

**République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université MENTOURI de CONSTANTINE  
Faculté des lettres et des langues  
Département de Langue et Littérature Françaises**

**Mémoire**

**Présenté en vue de l'obtention du diplôme de**

**MAGISTER**

**Filière : Français**

**Option : Sciences du langage**

**L'intersubjectivité dans les interactions verbales :  
Analyse de la relation interpersonnelle entre les  
enseignants et les apprenants en classe de FLE au  
collège.**

**Présenté par : Souheile ZIADA**

**Dirigé par : Violaine BIGOT**

**Devant le jury :**

**Président : Dr CHEHAD Med Salah, Prof, Univ de Constantine.**

**Examinatrice : Dr GHIDOUM Elarem, MC, Univ de Constantine.**

**Rapporteur : Dr BIGOT Violaine, Univ d'Angers.**

## *Remercîments*

*Je remercie Mme Violaine BIGOT ma directrice de recherche pour ses conseils et sa patience.*

*Je remercie aussi tous mes professeurs de l'école doctorale de l'Algérie et de France.*

*A ma famille :*

*je remercie*

*Ma chère mère et mon cher père pour leur soutien et leur dévouement afin de mener à bien ma recherche.*

*Mon cher mari Wahid pour sa compréhension, sa patience et son soutien.*

*Mes sœurs Amina et Khadîdja pour leur soutien moral.*

*Sans oublier mes amis Sana, Wafa et Mounia.*

## *Dédicaces*

*Je dédie ce modeste travail,*

*à mes chers parents qui ont fait de moi ce que je suis,*

*A mon cher mari Wahid,*

*à mes enfants Youcef, Maria, et Zakaria.*

*Sans oublier mes chères sœurs Amina et Khadîdja,  
Et mon très cher petit frère Saïd.*

*Ainsi que mes belles sœurs Frida et Nadjet.*

*Souheila Ziada.♥*

## Sommaire :

Introduction : .....	7
Problématique : .....	8
Hypothèse : .....	11
Démarche : .....	11

### **Cadre théorique et méthodologique :**

#### **Chapitre 1 : Analyser des interactions verbales en classe de langue :**

1-L'interaction verbale :.....	14
2-L'interaction verbale en classe de langue :.....	14
2-1-L'analyse des interactions verbales en classe de langue :.....	16
3-Délimitation du champ d'étude : .....	17
3-1- <i>L'approche qui relève de l'ethnographie de la communication</i> : .....	17
3-2- <i>L'approche qui relève de la microsociologie de GOFFMAN</i> : .....	18
3-3- <i>L'approche qui relève de l'ethnométhodologie</i> :.....	18
3-4- <i>L'approche qui relève de la linguistique interactionnelle</i> :.....	19
4- Analyser la relation enseignant/apprenant: concepts théoriques :.....	19

#### **Chapitre 2 : Les représentations sociales et les relations**

##### **interpersonnelles :**

1-La place de la langue française dans la réalité algérienne :.....	24
2-Représentations sociales et relations interpersonnelles : .....	25
2-1-La représentation de soi de l'autre en classe de langue :.....	26
2-1-1Le statut des participants :.....	26
2-1-2-La notion de rôle :.....	28
2-1-3-Les rôles interactionnels de tuteur/apprenants : .....	29

2-2-Les représentations langagières : .....	30
---	----

### **Chapitre 3 : Cadrage méthodologique :**

1-La démarche de l'analyse des représentations langagières : .....	33
1-1-L'élaboration du questionnaire : .....	33
2-La démarche de l'analyse des interactions verbales : .....	34
2-1-Convention de transcription : .....	35

### **Chapitre 4 : Présentation du lieu de recherche, des interactants et du corpus :**

1-Le lieu de recherche : .....	38
2-Les interactants : .....	38
2-1-Les enseignants : .....	38
2-2-Les apprenants : .....	39
3-Le corpus : .....	39
4-Critères et paramètres d'analyse : .....	40
4-1-Le questionnaire : .....	40
4-2-Les interactions verbales : .....	41

## **Cadre analytique**

### **Chapitre 1 : L'analyse du questionnaire donné aux apprenants :**

1-Les informateurs : .....	47
2-Le répertoire linguistique des apprenants : .....	48
3-Classement par ordre de préférence les langues pratiquées : .....	48
4-Les justifications du classement : .....	49
4-1-Les auto-évaluations en langue française : .....	49
4-2-Les qualifications de la langue française : .....	51
4-3-Les marques affectives par rapport à la langue française : .....	53
5-Conclusion : .....	54

## **Chapitre 2 : L'analyse des interactions verbales :**

1-L'organisation des tours de parole : .....	57
1-1-Aspect quantitatif : .....	57
1-1-1-Répartition des tours de parole : .....	57
1-2-Aspect qualitatif : .....	58
1-2-1-La gestion de la circulation de la parole : .....	58
1-2-2-Les interruptions : .....	59
1-2-3-Les intrusions : .....	63
2-La structuration de l'interaction : .....	64
2-1-Les interventions des enseignants : .....	64
2-1-1-Les questions des enseignants : .....	65
2-1-2-Les interventions contraignantes des enseignants : .....	67
2-1-3-Les interventions évaluatives des enseignants : .....	69
2-2-Les interventions des apprenants : .....	71
3-L'organisation des échanges : .....	72
4-Le contrôle des topiques : .....	73
5-Les répétitions, reformulations et simplifications lexicales : .....	75
6-Les hésitations : .....	78
7-Les pauses et les silences : .....	80
Conclusion générale : .....	83
Annexe : .....	88
Bibliographie : .....	126

## Introduction :

L'interaction verbale ou plus précisément la sociolinguistique interactionnelle est devenue un domaine de recherche fertile qui a suscité de nombreux travaux de recherche. Différentes situations de communication ont été étudiées : les transactions commerciales, les conversations ordinaires, la classe de cours...

En ce qui nous concerne, nous nous intéressons à l'analyse de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants dans les interactions verbales en classe de langue, et plus précisément aux rôles des représentations dans la constitution de cette relation. Selon MARCHAND « *les représentations sociales sont indispensables dans les relations humaines car elles permettent aux membres d'un même groupe de communiquer et de se comprendre* »<sup>1</sup>. Et puisque la classe de langue est un milieu socioculturel qui met en interaction des individus qui développent un ensemble d'idées, d'opinions, de jugements sur eux-mêmes, sur les autres et leur environnement commun, les représentations sociales semblent déterminantes dans la constitution de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants. L'objectif poursuivi par la recherche que nous menons donc dans une classe de français dans le collège est de repérer dans l'analyse des interactions verbales, quels rôles la représentation de soi, de l'autre ainsi que les représentations que se font les apprenants de la langue française jouent dans la construction du contexte et des significations co-construites par les enseignants et les apprenants. Autrement dit notre objectif est de repérer la manifestation de l'intersubjectivité dans les interactions verbales car toute représentation se fonde dans la majorité des cas sur une idée subjective, et avec la pragmatique interactionniste cette « *notion de subjectivité est aujourd'hui reformulée en terme d'intersubjectivité.* »<sup>2</sup>

<sup>1</sup>G.MARCHAND, représentations sociales, <http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fraid=article=12730>

<sup>2</sup>C.KERBRAT-ORCCHIONI, les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement, Nathan, 2001, p.02.

Donc notre analyse s'appuie sur la façon dont les enseignants et les apprenants gèrent leur relation interpersonnelle en situation de travail, et plus exactement sur l'usage des différents indicateurs de position haute et basse car la classe de langue est « *un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction* »<sup>3</sup>. En effet à l'origine les partenaires d'une interaction didactique occupent des positions statutaires. L'enseignant occupe une position de pouvoir relatif par rapport à l'apprenant. Afin d'étudier cette gestion de la relation interpersonnelle, certains indicateurs de position haute ont été retenus : l'organisation des tours de parole, les interruptions, la structuration de l'interaction (ouverture, clôture des échanges), le contrôle des topiques.

### **Problématique :**

Selon CICUREL, lors du déroulement de l'interaction verbale, « *les partenaires occupent des places qui varient en fonction de ce qui est dit, ou en fonction des effets produits par la parole.* »<sup>4</sup>. Cette modification du positionnement au cours du déroulement de l'interaction peut survenir donc à la suite de l'initiative de l'un ou l'autre des partenaires qui ressentent le besoin de redéfinir leurs places respectives. Selon VASSEUR, cette redistribution de position se fait « *par rapport à des rôles possibles, par rapport aux partenaires et par rapport à ce qui se produit dans ce dialogue avec l'autre.* »<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup>F.CICUREL, « Acquisition et interaction en langue étrangère : La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », Ail n16, 2002, <http://ail.revues.org/document801.html>.

<sup>4</sup>F.CICUREL, « La malice interactionnelle de Descartes dans le dialogue : La recherche de la vérité », Université Paris3-Sorbonne nouvelle, <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/er/dr/dr/c/articles/13.pdf>.

<sup>5</sup>M.T.VASSEUR, « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », Ail n12, 2000, <http://aile.revues.org/document1466.html>.

De ce fait, nous pouvons dire que le déroulement des interactions au cours des activités à accomplir ensemble est imprévisible, car une redistribution des positions peut survenir au cours de l'interaction, même si cette redistribution des positions est rare dans des activités ciblées et délimitées socialement et institutionnellement telle que l'interaction didactique qui implique une dissymétrie des statuts et des rôles des partenaires. Dans une classe de FLE, où l'enseignant et les apprenants sont appelés à communiquer en langue française, cette dissymétrie est renforcée par la distribution inégale des compétences linguistiques qui s'ajoute à une distribution inégale des statuts et des rôles.

A partir de ceci, notre recherche consiste à analyser dans les interactions verbales en classe de FLE dans le collège, le positionnement des partenaires et plus précisément la redistribution des positions qui est liée notamment aux représentations sociales, parmi elles les représentations que se font les apprenants de la langue française. S'agissant de classe de FLE cette notion de représentation langagière semble déterminante dans la constitution de la relation interpersonnelle. Selon HOUDEBINE « *dans toute langue existe la possibilité d'attitudes métalinguistiques, de regards sur la langue* »<sup>6</sup>, en effet le sujet parlant associe des images aux langues qu'il pratique. Il les juge les hiérarchise, les valorise ou encore les stigmatise selon différents critères. Ces critères peuvent être d'ordre linguistique ou idéologique, ce qui peut donner naissance à des représentations fausses ou à des stéréotypes fixes. Après la prise en charge des phénomènes de la variation et des rapports langue/société par la sociolinguistique, plusieurs recherches ont montré que les représentations ont un

---

<sup>6</sup>-A.M.HOUDEBINE, citée dans P. GALLARD « La science linguistique chez les jeunes patoisant des Deux-Sèvres : réflexion sur les normes », *Travaux de linguistique n 07, Presses de l'Université d'Angers, 1996.*

lien très fort avec les attitudes envers les langues et le désir de les apprendre et donc elles apparaissent « *déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication* »<sup>7</sup>

De ce fait, le travail se fera en deux étapes :

Dans un premier temps, il consistera à savoir :

-Quelles images et représentations se font les apprenants de la langue française ?

-Quelles attitudes adoptent-ils à l'égard de cette langue ?

Dans un deuxième temps, il s'agira d'observer des interactions verbales effectuées dans trois classe avec trois enseignants différents : une enseignante stagiaire, une enseignante titulaire et un enseignant titulaire, pour repérer le rôle de l'ensemble des représentations se soi, de l'autre ainsi que les représentations langagières des apprenants dans la constitution de la relation interpersonnelle. Afin d'atteindre notre objectif, nous nous demanderons :

-Les représentations que se font les enseignants de leurs apprenants jouent- elles un rôle dans la constitution de la relation interpersonnelle dans les interactions verbales en classe de FLE ?

-Les apprenants qui constituent un groupe homogène, se comportent-ils différemment avec leurs enseignants, ou plus précisément comment les représentations que se font les apprenants de leurs enseignants influencent-elles leurs comportements langagiers envers ces derniers ?

-Les images et représentations que se font les apprenants de la langue française influencent-elles les comportements de ces derniers envers leurs enseignants ?

---

<sup>7</sup>V.CASTELLOTI et D.MOORE, *Représentations sociales des langues et enseignement*, Guide pour l'élaboration des positions linguistiques éducatives en Europe, 2002, p.08.

### **Hypothèse :**

Nous faisons l'hypothèse que l'ensemble des représentations de soi, de l'autre ainsi que les représentations langagières des apprenants influencent les comportements, les démarches, et la constitution de la relation interpersonnelle dans les interactions verbales en classe de FLE dans le collège.

### **Démarche :**

L'analyse que nous proposons repose donc sur une méthode combinée : une première analyse repose sur une enquête sociolinguistique qui vise à identifier les représentations que se font les apprenants de la langue française. La deuxième analyse repose sur une analyse des interactions verbales. Elle permet de repérer le rôle de l'ensemble des représentations citées plus haut, dans la constitution de la relation interpersonnelle entre les enseignants et les apprenants.

Ainsi notre mémoire se présentera en deux parties distinctes : la première partie sera réservée aux théories et concepts nécessaires pour notre recherche, où nous présenterons en premier lieu les caractéristiques de l'interaction verbale en classe de langue ainsi que les différents courants interactionnistes dans lesquels s'inscrit notre recherche. En second lieu, nous donnerons un aperçu sur la place de la langue française dans la réalité algérienne, ainsi que le rôle des représentations sociales et notamment des représentations langagières dans la constitution des relations interpersonnelles. La deuxième partie sera consacrée à l'analyse de notre corpus, où nous commencerons par l'analyse des questionnaires donnés aux apprenants pour identifier leurs représentations et attitudes à l'égard de la langue française. En suite nous analyserons les interactions verbales pour repérer le rôle des représentations dans la constitution de la relation interpersonnelle entre les enseignants et les apprenants.

**Cadre théorique et méthodologique :**

**Chapitre 1 :**

**Analyser des interactions verbales en classe  
de langue :**

### **1-L'interaction verbale :**

« Par interaction verbale (...) 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. »<sup>8</sup>. Une interaction c'est aussi « Une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la communication en face à face. »<sup>9</sup>. Donc une interaction suppose la rencontre de deux ou plusieurs membres d'une communauté linguistique pourvue d'un code de communication commun, de caractéristiques sociales et psychologiques dépendant pour partie de leur statut social et pour partie de la situation de communication.

### **2-L'interaction verbale en classe de langue :**

Selon PORQUIER la communication exolingue est « celle qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle, éventuellement commune aux participants »<sup>10</sup>. De ce fait nous pouvons dire que toute interaction en classe de langue, dont les participants communiquent dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, est une interaction exolingue. Un type particulier d'interaction exolingue car en plus du partage inégal des compétences qui caractérise les échanges qui s'y déroulent, s'ajoutent de nombreuses contraintes institutionnelles.

---

<sup>8</sup>-C.KERBRAT-ORECCHIONI, *Décrire la conversation*, Lyon, PUL, 1987, p.08.Définition de GOFFMAN.

<sup>9</sup>-W.LABOV et D.FANCHEL, cités dans C.KERBRAT-ORECCHIONI, *La conversation*, Seuil, Paris, 1996, p.41.

<sup>10</sup>-R.PORQUIER cité dans V.BIGOT, Thèse de doctorat, *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : Analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Volume 1, Université Paris 111, 2002,p.45.

Toute interaction verbale entre enseignant et apprenant implique une dissymétrie des statuts et des rôles. Dans une classe de français langue étrangère désormais FLE, où l'enseignant et les apprenants sont appelés à communiquer en langue française sans avoir recourt à la langue maternelle ici l'arabe dialectale, cette dissymétrie est renforcée par le fait que l'enseignant, lui, maîtrise la langue de communication alors que les apprenants, eux, sont entrain de s'approprier cette langue. De ce fait l'apprenant se trouve dans une situation de communication où il n'arrive pas à s'exprimer aisément, à construire un énoncé. A partir de là nous pouvons dire qu'en plus de la relation dissymétrique, inégalitaire déterminée par le contexte, les apprenants se trouvent dans une situation de communication, où leur face est menacée. Les apprenants doivent donc défendre leur face dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Ce qui les conduit à employer toute une série de tactiques pour éviter les tours de parole. L'interaction verbale donc en classe de FLE est caractérisée par la somme importante des tours de parole de l'enseignant par rapport à l'apprenant. Cette différence de quantité de tour de parole n'est pas due à la monopolisation de la parole par l'enseignant, mais bien au contraire si l'enseignant parle plus c'est pour solliciter la parole de l'apprenant et cela en adaptant son échange, ses interventions aux compétences linguistiques de l'apprenant. Ces ajustements sont liés au caractère exolingue de l'interaction, DE HEREDIA et NOYAU ont ainsi montré que dans des échanges entre locuteurs maîtrisant inégalement la langue de communication, le locuteur le plus expert s'adapte « *tant au niveau du choix des mots que du débit qu'à la systématisation de certaines stratégies, comme la répétition ou la reformulation* ». <sup>11</sup>

---

<sup>11</sup>-C. DE HEREDIA et C.NOYAU, « Tuteur et cache-pots : Etude sur les malentendus en situation exolingue », IN H. BLANC, M. LEDOUARON, et D. VERONIQUE. *S'approprier une langue étrangère. Dédier. Paris 2986, p.24.*

Selon VION « *produire un sens exige un travail interactif constant, passant par les processus de co-adaptation, de reformulation, de sollicitation, d'explications* »<sup>12</sup>, ces comportements sont appelés par ALBER et PY « *procédés facilitateurs.* »<sup>13</sup>

### **2-1-L'analyse des interactions verbales en classe de langue :**

L'analyse des interactions verbales en classe de langue s'est développée pour répondre à des questions sur l'acquisition-apprentissage des langues. Les recherches menées dans ce champ avaient comme objectif le développement d'une meilleure compréhension des conditions d'acquisition-apprentissage. De très nombreuses études ont été menées sur les échanges langagiers en classe de langue. On peut distinguer deux approches : Les approches quantitatives des comportements langagiers des enseignants et des apprenants. Parmi ses études on trouve celles qui se sont développées aux Etats-Unis dans les années 70 et au début des années 80. Ces études été essentiellement descriptives, elles concernent les modalités du traitement de l'erreur à l'oral, et ne relèvent pas d'une analyse interactionnelles, même si elles se donnent comme objectif l'analyse de corpus d'interaction en classe de langue. « *Les interactions semblent analysées comme des enchainements de stimulus/réponse, décrits sans qu'il soit tenu compte des contextes d'apparition de ces stimulus ni des autres dimensions de l'interaction susceptibles d'expliquer l'apparition de telle ou telle répons* »<sup>14</sup>. Et l'approche interactionnelle de l'acquisition en classe de langue : son champ d'analyse est étroitement lié à celui des interactions en milieu exolingue non guidé. Ces études

---

<sup>12</sup>-R.VION, *La communication verbale, Analyse des interactions verbales*. Hachette Supérieur, Réédition, Paris, 2000.

<sup>13</sup>-J.L.ALBER et B.PY, « *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle* », IN H.BLANC, M.LEDOUARON, et D.VERONIQUE, *S'approprier une langue étrangère*, Dédier, Paris, 1986.

<sup>14</sup>-V.BIGOT, *ibid.*, p.57.

mettent en évidence des moments de focalisation sur les formes linguistiques et de négociation entre les participants à l'interaction. Ces moments présentent des séquences potentiellement acquisitionnelles « SPA ». Ces « SPA » ont été finement étudiés pour mettre à jour les méthodes employées par les participants pour l'acquisition-apprentissage de la langue cible.

### 3-

#### **Délimitation du champ d'étude :**

Notre

analyse de la relation interpersonnelle dans les interactions verbales dans le cadre d'une situation de communication dans une classe de FLE, s'inscrit dans le champ de la linguistique interactionnelle, prenant en considération les approches que nous allons présenter ci-dessous.

