E : xx
17. P : Très ::: bien+ C'est bon ? ↑ Bon prenez une nouvelle pa ::ge,+ prenez une nouvelle page+ vous écrivez la da ::te+C'est bon tout le monde a écrit ? ↑
18. Es : Oui ::: ↑
19. E : xx
20. P : Dans le livre+ t'as fini :: ? D'a ::ccord+ écrit la date+ séquence n°3
21. E : Madame on écrit projet ?
22. P : Oui projet comme d'habitude+ projet 3+ Je vais effacer(...)
23. Es : No ::n mad ::ame ↑

24. P : Faites vi ::te! ↑ (*colère*) ++ (*rire*)
25. E : Madame la morale on la trouve dans le texte ?
26. P : Oui dans la page vous trouvez la morale+ dans chaque page il ya une mora ::le+ c'est à vous de trouvez la morale+ de découvrir la mora ::le dans la fable+ Très ::bien+ vous écrivez directement « je décou ::vre... »
27. E : Madame c'est la même séquence ?
28. P : Oui :: c'est toujours la troisième séquence+ on va l'entamer aujourd'hui
29. E : // Euh (*hésitation*) madame devoir (...) ↓
30. P : Que ::l devoir ? ↑
31. E : Madame devoir de troisième trimestre euh (*hésitation*) quand (...) (*rire*)
32. P : *inchallah* ↓ [Si Dieu le veut]
33. E : *Ki tgoulilna dirou* morale (*rire*) [Quand vous dites à nous faire]
34. P : Quand je vous demande de trouvez une morale ?
35. E : Madame euh (*hésitation*) quand il ya dans le texte(...)
36. P : // Très :: bien+ vous donnez directement celle du texte+ oui +
37. E : Madame compréhension de l'écrit ?
38. P : Aujourd'hui c'est la compréhension de l'écrit+ vous allez lire +
39. E : Madame euh (*hésitation*) comment x?
40. P : C'est la même cho ::se + ↑
41. E : De l'écrit ? ↑ (L'élève rappelle son enseignante sur ce qu'elle n'a pas encore écrit)
42. P : De l'é ::crit ↑ comme ça+ très ::bien+ Je vais écrire+ merci euh (*hésitation*) ++
43. E : Madame le labou(...) euh (*hésitation*)
44. P:// « Le laboureur » oui+ vous allez découvrir+ lisez :: le texte page 86+ le labour ::eur et ses enfants+ Faites :: vite ! ↑ (*colère*) Vous avez cinq minutes+ lisez le texte+ faites une lecture silencieu ::se ↑
45. E : xx
46. P : Oui ::
47. E : Mada ::me mada ::me madame les moyennes ?
48. P : A ::h ! ↓ (*surprise*) Je vous donne les moy ::ennes ?
↑ Oui :: A ::h oui on ramasse les productions.
49. E : Madame comment dit *mo3adal el 3am* [la moyenne générale] ?
50. P : La moyenne généra ::le ? ↑
51. Es : Oui :: ↑
52. P : Après quand on finit
53. Es : (*Bruit*)
54. P : C'est ::bon e ::h ! ↑ (*colère*) c'est bon + C'est bon vous avez lu :: ? ↑
55. Es : Oui :: ↑