#### **3-1-**

#### **L'ethnographie de la communication :**

Apparue

en 1962 à partir de la divergence conceptuelle qui concerne la notion de langage entre CHOMSKY et HYMES. Pour HYMES, fondateur de l'ethnographie de la communication, savoir parler ce n'est pas seulement être capable de produire et d'interpréter un nombre infini de phrases correctes comme le prétend CHOMSKY, mais c'est aussi maîtriser les conditions d'utilisation, il voit dans la langue un processus de communication qui doit être étudié dans son contexte de production c'est-à-dire la société. L'ethnographie de la communication se concentre donc sur le langage en tant que phénomène socioculturel et part de l'importance d'observer les comportements communicatifs ainsi que le fonctionnement du langage en contexte. Dans cette perspective « *les formes de comportement sont à rapprocher aux groupes sociaux, aux statuts, aux circonstances de la communication, et à la culture dans laquelle l'échange se déroule* »<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup>F.CICUREL, « La malice interactionnelle de Descartes dans le dialogue : La recherche de la vérité » Université Paris3, Sorbonne nouvelle.

<http://www.cavi.univparis3.fr/ilpga/ed/dr/drcf/articles/13.pdf>

#### **3-2-La microsociologie de Goffman :**

S'intéresse à la

dimension interpersonnelle de la communication à travers une observation fine

des rituels langagiers. Selon GOFFMAN, l'interaction doit être pensée au sein de la situation globale où elle se déroule. Ainsi il introduit la notion de « *cadre participatif* »<sup>16</sup> qui désigne l'ensemble des individus qui participent à l'interaction, et dont la prise en compte est fondamentale pour comprendre le fonctionnement de la communication. Selon cet auteur les interactants emploient toutes sortes de tactiques pour protéger aussi bien leur face que celle d'autrui. Nous retiendrons aussi de GOFFMAN, la notion de « *représentation dramaturgique* »<sup>17</sup>, qui perçoit la rencontre sociale comme une scène de théâtrale, où l'activité des individus se manifeste à travers des rôles qui leur sont réservés, et qui est assez présente en classe de langue.

### 3-

#### 3-L'approche ethnométhodologique :

L'ethnométhodologie est un courant de sociologie américaine fondé par GARFINKEL qui s'appuie sur l'observation stricte des comportements et procédures que les individus mettent en œuvre pour que l'intercompréhension puisse être assurée pendant l'interaction. Donc son objet est de décrire les « *méthodes utilisées par les individus pour réaliser des actes sociaux et donc pour donner du sens aux situations dans lesquelles ils sont engagés.* »<sup>18</sup>

Nous noterons que pour notre analyse nous nous appuyerons sur certains travaux développés dans le cadre de l'ethnométhodologie conversationnelle pour étudier notamment : l'alternance des tours de parole, pannes communicationnelles et les interruptions.

---

<sup>16</sup>-V.TRAVERSO, L'analyse des conversations, Nathan, 1999, p.10.

<sup>17</sup>-V.TRAVERSO, *ibid.*, p.10.

<sup>18</sup>-V.TRAVERSO, *ibid.*, p.09.

### 3-4-

### L'approche linguistique :

Dans cette approche linguistique des interactions verbales « *les constructions théoriques doivent entièrement être mises au service des données et non l'inverse* »<sup>19</sup>. Nous pouvons distinguer deux axes de recherches : l'analyse discursive et l'analyse conversationnelle, ces analyses présentent plusieurs modèles qui rendent compte de la structure conversationnelles. Pour notre recherche nous allons utiliser le modèle de C.KERBRAT-ORECCHIONI qui est un modèle d'analyse à cinq rangs :

-L'interaction : unité communicative délimitée par : le schéma participatif, le cadre spatio-temporel, le critère thématique, l'ouverture et la clôture de l'interaction.

-La séquence : représente un ensemble d'échanges traitant un même thème.

-L'échange : la plus petite unité de dialogue, elle est construite par deux interactants au moins.

-L'intervention : la plus grande unité produite par un seul interactant.

-L'acte de langage : la plus petite unité de la grammaire conversationnelle.

### 4-Analyser la relation enseignant/apprenant : concepts et théories :

Selon KERBRATE-ORECCHIONI l'expression de la relation interpersonnelle s'organise autour : d'une relation horizontale (distance vs familiarité) et d'une relation verticale (position haute vs position basse), prenant en considération le respect des faces des interactants, Afin de bien analyser la relation qui se construit entre l'enseignant et les apprenants, nous allons puiser dans les concepts de « *politesse linguistique* : les notions de « *face* », « *FTA* », « *FFA* » et de « *dimension interpersonnelle* » : la notion de « *taxèmes* ».

---

<sup>19</sup>C.KERBRAT-ORECCHIONI, *La conversation*, Seuil, Paris, 1996, p.14

\*La notion de « *face* » : Selon BROWN et LEVINSON tout individu a deux faces : une face positive et une face négative. La première correspond aux représentations valorisantes que les individus se font d'eux-mêmes et veulent imposer lors du déroulement interactionnel, par contre la deuxième correspond à ce que GOFFMAN appelle « *territoire du moi* » c'est-à-dire tout ce qui est propriété privée de l'individu comme le territoire corporel, spatiale et temporel, biens matériel, savoir secrets...

\*La notion de « *FTA* » : Selon KERBRATE-ORECCHIONI tout au long du déroulement de l'interaction verbale, il y a d'une part quatre faces qui se côtoient, et d'autre part il y a l'accomplissement de certains actes verbaux et non verbaux qui peuvent constituer des menaces pour ces quatre faces. Ces actes sont appelés *FTA (faces threatening actes)* expression proposée par BROWN et LIVINSON, ils sont de quatre types :

-

Les actes qui menacent la face négative de celui qui les produit par exemple : offre, promesse... -Les actes qui menacent la face positive de celui qui les produit par exemple : aveu, excuse... -Les actes qui menacent la face négative du destinataire par exemple : ordre requête, interdiction conseil... -Les actes qui menacent la face positive du destinataire par exemple : insulte, reproche moquerie...

\*La notion de « *FFA* » : Cependant dans l'interaction verbale il n'y a pas que des actes menaçants car certains actes sont flatteurs, ces actes sont appelés par KERBRAT-ORECCHIONI *FFA (face ftatering actes)*.

Donc nous pouvons dire que l'interaction verbale comporte :

- Les actes menaçants : tout acte qui a un effet négatif pour la face positive ou négative de l'un ou l'autre des interactants.

- Les actes flatteurs : tout acte qui a un effet positive pour la face positive ou négative de l'un ou l'autre des interactants.

Tout fois, au cours du déroulement de l'interaction, les individus s'attachent à ce que personne ne perde la face. De ce fait ils choisissent différentes stratégies de politesse prenant en considération la dimension interpersonnelle.

.  
\*La notion de « *taxèmes* » : Les partenaires d'une interaction didactique occupent des positions statutaires déterminées par l'institution scolaire, où l'enseignant occupe une position haute par rapport à l'apprenant. Ces positions se manifestent par des marques discursives que KERBRAT-ORECCHIONI appelle « *taxèmes* ». Ils peuvent être non verbaux (les tenues vestimentaires, l'emplacement spatial, les comportements mimo-gestuels et le ton utilisé par les participants), ou verbaux. Afin d'étudier ce rapport de place entre l'enseignant et l'apprenant nous avons retenu certains taxèmes verbaux de positionnement :

\**La structure de l'interaction* : le responsable de l'ouverture et la clôture des principales unités de l'interaction est celui qui occupe la position haute.

\**La répartition des tours de parole* : aspect quantitatif « *celui qui parle le plus, et le plus longtemps (le plus grand parleur) apparait généralement comme celui qui de ce point de vue domine la conversation* »<sup>20</sup>.

---

20-

C.KERBRAT-ORECCHIONI, *ibid*, p.47.

*\*Le contrôle des topiques* : celui qui exerce le contrôle des thèmes abordés occupe la position haute.

*\*Les interruptions et les intrusions* : sont des indicateurs de position haute, car interrompre quelqu'un ou bien parasiter son circuit interlocutif constituent une menace pour sa face positive.

**Chapitre2 :**  
**Les représentations sociales**  
**et les relations interpersonnelles :**

**1-La place le la langue française dans la réalité algérienne :**

En abordant les interactions verbales dans une classe de français dans un collège algérien, il nous a semblé nécessaire de donner un aperçu sur la place de la langue française dans la réalité algérienne.

Au lendemain de l'indépendance le paysage social, éducatif et culturel algérien n'a pas fondamentalement changé tant sur le plan structural que linguistique. Le français restait la langue de l'enseignement dans le système éducatif algérien bien que la langue arabe ait été massivement introduite pour répondre à des besoins de restauration culturelle des premières générations de l'indépendance. Mais « *cette mission de restauration linguistique allait configurer le paysage linguistique algérien en croyant paradoxalement à la langue française la place qu'elle occupe actuellement dans la société algérienne.* »<sup>21</sup>. Cette première expérience qui était plus une orientalisation qu'une véritable arabisation du système éducatif algérien s'est avérée incapable de satisfaire une demande de substituer l'usage de la langue arabe qui était sans ancrage dans la réalité algérienne et aux constructions syntaxiques éloignées de l'arabe algérien. Néanmoins le français avait le statut de langue seconde jusqu'à la mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif algérien où l'arabe a pris en charge les enseignements des matières scientifiques et imposa l'enseignement du français comme première langue étrangère obligatoire à partir de la quatrième année primaire. Ce pendant cette arabisation n'a pas été poursuivie dans le supérieur car paradoxalement le français restait la langue de l'enseignement notamment dans les filières scientifique et techniques.

Toutefois malgré ces actions d'arabisation, la langue française ne semble avoir perdu totalement son prestige. Plusieurs sondages d'opinions ont révélé que la plupart des algériens étaient

---

<sup>21</sup>R.SEBA. « Culture et plurilinguisme en Algérie », <http://www.inst.at/trans/13n2/Sebaa13.html>

en faveur de l'enseignement de la langue française dès la première année de l'école primaire. Ce qui nous mène à dire que la langue française occupe une place prépondérante dans la société algérienne. « *Elle est non seulement reconnue comme une chance d'ascension sociale mais elle demeure également un instrument de communication largement employé* »<sup>22</sup>, car elle constitue un

outil de travail important pour les algériens que ce soit sur leur lieu de travail, dans la rue ou bien même à l'école.

## **2-Représentations sociales et relations interpersonnelles :**

Aborder une réflexion sur les relations interpersonnelle dans une classe de FLE au collège, implique de circonscrire cette notion à un champ d'étude qui est l'étude des représentations sociales. Cette notion nous semble importante pour penser la relation du sujet au groupe au quel il appartient et la manière dont elle s'exprime dans les interactions verbales.

Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?

Selon BOURDIEU, les représentations sociales permettent de développer des stratégies « *par lesquelles les gens se classent et classent les autres* »<sup>23</sup>. Pour JODELET, les représentations sociales sont « *des systèmes d'interprétation ; régissant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales* »<sup>24</sup>.

Pour les analyser il faut « *tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales*

---

<sup>22</sup>-S.RAHAL, « La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? » Session 6 : Culture et langues. La place des minorités.

<http://inititives.refer.org/initiatives.2001/notes/sess610.html>.

<sup>23</sup>-P.BOURDIEU cité dans G.ZARATE, Représentation de l'étranger et didactique des langues., Didier, COLL, Essais, 1995, p.32.

<sup>24</sup>Les représentations sociales.

[http://www.cadredesante.coù/spip/IMG/pdf/représentations\\_sociales\\_MTLP.PDF](http://www.cadredesante.coù/spip/IMG/pdf/représentations_sociales_MTLP.PDF).

*qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes* »<sup>25</sup>. Donc nous pouvons dire que la représentation est façonnée par son contexte relationnel et la question de l'autre apparait fondamentale dans la construction de la représentation.

Dans les interactions verbales les représentations permettent « *aux protagonistes d'évaluer les enjeux de la situation, les perspectives adoptables,*

*les moyens de la gérer et les possibilités qu'elle recèle de changements de positionnement et de point de vue ; de situer/placer son interlocuteur par rapport à soi-même et à divers stéréotypes sociaux (...) qui déterminent chez eux des attentes qui se modifient et se précisent au cours du déroulement de l'échange. »*<sup>26</sup>

## **2-1-La représentation de soi de l'autre en classe de langue :**

### **2-1-1-Le statut des participants :**

La représentation que se font les individus d'eux-mêmes et des autres est étroitement liée au statut social qui est déterminé par les positions sociales occupées par les individus ( sexe, âge, profession, position familiale, religieuse...)

Selon VASSEUR «*Nous jouissons tous en effet de plusieurs statuts ( femme, épouse, mère, enseignante, consommatrice...) dont l'un ou l'autre peut s'actualiser dans l'activité engagée à un moment donné »*<sup>27</sup>, et peut se manifester et se confirmer à travers des rôles joués lors du déroulement des

---

<sup>25</sup>-C.BONARDI et D.ROUSSIAU, Les représentations sociales, les topos, Dunod, 1999, p.25.

<sup>26</sup>-J.ARDITTY et D.COSTE, IN : H.BLANC, M.LEDOUARON, et D.VERONIQUE, S'approprier une langue étrangère, Didier, Paris, 1986,p.20.

<sup>27</sup>-M.T.VASSEUR, « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », Ail n12, 2000. <http://ail.revues.org/document1466.html>.

Activités socialement convenues. Le locuteur adopte la plupart du temps le comportement attendu de lui en fonction de ses statuts sociaux et du type d'activité dans lequel il est engagé, car il y a « *un certain lien, un certain degré d'affinité entre les statuts, les types d'activités, et les rôles interactionnels »*<sup>28</sup>. Donc nous pouvons dire que les rôles joués par les partenaires au moment du déroulement de l'interaction verbale sont cadrés par l'activité entreprise par ces

derniers.

Dans le cadre d'activité d'apprentissage, l'inégalité des statuts des partenaires aboutit à une dissymétrie des rôles dans une classe de cours. Donc c'est ainsi que l'enseignant fait ou joue le rôle d'enseignant et l'apprenant fait ou joue le rôle d'apprenant.

A partir de là, nous pouvons dire que la notion de rôle apparaît fondamentale dans la constitution de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'apprenant en classe de FLE. Nous allons essayer de définir plus précisément cette notion, notamment lorsqu'elle est utilisée pour analyser une situation de communication scolaire. Nous verrons d'abord quels peuvent être les rôles des enseignants et des apprenants, dans le sens que donne LAROCHEBOUVY à la notion de rôle. Nous verrons ensuite quels sont les rôles interactionnels qu'occupent l'enseignant et les apprenants dans le cadre des tutelles qu'exerce le premier sur le second.

---

<sup>28</sup>M.T.VASSEUR, « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », Ail n12, 2000. <http://ail.revues.org/document1466.html>.

### **2-1-2-La notion de rôle :**

Un rôle peut se définir par « *l'ensemble des attitudes, des comportements et des manifestations langagières qui le caractérisent* »<sup>29</sup>, il est planté dans la conscience sociale où chaque individu est à la fois acteur et metteur en scène de ses propres rôles, mais aussi critique et spectateur des rôles des autres. Il peut

être défini et délimité par « *l'ensemble des attentes du groupe sociale concernant le comportement de l'acteur. Les attentes doivent être satisfaites grâce à des comportements ritualisés conforme aux conventions sociales en vigueur.* »<sup>30</sup>

Quels rôles, les acteurs de l'enseignement sont-ils sensés jouer au sein de la classe ?

La classe de cours comme institution sociale et comme lieu de transmission de connaissance, détermine chez l'enseignant et chez l'apprenant des rôles particuliers. D'une part la classe comme lieu de transmission de connaissances détermine des attentes concernant les rôles de l'enseignant, parmi ces rôles on peut citer celui d'instruction, de motivation, et d'évaluation ; d'autre part la classe comme institution sociale lui inscrit le rôle de gestionnaire en termes de temps et de l'espace, du matériel et des ressources humaines, et le rôle d'agent socialisateur qui assure le maintien de l'ordre et de l'harmonie. On attend plutôt de l'apprenant d'une part qu'il soit actif, réceptif et d'autre part qu'il doit être docile, patient, ordonné, conforme, obéissant et respectueux.

---

<sup>29</sup>D.ANDRE-LAROCHEBOUVY, La conversation quotidienne, Credif Didier, Paris, 1981, p.35.

<sup>29</sup>D.ANDRE-LAROCHEBOUVY, *ibid.*, p.35.

**2-1-3-Les rôles interactionnels de tuteur/ apprenant :** En classe de FLE, l'asymétrie des compétences en langue des partenaires leurs inscrit les rôles de tuteur/apprenant : selon BIGOT, dans le cadre de l'interaction didactique en classe de langue, « *un contrat didactique lie statutairement les interactants. L'enseignant en tant que locuteur compétent, y exerce donc à la fois une tutelle pour communiquer et une tutelle pour apprendre* »<sup>31</sup>. En effet

l'enseignant entant que locuteur expert en langue a une « *responsabilité particulière* »<sup>32</sup> envers l'apprenant non expert en langue. Grace à sa maîtrise du code, l'enseignant exerce deux sortes de tutelle, une pour communiquer et une pour apprendre, la première se manifeste dans l'interaction verbale, par la gestion de la circulation de la parole, la structuration de l'interaction, les ordres « *parlez, parlez mieux, parlez encor...* »<sup>33</sup> qui ont été étudiés par BANGE et CICUREL. Donc nous pouvons dire que ce rôle de tuteur est mis en exergue par le système d'alternance des tours de parole où l'enseignant tuteur intervient à la suite de la plus part des prises de parole des apprenants ; la deuxième se manifeste par les corrections auxquelles procède l'enseignant, les simplifications lexicales, les explications grammaticales.

L'apprenant quant à lui « *par des marques intonatives, des marques d'hésitation, rappelle son statut d'individu entrain d'apprendre* »<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup>-V.BIGOT, « Les comportements langagiers tutélares de l'enseignant : Réflexion sur le commentaire métacognitif. »

<sup>32</sup>-V.BIGOT, *ibid.*

<sup>33</sup>-V.BIGOT, *ibid.*

<sup>34</sup>-F.CICUREL, « La malice interactionnelle de Descartes dans le dialogue : La recherche de la vérité » Université Paris3, Sorbonne nouvelle.

<http://www.cavi.univparis3.fr/ilpga/ed/dr/drcf/articles/13.pdf>

## **2-2-Les représentations langagières :**

Pour BRABCA-ROSSOF, la représentation langagière est « *l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique* »<sup>35</sup>. Il s'agit donc des jugements que le locuteur porte sur les langues qu'il emploie et que de ce fait qu'il les assimile ou les rejette, ces

jugements sont subjectifs car « *toute représentation sociolinguistique repose sur une idée dans la majorité des cas subjective, une représentation motivée par une représentation culturelle qui renvoie le milieu dans lequel l'individu évolue et développe ses compétences et ses idées.* »<sup>36</sup>. Ces jugements se font toujours par rapport à une autre langue idéalisée.

Ce qui nous intéresse ici, ce sont les représentations et les images que se font les apprenants de la langue française et le rôle de ces représentations dans la relation avec l'autre en classe de FLE.

Les recherches ont montré depuis longtemps que les représentations ont un lien très fort avec les attitudes envers les langues et le désir de les apprendre, « *on reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou leur statut au regard d'autres langues, influent les procédures et les stratégies qu'ils développent et en mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser* »<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup>S.BRACA.-ROSSOF, « Les imaginaires des langues », In H. BOYER, *Sociolinguistique : Territoires et objet*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996.