56. P : Oui + donc je vais faire une lecture magistrale (lit le texte) oui ::qui veut li ::re ? ↑Qui veut li ::re ? ↑
57. Es : mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑ (*les élèves lèvent le doigt*)
58. P : Oui Omar
59. Eo : (*Lit et l'enseignante l'encourage et le corrige en même temps*)
60. P : Merci :: + un a ::utre↑
61. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑ (*les élèves lèvent le doigt*)
62. P : Meriem
63. Em : (*Lit et l'enseignante l'encourage et la corrige en même temps*) « ...remuez votre champ dès qu'on aura fait l'Oût »
64. P : Oui l'an+Merci :: + un autre
65. E : Madame ↓ (*lève le doigt*)
66. P : Nourdinne (Toujours encourage et corrige l'élève qui est entrain de lire)
67. Es : // Mada ::me mada ::me mada ::me(...)
68. P : Alors c'est bon+ merci :: + Une lecture c'est bon+ alors quel :: est l'auteur de cette fa ::ble ? ↑
69. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me(...)↑ (*les élèves lèvent le doigt*)
70. P : Quel est l'auteur de cette fable ? Oui Hamza
71. E h: L'auteur de cette fable madame c'est la fontaine
72. P : La fontai ::ne↑ Jean de la fontai ::ne+ Alors+ vous connaissez tous Jean de la fontai ::ne ?↑
73. Es : Oui :: mada ::me↑
74. P : C'est quoi :: ? ↑Qui est Jean de la fontai ::ne ? ↑Qui est ::? ↑
75. E : Madame euh (*hésitation*)
76. P : Oui
77. E : C'est euh (*hésitation*) Jean de la fontaine+ euh (*hésitation*) c'est un écrivain de poème
78. P : De fa ::ble ↑ on a dit lui et les autres c'est des écrivains(...) oui
79. E: // C'est un euh (*hésitation*)
80. P : Oui
81. E : Euh (*hésitation*) c'est un grand écrivain
82. P : C'est un grand écrivain+ très fameux :: très connu+ écrivain de fa ::ble+ Alors dans euh (*hésitation*) en séquences n1 et 2+des fables mettant en scène des animaux+ à présent une autre fable racontant la vie des hommes t'est proposée+ D'après l'image+ où se passe la scène ? D'habitude on fait des fables des animaux+ citez ::-moi quelques fables d'animaux qu'on a faites déjà ::? ↑
83. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me (...) ↑
84. P : Pourquoi vous parlez tous à la fois :: ? ↑

85. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑(*les élèves lèvent le doigt*)
86. P : Oui :: euh (*hésitation*) Ichrak
87. E : Le renard *hadik ta* ::3 [celle de] euh (*hésitation*)(...)
88. E : // Madame le loup et le renard
89. P : Très :: bien+ Le loup et le renard
90. Es : L'gnou et le loup
91. P : L'gnou et le loup+ très :: bien+ Quelle est la fable qu'on a faite dans la composition ? ↑
92. E: Le loup et le chien
93. P : A ::h bon ! ↑ (*étonnement*)
94. Es : Le roi et le lion
95. P : Pardon ! ↓ (*excuse*) Très ::: bien ↑ le roi et le lion, très :::bien ↑c'est les fables qu'on a faites déjà :: qu'on à déjà vu :: Donc dans cette fa ::ble↑ si on a l'habitude de faire des fables d'animaux+cette fois-ci+ il ya des persona ::ges quand même
96. E : Madame donne euh (*hésitation*) cinq cinq
97. P : Regardez+ d'après l'image qui accompagne le texte+ où se passe la scè :::ne ? ↑
98. Es:// Mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑(*les élèves lèvent le doigt*)
99. P : Où se pa ::ses ? ↑
100. E : Madame dans un café
101. P : Dans un café par exe ::mple+ Dans la maison va être complément+ la scène se pa ::sse(...)
102. Es : // (*Bruit*)
103. P : Pourquoi vous parlez tous à la fois :: ? ↑ Le ::vez le doigt ↑
104. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me (...) ↑(*les élèves lèvent le doigt*)
105. P : Oui::
106. E : Euh (*hésitation*) c'est peut-être le roi qui a:: qui a::(...)
107. P : // Ce n'est pas un roi+ c'est ça:: ? ↑
108. Es : L::e labour :::eur ↑
109. P : L::e labour :::eur ↑
110. E : Madame c'est qui a des euh (*hésitation*) + madame des euh (*hésitation*) (...)
111. P : // De quoi :: ? Deux enfants+ oui :: Il les a réunis où ? Où ? ↑
112. Es : Dans s ::a maison
113. P : Dans s ::a maison+ très :: bien+ Donc dans une phrase comple ::xe ↑
114. Es : (*Bruit*)
115. E : Madame (*lève le doigt*)
116. P : Oui
117. E : Madame la fable euh (*hésitation*)