<sup>36</sup>A.A.BENSABIA, « Etude des comportements langagiers dans les milieux diglossique- cas de l'Algérie », [http://www.revuetexto.net/marges/marges/000presntation\\_art\\_html/dc0329presntationshtml](http://www.revuetexto.net/marges/marges/000presntation_art_html/dc0329presntationshtml).

<sup>37</sup>V.CASTELLOTTI et D.MOORE, *Représentations sociales des langues et enseignement*, Guide pour l'élaboration des positions linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p.07.

En didactique des langues, l'apprentissage n'est plus perçu comme un savoir constitué à acquérir mais comme des usages contextualisés et diversifiés à s'approprier notamment dans l'interaction. Ceci implique que les facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs influent de manière cruciale l'apprentissage des langues, de ce fait « *les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière* »<sup>38</sup>, et apparaissent donc « *déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication* »<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup>- V.CASTELLOTI et D.MOORE, *ibid.*, p.09.

<sup>39</sup>- V.CASTELLOTI et D.MOORE, *ibid.*, p.08.

## **Chapitre 3 :**

### **Cadrage méthodologique :**

Notre analyse se fera en deux volets : le premier volet sera réservé à l'analyse des images et représentations que se font les apprenants de la langue française, le deuxième sera consacré à l'analyse des interactions verbales.

#### **1-L'analyse des représentations langagières :**

Il y a plusieurs méthodes qui permettent le recueil des informations, nous pouvons les regrouper autour de trois axes : -

Faire une interview. -

Donner un questionnaire. -

L'observation directe des gens.

Pour

notre analyse, nous avons opté pour le questionnaire qui selon nous serait le meilleur moyen qui rendra compte des représentations langagières des apprenants, car il nous permettra d'une part grâce à son caractère standardisé d'administrer la même tâche à tous les sujets sans les influencer de manière consciente ou inconsciente, d'autre part, il nous offre une facilité avec laquelle nous pouvons exploiter les données recueillies de façon systématique.

1-

### **1-L'élaboration du questionnaire :**

Nous

avons constitué un questionnaire en deux parties (cf. annexe). Une première partie de questions permet de situer l'apprenant sur le plan personnel. Elle vise à recueillir des renseignements d'ordre général tels que : le lieu de résidence, l'âge, le sexe, le niveau d'étude des parents, pour vérifier l'homogénéité de nos informateurs. La deuxième partie vise à repérer les représentations langagières des apprenants à travers des questions ouvertes et fermées. Il s'agit ici d'établir le répertoire des langues en présence chez nos informateurs ainsi que leur utilisation dans leur vie courante. Il s'agit aussi dans cette partie de savoir comment les apprenants perçoivent les différentes langues

employées par eux et surtout le français. En fin nous chercherons à savoir s'il ya un lien entre le niveau scolaire en langue française de nos apprenant et la valeur attribuée à cette langue.

2-La

### **démarche de l'analyse des interactions verbales :**

La démarche de l'analyse des interactions verbales est résolument descriptive, elle se base sur l'observation, l'enregistrement et la transcription minutieuse d'interactions authentiques. La méthode utilisée est une méthode

inductive car elle part des données pour chercher à identifier les comportements interactionnels pour proposer des catégorisations et formuler des généralisations.

Sur le plan pratique, la démarche de l'analyse des interactions verbales se décompose en cinq étapes : Le choix des situations, l'observation, l'enregistrement, la transcription et enfin l'analyse.

Pour notre recherche, nous avons effectué des enregistrements audio-orales au cours de séances de compréhension de l'écrit, dans trois classes au collège, avec trois enseignants différents : une jeune enseignante stagiaire, une enseignante titulaire, et un enseignant titulaire, pour essayer de dégager le rôle des représentations que se font les apprenants de leurs enseignants dans la constitution de la relation interpersonnelle. Nous signalons ici que les apprenants ont été enregistrés à leur insu.

A signaler, qu'afin, de confronter nos analyses des deux types de données, nous allons essayer de repérer les attitudes des apprenants à l'égard du cours de langue dans les interactions verbales, ainsi que leur rôle dans la construction de la relation interpersonnelle.

### **2-1-Convention de transcription :**

La transcription doit répondre à des contraintes de précision, de fidélité, de lisibilité, sa présentation se fait en ligne où chaque tour de parole s'accompagne d'un retour à la ligne. Pour notre analyse, nous avons utilisé une transcription orthographique. Nous avons utilisé le code proposé par BENVENISTE (199) qui est présenté ci-dessous.

— : Pause courte.

— — : Pause longue.

xxx : Incompréhension.

↑ : Intonation fortement montante.

↓ : Intonation fortement descendante.

/// :

Interruption.

..... :

Chevauchements

.....

/...../ :

Transcription phonétique.

Les

traductions sont mises entre parenthèse et en caractère gras : ( ).

Les

remarques du transcripteur sont mises entre parenthèse : ( ).

E :

Enseignant.

Apx :

Apprenant inconnu.

GC :

Groupe complet.

Les noms

des apprenants n'ont pas été mentionnés, nous avons utilisé des pseudonymes.

L'usage

de la langue arabe est transcrit selon l'API.

ʃ → ش

ṭ → ت

q → ق

Ṭ → خ

ʏ → غ

w → و

j → ي

## **Chapitre 4 :**

### **Présentation du lieu de recherche, des interactants et du corpus :**

#### **2-Le lieu de recherche :**

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre travail se déroule au sein d'une classe de FLE, et plus précisément au collège SISSAOUI qui se trouve dans une banlieue de Constantine. Il faut noter que ce collège est fréquenté par des adolescents garçons et filles qui résident dans deux lieux différents :

SISSAOUI et DJDOUR. Les enregistrements ont été effectués dans trois classes, avec trois enseignants différents.

## **2-Les interactants :**

### **2-1-Les enseignants :**

Les enseignants en question sont au nombre de trois, un homme et deux femmes. Il faut noter qu'ils sont tous diplômés d'une licence de français de l'université de Constantine. Leur tranche d'âge est entre 24 et 42 ans, Leurs expérience se diffèrent dans le domaine de l'enseignement. L'enseignant a une expérience de 16 ans. L'enseignante titulaire exerce le métier d'enseignante depuis 7 ans et l'autre est stagiaire.

Enseignants	Stagiaire F	Titulaire F	Titulaire H
Age	24 ans	32 ans	42 ans
Diplôme	Licence	Licence	Licence
Expérience	2 ans	7 ans	16 ans
Classes assurées	3 AM	4AM	4AM

Tableau1 : caractéristiques des enseignants enregistrés.

### **2-2-Les apprenants :**

Il s'agit d'adolescents garçons et filles scolarisés leur tranche d'âge est entre 16 et 18 ans. La majorité d'entre eux habite les deux lieux cités plus haut.

Il faut noter que ces adolescents ne communiquent pas entre eux en langue française même en situation de travail, leur communication se fait en arabe dialectale.

A signaler aussi que selon les enseignants le niveau en français des trois classes est presque le même.

Classes	3 AM	4AM	4AM
Enseignant	Stagiaire F	Titulaire F	Titulaire H
Nombre d'apprenants	35	33	33
Garçons/Fille	14/21	15/18	17/18
Etablissement	Sissaoui	Sissaoui	Sissaoui

Tableau 2 descriptif des classes de FLE enregistrées.

### **3-Le corpus :**

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre recherche se fera en deux étapes : Dans un premier temps, nous analyserons le questionnaire destiné aux apprenants pour identifier les images et représentations qu'ils se font de la langue française. Dans un deuxième temps, nous allons travailler sur un corpus enregistré au sein des classes définies plus haut. Les séances enregistrées sont des séances de compréhension de l'écrit, où les enseignants proposent des textes relevés du manuel scolaire. Après des lectures, des échanges verbaux s'établissent à partir de ces lectures.

Par ailleurs, nous signalons que par le fait d'être nous même enseignante au collège SISSAOUI nous n'avons rencontré aucune difficulté pour faire les enregistrements. Les enseignants ont accepté d'être enregistrés. Les apprenants quand à eux ont été enregistrés à leur insu. Il est à noter que nous n'avons pas assistée lors de la réalisation de ces enregistrements.

Interactions	1	2	3
Enseignant	Stagiaire F	Titulaire F	Titulaire H
Cadre participatif (apprenants)	35	33	33
Tours de parole	181	167	237
Titre du texte exploité	L'ordinateur	Quel théâtre pour nous ?	Le grand boulevard

Tableau 3 descriptif du corpus enregistré.

#### **4-Critères et paramètre d'analyse :**

##### **4-1-Le questionnaire destiné aux apprenants :**

###### **-Les informateurs :**

Il s'agit dans cette partie d'identifier et de situer les informateurs sur le plan personnel. Elle comprend des renseignements d'ordre général comme le sexe, l'âge, le lieu de résidence et le niveau d'étude des parents, pour vérifier l'homogénéité de nos informateurs.

###### **-Le répertoire linguistique des apprenants et son usage :**

Nos apprenants ont plusieurs langues dans leur répertoire. Il s'agit ici d'identifier ces langues et les lieux où elles sont employées, ainsi que les langues les plus utilisées.

###### **-Classement par ordre de préférence les langues employées :**

Il s'agit ici de savoir comment les apprenants perçoivent les différentes langues employées par eux. Accordent-ils la même valeur à toutes les langues ou pensent-ils qu'il y a une hiérarchie entre elles ?

###### **-Les justifications du classement :**

Il s'agit dans cette partie d'analyser les justifications apportées par les

apprenants en ce qui concerne la langue française, pour identifier les représentations et attitudes à l'égard de cette langue.

Ces paramètres d'analyse vont nous servir à identifier les représentations que se font nos apprenants de la langue française, ainsi que les attitudes adoptées par ces derniers envers cette langue.

#### **4-2-Les interactions verbales :**

**L'organisation des tours de parole :** ■

**Aspect quantitatif :** -

**Répartition des tours de parole :** Le

but ici est de mettre en exergue la position haute qu'occupent les enseignants, car comme le souligne C.KERBRAT-ORECCHIONI « *le plus grand parleur à de grande chance de maîtriser la conversation.* » ■

**Aspect qualitatif :**

**la circulation de la parole :**

La responsabilité de la gestion de la parole reflète la position haute occupée.

■ **Aspect qualitatif :**  
**\*La gestion de**

La responsabilité de la

**\*Les interruptions :**

A travers cette partie, nous allons essayer d'analyser les interruptions que subit les enseignants. Afin de repérer si les représentations que se font les apprenants sur leurs enseignants (enseignante stagiaire, enseignante titulaire et enseignant titulaire) influencent leurs comportements envers ces derniers.

**\*Les intrusions :**

Il s'agit ici de repérer comment les enseignants se comportent envers les intrusions des apprenants, pour préserver leur place dominante.

**Structure des interactions :** ■

**\*Les interventions des enseignants :**

**\*\*Les**

**questions des enseignants :**

L'activité

des enseignants est un questionnement continu, par lequel ils exercent un contrôle permanent sur l'activité des apprenants, tant au niveau de l'organisation des échanges qu'au niveau du traitement des contenus. Ainsi nous chercherons quel genre de questions utilisent les enseignants ? Dans quel but ?

■ **Les**

**interventions des apprenants :**

Ceux-ci

sont contraints à participer aux échanges surtout pour fournir des réponses aux questions des enseignants.

■

**L'organisation des échanges :**

Dans

cette partie, nous allons essayer de trouver le type de structure qui domine en classe de FLE.

■ **Le**

**contrôle des topiques :**

Le

contrôle des topiques est-il réservé exclusivement aux enseignants ou y a-t-il une part pour les apprenants ?

■

**Autres aspects communicatifs :**

La

communication en classe de langue est caractérisée par certains aspects telles que les reformulations, les répétitions et les simplifications lexicales que nous allons analyser, ainsi que certains paramètres para verbaux qui contribuent dans la construction de la relation interpersonnelle, comme les hésitations, les pauses et les silences.

Ces paramètres que nous avons proposés nous serviront à identifier la relation interpersonnelle qui s'établit entre l'enseignant et l'apprenant en classe de FLE dans le collège.

Le tableau que nous allons présenter ci-dessous résumera les paramètres

de notre analyse.

L'organisation des tours de parole :	*Aspect quantitatif : Répartition des tours de parole. *Aspect qualitatif : -Les interruptions. -Les intrusions. -La gestion de la circulation de la parole.
Structure des interactions :	*Les interventions des enseignants : -Les questions des enseignants.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Les interventions contraignantes des enseignants.</li> <li>-Les interventions évaluatives des enseignants.</li> <li>*Les interventions des apprenants :</li> <li>-Les réponses des apprenants.</li> </ul>
L'organisation des échanges :	La structure IRE
Le contrôle des topiques :	Contrôlés par les enseignants.
Autres aspects communicatifs :	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Les reformulations, les répétitions et les simplifications lexicales.</li> <li>*Les hésitations et les marques intonatives.</li> <li>*Les pauses et les silences.</li> </ul>

Tableau 4 : Les paramètres d'analyse des interactions verbales.

**Cadre analytique :**

**Chapitre 1 :**  
**L'analyse des questionnaires donnés aux**  
**apprenants :**

Afin d'essayer de mettre en exergue les représentations que se font les apprenants de la langue française, nous noterons premièrement, que nous n'avons pas pu retenir le critère quantitatif, dans notre enquête, car nous n'avons pu exploiter qu'un faible échantillon ; deuxièmement, comme nous l'avons déjà précisé notre enquête a été réalisée grâce à un questionnaire établi.

Sur les 35 questionnaires distribués, 12 seulement ont été remplis complètement par les apprenants. Nous avons constaté que les apprenants

hésitaient à répondre à la onzième question qui concerne les justifications pour le classement des langues ou bien répondaient très brièvement. Nous signalons que parmi les 12 questionnaires exploités 9 ont été remplis par des filles et 3 par des garçons.

En abordant la phase d'analyse des questionnaires nous ne manquerons pas de préciser qu'en vue de faciliter l'exploitation des données, nous avons d'une part élaboré une grille de lecture et d'autre part conçu divers tableaux synthétisant les déclarations des apprenants.

A signaler aussi que les questionnaires étaient remplis en langue arabe en suite traduits en français.

### **1-Les informateurs :**

Nos informateurs sont au nombre de 12 apprenants, 9 filles et 3 garçons, relevés des trois classes citées plus haut. Leur niveau de vie est presque le même, ils proviennent tous de familles dont les parents sont non fonctionnaires et leur niveau d'étude varie entre le moyen et le secondaire. En fin, nous pouvons dire que le niveau scolaire en français de nos informateurs est entre bon et très faible.

### **2-Le répertoire linguistique des apprenants et son usage :**

Les apprenants communiquent entre eux qu'en arabe dialectal même en situation d'apprentissage, ce pendant ils ont dans leur répertoire linguistique plusieurs langues présentées dans le tableau suivant.

Langues existantes	Langues enseignées	A la maison	Avec les amis	A l'école
--------------------	--------------------	-------------	---------------	-----------

arabe dialectale	-	+	+	+
Arabe classique	+	-	-	+
français	+	+	+	+
anglais	+	-	-	+
berbère	-	+	-	-

5-Tableau descriptif du répertoire linguistique des apprenants.

### 3-Classe par ordre de préférence les langue employées :

	1 <sup>ère</sup> position	2 <sup>ème</sup> position	3 <sup>ème</sup> position	4 <sup>ème</sup> position	5 <sup>ème</sup> position
Arabe classique	50% des apprenants	25%	8.33%	0%	16.66%
Arabe dialectal	25%	33.33%	8.33%	33.33%	0%
anglais	16.66%	0%	33.33%	50%	0%
français	8.33%	41.33%	25%	0%	25%
berbère	0%	0%	25%	16.66%	58.33%

6-Tableau descriptif des positions attribuées aux langues employées.

Donc nous constatons que :

-8.33% des apprenants classent la langue française en 1<sup>ère</sup> position.

-41.66% Des apprenants la mettent en 2<sup>ème</sup> position.

25% la classent en 3<sup>ème</sup> position.

Aucun apprenant ne l'a classée en 4<sup>ème</sup> position.

25% des apprenants la classent en 5<sup>ème</sup> position.

Ce qui nous mène à conclure que la langue française occupe la deuxième position

par rapport aux langues pratiquées par nos apprenants.

**4-**

**Les justifications du classement :**

Concernant la langue française, les justifications avancés par nos apprenants tournent autour de trois facteurs :

- leurs auto-évaluation en langue française.
- leurs qualifications de la langue française.
- les rapports affectifs qu'ils entretiennent avec la langue française.

**4-1-Les**

**auto-évaluations en langue française :**

Apprenants	Position attribuée à la langue française	Niveau scolaire en langur française	Déclaration reflétant les évaluations de leurs compétences en langue française
1-AP F	3 <sup>ème</sup> position	Moyen niveau	Je ne la comprends pas difficile.

2-AP F	2 <sup>ème</sup> position	Bon niveau	Je suis heureuse et fière de la parler car pue de gens la comprends et la parle.
3-AP F	2 <sup>ème</sup> position	Moyen niveau	/
4-AP F	2 <sup>ème</sup> position	Niveau assez bon	/
5-AP F	2 <sup>ème</sup> position	Bon niveau	Je la comprends et je l'emploie.
6-AP F	5 <sup>ème</sup> position	Faible niveau	Je ne la comprends pas.
7-AP F	5 <sup>ème</sup> position	Faible niveau	/
8-AP F	1 <sup>ère</sup> position	Moyen niveau	/
9-AP F	2 <sup>ème</sup> position	Moyen niveau	Je me régale en faisant ses exercices.
10-AP G	3 <sup>ème</sup> position	Très faible niveau	Je ne la maitrise pas du tout.
11-AP G	3 <sup>ème</sup> position	Faible niveau	Je ne la maitrise pas.
12-AP G	5 <sup>ème</sup> position	Faible niveau	Je ne la maitrise pas.

Tableau 7 : Les auto-évaluations en langue française.

A partir du tableau précédant, nous pouvons dire que la position attribuée à la langue française est étroitement liée au niveau scolaire des apprenants dans cette langue. Nous constatons aussi que les apprenants qui ont qualifié leur niveau scolaire en français entre faible et très faible ont presque tous montré un sentiment de dévalorisation par rapport à l'évaluation de leurs compétences en langue française. Contrairement à ceux qui ont qualifié leur niveau entre moyen et bon.

#### **4-2-Les qualifications de la langue française :**

Les opérations de qualification constituent une base de données importante qui permet de repérer les représentations et images que se font les apprenants des langues. C'est dans le but de repérer les attitudes de nos informateurs à l'égard de la langue française que nous nous sommes posé la question suivante : Comment nos apprenants qualifient-ils le français ?

L'analyse du questionnaire nous a permis d'obtenir le tableau suivant :

Apprenants	Niveau scolaire en français	Position attribuée au français	Les qualifications de la langue française.
1-AP F	Moyen	3 <sup>ème</sup> position	Difficile.
2- AP F	Bon niveau	2 <sup>ème</sup> position	Peu de gens le

			comprend.
3- AP F	Moyen	2 <sup>ème</sup> position	Nécessaire, importante.
4- AP F	Assez bon	2 <sup>ème</sup> position	Belle langue.
5- AP F	Bon niveau	2 <sup>ème</sup> position	/
6- AP F	Faible	5 <sup>ème</sup> position	Difficile.
7- AP F	Faible	5 <sup>ème</sup> position	Complexe et difficile.
8- AP F	Moyen	2 <sup>ème</sup> position	Nécessaire.
9- AP F	Moyen	2 <sup>ème</sup> position	Belle langue.
10-AP G	Faible	3 <sup>ème</sup> position	Difficile.
11- AP G	Faible	3 <sup>ème</sup> position	/
12- AP G	Faible	3 <sup>ème</sup> position	Difficile.