118. P : // C'est-à-dire la scè ::ne ici
119. E : La scène euh (*hésitation*) de cette fable (...)
120. P : // Se pa ::sse
121. E : Se passe dans un maison
122. P : Dans un maison (*sourire*) Qu'est-ce qu'on a dit ? Dans une :::(...) ↑
123. Es : M ::aison ↑
124. P : Mai ::son+ dans la maison du labou ::reur, du labour ::eur ↑
125. Es : Du labour ::eur ↑
126. P : très :: bien ↑
127. E : Madame+ madame euh (*hésitation*)
128. P : // Quoi ?
129. E : Madame *kifeh* [comment] euh (*hésitation*) qui a nommé le laboureur(...) ?
130. P : Pourquoi on l'a appelé le labour ::eur ? ↑
(*l'enseignante pose la même question aux élèves*)
131. Es : Le labour ::eur ? ↑
132. P : D' ::après le texte+ on a lu le t ::exte, c'est quoi un labour ::eur ? ↑ Qu'est-ce qu'il a écrit ?
133. E : Un pronom de (...)
134. P : Un nom ::
135. Es : (*Bruit*)
136. P : Un un un (...)
137. E : // Madame (*lève le doigt*)
138. P : oui
139. E : Un+ une action qui fait touj ::ours
140. P : Non ↓ c'est celui qui laboure la t ::erre ↑ c'est lui qui(...)
141. E : // xx
142. P : Très :: bien+ C'est ça presque ça oui
143. E : Euh (*hésitation*) madame qui fait ça touj ::ours
144. P : Oui+ qui laboure la terre chaque jour
145. E : // Madame parce que euh (*hésitation*) *chakhes* [une personne] qui fait une action toujours est nommé laboureur(...)
146. P : // Oui euh (*hésitation*) c'est b ::on+ un laboureur c'est celui qui laboure la la t ::erre
147. Es : Oui :: ↑
148. P : Très :: bien+ c'est ça :: Alors+ quel vers montre que le pè ::re est sur le point de mour ::ir ? Quel est le ve ::rs ↑ nous avons plusieurs vers ici+ Ve ::rs ↑
149. Es : (*Bruit*)
150. E : Phr ::ase ↑
151. P : xx C'est une forme de poème+ ça veut dire ce n'est pas un poème mais :: donc le vers (...)
152. E : // Mada ::me+ madame ↑
153. P : Euh+ euh (*hésitation*)
154. E : // Madame un poème presque euh (*hésitation*) un texte

155. Es : (*Bruit*)
156. P : Oui+ très bien+ Quel est le vers qui montre que le père est sur le point de mourir ?
157. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me(...)↑(*les élèves lèvent le doigt*)
158. E : Madame+ madame travailler ↑
159. P : Non :: Quel est le vers qui montre que le père est sur le point de mour ::ir ? ↑
160. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑(*les élèves lèvent le doigt*)
161. P : Nourdi ::nne
162. En : « De leur montrer avant sa mort »
163. P : « De leur montrer avant sa mort »
164. Es : mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑(*les élèves lèvent le doigt*)
165. P : Oma ::r
166. Eo : « Le père mort, les fils(...) »
167. P : « Les fil ::s (...) »
168. Es : // Mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑(*les élèves lèvent le doigt*)
169. P : Meriem
170. Em : Madame le vers qui montre euh (*hésitation*) que le père ::re est mort(...)
171. P : // Est sur le point de mourir
172. Em : Est sur le point de mort
173. P : // De mour ::ir
174. Em : De mourir+ « un riche laboureur sentant sa mort prochaine »
175. P : Très ::: bien+ A ::h oui :: donc c'est le troisième vers « un riche laboureur+ sentant sa mort proch ::aine » très:: bien+ Donc qu'avait::-il de si important à dire à ses enfants ? ↑ Qu'est-ce qu'il avait de très important à leur dire ::re ? ↑ C'est pour ça qu'il les a réunis dans sa maison+ d'acco ::rd ? Pourquoi il les a réunis ? Pourqu ::oi ? ↑
176. E : Madame pour euh (*hésitation*)
177. P : // Pou ::r
178. Es : (*Bruit*)
179. P : Pourquoi ? Dans le t ::exte qu'est-ce qu'il leur avait di ::t ? ↑
180. Es : xx
181. P : Avant ça
182. Es : (*Bruit*)
183. P : // Pourquoi vous parlez tous à la fois :: ? ↑
184. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑(*les élèves lèvent le doigt*)
185. P : Oui
186. E : Pour reposer

187. P : Pour se reposer ! ↓ (*étonnement*) Non :: Qu'est-ce qu'il leur avait dit+ qu'est-ce qu'ils leurs arrivés pour leur dire quelque cho ::se ? ↑
188. Es : Madame+ madame↑ (*lèvent le doigt*)
189. P : Oui Nourdinne
190. En : xx
191. P : // Oui :: oui :: mais pourquoi ? ↑ Oui mais pourquoi il leur dit ça
192. En : xx
193. P : // Avant ça+ lis ::ez lise ::z ↑ avant avant
194. En : (*Lit un vers*)
195. P : // A ::vant a ::vant ↑
196. En : (*Continu de lire*)
197. P : Vous lisez cet vers
198. En : « Fit venir ses enfants+ leur parla sans témoins »
199. P : // Encore+ qu'est-ce qu'il leur :: avait dit+ qu'est-ce qu'il leur avait dit ? ↑ il avait quelque chose à leur di ::re+ avant de mour ::ir parce qu'il bientôt va mourir+ donc il les a réunis
200. Es : (*Bruit*)
201. P : Oui :: je sais+ il fait venir ses enfants pourquoi :: ? ↑ Pour leur dire quoi ?
202. Es : Pour leur dire de vendre le (...) madame euh (*hésitation*)
203. E : Madame trésor et (...)
204. P : // Très :: bien+ pour leur di ::re qu'il ya « un très ::or caché :: dans l'héritage »+ que ses parents lui ont laissé :: d'acco ::rd ? ↑ Qu'est-ce que ça veut dire un très ::or ? ↑
205. Es : *El kanz* [le trésor]
206. P : Très :: bien+ c'est ça donc pour leur di :re que+ pour leur di :re il ya un trésor cach ::é dans l'héritage ::ge+ dans l'héritage ici euh (*hésitation*) c'est ce que ses parents lui ont laissé+ les parents du labour ::eur+ d'acco ::rd ? Très bien+ donc il ya un trésor dans ce champ +Alo ::rs+ un trésor est caché dedans+ Le père connaissait-il la cache ::tte ? ↑ Est-ce qu'il connaissait la place où est-ce qu'il est le le très ::or ? Lis ::ez bien ↑
207. Es : Non
208. P : Quel est le vers qui le montre ? Quel est le passage qui le montre ? ↑
209. Es : (*Bruit*)
210. P : A ::h bon ! ↓ (*étonnement*)
211. Es : (*Bruit*)
212. E : Oui :: Hayat oui
213. Es : (*Bruit*)
214. Eh : x « Je ne sais pas l'endroit »

215. P : Très ::: bien+ « je ne sais pas l'endroi ::t+ je ne sais pas l'endroi ::t+ mais un peu de courage+ remuez votre champ+ creuser+ fouillez+ bêchez »(...) etc.
216. Es : // (*Bruit*)
217. P : // Mais peut-être qu'il le savait mais ici la phrase qui le montre ou le passage qui le montre ne savait pas où se trouve le trésor et euh (*hésitation*) on va dire c'est le 1- 2- 3- 4- 5-6+ le 8 ve ::rs+ « je ne sais pas l'endroi ::t »+ d'acco ::rd ? Alo ::rs+ que doivent faire les enfants pour trouver ce tréso ::r ? ↑
218. Es : (*Bruit*)
219. P : Lisez ce passage
220. E : Madame euh (*hésitation*)
221. P : Oui :: qu'est-ce qu'ils doivent fair :::e? ↑ qu'est-ce qu'ils doivent fair :::e? ↑
222. Es : (*Bruit*)
223. P : Vous l'av ::ez dans le texte+ vous l'av ::ez dans le te ::xte ↑qu'est- ce qu'ils doivent faire :::e ? ↑
224. E : x « Remuez votre champ »(...)
225. P : // Très :::bien « remuez votre champ »
226. E : (*Poursuit la lecture*)
227. P:// « Remuez votre cha ::mp+ remuez votre cha ::mp+ bon dès qu'on aura fait l'oût+ Creusez+ fouillez+ bêchez+ ne laissez nulle place où la main ne passe et repa ::sse »+Et donc ils doivent remettre toute la te ::rre et doivent(...)
228. E : // Madame *kifeh ihawsou* [comment ils cherchent] ?
229. P : Chercher+ pour chercher+ chercher+ Donc ils doivent creuser la te ::rre, creuser la t :::erre↑
230. E : La m ::aison ↑
231. P : Ce n'est pas la maison+ c'est le champ+ c'est un labour ::eur+ c'est un laboureur ici d'acco ::rd ? ↑ Donc ils doivent remuer, creuser(...) etc pour trouver ce très ::or+ Alo ::rs à quel moment ont commencé les reche ::rches ? ↑À quel moment les enfants ont commencé à rechercher le trésor ?
232. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑(*les élèves lèvent le doigt*)
233. P : Oui
234. E : Madame quand le pè ::re est dit euh (*hésitation*)(...)
235. E : // Mada ::me mada ::me dans le texte
236. P : C'est votre camarade qui parle non :: ? ↑ Et pourquoi vous parl ::ez ? ↑
237. E : Euh (*hésitation*)
238. P : Oui
239. E : Madame les deux enfants commencent à cherche
240. P: // A chercher
241. E : A chercher le trésor quand euh (*hésitation*) (...)
242. P : // Leur père
243. E : Leur père est dit-il que(...)