Tableau 8 : Les qualifications de la langue française.

A partir du tableau précédant, nous constatons que les qualifications à propos de la langue française varient selon le niveau de l'apprenant dans cette langue. Les apprenants qui ont un niveau entre bon et moyen l'ont qualifiée de belle langue nécessaire par contre ceux qui ont un faible niveau en français l'ont tous presque qualifiée de langue difficile. Ces qualifications reflètent la relation conflictuelle qui existe entre eux et la langue. Par ailleurs ces qualifications sont révélatrices des représentations et images que se font nos informateurs de cette langue.

#### **4-3-Les marques affectives par rapport à la langue française :**

Apprenants	Niveau scolaire en français	Position attribuée au français	Manifestations affectives.
1-AP F	Moyen	3 <sup>ème</sup> position	J'aime l'enseignante.

2- AP F	Bon niveau	2 <sup>ème</sup> position	Jr suis heureuse et fière de la parler.
3- AP F	Moyen	2 <sup>ème</sup> position	/
4- AP F	Assez bon	2 <sup>ème</sup> position	J'aime parler en français.
5- AP F	Bon niveau	2 <sup>ème</sup> position	/
6- AP F	Faible	5 <sup>ème</sup> position	Je déteste.
7- AP F	Faible	5 <sup>ème</sup> position	Je déteste.
8- AP F	Moyen	2 <sup>ème</sup> position	J'aime cette langue.
9- AP F	Moyen	2 <sup>ème</sup> position	Une langue que j'aime.
10-AP G	Faible	3 <sup>ème</sup> position	/
11- AP G	Faible	3 <sup>ème</sup> position	Je pense que c'est une perte de temps de l'apprendre.
12- AP G	Faible	3 <sup>ème</sup> position	/

Tableau 9 : Les marques affectives.

A partir de ce tableau, nous pouvons dire que certains de nos informateurs expriment sans hésitation leurs sentiments à propos de la langue française. Ces sentiments sont directement liés aux niveau et compétences des apprenants dans cette langue. Ils reflètent aussi la relation harmonieuse qui existe entre la langue française et les apprenants qui ont qualifié leurs niveaux entre moyen et bon, et la relation conflictuelle qui existe entre cette langue et les apprenants qui ont qualifié leurs niveaux entre faible et très faible.

### **5-Conclusion :**

Nous avons essayé dans cette partie de notre recherche d'identifier les représentations et attitude des apprenants à l'égard de la langue française, pour essayer par la suite de les repérer ainsi que leur rôle dans la constitution de la

relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants dans les interactions verbales.

Il faut signaler ici, que l'analyse du questionnaire de pourrai jamais refléter de manière exacte les représentations et attitudes des apprenants, car ce que les apprenants disent qu'ils font ne correspond pas toujours à ce qu'ils font réellement.

L'analyse des questionnaires donnés aux apprenants révèle que la langue française occupe la deuxième position par rapport aux langues pratiquées par nos apprenants., que leur niveau scolaire en français détermine les représentations qu'ils se font de cette langue. car ceux qui pensent que la langue française est une langue difficile ont qualifié leur niveau entre faible et très faible dans cette langue, et ceux qui pensent c'est une belle langue nécessaire ont qualifié leur niveau entre moyen et bon.

Par ailleurs, l'analyse de nos données révèle qu'il y a une différence en ce qui concerne les attitudes de nos apprenants à l'égard de la langue française. Concernant les apprenants qui ont qualifié leur niveau entre moyen et bon, nous observons qu'il existe un lien affectif exprimé à l'encontre de cette langue. Ils expriment tous un sentiment dévalorisation par rapport à l'évaluation de leurs compétences dans cette langue. Il n'y a pas de trace de relation conflictuelle entre eux et la langue française, contrairement à ceux qui ont qualifié leur niveau entre faible et très faible. Ces derniers montrent tous un sentiment de dévalorisation par rapport à l'évaluation de leurs compétences. Ce sentiment reflète la relation conflictuelle qui existe entre ces apprenants et la langue française. Cette relation influence les procédures que les apprenants mettent en œuvre pour apprendre ou utiliser cette langue, d'où les déclarations : *« je ne comprends pas, je n'utilise pas, perte temps de l'apprendre, je ne maîtrise pas difficile. »*

## **Chapitre 2 :**

### **L'analyse des interactions verbales :**

Notre analyse des interactions verbales se veut quantitative, pour repérer le rôle de l'ensemble des représentations de soi, de l'autre ainsi que les représentations langagières dans la gestion de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants en classe de FLE . Ceci par l'identification des différentes formes d'interactions caractérisées par des enjeux communicatifs, de

partage des responsabilités, de gestion des échanges, d'un enseignant à un autre et d'un apprenant à un autre.

## **1-L'organisation des tours de parole :**

### **1-1-Aspect quantitatif :**

#### **1-1-1-Répartition des tours de parole :**

Comme nous l'avons mentionné précédemment (cadre théorique), celui qui tient la parole le plus longtemps occupe la position dominante dans l'interaction.

L'analyse de nos interactions verbales a donné les résultats suivants :

#### **Interaction 1 :**

Cette interaction contient 181 tours de parole, l'enseignante à elle seule a produit 92 tours de parole, les apprenants à eux ont produit 89 tours de parole répartis sur 13 apprenants

#### **Interaction 2 :**

Cette interaction contient 167 tours de parole, l'enseignante a monopolisé 95 tours de parole, 8 apprenants quand à eux, ont produit 72 tours de parole.

#### **Interaction 3 :**

Dans cette interaction, nous comptabilisons 238 tours de parole, 136 tours de parole sont produits par l'enseignant, et 102 tours de parole par 12 apprenants.

### **1-2-Aspect qualitatif :**

#### **1-2-1-La gestion de la circulation de la parole :**

Nous constatons dans notre corpus que la responsabilité de la circulation de la parole revient à enseignant, c'est lui qui désigne du doigt ou nome l'apprenant qui doit prendre la parole.

Observons l'extrait suivant tiré de l'interaction e cité à titre d'exemple.

18-E : le thème↑ très bien Nadia le thème du texte d'accord bon heu...  
donc le chapeau nous a renseigné sur l'idée générale ou le thème du texte quel  
est le thème↑ quel est le thème du texte↑

19-GC : madame madame...

20-E : oui Bouteina.

21-Bouteina : les acteurs ne sont pas d'accord avec le thème ///.

22-E : le metteur en scène.

23-Bouteina : avec le metteur en scène pour xxx une pièce étrangère.

24-E : qui le dit autrement↑ allez formulez l'idée autrement ↑oui.

25-Yacine : madame le metteur n'est pas euh les acteurs n'est pas ///.

26-E : ne sont pas c'est les acteurs pluriel.

27-Yacine : ne sont pas d'accord pour euh cet Théa qui euh///.

28-E : théâtre on ne dit pas Théa pièce qu'est-ce quelle a la pièce↑

29-Yacine : madame cette pièce elle parle des problèmes euh///.

30-E : de qui↑

31-Yacine : euh///.

32-E : qui dit mieux↑ allez oui Amira vas-y.

33-Amira : les acteurs refusent xxx malgré euh le metteur en scène de leur  
faire jouer cette pièce.

34-E : de faire jouer très bien.

### **1-2-2-Les**

#### **interruption :**

Nous avons constaté dans notre corpus que l'interruption, qui est considérée comme indicateur de position haute, n'est pas réservée uniquement aux enseignants, car les apprenants aussi interrompent leurs enseignants. Cette situation constitue dans certains cas une perte de face pour les enseignants. Observons les extraits suivants.

#### **Extrait1 :**

**(interaction1)**

21-E : très bien

l'ordinateur a des facultés///.

22-Amel : des pouvoirs euh///.

23-E : on va dire des facultés illimitées on arrête là d'accord.

Dans cet extrait nous constatons que l'apprenant (Amel) se permet d'interrompre son enseignante qui n'accepte pas d'être interrompue, comme le montre son autorépétition. Elle reprend en 23 ce qu'elle a dit en 21, annulant d'une certaine manière les propos de (Amel), et ajout « on arrête là » pour prévenir toute tentative de l'apprenant de reprendre l'initiative. La production d'un ordre a généralement valeur de taxèmes de position haute.

**Extrait 2 : (interaction1)**

62-E : non chut pourquoi chut pourquoi la machine ne peut pas être syndiquée normalement hein normalement///

63-/// xxx (plusieurs voix inaudibles)

64-E : Sedrati qu'st-ce qu'il ya.

65-Sedrati ; /nexrojeqloqte/.

**(je sors je m'ennuie)**

66-E : chut c'est interdit de sortir.

67-Apx : madame /anamaxelawni ʃnexroje/ **(On ne m'a pas laissé sortir)**

68-E : ça y est sans commentaire chut chut.

69-GC : xxx (rire).

70-E : je ramène un rasoir je te rase tous comme ça tu seras chauve.

71-GC : (rire).

72-APX : (tes cheveux deviendront blonds).

73-E : ça y est ça y est on arrête bon regardez la machine cet ordinateur qu'est-ce qu'il a demandé à la société de la faire syndiquer d'appartenir à un

syndicat d'accord pour que le syndicat puisse lui rendre ses droits puisse le défendre aussi d'accord xxx cette machine n'oublie pas que dans cette séquence on est dans la fiction le récit de fiction c'est l'imagination///.

74-GC : xxx (rire).

75-E : aller ça y est on arrête j'ai dit on arrête ↑

76-E : \_\_ bon imaginez maintenant cette machine elle a demandé d'être syndiquée on va partir de ce premier euh ... repère elle a demandé d'être syndiquée vous avez dit que la machine n'a pas droit à un syndicat pourquoi pourquoi n'a pas droit à un syndicat↑

L'interruption dans cet extrait s'effectue à deux reprises. La première par l'apprenant (Sedrati) qui s'est levé pour sortir ce qui a provoqué : une coupure dans la progression de l'interaction par les commentaires des autres apprenants en 62. La deuxième par le groupe complet, nous pouvons dire qu'elle est le prolongement de la première interruption. Car ces apprenants ont produit d'autres commentaires et des rires à propos de la réaction de l'apprenant (Sedrati).

Ces deux interruptions ont constitué une atteinte pour la face négative de l'enseignante (stagiaire) qui occupe normalement une position haute par rapport aux apprenants. Le fait de l'interrompre, ses apprenants ont lésé son territoire et menacer sa face.

Nous constatons que l'enseignante a été contrainte d'accepter cette situation d'où son intervention en 70 qui indique sa coopération avec ses apprenants sur le terrain de l'humour pour préserver sa face, quand elle n'a pas pu maîtriser la situation par ses interventions en 66,68. Par la suite l'enseignante a essayé de reprendre le contrôle de la progression des échanges, comme nous le constatons en 73, mais elle échoué, car elle été interrompue encore une autre fois par ses apprenants en 74, ce qui a constitué une menace pour sa face. Elle a

donc décidé d'employer une autre stratégie en 75 par un ordre avec une intonation montante, puis un silence qui indique que les apprenants réendossent leur rôle d'apprenant et cessent de prendre des initiatives interactionnelles.

Si nous confrontons l'intervention de l'apprenant « je sors, je m'ennuie », qui a provoqué la première interruption aux déclarations des apprenants dans les questionnaires analysés, nous pouvons la considérer comme une attitude adoptée par l'apprenant à l'égard du cours de langue présenté. Elle nous conduit donc à faire l'hypothèse qu'elle est une manifestation d'une représentation de l'apprenant.

### **Extrait 3 : (interaction2)**

139-E : oui l'un veut convaincre l'autre le metteur en scène veut convaincre les acteurs de son idée xxx et les acteurs veulent convaincre le metteur ou euh ... ou bien le metteur en scène défend son euh///.

140-Bouteina : opinion.

141-E : son opinion son point de vue et les///.

142-Amira : acteurs veulent défendre leur point de vue.

143-E ; d'accord il y a ici une prise de///.

144-Amira : de position.

145-E : une prise de position il y a le metteur en scène qui est pour ou contre↑.

146-GC : pour.

147-E : et les acteurs↑.

148-GC : contre.

Dans cet extrait l'enseignante est interrompue à trois reprises 1401, 142, 144. Ces interruptions ne constituent guère une perte de face de l'enseignante (titulaire) qui accepte et coopère avec ses apprenants, car ils n'ont aucun effet négatif sur le développement de l'interaction. Elles indiquent un certain dynamisme au niveau des échanges entre l'enseignante et ses apprenants.

### **Extrait 4 : (interaction 3)**

14-E : l'un des gendres oui donc c'est les personnages c'est-à-dire les personnages en présence du récit c'est-à-dire les actants↑ ce sont les actants de l'histoire du récit euh le lieu du récit le lieu du récit↑.

15-Reda : dans un quartier.

16-E : dans un quartier bien le lieu c'est dans un /// pose le stylo on pose le stylo on écoute et on participe.

17-E : répète.

18-Reda : le lieu de ce récit est euh dans un quartier.

Le comportement de l'apprenant qui écrivait pendant que l'enseignant parle l'a interrompu. L'enseignant ici reproche à l'apprenant le fait d'écrire sans que cela ait été ordonné. De ce fait l'enseignant a réagit en donnant l'ordre « pose le stylo↑, on pose le stylo on écoute et on participe »

A partir de cela, nous pouvons dire que les apprenants qui sont tous issus du même milieu social, et qui ont presque le même âge, ne se comportent pas de la même façon avec l'enseignante stagiaire, l'enseignante titulaire et l'enseignant. Ce qui nous mène à dire que la représentation que se font les apprenants de leurs enseignants influencent leurs comportements envers ces derniers.

### **1-2-3-Les intrusions :**

Observons les extraits suivants :

#### **Extrait1 : (interaction1)**

4-E : est-ce que vous avez pu comprendre de quoi parle cette situation initiale↑ de quoi il s'agit↑.

5-Apx : l'ordinateur.

6-E : oui on lève le doigt d'abord.

### **Extrait 2 : (interaction1)**

29-E : donc cette société la elle avait besoin de quoi↑.

30-Nasser : l'ordinateur.

31-E : lève le doigt Nasser.

### **Extrait 3 : (interaction 3)**

35-E : qui sont les personnages de cet extrait↑.

36-Meha : Saïd.

37-E : on lève le doigt d'abord.

38-E : vas-y Meha.

39-Meha :

Ces extraits indiquent que les enseignants se représentent comme le seul participant autorisé à faire circuler la parole. Ils n'acceptent pas que leurs apprenants prennent la parole sans demander la permission, d'où leurs interventions « on lève le doigt », « lève le doigt ».

## **2-**

### **Structure des interactions ;**

#### **2-1-Les interventions des enseignants ;**

De par le statut asymétrique qui régit la relation enseignant apprenant, nous constatons qu'un véritable jeu interrogatif s'établit entre les partenaires, où, l'enseignant exerce le pouvoir d'orienter et de diriger les échanges dans le but d'arriver non seulement à l'intercompréhension mais aussi de faire acquérir aux apprenants des compétences linguistiques et communicatives. Nous avons observé dans nos corpus plusieurs types d'interventions des enseignants. L'interrogation demeure leur moyen privilégié.

### **2-1-1-Les questions des enseignants ;**

L'activité de l'enseignant est un questionnement continu par lequel, il exerce un contrôle permanent sur l'activité des apprenants, ceci à la fois sur le plan de l'organisation des échanges que sur le plan du traitement des contenus.

Dans notre corpus, nous avons constaté que la majorité des questions des enseignants sont des questions dont les réponses se trouvent directement dans le texte, ce qui facilite la tâche des apprenants, les met en confiance, et préserve leur face, C'est donc une manière d'inciter les apprenants à prendre la parole et donc de faciliter le déroulement interactionnel des échanges. En effet le silence des apprenants suite à une question de l'enseignant peut être menaçant pour la face de l'enseignant dans la mesure où il met l'enseignant d'une certaine manière en échec.

#### **Extrait1 : (interaction1)**

4-

E : est-ce que vous avez pu comprendre de quoi parle cette situation initiale↑ de quoi il s'agit↑.

5-Apx :

l'ordinateur.

6-E : oui on lève

le doigt d'abord.

7-Apx : l'ordinateur.

d'accord il s'agit d'un ordinateur.

8-E : l'ordinateur

9-E : oui.

problème de gestion.

10-Amel : madame un

gestion il y a l'ordinateur et il y a un problème de

11-E : un problème de

#### **Extrait 2 : (interaction 2)**

48-E : c'est un dialogue donc qui sont les partenaires ou les personnes qui participent à ce dialogue↑.

49-Bouteina : madame.

50-E : oui.

51-Bouteina : le metteur en scène.

52-E : le metteur en scène↑.

53-GC : le premier acteur et le deuxième acteur.

54 E : ne chut pas tous à la fois.

55-E : \_\_ le metteur en scène le premier acteur et le deuxième acteur bon le metteur en scène euh le metteur en scène qu'est-ce qu'il a proposé a ces acteurs↑.

56-Bouteina : madame madame.

57-E : qu'est-ce qu'il l'aura proposé↑.

58-Djazia : il l'aura proposé de faire une pièce étrangère.

59-E : il l'aura proposé une pièce étrangère d'accord bon les acteurs est-ce qu'ils ont accepté ou refusé↑.

60-Nadia : madame madame.

61-E : oui.

62-Nadia : les acteurs refusé///.

63-E : refusent.

64-Nadia : refusent de jouer cette pièce.

65-E ; les acteurs refusent de jouer cette pièce étrangère.

### **Extrait 3 : (interaction 3)**

5-E : \_\_ bien petit rappel sur le texte en question les personnages qui sont les personnages

A partir des extraits précédant, nous pouvons constater que ces questions entraînent des réponses reproductrices fermées tirées du texte lui-même, où l'apprenant n'emploie pas des phrases personnelles, mais bien au contraire, il ne relever les expressions du texte.

Nous pensons que c'est une stratégie adoptée par les enseignants pour mettre les apprenants en confiance mais aussi pour se rassurer eux-mêmes. Les apprenants maîtrisent mal le code utilisé, de ce fait hésitent à répondre aux

questions d'information, car elles font appel aux connaissances personnelles des apprenants (linguistique, culture général etc.), ce qui risquerait d'engendrer l'échec communicatif, et, constituer une menace pour la face négative aussi bien des apprenants que des enseignants (c'est vexant pour l'apprenant de répondre mal à une sollicitation, et c'est vexant pour l'enseignant d'avoir des silence comme réponse à des questions posées).

### **2-1-2-Les interventions contraignantes des enseignants :**

Nous avons constaté également dans notre corpus que les enseignants ont recouru à des interventions contraignantes qui exercent un contrôle important tant sur le plan de l'organisation des échanges que sur le plan du traitement des contenus. Ces interventions obligent les apprenants à donner des réponses précises prédéfinies par les enseignants, comme le montrent les extraits suivants.

#### **Extrait 1 : (interaction1)**

40-E : bon qu'est-ce qu'on va faire↑ nous on nous a dit que l'ordinateur ici il a des facultés c'est à-dire↑ qu'est-ce qu'il peut faire l'ordinateur↑.

41-Amel : plusieurs travaux.

42-E : il peut faire plusieurs travaux↑ au lieu de dire plusieurs travaux qu'est-ce qu'on peut dire↑.

43-Apx : actes.

44-E : plusieurs actes d'accord plusieurs↑.

45-Omar : tâches.

46-E : tâches très bien plusieurs taches donc il peut à lui seul cette machine à elle seule peut faire plusieurs taches à la fois d'accord à partir de là regardez qu'est-ce qu'on nous a donné on nous a donné des repères on nous a dit mais dès son installation la machine qu'est-ce qu'elle a exigé↑ qu'est-ce qu'elle a demandé↑ qu'est-ce qu'elle a obligé la société à lui faire↑ elle a obligé la société à la faire syndiquer.