244. P : // No ::n ↑ non + Regardez+ à quel moment ?
245. E : xx
246. P : Oui
247. E : «...les fils retournent le champ » (...)
248. P : // Oui mais quand est-ce qu'ils ont commencé les recherches, oui ?
249. Es : (*Bruit*)
250. P : Oui
251. Es : Après
252. P : Très ::: bien+ commencé après la mo ::rt de leur père ::re+ après la mort de leur père donc ils ont commencé les recherches du trésor+ Alors+ les enfants n'ont jamais retrouvé ce trésor+ d'après le te ::xte+ Ils n'ont pas trouvé du trés ::or+ Qu'est-ce qu'ils ont trouvé à la pla ::ce ? ↑ Qu'est-ce qu'ils ont trouvé à la place de+ de trésor ?
253. Es : (*Bruit*)
254. P : Hu ::m ↓ (*hésitation*)
255. Es : D'argent↑
256. P : D'argent ! ↓ (*étonnement*) Mais pourquoi ils ont+ pourquoi ils ont (...) Regardez « retournent le champ+ Deçà delà+ partout+ si bien qu'au bout de l'an il en rapporta davantage+ D'argent+ point de caché+ Mais le père fut sage+ De leur montrer avant sa mort+ Que le travail est un tréso ::re » dans ce passage ils n'ont pas trouvé le tréso ::r
257. E : D'argent
258. P : L'argent mais comment ils ont gagnés de l'argent ? ↑
259. Es : (*Bruit*)
260. P : Très ::: bien+ parce qu'ils ont creusé la te ::rre et l'ont remué...etc+ donc ils ont travaillé la te ::rre d'acco ::rd ? ils ont travaillé la te ::rre+ Donc qu'est-ce que s'est passé au bout de l'an+ après u ::ne année+ après une année Ils ont gagnés beaucoup d'argent+ quelqu'un qui travaille sa te ::rre certainement va gagner beaucoup d'argent(...)
261. E : // Mada ::me ↑ (*lève le doigt*)
262. P : Oui
263. E : Il+ il euh (*hésitation*) il dit à les enfants
264. P : // A ses enfants
265. E : A ses enfants il ya euh (*hésitation*)
266. P : // Un trésor
267. E : Un trésor mais *makach* [il n' ya pas]
268. P : Mais en réalité il n'existe pas(...)
269. E : // Il+ *hewa* [lui] il parlait euh (*hésitation*) de *el ardh* [La terre] (...)
270. P : // Très :::bien+ très ::bien+ C'est ça+ parle en français↑
271. E : Mada ::me ↑ (*lève le doigt*)
272. P : Oui

273. E : Il dit le trésor dans la terre pour ses enfants euh
(*hésitation*)
274. P : // Pour que ses enfants
275. E : Labourer la terre
276. P : Très :::bien+ pour que ses enfants labourent la
te ::rre+ très :::bien+ Donc+quelle est la morale de cette
fa :::ble ? ↑
277. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me(...) ↑(*les élèves lèvent
le doigt*)
278. P : Oui Nourdinne
279. En : « Le travail est un trésor »
280. P : « Est u ::n trésor »+ encore donnez-moi d'autres
morales
281. E : Mada ::me ↑(*lève le doigt*)
282. P : D'autres morales+ les au ::tres↑+ les au ::tres↑
283. E : Mada ::me ↑(*lève le doigt*)
284. P : Oui:: développez cette morale+ celle-là « le travail
est un trésor » vous l'avez dans le texte
285. E : Euh (*hésitation*) qui travaillez et gagnez l'argent
286. P : Celui qui travaille gagne l'argent+ Encore Meriem
287. Em : Le travail peut facilement euh+ euh (*hésitation*)
gagner kifech ngoulou [comment dire] (...)
288. P : // Nous permet de gagner
289. Em : De gagner euh (*hésitation*) beaucoup d'argent
290. P : Beaucoup d'argent+ enc ::ore le travail c'est quoi
dans la vie ? ↑ Nous permet de faire quoi dans la vie+ le
travail ? ↑
291. Es : (*Bruit*)
292. P : Celui qui travaille et celui qui travaille pas c'est
la même cho ::se ? ↑
293. Es : Non ::: ↑
294. P : C'est pas la même cho ::se
295. E : Madame (*lève le doigt*)
296. P : Oui Nourdinne
297. En : Qui travailler euh (*hésitation*) il vit très riche
298. P : Très ::: bien+ celui qui travaille vit très
ri ::che+ il va avoir une richesse quand même+ très bien
299. Es : Mada ::me mada ::me mada ::me(...)↑ (*les élèves lèvent
le doigt*)
300. P : Oui
301. E : Qu'il n'est pas travaillé est n'est pas gagné
l'argent+ il est pauvre
302. P : Très :::bien+ il reste toujours pau ::vre+
très :::bien+ Alors le travail nous permet de vivre heureux
quand même+ d'acco ::rd ? ↑
303. Es : Oui mada ::me↑
304. P : Très :: bien+ Vous écrivez avec moi + Alors avant
d'écrire+ la fable est une histoire réelle ou imaginaire ? ↑