## **Extrait 2 : (interaction 2)**

10-E : très bien c'est le chapeau d'accord a quoi sert cette phrase↑ ou à quoi sert le chapeau dans un texte↑.

11- : (silence).

12-E : Bouteina.

13-Bouteina: madame nous renseigne euh nous renseigne sur l'idée madame l'idée générale.

14-E : oui elle nous renseigne sur l'idée générale du texte oui euh autrement dit↑ oui Yacine.

15-Yacine : madame elle donne l'explication euh du texte euh l'explication générale.

16-E : l'explication générale du texte euh comment pourrait dire↑ autrement dit elle nous renseigne sur le contenu du texte elle nous renseigne sur↑.

17-Amira : l'idée générale.

18-E : l'idée générale ou bien↑.

19-Nadia : le thème.

20-E : le thème↑ très bien Nadia le thème du texte d'accord bon euh donc le chapeau nous a renseigné sur le thème du texte quel est ce thème quel est le thème du texte↑

Dans les extraits précédents, nous constatons que les interventions des enseignants suivent une ligne de questionnement contraignant les apprenants à donner des réponses précises, prédéfinies, à partir desquelles s'enchainent les échanges.

Sur le plan interactif, nous pouvons dire que le questionnement a un caractère organisationnel des échanges, ce qui fait que chaque énoncé produit par un apprenant est précédé et suivi par une intervention de l'enseignant.

### **2-1-3-Les interventions évaluatives des enseignants :**

De plus que ses interventions contraignantes qui ont un caractère organisationnel des échanges, l'enseignant produit aussi des interventions évaluatives, quand il corrige les réponses des apprenants, ou bien les apprécie ou les refuse. Elles portent souvent plus sur la forme que sur le contenu.

Nous devons signaler aussi que ces interventions ont un effet important sur le comportement verbal des apprenants, car elles peuvent constituer une menace pour leur face négative ou positive.

#### **Extrait 1 : (interaction1)**

103-Amel: Madame madame.

104-E: oui.

105-Amel: l'ordinateur réclame des plans de construction des écoles des hopitales ///.

106-E : des hôpitaux on dit.

107-Amel : des hôpitaux xxx.

108- : mai là il n 'a rien demandé on a dit on adit qu'est-ce qu'il va demander' il est employé c'est un travailleur qu'est-ce qu'il va demander de la personne chez qui il travaille d'accord Amel c'est ce que j'ai dit.

109- E : oui Omar.

110-Omar : il demande le petit déjeuner et le repos quand il est fatigué.

111-E : le repos quand il est fatigué d'accord.

112-Rehab : madame l'ordinateur est une machine qui réclame une vacance ///.

113-E : des vacances j'ai dit le mot vacances est pluriel il n'est jamais singulier.

114-Rehab : des vacances le lendemain elle a dit je suis besoin ///.

115-E : on ne dit pas je suis besoin on dit↑.

116-Apx : j'ai besoin.

117-E : j'ai besoin.

118-Rehab : j'ai besoin d'une autre personne ///

119-E : d'une autre personne oui très bien

120-Rehab : d'une autre personne pour m'aider trois jours après euh...elle a demandé à l'homme de construire un programme qui xxx plus développé.

121-E : c'est très bien tes idées sont très bonnes qui d'autres↑Bchibeche vas-y qu'est-ce que tu a fait↑.

Dans cette séquence, les interventions évaluatives de l'enseignante enchainent sur les propos des apprenants. L'évaluation ici se fait de deux façons : la première se manifeste dans la correction des fautes des apprenants quand l'enseignante interrompt directement l'apprenant pour le corriger, comme en 105, 112, 114, et 118 ; la deuxième se manifeste dans l'appréciation des propos de l'apprenant et cela par la reprise de ses même propos, comme en 111, en s'impliquant personnellement dans l'évaluation par le fait de dire « d'accord ».

## **2-2-Les interventions des apprenants :**

Les interventions des apprenants restent réactives limitées à des réponses aux questions de l'enseignant, comme le montrent les extraits suivants :

### **Extrait1 : (interaction1)**

24-E : bon donc on suit il s'agit d'un ordinateur et il y a des problèmes de gestion des problèmes de gestion là ils concernent qui↑ euh l'ordinateur↑ l'homme↑.

25-GC : non.

26-Derghoum : La société↓.

27-E : la société↑ très bien donc vous savez tous qu'est-ce qu'une société↑.

28-GC : oui madame.

29-E : donc cette société la elle avait besoin de quoi↑.

30-Nasser : l'ordinateur.

31-E : lève le doigt Nasser.

32-Nasser : cette société avait besoin d'un ordinateur.

33-E : a besoin d'un ordinateur d'accord.

### **3-L'organisation des échanges :**

Observons l'extrait suivant cité à titre d'exemple.

#### **Extrait : (interaction 1)**

121-E : c'est très bien tes idées sont très bonnes qui d'autres↑Bchibeche  
vas-y qu'est-ce que tu a fait↑.

122-Bchibeche : elle a demandé de l'argent le repos et un programme plus  
développé.

123-E : Boussaha.

124-Boussaha : l'ordinateur demande un repos et un homme pour la aider  
///.

125-E : pour l'aider.

126-Boussaha : pour l'aider quand il est malade.

127-E : d'accord oui pourquoi pas.

128-E : Hamoudi Hamoudi vas-y vite et à haute vois.

129-Hamoudi : xxx des vacances.

130-E : d'accord vous avez tous optez pour l'argent pour euh le repos les  
vacances.

L'enchaînement et l'organisation de cet extrait indique une structuration typique de la situation didactique et qui suit un schéma organisateur : initiation-réaction-évaluation (I R E). Le rôle de l'enseignant ici est primordial, car c'est lui qui gère, oriente et organise les échanges, tout part de lui et lui revient. Comme nous

l'avons déjà montré, les apprenants sont contraints de réagir et à répondre aux questions de l'enseignant, à partir desquelles ils sont évalués.

Nous constatons que les marqueurs interactionnels et syntaxiques tel que : « très bien », « d'accord », « oui », « bon » n'initient, relancent, ratifient et clôturent les échanges.

#### **4-Le contrôle des topiques :**

Nous avons constaté dans l'ensemble de notre corpus, que c'est l'enseignant qui contrôle généralement les topiques, c'est à lui que revient la responsabilité de la gestion des contenus, responsabilité déléguée par les apprenants eux-mêmes.

Observons l'extrait suivant relevé de l'interaction 1 à titre d'exemple :

4-E : est-ce que vous avez pu comprendre de quoi parle cette situation initiale↑ de quoi il s'agit↑.

5-Apx : l'ordinateur.

6-E : oui on lève le doigt d'abord.

7-Apx : l'ordinateur.

8-E : l'ordinateur d'accord il s'agit d'un ordinateur.

9-E : oui.

10-Amel : madame un problème de gestion.

11-E : un problème de gestion il y a l'ordinateur et il y a un problème de gestion.

12-Rehab : madame.

13-E : oui Rehab.

14-Rehab : l'énorme machine.

15-E : oui l'énorme machine c'est qui l'énorme machine↑.

16-GC : l'ordinateur.

17-E : l'ordinateur oui d'accord et il y a un problème de gestion.

18-Amel : madame madame.

19-E : oui Atamen.

20-Amel : il a euh des capacités illimitées.

21-E : très bien l'ordinateur a des facultés.

22-Amel : des pouvoirs euh///.

23-E : on va dire des facultés illimités on arrête là d'accord.

24-E : bon donc on suit il s'agit d'un ordinateur et il y a des problèmes de gestion des problèmes de gestion là ils concernent qui↑ euh l'ordinateur↑ l'homme↑.

25-GC : non.

26-Derghoum : La société↓.

27-E : la société↑ très bien donc vous savez tous qu'est-ce qu'une société↑.

28-GC : oui madame.

29-E : donc cette société la elle avait besoin de quoi↑.

30-Nasser : l'ordinateur.

31-E : lève le doigt Nasser.

32-Nasser : cette société avait besoin d'un ordinateur.

33-E : a besoin d'un ordinateur d'accord.

34-Amel: madame madame.

35-E: oui.

36-Amel: a besoin de machine électronique.

37-E : elle avait besoin de machine électronique donc c'est l'ordinateur.

38-Amel : pour euh... résoudre tout les problèmes de gestion.

39-E : donc la société avait besoin de cet ordinateur pour résoudre tout les problèmes de gestion d'accord donc donc nous avons ici si vous voulez les deux personnages nous avons l'ordinateur et nous avons la société d'accord l'un a besoin de l'autre la société a besoin de l'ordinateur.

40-E : bon qu'est-ce qu'on va faire↑ nous on nous a dit que l'ordinateur ici il a des facultés c'est à-dire↑ qu'est-ce qu'il peut faire l'ordinateur↑.

41-Amel : plusieurs travail.

42-E : il peut faire plusieurs travaux↑ au lieu de dire plusieurs travaux qu'est-ce qu'on peut dire↑.

43-Apx : actes.

44-E : plusieurs actes d'accord plusieurs↑.

45-Omar : taches.

46Taches très bien plusieurs taches donc il peut à lui seul cette machine à elle seule peut faire plusieurs taches à la fois d'accord à partir de là regardez qu'est-ce qu'on nous a donné on nous a donné des repères on nous a dit mais dès son installation la machine qu'est-ce qu'elle a exigé↑ qu'est-ce qu'elle a demandé↑ qu'est-ce qu'elle a obligé la société à lui faire↑ elle a obligé la société à la faire syndiquer.

47-E : qu'est-ce qu'un syndicat donnez-moi des exemples de syndicat.

48-E : vous ne connaissez pas qu'est-ce qu'un syndicat↑.

Nous pouvons dire que l'enseignante ici a le contrôle exclusif du sujet qu'elle dirige par des questions et des répétitions. Ses interventions contraignantes orientent la discussion vers l'objectif prédéfini. L'enseignante initie le thème en 4, en posant des questions aux apprenants qui ne font que répondre à ces questions jusqu'en 20, où l'intervention de l'apprenant Amel initie un sous thème, mais l'enseignante refuse de développer ce sous-thème en 23, et relance le premier pour le reprendre à la suite en 42.

Il se peut qu'il y ait une co-construction du thème et plus particulièrement de sous thèmes, mais les lignes globales du thème demeurent contrôlées par l'enseignant qui devient le seul interactant qui a la pouvoir d'initier et de clôturer les thèmes.

## **5-Les répétitions, reformulations et simplifications lexicales :**

Nous constatons que les répétitions et les reformulations sont assez fréquentes dans notre corpus. Elles ont un rôle important dans l'interaction verbale car elles permettent de faire comprendre les apprenants.

Observons les extraits suivants :

**Extrait 1 : (interaction 1)**

47-E : qu'est-ce qu'un syndicat donnez-moi des exemples de syndicat.

48-E : vous ne connaissez pas qu'est-ce qu'un syndicat↑.

49-GC : non madame.

50-E : les personnes qui travaillent les ouvriers les enseignants ils ont tous un syndicat le syndicat qu'est-ce qu'il fait il défend les droits des employés il défend les droits vous connaissez le verbe défendre↑.

51-GC : oui madame.

52-E : il défend les droits il demande les droits est-ce que vous connaissez un syndicat ici en Algérie↑.

53-Amel : non madame.

Dans cet extrait, la reformulation est présente dès le début, où l'enseignante sachant que les apprenants ne s'expriment pas aisément en français reformule sa question « qu'est-ce qu'un syndicat ? » qui exige un degré de compétence (linguistique et culturel) de l'apprenant, en la simplifiant en un impératif didactique « Donnez-moi un exemple de syndicat ».

Par la suite nous remarquons aussi une autre reformulation en 52, cette fois-ci pour faire comprendre aux apprenants les fonctions du syndicat en reformulant la phrase « défend les droits » en « demande les droits », afin de leur faire comprendre qu'est-ce qu'un syndicat.

A signaler ici, que ces auto-reformulations de l'enseignante sont auto-déclenchées, elles ne répondent pas à une sollicitation des apprenants. Ce qui

nous conduit à faire l'hypothèse qu'elles sont la manifestation d'une représentation de l'enseignante qui essaie de conformer ses énoncés à ce qu'elle pense être le niveau des apprenants. Nous remarquons que ces reformulations peuvent marquer un pas en direction d'une plus grande directivité. La reformulation en 47 en est l'exemple, on passe d'une question à un ordre (impératif).

### **Extrait 2 : (interaction2)**

101-E : qu'est-ce qui mérite ce problème↑ non on n'est pas encore arrivé au chômage il mérite qu'on lui accorde un peu d'attention oui ou non bon ça c'est l'analphabétisme c'est quoi les calamités naturelles↑.

Nous remarquons dans cet extrait que les répétitions servent d'outil à l'enseignante pour évaluer les réponses des apprenants comme en 103, où l'enseignante répète la réponse fournie par Amira pour confirmer et accepter ce qui a été exprimé par cet apprenant.

Les reformulations sont utilisées dans cet extrait pour donner plus de précision aux réponses fournies par les apprenants, comme en 105, où l'enseignante reformule la réponse de l'apprenant « les volcans » en « les irrptions volcaniques » afin de donner plus de précision et faire élargir le vocabulaire des apprenants.

### **Extrait 3 : (interaction 3)**

19-E : comment est ce quartier↑ un quartier commnt↑.

20-Apx : euh...///.

21-E : donc le lieu de l'histoire le lieu du récit c'est dans un quartier comment est ce quartier↑.

22-(silence).

23-E : pourquoi ce quartier en question↑ pourquoi prrécisément porquoi cequartier↑ c'est-à-dire depuis le début de cette histoire jusqu'à la fin de cette histoire on ne parle que de cequartier pourquoi↑.

24-Ghazel : parce que euh... l'ancienne maison se trouve là.

25-E : l'ancienne maison était dans ce quartier l'ancienne maison de qui↑.

Dans certains cas, les répétitions et reformulation apparaissent indispensables, comme le montre cet extrait, où l'enseignant trouve une difficulté à faire comprendre aux apprenants ses questions d'où l'échec communicatif en 20et 22. Ce qu'il l'a amené à répéter et reformuler ses questions.

### **6-Les -hésitations :**

Les hésitations en situation d'apprentissage d'une langue reflètent généralement soit l'incompréhension de l'apprenant soit l'incompétence de celui-ci à formuler ou de trouver une réponse précise, soit comme indice que ce dernier sollicite l'aide de l'enseignant.

#### **Extrait1 : (interaction1)**

78-E : \_\_ qui a droit à un syndicat ↑ la machine ↑ l'homme↑.

79-GC : l'homme.

80-Apx : madame.

81-E : oui.

82-Apx : madame la machine euh l'homme acheter cette machine.

83-E : c'est l'homme qui s'est approprié la machine d'accord c'est très

Dans cet extrait, nous remarquons que l'apprenant trouve une difficulté à exprimer son idée, son hésitation en82indique que ce dernier essaie de trouver les mots exacts pour formuler la phrase qui exprime son idée.

#### **Extrait 2 : (interaction2)**

- 24-E : qui le dit autrement↑ allez formulez l'ideé autrement oui Yacine.
- 25-Yacine : madame le metteur en scène n'est pas euh... les acteurs n'est pas///.
- 26-E : ne sont pas c'est les acteurs pluriel.
- 27-Yacine : ne sont pas d'accord pour euh... ct théat qui euh...///.
- 28-E : théâtre on ne dit pas théa pièce une pièce qu'est-ce qu'elle a la pièce↑.
- 29Yacine : madame cette pièce euh... elle parle des problèmes de euh ...///.
- 30-E : de qui ↑.
- 31-Yacine : euh...///.
- 32-E : qui dit mieux↑ allez Amira vas-y.

Dans cet extrait, nous constatons que l'apprenant Meghazi exprime des difficultés à répondre à la sollicitation de son enseignante. Les hésitations de cet apprenant sont une forme de sollicitation d'aide de l'enseignante qui ne répond pas à cette demande.

### **Extrait 3 : (interaction3)**

- 139-E :d'après le premier paragraphe cherchez la réponse dans le premier paragraphe premier deuxième paragraphe.
- 140-Meha : il s'en voulait d'avoir encourager les démolisseurs.
- 141-E : très bien il s'en voulait d'avoir encourager les démolisseurs à quoi↑.
- 142-Meha : à démolir euh...///.
- 143-E : à démolir leur propre maison.

L'hésitation dans cet extrait a pour but de demander l'aide de l'enseignant qui accepte et répond à cette demande en fournissant la réponse à la place de l'apprenant.

## **7-Les pause et les silences :**

Les pauses et les silences en situation d'apprentissage d'une langue étrangère sont généralement précédés et suivis d'intervention de l'enseignant. Ils indiquent soit l'incompétence des apprenants à répondre aux sollicitations de l'enseignant, soit ils peuvent être provoqués par l'enseignant pour revenir au calme et permettre aux apprenants de prendre notes ou bien de faire un exercice.

### **Extrait1 : (interaction 1)**

75-GC : xxx rire.

76-E : allez ça y est on arrête j'ai dit on arrête.

77-E : \_\_ bon imaginer maintenant cette machine elle a demandé d'être syndiquée on va partir de ce premier euh repère elle a demandé d'être syndiquée vous avez dit que la machine n'a pas droit à un syndicat pourquoi n'a pas droit à un syndicat↑.

78-E \_\_ qui a droit à un syndicat ↑ la machine ↑ l'homme↑.

79-GC : l'homme.

Dans cet extrait, nous remarquons que la première pause a été provoquée par l'enseignante pour revenir au calme après les commentaires et les rires des apprenants. La deuxième pause est due à l'incompétence des apprenants à répondre à la question posée par l'enseignante d'où sa reformulation et sa simplification en 78.

### **Extrait2 : (interaction2)**

87-E : très bien allez-y rapidement qu'est-ce qu'elle pourrait demander de plus qu'un syndicat↑ imaginez un quart d'heure rapidement quelques idées.

88-Amel : madame on peut à deux.

89-E : à deux oui allez-y.

90-E :\_\_ allez là ba au travail arrêtez de parlez.

91-Apx : madame madame /kifachengoulountawrou/↑.

(Comment on dit développe ?)

92-E : est-ce qu'on a pas déjà utilisé ce mot↑.

93-Soumia : développer.

94-E : très bien Nasservdévelopper.

95-Soumia : madame /anigoulthaanmachi/ nasser.

(C'est moi qui l'ai dit pas Nasserà)

96-E : \_\_ \_\_ bon ça y est on arrete on arrete c'est terminé.

Nous constatons dans cet extrait que les pauses ont été provoquées par l'enseignante pour permettre aux apprenants de travailler l'exercice proposé et réfléchir sur leurs idées pour les rédiger.

### **\*Synthèse :**

Par l'analyse de nos interactions nous pouvons dire que les enseignants par leur statut institutionnel, se mettent au centre, tout part d'eux et leur revient, ils commandent, dirigent, orientent, corrigent et évaluent leurs apprenants accomplissant ainsi le rôle de tuteur défini précédemment (approche théorique), dans le but de faire acquérir des compétences communicatives et linguistiques aux apprenants. Les apprenants quand à eux acceptent cette tutelle et coopèrent avec leurs enseignants. Cependant, notre analyse dévoile que les représentations que se font les apprenants de leurs enseignants ainsi que du français influencent leurs comportements langagiers au cours du déroulement de l'interaction. Avec l'enseignante stagiaire, les apprenants montrent une certaine capacité à ouvrir des brèches dans leur interaction, contrairement avec les enseignants titulaires.

## **Conclusion générale :**

### **Conclusion :**

Ce travail consacré à l'analyse de la relation interpersonnelle entre les enseignants et les apprenants dans les interactions verbales en classe de FLE dans le collège devait permettre d'examiner le rôle des représentations sociales parmi elles les représentations langagières dans la constitution de la relation interpersonnelle.