305. Es : Imaginai ::re ↑
306. P : Très bien+ elle n'existe pas dans la réalité+ très ::
bien
307. E : Madame
308. P : Oui pardon ! ↓ (*excuse*)
309. E : Une fable+ il écrit pour euh (*hésitation*) donner un
morale qui (...)
310. P : // Pour l'utiliser
311. E : Pour utiliser en (...)
312. P : // Dans la vie
313. E : Pour utiliser euh (*hésitation*) *fi el hayat el yawmiya*
[la vie quotidienne](...)
314. P:// Dans la vie quotidienne oui+ d'une personne
315. E : Madame euh (*hésitation*) qui travaille il vivre+ vit
très heureuse+ très riche
316. P : Très ::bien+ merci:: Donc vous écrivez alors puisque
qu'on a fini le te ::xte+ on a relevé+ on a déduit la morale+
Alors quel est l'objectif de la séque ::nce ? L'object ::if ↑
de la séquence ?
317. E : Mada ::me ↑
318. P : Oui
319. E : Madame qu'on trouve nous euh (*hésitation*) on
trouve(...)
320. P : // Nous
321. E : Une morale dans la fable
322. P : Très :::bien+ dans la fa ::ble+ donc la fable de la
séquence et du projet+ on on on pourra(...)
323. Es : // (*Bruit*)
324. P : C'est le travail est un trésor+ c'est écrit dans le
texte
325. Es : (*Bruit*)
326. P : Très :::bien+ Donc vous écrivez (*bruit*)
327. E : Madame euh (*hésitation*) tous les textes
328. P : Qu'est-ce qu'ils ont ? ↑
329. E : Madame euh (*hésitation*) il peut nous trouve pas la
morale(...)
330. P : // Mais généralement+ vous la trouvez+ très ::: bien+
vous pouvez trouver la mora ::: le (*bruit*) oui vous écrivez avec
moi ::: ↑ ++
331. E : Madame xx ? ↑
332. P : Oui+ Lounès dès que je termine j'y passe
d'acco ::rd ? Comme d'habitude+ xx Vous écrivez (*silence*)
333. E : Madame euh (*hésitation*) *mafhamtch ketiba lhiha* [je
n'ai pas compris l'écriture là-bas]
334. E : Madame capable de(...)? ↑
335. P : Déduire+ c'est quoi veut dire déduire ? ↑ D'après la
phrase
336. E : Trouver

337. P : Trou ::ver+ très ::bien+ Donc à la fin de la séquence
vous serez capable de déduire la morale dans la fa ::ble
338. E : Sera ? ↑
339. P : Hum (*hésitation*) Se ::ra+ le verbe être au futur+
Déduire oui
340. E : (*Parle incessamment*)
341. P : Karou ::ne un stylo bleu depuis une heure ! ↑
(*étonnement*) (*silence*)
342. E : Madame x? ↑
343. P : De travailler (*silence*)
344. E : Madame euh (*hésitation*) la morale encadrée ? ↑
345. P : Oui vous encadrez la morale+ oui+ Pour la prochaine
séance inchallah vous préparez euh vocabulaire et grammai ::re↑
88-89+ vous avez la périphrase et les types de phr ::ases ↑
346. Es : (*Bruit*)
347. E : Madame euh (*hésitation*) c'est facile ? ↑

P : Oui c'est facile (*les élèves font du bruit et
l'enseignante tient un objet dans ses mains et tape sur le bureau*)
s'il vous plait+ s'il vous plai ::t ↑