Dans un premier temps, nous avons essayé d'identifier les représentations et attitudes de nos apprenants à l'égard de la langue française pour en suite essayer de les repérer ainsi que leur rôle dans la constitution de la relation interpersonnelle dans l'analyse de nos interactions verbales. L'analyse des questionnaires donnés aux apprenants montre que la langue française occupe la deuxième position par rapport aux langues employées par nos apprenants et que leur niveau en langue française détermine de manière cruciale leurs représentations et par conséquent leurs attitudes à l'égard de cette langue. En ce qui concerne les apprenants qui ont qualifié leur niveau entre moyen et bon. L'analyse de nos données révèle l'existence d'un lien affectif exprimé à l'encontre de la langue française. Ces apprenants qualifient tous presque la langue française de belle langue nécessaire et montrent un sentiment de valorisation par rapport à l'évaluation de leurs compétences. Nous remarquons qu'il n'y a pas de trace de relation conflictuelle entre ces derniers et la langue française. Par contre, en ce qui concerne les apprenants qui ont qualifié leur niveau de faible ou très faible, notre analyse dévoile que ces derniers qualifient la langue française de langue difficile et complexe et montrent tous un sentiment de dévalorisation par rapport à l'évaluation de leurs compétences. Ils expriment sans hésitation un sentiment d'inconfort à l'égard de cette langue. Ces sentiments reflètent la relation conflictuelle qui existe entre ces apprenants et la langue française. Cette relation influence les procédures et les comportements que les apprenants mettent en œuvre lors de l'apprentissage de cette langue.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes appuyée sur un corpus enregistré en contexte didactique dans trois classes différentes avec trois enseignants différents, pour nous attaquer en suite à des données authentiques. A signaler que nous avons passé un temps non négligeable d'enregistrement où nous avons rencontré quelques problèmes au niveau de la transcription à cause du bruit ou bien de la distance au moment des enregistrements, ce qui a rendu les échanges inaudibles. Il faut noter aussi que la transcription ne pourrait jamais refléter de façon authentique le côté relationnel entre l'enseignant et ses

apprenants, car il demeure certains phénomènes non verbaux, et para verbaux qui sont révélateurs de la relation qui existe entre l'enseignant et les apprenants mais qui sont inexploitable au niveau de l'analyse des interactions verbales.

Notre analyse des interactions verbales en classe de FLE dans le collège montre que par la distribution inégale des compétences linguistique ainsi que par le statut institutionnel des partenaires, les enseignants occupent une position haute par rapport aux apprenants. En effet les enseignants se mettent au centre tout part d'eux et leur revient, ils commandent, corrigent, dirigent, orientent et évaluent leurs apprenants, accomplissant ainsi le rôle de tuteur défini précédemment (approche théorique), dans le but de faire acquérir des compétences communicatives et linguistiques aux apprenants. Dans cette perspective, les enseignants interviennent à la suite de chaque prise de parole des apprenants. Leurs interventions suivent généralement un questionnement planifié qui oriente et dirige les apprenants vers des objectifs prédéfinis. Ce questionnement est caractérisé : d'une part par des questions dont les réponses sont données directement par le texte et qui n'exigent pas un degré de compétences linguistique et culturelle développées pour préserver aussi bien la face des apprenants que des enseignants ; d'autre part par des reformulations, des répétitions et des simplifications lexicales pour gérer l'intercompréhension des apprenants. Nous pensons que ces stratégies sont des manifestations des représentations des enseignants qui essayent de conformer leurs questions et leurs énoncés à ce qu'ils pensent être le niveau des apprenants. Cependant ces représentations ont un rôle dans la constitution de la relation interpersonnelle car elles mènent les apprenants vers une plus grande directivité. Les apprenants quand à eux acceptent cette tutelle et coopèrent avec leurs enseignants. Leurs interventions restent majoritairement réactives non expansives limitées à des réponses aux questions posées par leurs enseignants. Ces réponses peuvent se réduire des fois à un seul syntagme. Par ailleurs, nous remarquons que les interactions didactiques de notre corpus en classe de FLE dans le collège, sont dominées par la structure IRE (initiation, réaction, évaluation). Les enseignants

interrogent leurs apprenants qui répondent pour être évalués en fin. Ceci reflète la relation asymétrique et complémentaire qui se construit entre eux. Cette asymétrie est exprimée également par le contrôle des topiques qui est réservé exclusivement aux enseignants.

Cependant l'analyse de nos interactions verbales en classe de FLE dans le collège montre que les représentations des apprenants aussi ont un rôle important dans la construction de la relation interpersonnelle entre les enseignants et les apprenants. En effet lors du déroulement de la première interaction de notre corpus entre l'enseignante stagiaire et les apprenants nous avons constaté une redistribution de position où l'enseignante stagiaire s'est retrouvée dans une position basse par rapport à ses apprenants qui se sont permis de l'interrompre à trois reprises en menaçant sa face et lésant son territoire. Nous remarquons ici qu'en confrontant l'intervention qui a provoqué l'interruption et qui a conduit à une redistribution de position, à l'analyse des questionnaires donnés aux apprenants, nous pouvons dire qu'elle est une expression d'une attitude de l'apprenant à l'égard de cours de langue présenté, et donc considérée comme une manifestation d'une représentation langagière. Contrairement à la première interaction, lors du déroulement des deux autres interactions de notre corpus, nous n'avons pu relever aucune redistribution de position. Les deux enseignants titulaires occupaient la position haute tout au long du déroulement de ces interactions. Ce qui nous conduit à dire que les représentations que se font les apprenants de la langue française articulées aux représentations qu'ils se font de leurs enseignants influencent leurs comportements en vers ces derniers lors du déroulement de l'interaction didactique en classe de FLE dans le collège et donc déterminent la relation qui se construit entre eux.

Pour conclure, nous dirons que l'ensemble des représentations de soi, de l'autre, et les représentations langagières des apprenants influence les comportements les démarches ainsi que la construction de la relation

interpersonnelle entre les enseignants et les apprenants dans les interactions verbales en classe de FLE au collège.

En fin nous signalons que notre analyse est bien loin d'avoir atteint tous ses objectifs, car il serait intéressant d'élargir le champ de réflexion à d'autres variantes : les représentations que se font les enseignants de leurs apprenants (bon élève/mauvais élève, garçon/ fille).

## *Annexe :*

### **Interaction1**

1-E : regardez ici à l'évaluation formative d'aujourd'hui xxx nous avons un texte d'accord un texte auquel manquent les événements et la situation finale nous avons la situation initiale à nous d'imaginer la situation les événements et

la situation finale d'accord bon pour imaginer les événements et la situation finale on doit d'abord comprendre de quoi il s'agit donc vous suivez on va lire.

2-GC : madama madame.

3-E : je vais lire d'abord en suite vous allez lire.

(L'enseignante lit le paragraphe ensuite fait lire quelques apprenants)

4-E : est-ce que vous avez pu comprendre de quoi parle cette situation initiale↑ de quoi il s'agit↑.

5-Apx : l'ordinateur.

6-E : oui on lève le doigt d'abord.

7-Apx : l'ordinateur.

8-E : l'ordinateur d'accord il s'agit d'un ordinateur.

9-E : oui.

10-Amel : madame un problème de gestion.

11-E : un problème de gestion il y a l'ordinateur et il y a un problème de gestion.

12-Rehabe : madame.

13-E : oui Rehabe.

14-Rehabe : l'énorme machine.

15-E : oui l'énorme machine c'est qui l'énorme machine↑.

16-GC : l'ordinateur.

17-E : l'ordinateur oui d'accord et il y a un problème de gestion.

18-Amel : madame madame.

19-E : oui Atamen.

20-Amel : il a euh des capacités illimitées.

21-E : très bien l'ordinateur a des facultés.

22-Amel : des pouvoirs euh///.

23-E : on va dire des facultés illimités on arrête là d'accord.

24-E : bon donc on suit il s'agit d'un ordinateur et il y a des problèmes de gestion des problèmes de gestion là ils concernent qui↑ euh l'ordinateur↑ l'homme↑.

25-GC : non.

26-Derghoum : La société↓.

27-E : la société↑ très bien donc vous savez tous qu'est-ce qu'une société↑.

28-GC : oui madame.

29-E : donc cette société la elle avait besoin de quoi↑.

30-Nasser : l'ordinateur.

31-E : lève le doigt Nasser.

32-Nasser : cette société avait besoin d'un ordinateur.

33-E : a besoin d'un ordinateur d'accord.

34-Amel: madame madame.

35-E: oui.

36-Amel: a besoin de machine électronique.

37-E : elle avait besoin de machine électronique donc c'est l'ordinateur.

38-Amel : pour euh... résoudre tout les problèmes de gestion.

39-E : donc la société avait besoin de cet ordinateur pour résoudre tout les problèmes de gestion d'accord donc nous avons ici si vous voulez les deux personnages nous avons l'ordinateur et nous avons la société d'accord l'un a besoin de l'autre la société a besoin de l'ordinateur.

40-E : bon qu'est-ce qu'on va faire↑ nous on nous a dit que l'ordinateur ici il a des facultés c'est à-dire↑ qu'est-ce qu'il peut faire l'ordinateur↑.

41-Amel : plusieurs travail.

42-E : il peut faire plusieurs travaux↑ au lieu de dire plusieurs travaux qu'est-ce qu'on peut dire↑.

43-Apx : actes.

44-E : plusieurs actes d'accord plusieurs↑.

45-Omar : taches.

46Taches très bien plusieurs taches donc il peut à lui seul cette machine à elle seule peut faire plusieurs taches à la fois d'accord à partir de là regardez qu'est-ce qu'on nous a donné on nous a donné des repères on nous a dit mais dès son installation la machine qu'est-ce qu'elle a exigé↑ qu'est-ce qu'elle a demandé↑ qu'est-ce qu'elle a obligé la société à lui faire↑ elle a obligé la société à la faire syndiquer.

47-E : qu'est-ce qu'un syndicat donnez-moi des exemples de syndicat.

48-E : vous ne connaissez pas qu'est-ce qu'un syndicat↑.

49-GC : non madame.

50-E : les personnes qui travaillent les ouvriers les enseignants ils ont tous un syndicat le syndicat qu'est-ce qu'il fait il défend les droits des employés il défend les droits vous connaissez le verbe défendre↑.

51-GC : oui madame.

52-E : il défend les droits il demande les droits est-ce que vous connaissez un syndicat ici en Algérie↑.

53-Amel : non madame.

54-E : quel est le syndicat le plus connu↑ un syndicat qui existe depuis des années.

55-Apx : madame les travailleurs

56-E : oui oui↑.

57-Apx : les travailleurs.

58-E : non comment on appelle le syndicat↑ par exemple les enseignants ils ont un syndicat qui est ce syndicat.

(L'enseignante écrit sur le tableau UGTA).

59-Amel : UGTA↑.

60-E : le syndicat le plus connu en Algérie c'est l'UGTA l'Union Général des Travailleurs Algériens d'accord c'est le syndicat euh le président était Bebhamouda qui est mort qui est décédé on a tué d'accord donc ça c'est un syndicat donc qu'est ce qu'il de mande l'UGTA si les employés veulent faire grève c'est l'UGTA qui s'occupe de » ça si un employé a un problème un problème quelconque c'est l'UGTA qui intervient pour résoudre ce problème d'accord donc la machine est-ce que la machine peut demander d'avoir euh d'appartenir à un syndicat↑.

61-Amel : non.

62-E : non chut pourquoi chut pourquoi la machine ne peut être syndiquée normalement hein normalement.

63:/// xxx (plusieurs voix inaudibles).

64-E : Sedrati qu'est-ce qu'il y a↑.

65-Sedrati : /nexrojqlot/.

(Je sors je m'ennuie).

66-E chut c'est interdit de sortir.

67-Apx : madame/anamaxalaounichenexroj/.

(On ne m'a pas laissé sortir).

68-E : ça y est sans commentaire chut chut.

69-GC : xxx (rire).

70-E : je ramène un rasoir je te rase tout comme ça tu seras chauve.

71-GC : rire.

72-Apx : /chaarekwalisfar/.

(Tes cheveux deviendront blonds).

73-E : ça y est ça y est on arrête bon regardez la machine cet ordinateur qu'est-ce qu'il a demandé à la société ↑il a demandé à la société de la faire syndiquer d'appartenir à un syndicat d'accord pour que le syndicat puisse lui rendre ses droits puisse le défendre aussi d'accord donc xxx cette machine.

74-E : n'oubliez pas que dans cette séquence ont est dans la fiction le récit de fiction c'est l'imagination///.

75-GC : xxx rire.

76-E : allez ça y est on arrête j'ai dit on arrête.

77-E : \_\_ bon imaginer maintenant cette machine elle a demandé d'être syndiquée on va partir de ce premier euh repère elle a demandé d'être syndiquée vous avez dit que la machine n'a pas droit à un syndicat pourquoi n'a pas droit à un syndicat↑.

78-E \_\_ qui a droit à un syndicat ↑ la machine ↑ l'homme↑.

79-GC : l'homme.

80-Apx : madame.

81-E : oui.

82-Apx : madame la machine euh l'homme acheter cette machine.

83-E : c'est l'homme qui s'est approprié la machine d'accord c'est très bien donc nous qu'est-ce qu'on va faire↑ je répète on est dans la fiction d'accord on va imaginer que cette machine la peut demander des choses comme un être humain d'accord donc vous vous allez xxx elle demandé d'être syndiquée qu'est-ce qu'elle peut demander d'autres↑ bien sur en utilisant à chaque fois les indica... les articulateurs de temps qui vous sont donnés d'accord vous sont donnés d'accord on vous adonné le lendemain trois jours après et une semaine plu tard vous allez les utiliser vous allez imaginer rapidement sur une feuille de brouillon qu'est-ce qu'elle va demander la machine encor↑ elle a demandé le syndicat qu'est-ce qu'elle pourrait demander de plus↑.

84-Amel : madame c'est quoi un syndicat↑.

85-E : qu'est-ce le syndicat en arabe↑.

86-Apx : /naqaba/.

(Syndicat).

87-E : très bien allez-y rapidement qu'est-ce qu'elle pourrait demander plus qu'un syndicat↑ imaginez un quart d'heure rapidement quelques idées.

88-Amel : madame on peut à deux↑.

89-E à deux oui allez-y.

90-E : \_\_ aller laba au travail et arrêter de parler.

91-Apx : madame madame /kifachengoulounetaourou/↑.

92-E : est-ce qu'on a pas déjà utiliser ce mot↑.

93-Soumia : développer.

94-E : très bien Nasser développé.

95-Soumia : /anigoulthaanamachinasser/.

(C'est moi qui l'ai dit pas Nasser).

96-E : \_\_ \_\_ bon ça y est çay est on arrête c'est terminé.

97-Soumia : madame /neqra/.

(Je lis).

98-E : maintenant qui voudrait lire qu'est-ce qu'il a fait↑.

99-GC : madame madame.

100-E : Benjeloul les autres écoutez.

101- Benjeloul : il demande aussi la paye l'assurance et euh un programme plus vite que les anciens programmes xxx.

102-E : d'accord oui qui d'autres↑.

103-Amel: Madame madame.

104-E: oui.

105-Amel: l'ordinateur réclame des plans de construction des écoles des hopitales ///.

106-E : des hôpitaux on dit.

107-Amel : des hôpitaux xxx.

108- : mai là il n 'a rien demandé on a dit on adit qu'est-ce qu'il va demander' il est employé c'est un travailleur qu'est-ce qu'il va demander de la personne chez qui il travaille d'accord Amel c'est ce que j'ai dit.

109- E : oui Omar.

110-Omar : il demande le petit déjeuner et le repos quand il est fatigué.

111-E : le repos quand il est fatigué d'accord.

112-Rehab : madame l'ordinateur est une machine qui réclame une vacance ///.

113-E : des vacances j'ai dit le mot vacances est pluriel il n'est jamais singulier.

114-Rehab : des vacances le lendemain elle a dit je suis besoin ///.

115-E : on ne dit pas je suis besoin on dit↑.

116-Apx : j'ai besoin.

117-E : j'ai besoin.

118-Rehab : j'ai besoin d'une autre personne ///

119-E : d'une autre personne oui très bien

120-Rehab : d'une autre personne pour m'aider trois jours après euh...elle a demandé à l'homme de construire un programme qui xxx plus développé.

121-E : c'est très bien tes idées sont très bonnes qui d'autres↑Bchibeche vas-y qu'est-ce que tu a fait↑.

122-Bchibeche : elle a demandé de l'argent le repos et un programme plus développé.

123-E : Boussaha.

124-Boussaha : l'ordinateur demande un repos et un homme pour la aider ///.

125-E : pour l'aider.

126-Boussaha : pour l'aider quand il est malade.

127-E : d'accord oui pourquoi pas.

128-E : Hamoudi Hamoudi vas-y vite et à haute vois.

129-Hamoudi : xxx des vacances.

130-E : d'accord vous avez tous optez pour l'argent pour euh le repos les vacances.

131-Amel : la nourriture.

132-E : la nourriture d'accord maintenant on va construire sur le tableau.

133-Bellal : madame.

134-E : oui Bellal vas-y.

135-Bellal : madame l'ordinateur demande xxx un bon travail et la retraite et euh ... et le voyage et un pi euh ///.

136-GC : rire.

137-E : oui oui Bellal c'est très bien la paye très bien.

138-E : on va rédiger maintenant vous avez tous réuni quelques idées on va parler argent salaire ou paye si vous voulez on va parler repos vacances et votre camarade a dit qu'on lui ramène une autre personne pour l'aider d'abord

donc une secrétaire et l'assurance on va xxx ces quatre idées comment on va dire↑ donnez-moi des phrases on va commencer par l'argent.

139-Omar : L'ordinateur demande.

140-E : bon mais dès son installation la machine exige d'être syndiquée.

141-Amel : et d'abord.

142-E : on ne va pas dire d'abord xxx exige d'être syndiquée.

143-Omar : madame il demande l'argent.

144-E : oui on va dire demander l'argent on va construire la phrase exige d'être syndiquée quoi d'autre↑.

145-Nasser : elle a demandé une paye pour son travail.

146-E : oui on dit payer donc comment on va dire↑ utilisez d'être d'être.

147-Amel : d'être payée.

148-E : quoi d'autre qu'est-ce qu'il y a encore après le syndicat lapaye↑.

149-Apx : l'assurance.

150-E : l'assurance très bien on va dire sans oublier l'assurance ça c'est le premier jour le premier jour du travail elle a demandé tous ça le lendemain qu'est-ce qu'elle a demandé↑.

151-Bendjeloul: madame madame.

152-E: oui.

153-Bendjeloul: elle demande une autre personne qui va l'aider.

154-E : d'accord oui.

155-Amel : madame le lendemain elle demande le repos.

156-E : au lieu de dire demander exiger comment pourrait-on dire↑.

157-Apx : besoin.

158-Nasser : elle dit euh...///

159-E : au lieu de dire le verbe dire par exemple quelqu'un qui demande ses droits qu'est-ce qu'il fait↑.

160-E : on dit il réclame le verbe réclamer donc on va dire le lendemain elle réclame des vacances pourquoi les vacances↑.

161-Soumia : pour le repos madame.

162-E : pour le repos très bien.

163-Omar : allez à la plage.

164-GC : rire.

165-E : trois jours après qu'est-ce qu'elle demande↑.

166-Apx : mange.

167-E : oublier un peu la nourriture.

168-Nasser : madame elle demande de l'homme de construire un nouveau programme euh.

169-E : elle demande un nouveau programme d'accord.

170-Amel : elle demande une autre personne pour l'aider.

171-E : comment on va appeler cette personne↑

172-GC : secrétaire.

173-E : trois jours après elle demande une secrétaire pour l'aider à faire ses tâches une semaine plus tard qu'est-ce qu'elle a fait la société↑ regarder la machine qu'est-ce qu'elle a fait la machine↑ chaque fois elle demande quelque chose donc elle a exagéré elle a demandé beaucoup de chose donc la société qu'est-ce qu'elle va faire.

174-Soumia : la mettre à la porte.

175-Nasser : donner la retraite.

176-E : quoi d'autre↑.

177-Amel : faire le travail sans la machine.

178-E : elle fait le travail sans la machine comment on va dire↑ elle euh...///.

179-Apx : elle supprime la machine.

180-E : on peut dire elle s'est passé de xxx (l'enseignante arrête le magnétophone).

181-E : bon votre camarade a dit que la société développe une nouvelle machine qui n'est pas exigeante comme la première très bien Hamoudi quoi d'autre↑c'est tout donc on va dire qu'une semaine plus tard la société décida de jeter cette machine et de la remplacer par une autre machine moins exigeante bon vous recopiez ça sur la cahier.

## **Interaction 2**

### **Séance : Compréhension de l'écrit**

1-E : bon ouvrez le livre à la page 82 chut – allez Boudjelal tournez-vous.

2-E : bon suivez sur vos livres quel théâtre pour nous ↑ suivez.

(L'enseignante lit le texte qui a pour titre la phrase interrogative quel théâtre pour nous ? Ensuite elle fait lire quelques élèves).

3-E : bon alors observez le texte la première phrase la toute première phrase du texte.

4- Amira : des acteurs Mauritaniens ↓ xxx (vois base)

5-E : oui la toute première qui est entre parenthèses et elle est écrite si vous voulez en italique et en petit caractères d'accord bon comment appelle-t-on ce type de phrase ↑

6-GC : madame madame ...

7-E : comment on appelle ce type de phrase ↑

8- Yacine : madame

9-E : oui

10 – Yacine : madame le chapeau

11-E : très bien c'est le chapeau d'accord à quoi sert cette phrase ↑ où à quoi sert le chapeau ↑ à quoi sert le chapeau dans un texte ↑

12 – Bouteina : madame euh nous renseigne sur l'idée madame l'idée générale.

13 – E : oui elle nous renseigne sur l'idée générale du texte oui euh.... autrement dit ↑ oui Yacine

14 – Yacine : Madame elle donne l'explication euh... du texte euh... l'explication générale.

15 – E : l'explication générale du texte euh... comment pourrait dire ↑ autrement dit elle nous renseigne sur le contenu du texte elle nous renseigne sur ↑

16 – Amira : l'idée générale

17 – E : l'idée générale ou bien ↑

18 – Nadia : le thème

18 – E : le thème ↑ très bien Nadia le thème du texte d'accord bon euh donc le chapeau nous a renseigné sur l'idée général ou le thème du texte quel est le thème ↑ quel est le thème du texte ↑

19 – Gc : madame madame ...

20 – E : oui, Bouhalassa.

- 21 – Bouteina : les acteurs ne sont pas d'accord avec le thème ///
- 22 – E : le metteur en scène.
- 23 – Bouteina : avec le metteur en scène pour xxx une pièce étrangère
- 24 – E : qui le dit autrement allez formulez l'idée autrement oui Meghazi.
- 25 – Yacine : madame le metteur n'est pas euh les acteurs n'est pas ///
- 26 – E : ne sont pas c'est les acteurs pluriel
- 27 – Yacine : ne sont pas d'accord pour euh cet théat qui euh ///
- 28 – E : théâtre on ne dit pas théat pièce une pièce qu'est ce quelle à la pièce ↑
- 29 – Yacine : madame cette pièce euh elle parle des problèmes euh ///
- 30 – E : de qui ↑
- 31 – Yacine : euh ///
- 32 – E : qui dit mieux ↑ allez oui Belkhir vas-y
- 33 – Amira : les acteurs refusent xxx malgré euh le metteur en scène de leur faire jouer cette pièce
- 34 – E : de la faire jouer très bien donc votre camarade à dit les acteurs refusent de jouer une pièce théâtrale étrangère bon maintenant on va détailler un peu bon observez le texte il y'a des mots qui sont écrits en caractère gras
- 35 – Apx : oui madame
- 36 – E : l'écriture est plus foncée que le reste du texte qu'est ce qu'ils représentent ces mots ↑
- 37 – Bouteina : les interlocuteurs
- 38 – Amira : les interlocuteurs madame.
- 39 – E : qu'est ce qu'ils représentent ↑
- 40 – Yacine : madame madame
- 41 – E : oui Meghazi.
- 42 – Yacine : les personnages.
- 43 – E : ils représentent les personnages oui très bien oui
- 44 – Amira : les interlocuteurs.
- 45 – E : les interlocuteurs oui les différents interlocuteurs du texte oui donc ce texte comment on appelle ce type de texte ?
- 46 – Amira : madame, madame

47 – Apx : un dialogue.

48 – E : c'est un dialogue, donc qui sont les partenaires ou les personnes qui participent à ce dialogue ↑

49 – Bouteina : madame

50 – E : oui

51 - : le metteur en scène.

52 – E : le metteur en scène ↑

53 – GC : le premier acteur et le deuxième acteur.

54 – E : ne chut pas tous à la fois le metteur en scène le premier acteur et le deuxième acteur bon le metteur en scène euh le le metteur en scène qu'est ce qu'il a proposé à ses acteurs ↑

55 – Bouteina : madame madame

56 – E : qu'est ce qu'il l'aura proposé ↑

57 – Djazi : il l'aura proposé de faire une pièce étrangère

58 – E : il l'aura proposé de faire une pièce étrangère d'accord bon les acteurs est-ce qu'ils sont accepté ou refusé

59 – Nadia : madame madame

60 – E : Oui

61 – Nadia : les acteurs refusés ///.

62 – E : refusent.

63 – Nadia : refusent de faire cette pièce

64 – E : les acteurs refusent de jouer cette pièce étrangère, quels sont les arguments euh les arguments utilisés par les acteurs pour appuyer leur refus ↑  
quels sont les arguments qu'ils ont utilisés ↑

65 – E : les acteurs ils ont dit non pour cette pièce ils ne veulent pas la jouer, qu'est ce qu'ils ont avancé comme arguments ↑

65 – Bouteina : madame, madame

66 – E : pourquoi si vous voulez ils ne veulent pas jouer cette pièce ↑

67 – Gharbi : cette pièce est écrite par un étranger

68 – E : par un étranger

69 – Gharbi : par un étranger pour des acteurs que nous ne somme pas

70 – E : très bien donc la pièce elle est écrite par un étranger on va commencer par ça d’abord oui oui Belkhir.

71 – Amira : cette pièce traite des problèmes qui ne sont pas les nôtres.

72 – E : très bien donc du moment que la pièce est écrite par un étranger euh est-ce que l’étranger va connaître les problèmes euh des ces euh d de du pays des acteurs ↑

73 – Apx : non

74 – E : non donc elle va traiter d’autres choses d’autres problèmes qui ne sont pas les leurs d’accord quoi d’autre est ce qu’il y a d’autres arguments ↑ oui Meghazi

75 – Yacine : votre pièce traite des problèmes qui ne sont pas les nôtres.

76 – E : ça y est elle vient de le dire ta camarade est ce qu’il y a un autre argument oui Bouhalassa

77 – Bouteina : cette pièce n’est euh pas écrite pour ce public de cette euh... xxx.

78 – E : très bien cette pièce ne concerne pas le public de ce pays d’accord et plus précisément des Mauritaniens donc elle ne concerne pas les Mauritaniens oui quoi d’autres ↑

79 – Bouteina : madame madame.

80 – Yacine : madame, madame

81 – E : et les autres oui Meghazi

82 – Yacine : nos problèmes sont beaucoup plus concrets.

83 – E : nos problèmes sont beaucoup plus concrets quels sont ces problèmes ↑ quels sont les problèmes des Mauritaniens !

84 – Bouteina : calamités naturelles ↓ (voix basse)

85 – E : calamité naturelles ↑

86 – Gc : l’analphabétisme chômage.

87 – Djazia : ce n’ai pas pertinent

88 – E : non Bendjazia ce n’est pas pertinent c’est autre chose xxx imaginez des nomades qui sont assis sur le sable et on vient leur présenter une pièce théâtrale

qui ne leur concerne pas du tout d'accord bon que veut dire l'analphabétisme ↑

Analphabétisme ↑ que veut dire ? Donnez-moi un exemple !

89 - : (silence)

90-E : Est-ce que vous vous êtes des analphabète ↑

91 – Yacine : oui madame

90 – G C : rire

91 – E : bien sur parce que hier vous avez dit l'idiot vraiment des analphabètes.

92 – G C : rire.

93 – E : analphabétisme.

94 – Yacine : madame l'analphabète ↑

95 – E : oui si vous voulez les analphabètes ou les illettrés on dit illettré C'est la personne qui ne sait ni lire ni écrire ni lire ni écrire d'accord Yacine.

96 – Yacine : oui madame ↓

97 – E : donc est ce que le problème de l'analphabètes est grave ou non ↑

98 – GC : oui madame

99 – E : c'est un problème grave d'accord quoi ↑

100 – Apx : Chômage

101 – E : qu'est ce qui mérite ce problème ↑ non on n'est pas encore arrivé au chômage il mérite qu'on lui accorde un peu d'attention oui ou non ↑ bon ça c'est l'analphabétisme c'est quoi les calamités naturelles ↑

102 – Amira : la sécheresse

103 – E : la sécheresse oui d'accord Belkhir quoi d'autre ↑ c'est tout la sécheresse c'est tout ↑

104 – Apx : les volcans.

105 – E : les irrptions volcaniques d'accord quoi d'autre ↑

106 – Kermiche : tremblement de terre.

107 – E : oui Kermiche tremblement de terre ou séisme quoi d'autre ↑

108 – E : lorsqu'il y a une grande quantité euh lorsque la pluie tombe qu'est ce qu'elle pourrait provoquer ↑

108 – Apx : /fayadanate/

(Inondation)

109 – E : les inondations d'accord tout ça ce sont des calamités naturelles donc ça euh...ce sont les arguments des acteurs quels étaient les arguments ou quel était l'argument du metteur en scène ↑ quel était l'argument du metteur en scène↑

110 – Amira : la pièce théâtrale parle de l'existence humaine la liberté et tout les xxx qui se posent à l'homme d'aujourd'hui

111 – E : très bien qui voudrait reformuler d'une autre façon ou expliquer. La pièce théâtrale qui veut faire jouer parle de l'existence humaine la liberté d'accord bon expliquez moi que veut dire existence humaine liberté ↑ allez oui

112 – Yacine : cette théâtre parle ///

113 – E : cette pièce

114 – Yacine : cette pièce euh cette pièce parle seulement d'existence des euh... des humains ///

115 – E : des humains.

116 – Yacine : des humains euh ///

117 – E : la liberté d'accord on va parler de liberté allez quelqu'un qui est analphabète est-ce qu'il pourrait défendre sa liberté ↑

118 – Amira : non madame

119 – E : qu'est ce qu'il doit d'abord faire ↑ qu'est ce que vous faites vous ici ↑

120 – Apx : étudier. P

121 – E : étudier donc on doit instruire les gens, instruire d'abord les peuples avant de leur parler de liberté comme ça ils sauront défendre leur liberté et ils sauront aussi le préserver d'accord donc on va comparer l'argument euh de mettre en scène et les arguments des acteurs imaginez qu'ici en Algérie d'accord on va vous jouer une pièce théâtrale qui va vous parler euh je n sais pas moi d'euh liberté qui va sous parler d'euh une pièce théâtrale romantique qui vous parlez d'espoir de personnes qui vivent sur les nuages et qui va raconter des rêves et comparez là à une autre pièce qui va raconter les problèmes qui vivent les Algériens est ce que vous optez pour la pièce étrangère ou pour la pièce locale ↑ on dit locale d'accord.

122 – Amira : la pièce locale.

123 – E : la pièce locale pourquoi ↑

124 – Amira : parce qu'elle traite les problèmes concrets.

125 – E : elle traite des problèmes concrets elle traite des problèmes vécus par le peuple de ce pays d'accord et quand on traite les problèmes bon le théâtre qu'est ce qu'il fait le théâtre pour certains problèmes ↑ le théâtre vous allez au théâtre on présente une pièce qui parle d'un problème ou de plusieurs problèmes. Qu'est ce qu'on fait pour ce problème ↑

126 – Apx : donner des solutions ↓ (vois basse)

127 – E : on donne des solutions ↑ avant les solutions avant les solutions.

128 – Amira : on explique les causes de ce problème.

129 – E : on explique les causes ↑ quelques fois il y a des problèmes ou il y a comme on dit des sujets tabous des problèmes dont on en parle jamais d'accord on les gardes pour nous on les caches d'accord, quand on parle de ces problèmes on va d'abord les identifier, on va ensuite les éviter on tombe pas dans le même problème ou dans le même piège et ensuite on va leur trouver des ///

130 – Amira : des solutions

131 – E : des solutions d'accord est ce que c'est claire ↑

132 – Yacine : oui madame

133 – E : bon donc là nous somme dans le

134 – GC : le dialogue

135 – E : qu'est ce qu'on a fait ↑

136 – Gc : argumenter

137 – E : argumenter par le dialogue les acteurs ici et le metteur en scène, ils ont présenté des arguments pour défendre un point de vue d'accord de jouer le refus de jouer une pièce théâtrale.

138 – Djazia : madame euh convaincre l'autre

139 – E : oui l'un veut convaincre l'autre le metteur en scène veut convaincre les acteurs de sont idée xxx et les acteurs veulent convaincre le metteur en scène on euh ou bien le metteur en scène défend son euh ///

140 – Bouteina : opinion

141 – E : son opinion szon point de vue et les ///

- 142 – Amira : acteurs veulent défendre leur point de vue
- 143 – E : d'accord il y a ici une prise de ///
- 144 – Amira : de position
- 145 – E : une prise de position, il y a le metteur en scène qu'est pour on contre ↑
- 146 – Gc : Pour
- 147 – E : et les acteurs ↑
- 148 – Gc : contre
- 149 – E : ils sont contre cette pièce d'accord bon là nous avons identifié le dialogue, où est ce qu'on retrouve le dialogue ↑ Dans quel type de texte ↑
- 150 – Amira : narratif
- 151 – Apx : argumentatif
- 152 – E : narratif ↑ il appartient au texte narratif et on a dit qu'on peut marrer euh marrer en argumentant d'accord, pas que euh les genres les types de texte se mélangent quelque fois j'argum...je marre pour argum... euh l'argumentation dans la narration l'argumentation dans l'explication et on a vue ça dans le projet passé – bon quelles sont les caractéristiques du dialogue ↑ comment on reconnaît le dialogue ↑ xxx vite quelles sont les caractéristiques du dialogue ↑
- 153 – Bouteina : les caractères ↑
- 154 – E : les caractéristiques comment quand xxx comment je fais euh ... que j'ai affaire à une dialogue ↑
- 155 – Amira : les personnages.
- 156 – E : les personnages ↑
- 157 – Amira : les personnages discutent
- 158 – E : il y a une discussion donc euh est ce qu'il n'a pas quelques chose de particulier le dialogue.
- 159 – Amira : le caractère gras
- 160 – E : la ponctuation ↑ les signes de ponctuations qui son spécifique au dialogue comme quoi
- 161 – Bouteina : les deux points
- 162 – E : Et quoi d'autres ↑
- 163 – Amira : les guillemets

164 – E : les guillemets ↑ très bien Belkhir quoi d'autres ↑ vous avez les tirets les guillemets les deux points

165 – Bouteina : les points de suspension

166 – E : les points de suspension je peut les trouver partout d'accord ce sont euh...les signes de ponctuation qui sont propres au dialogue d'accord on les retrouve beaucoup plus tard dans un dialogue.

167 – E : bon maintenant vous écrivez séquence deux argumenter dans le dialogue et en suite on va écrire quelque chose...

### **Interaction 1 :**

- **Séance : compréhension de l'écrit**

1-E : ouvrez le livre à la page 91.

2-E : à chacun son livre xxx qui est l'auteur ?

3-Béda : André Chedid.

4-E : oui c'est André Chedid.

5-E : bien petit rappel sur le texte en question, les personnages, qui sont les personnages ? Je parle des personnages en présence, je ne parle pas des personnages en absence.

6-E : allez-y !

7-Meha : Saïd ///

8-E : les personnages, dans une phase, une phase.

9-Meha : les personnages en absence ///

10-E : en présence.

11-Meha : en présence soit Saïd, Yacine, Oum Khalil, Khalil et le chef de chantier.

12-E : chef de chantier et ?

13-Apx : l'un des gendres.

14-E : l'un des gendres oui, donc c'est les personnages, c'est-à-dire les personnages en présence du récit, c'est-à-dire les actants, ce sont les actants de l'histoire, du récit, euh...le lieu du récit, le lieu du récit.

15-Réda : dans un quartier.

16-E : dans un quartier, bien le lieu c'est dans un ///  
pause le stylo, on pause le stylo, on écoute et on participe.

17-E : répète !

18-Réda : le lieu de ce récit est euh...dans un quartier.

19-E : comment est ce quartier ? Un quartier comment ?

20-Apx : euh...///

21-E : donc le lieu de l'histoire, le lieu du récit, c'est dans un quartier. Comment est ce quartier ?

22- (silence).

22-E : pourquoi ce quartier en question ? Pourquoi ? Précisément pourquoi ce quartier ? C'est-à-dire pourquoi c'est-à-dire depuis le début de cette histoire jusqu'à presque la fin de cette histoire, on ne parle que de ce quartier, pourquoi ?

23-ghazel : parce que, parce que euh... l'ancienne maison se trouve là.

24-E : l'ancienne maison était dans ce quartier, l'ancienne, l'ancienne maison de qui ?

25-Meha : d'Oum Khalil.

26-E : d'Oum Khalil, qu'est ce que tu veux dire par là ?

27-Meha : Oum Khalil euh ne change pas ///

28-E : ne veut pas.

29-Meha : ne veut pas quitter sa maison.

30-E : ne veut pas quitter sa maison, oui c'est un euh oui euh c'est particulièrement juste, la réponse est partiellement juste, donc ce quartier là est formé, est composé de l'ancienne maison, l'ancienne maison et si vous voulez on veut construire à sa place, à la place de ce quartier, on veut construire un grand boulevard, c'est-à-dire, c'est-à-dire on veut raser tout le, cet ancien quartier et le remplacer par un.

31-Apx : un grand boulevard.

32-E : et les habitants de ce quartier quel sera leur sort ? Quel sera leur sort ? C'est-à-dire que deviendront-ils ? Qu'est ce qu'ils vont aller après ? Ils doivent quitter pour aller où ?

33-Réda : de nouvelles maisons.

34-E : xxx de nouvelles maisons, de nouvelles maisons, bien, lecture magistrale. (L'enseignement fait une lecture magistrale).

35-E : qui sont les personnages de cet extrait.

36- meha : Saïd.

37-E : on lève de doigt.

38-E : vas-y Mehazeme.

39- Meha : Saïd ///

40-E : les personnages, dans une phase.

- 41- Meha : les personnages de ce récit.
- 42-E : de cet extrait, puisque c'est un extrait, c'est une partie.
- 43-Meha : de cet extrait c'est Saïd.
- 44-E : c'est Saïd, les personnages, on a dit des personnages c'est Saïd ?
- 45- Meha : le personnage.
- 46-E : le personnage xxx le personnage. Oui.
- 47- Boudierwa : les personnages de cet euh ///
- 48-E : de cet extrait.
- 49- Boudierwa : de cet extrait est Saïd ///
- 50-E : sont, sont.
- 51- Boudierwa : sont Saïd et le manqueau.
- 52-E : et ?
- 53- Boudierwa : le manqueau.
- 54-E : le quoi ?
- 55- Boudierwa : le manqueau.
- 56-E : manqueau ?
- 57- Boudierwa : manqueau de ferraille.
- 58-E : manceau de ferraille, qu'est-ce que ça veut dire manceau de ferraille ?
- 59-E : un manceau si vous voulez c'est un, un manceau de ferraille, ce manceau de ferraille, puisque dans un chantier, on retrouve fréquemment dans un chantier, des manceaux de ferraille, dans les chantiers on les retrouve fréquemment, c'est clair ? Donc ce n'est pas donc euh... personnage la ferraille. Qu'est-ce que c'est la ferraille ? C'est du fer. C'est pourquoi à votre avis ? C'est pour la construction du chantier hein, c'est vous voulez c'est du matériel pour la construction, c'est le reste, ce sont les restes, les manceaux de ferraille, c'est le reste, ce qui reste hein du matériel, lorsque si vous voulez, les ouvriers xxx, alors qu'est ce qu'il reste, en reste des fois du matériel ? Des manceaux de ferraille, des euh, si vous voulez des euh des tas de reste, des tas de reste, des planches hein euh ... et ainsi de suite.
- 60-E : vas-y.
- 61-Apx : les personnages de cet extrait euh sont Saïd et Oum Khalil.

62-E : Saïd et Oum Khalil, les personnages de ce récit Saïd et Oum Khalil. Qui est Saïd ?

64- Meha : le fils d'Oum Khalil.

65-E : Bouhouche.

66- Bouhouche : Saïd ///

67-E : lève-toi.

68- Bouhouche : Saïd c'est l'enfant euh ///

70-E : c'est l'enfant, l'enfant de qui ?

71- Bouhouche : d'Oum Khalil.

72-E : d'Oum Khalil, non ce n'est pas l'enfant d'Oum Khalil.

73- Apx : c'est sa grand-mère.

74-E : Oum Khalil c'est sa grand-mère, c'est-à-dire, c'est le petit fils d'Oum Khalil, donc à la fin de cet extrait il y a quoi, à la fin de cet extrait ?

75- Meha : un dialogue.

76-E : un dialogue entre qui et qui ?

77- Meha : Saïd et Oum Khalil.

78-E : Saïd et Oum Khalil, il y a eu une conversation, un dialogue entre si vous voulez la grand-mère et son petit fils, la grand-mère et son petit fils.

79-E : allez-y lecture, vas y Maadi

(L'enseignement fait lire quelques apprenants)

80-E : Bien, il y a une règle qui dit qu'à coté, qu'après, euh lorsque le « e » ce trouve après le « e », donc le « e » plus deux consonnes, double consonnes, doubles consonnes, comment je lis ce « e » ?

81- GC : « é ».

82-E : donc « e », donc relevez-moi des mots contenant de « e » plus double consonnes.

83-E : Vas-y.

84- Benseradje : ferraille.

85-E : Ferraille, vous avez le premier mot c'est ferraille, le « e » plus double « r », donc ferraille ↑, fer raille, le « e » plus double « r », le « r » est une consonne, comment je prononce ce mot fe raille ou ferraille ?

86- GC : Ferraille.

87-E : un autre mot.

88- Apx : serré.

89-E : serré, serré, donc le « e » devant double consonnes, comment je lis se ré ou serré ?

90- GC : serré.

91-E : y a-t-il un autre mot ?

92-Réda redressable.

93-E : Donc c'est une règle à suivre c'est claire, respectez la cette règle, donc c'est une règle xxx à coté du « e », lorsqu'il y a double consonne, lorsqu'il y a après le « e » double Consonne on dit « é » ou bien de « e », c'est clair ? D'accord ?

94-E : lecture vas-y.

95-E : donc attention vous avez du mal à lire une phrase interrogative, comment lit-on une phrase interrogative ? C'est sur qu'on levant le ton, ou bien qu'on laissant c'est-à-dire avec interrogation, c'est une phrase interrogative, il faut qu'on à l'impression qu'on interroge quelqu'un : Quel est euh...dans ce texte il y a une phrase interrogative qui veut me lire, la phrase interrogative ?

96-E : relève la du texte la phrase interrogative ! Vas-y Bou maza.

97- Bou maza : tu n'a rien à me dire ?

98-E : est ce que c'est de la sorte qu'on lit une phrase interrogative?

99- E : Maadi :

100- Maadi : tu n'a rien à me dire ?

101- E : quelqu'un d'autre.

102- Apx : tu n'a rien à me dire ?

103-E : pas encore.

104-Meha : tu n'a rien à me dire ?

105-E : ce n'est pas le ton voulu ?

106-E : allez – y quelqu'un d'autres vas-y Boudjelal.

107- Boudjelal : tu n'a rien à me dire ?

108-E : c'est presque.

109-E : allez-y Bekhouche.

110 - Bekhouche : tu n'a rien à me dire ?

111-E : il faut donner son ton à la phrase interrogative, il faut lui donner son ton, est-ce que c'est clair ?

112- Apx : oui Monsieur.

113-E : j'ai l'impression en entendant vos lectures que vous êtes entrain de dormir, il faut faire vivre le texte, il y a aussi une phrase exclamative, la phrase exclamative, vas-y Sami, la phrase exclamative.

114-E : qu'il reste où il était !

115-E : qu'il reste où il était ! Comment lit-on cette phrase ? C'est une phrase exclamative, la lecture de la phrase, il faut donner son ton à la phrase exclamative.

116-E : qui est ce qui prononce cette phrase ? Qui est ce qui dit cette phrase ? Qu'il reste où il était ! À propos da quoi ? Qui parle à propos de quoi ? Qu'il reste où il était ! À propos du euh...

117- Réda : ballon.

118-E : à propos du ballon, qu'il reste où il reste où il était ! C'est-à-dire qu'il n'en veut pas de ce ballon, bien qu'est ce qui prononce cette phrase ? Est-ce que c'est Oum Khalil ? Vous avez dit qu'il y a deux personnages, Oum Khalil et Saïd. Qu'est ce qui dit cette phrase, Oui Derbale.

119- Derbale : Saïd.

120-E : c'est Saïd qui ?

121 - Derbale : c'est Saïd qui prononce cette phrase.

122- E : cette phrase, bien, comment la prononce-t-il ? Il est comment Saïd en disant cette phrase, il est comment ? Il est heureux ? Est-il malheureux ?

123- Derabale : malheureux.

124-E : il est malheureux c'est sur, bien il est malheureux, quoi encore ?

125- Meha : triste.

126-E : triste, il est comment aussi ?

127-E : Saïd est malheureux, triste à propos de quoi ?

128- Bouderswa : ballon.

129-E : du ballon, non, le ballon, il n'en veut pas et qu'est-ce qu'il dit ? Qu'il reste où il était ! Qu'il reste où il était ! C'est-à-dire, il n'en veut pas de ce ballon, ça veut dire que, ça signifie que le petit est malheureux, malheureux à propos de quoi ? Il est malheureux à propos de quoi ? Il est malheureux pour quelque chose sur ///

130-E : pose ton style et suit.

131-E : il est malheureux à propos de quoi ? Vas-y toi, vas-y tu ne suis pas, tu n'es pas branché, Hay, quelqu'un d'autre, vas-y Boudina, Saïd est malheureux à propos de quoi ?

132- Boudina : il ne trouve pas son ballon ↓

133-E : il ne trouve pas son ballon ↑, xxx il est sur le coté, devant lui, il est devant soit, il est là à coté de lui, mais qu'est ce qu'il dit. Qu'il reste où était ! C'est comme ça qu'il dit, qu'il reste où il était ! Donc il est malheureux, il est énervé, en quelques sorte, il est un peu petit peu en colère, il est en colère aussi, malheureux et en colère hein si vous voulez donc, il est ?

134- Meha : il est en colère contre soit – même.

135-E : il est en colère contre soit même, il est en colère contre soit même, pourquoi ?

136-E : des fois on se met en colère contre soit même pas pour contre quelqu'un d'autre hein, on se met en colère parce que ?

137- Meha : om a mal, xxx.

138-E : parce qu'on a fait une bâtisse par exemple si j'ai fait une bâtisse alors je me mets en colère contre moi-même. Je me dit zut j'ai fait une bâtisse, alors je me mets en colère contre moi-même hein c'est claire ? Donc lui il s'est mis en colère contre soit même pourquoi ?

139-E : d'après le premier paragraphe, cherchez la réponse dans le premier paragraphe, premier, deuxième, oui, Mehazeme.

140- Meha : il s'en voulait d'avoir encouragé les démolisseurs.

141-E : très bien ! Il s'en voulait d'avoir encouragé les démolisseurs à quoi ?

142- Meha : à démolir euh ///

143-E : à démolir leur propre maison, il n'en veut pas aussi de leur propre maison. Qu'est-ce qu'il voulait ? C'est-à-dire en échange, que voulait-il, l'enfant, en échange ? Il voulait un... ?

144-GC : nouvelle maison.

145-E : nouvelle maison, c'est une ambition, il voulait une nouvelle maison, donc une nouvelle maison pour un enfant c'est mieux qu'une ancienne maison c'est sur, lorsqu'on, si euh..., mettez vous à sa place, mettez-vous à sa place.

Vous avez une ancienne maison et vous allez, vous devez euh...dans un mois la quitter pour aller à une nouvelle hein, à un nouveau appartement, un nouvel appartement par exemple, est-ce que vous êtes content ou bien le contraire.

146-GC : content.

147-E : c'est sur qu'on est content, c'est sur qu'on est content, et l'enfant, il a ce sentiment, il a ce sentiment, il est content, il est heureux, c'est ce qu'on a dit l'extrait précédent que l'enfant euh, qu'elle est l'opinion de euh, son opinion à propos de ce problème.

148-Apx : c'est lui euh///.

149-E : c'est lui qui encourage la grand-mère à aller à la... ?

150-GC : à la nouvelle maison.

151-E : à la nouvelle maison, c'est l'opinion de Saïd, c'est presque la même opinion du grand père, le grand père lui aussi, il veut aller à nouvelle maison, c'est l'opinion du grand père, comment s'appelle le grand père ?

152-Meha : Yacine.

153-E : Yacine, Yacine, il veut aussi aller à la nouvelle maison, mais est-ce qu'il est chaud d'aller à cette nouvelle maison, le grand père ? il n'est pas vraiment chaud, le grand père n'est pas vraiment, non, c'est-à-dire euh, il veut aller à une nouvelle maison et en même temps il veut garder l'ancienne, mais il préfère rester, donc le, le grand père préfère rester dans l'ancienne maison, pour éviter quoi ? Pour éviter les emplacements, pour éviter de se mettre euh, pour éviter des dépenses par exemple. Le petit se met en colère d'avoir, relis là.

154-Meha : il s'en voulait d'avoir encouragé les démolisseurs.

155-E : et préférer...

156-Meha : à avoir rêver du grand père.

157-E : à..., continue.

158-Meha : et préférer l'autre maison à celle-ci.

159-E : et préférer l'autre maison à celle-ci, donc est-ce que c'est clair le truc ? Donc le petit, le petit parlant cette phrase exclamative, qu'est ce qu'il dit ? Qu'il reste où il était ! Pourquoi ? Il est en colère contre le ballon ? Non il est en colère contre soi même, contre lui-même, contre lui-même. Pourquoi est-il fou ? Non il n'est pas fou, tout simplement, tout simplement, il a encouragé les démolisseurs à, si vous voulez, pour lui c'est un rêve de voir un grand boulevard, il voulait voir le grand boulevard à la place de l'ancien quartier, et puis sa grand-mère, sa grand-mère c'est l'avis contraire, c'est l'opinion contraire, il sait que sa grand-mère, le petit Saïd sait que sa grand-mère qu'est ce qu'elle préfère sa grand-mère ?

160- Apx : reste à euh///

161-E : rester, rester chez elle, sa grand-mère préfère, il sait, Saïd que sa grand-mère préfère rester dans sa propre maison, elle ne euh..., elle...est-ce qu'elle, est-ce qu'elle ira volontiers, avec plaisir à la nouvelle maison ?

162-GC : non.

163-E : pour faire plaisir à son fils et à son petit fils, non elle préfère rester dans sa propre maison, relevez-moi, appelez moi quelques phrases que la grand-mère a dites à propos de son opinion, elle préfère rester chez elle euh au lieu de se déplacer à la nouvelle maison, qu'est-ce qu'elle disait ? Dans les extraits précédents, vous vous souvenez ?

164-Réda : mon cœur n'abrite qu'une seul maison, oui, elle dit à sa famille que son cœur n'abrite qu'une seul maison, c'est ? C'est ? Celle-ci, c'est-à-dire l'ancienne maison, c'est Oum Khalil qui dit ça. Qu'est ce qu'elle dit aussi ?

166 – Derbale : les murs de cette maison contiennent les traces des années.

167 – E : elle dit que les murs de cette maison contiennent la trace ou les traces des années, elle a beaucoup de souvenirs dans cette maison, et qu'est ce qu'elle dit en fin ?

168 – Meha : je ne le quitterais jamais.

169 – E : je ne le quitterais plus jamais, c'est-à-dire, elle mourra, elle restera et elle mourra dans sa propre maison dans l'ancienne maison.

170 – E : c'est la grand-mère qui entrain de parler à son fils, c'est des mots qui sortent de la bouche de la grand-mère, donc c'est des paroles directes et ce n'est pas en verbe de présentation.

171 – Apx : demandé (l'enseignant arrête l'enregistrement).

172 – E : le verbe introducteur c'est demander, bon comment peut-on lire ce dialogue ? Bon on peut écrire un dialogue à deux manières, la première manière c'est ?

173 – Apx : xxx

174 – E : bon, qu'elles sont ? Quel est le signe de ponctuation le plus important dans le dialogue ?

175 – Derbale : style directe ↓

176 – E : c'est ?

177 – Derbale : style Directe

178 – E : dans un dialogue, il y'a des signes de ponctuations, quel est le signe de ponctuation le plus important ?

179 – Réda : les deux points.

180 – E : non ça n'est pas les deux points.

181 – Meha : les guillemets.

182 – E : ça n'est pas les guillemets, c'est le... ?

183 – Sami : le tiret.

184 – E : c'est le tiret ↑, dans un dialogue le signe de ponctuation le plus important c'est le tiret, qu'est ce qu'il indique le tiret ?

185 – Meha : changement de la personne euh... qui parle.

186 – E : de la personne qui parle qui intervient, ou bien de dire la personne qui intervient, qu'est ce que je peu dire ?

187 – E : l'interlocuteur ↑, le changement de l'interlocuteur. Donc le signe le plus important, c'est le tiret, bien combien de tiret y on a-t-il ?

188 – G C : deux, deux.

189 – E : le premier tiret qui est ce qui parle ?

190 – G C : Oum Khalil.

191 – E : c'est Oum Khalil, le deuxième tiret ?

192 – G C : Saïd.

193 – E : oui est ce qu'on a mis le verbe introducteur ? Comment au début de la phrase ?

194 – G C : nom, nom, au milieu.

195 – E : au milieu de la phrase entre deux virgules, deux virgules, demanda-t-elle, demande-t-elle, comment ?

196 – Meha : lui faisant ///

197 – E : lui faisant signe s'approche, jusque là tout ça c'est l'introduction, de celui qui parle demanda-t-elle lui faisant euh il manque le en là euh... il manque le en en réalité faisant faisant normalement on ajoute le en ils ont oublié de mettre le « en », en réalité c'est euh, on a écrit un participe euh... un gérondif à la place du participe présent, donc comment euh où est ce qu'elle est la faute ?

198 – Ghazel : en lui faisant ///

199 – E : normalement euh on a oublié le « en », en lui faisant, en lui faisant, en lui faisant ↑, donc demanda-t-elle en lui faisant. Vous ajoutez au crayon le « en », en lui faisant signe de q'approche, où est le gérondif là ?

200 – Apx : en faisant ↓

201 – E : en faisant ↑, c'est en faisant, bien, donc, ça c'est la première manière de lire le dialogue. Quelle est la deuxième manière.

202 – Réda : Oum Khalil euh ///

203 – E : on lève le doigt ↑, on lève le doigt.

204 – E : oui allez – y.

205 – Réda : Oum Khalil demanda ///

206 – E : Oum Khalil demande, demanda comment ? (L'enseignant écrit sur le tableau) demanda à qui d'abord ?

207 – Réda : à Saïd.

208 – E : à Saïd, demanda à Saïd en ///

209 – G C : en lui faisant

- 210 – E : deux points, deux points, ensuite les guillemets.
- 211 – G C : xxx (plusieurs voix inaudibles).
- 212 – E : E : (L'enseignant tape sur le tableau) tac, tac, tac, oui.
- 213 Sami : : raconte-moi quelques choses.
- 214 – E : non la question, elle a posé un question.
- 215 – Sami : tu n'a rien à me dire ? Hein ?
- 216 – E : tu n'a rien à me dire ? Hein ?
- 217 Sami : raconte-moi quelque chose.
- 218 – E : raconte-moi quelque chose, qu'est ce que je fais ensuite ? Point d'interrogation et les guillemets, le repos ?
- 219 – G C : je ne sais pas.
- 220 – E : on écrit la phrase telle qu'elle est. Est-ce que c'est claire ?
- 221 – E : on va faire lecture allez – y, ceux qui n'ont pas la, va – y, vas-y, Boudierwa premier paragraphe. (L'enseignant fait lire deux apprenants).
- 222 – E : bien arrête la, arrête la, on va essayer de faire une trace écrite, un résumé, un résumé qui peut me résumer cet extrait en quelques phrases ? Allez-y on va parler c'est sur de euh...
- 223 – Meha : Saïd.
- 224 – E : de Saïd, on va commencer par le sujet Siad, qu'est-ce qu'il a Saïd ?
- 225 – E : Posez les stylos (l'enseignant tape sur le tableau), Saïd est triste et malheureux et en colère, il s'en voulait, bon qu'est ce que ça veut dire il s'en voulait ? C'est-à-dire il est triste ?
- 226 – Apx : non.
- 227 – E : non il est en colère en même temps il est triste, c'est sur, malheureux et en colère contre sois même, pourquoi ?
- 228 – Meha : Parce que sa grand-mère ne pourra quitter, elle est malade.
- 229 – E : sa grand-mère va mourir d'un jour à l'autre, parce qu'il sait que sa grand-mère va mourir, elle n'a que 2, 3 jours hein pour vivre. Bon on va dire, il est en colère contre soit même parce qu'il avait encouragé les démolisseurs à quoi ?
- 230 – G C : à démolir.

231 – E : à démolir, un autre verbe ?

232 – Apx : à raser.

233 – E : à raser on a détruire, on ne peut pas dire à démolir, les démolisseurs à démolir, des mots de la même famille, on a l'impression que c'est une erreur de répétition, donc on va employer son synonyme, à détruire leur ancienne maison. Et quoi aussi ?

234 – Apx : sa grand-mère va mourir ///.

235 – E : allait mourir puisqu'on a utilisé le premier verbe à l'imparfait, sa grand-mère allait mourir///.

236 – Meha : d'un jour à l'autre.

237 – E : d'un jour à l'autre ou bien qu'est-ce que je peux dire ? Très prochainement, je ne sais pas quand, c'est clair ? (L'enseignant écrit sur le tableau).

238 – E : vous préparez la leçon de vocabulaire la page 88.

### **Questionnaire pour une enquête sociolinguistique :**

Age : .....ans.

Sexe : Masculin

Féminin

Classe : .....

Lieu de résidence : .....

Niveau d'étude du père : .....

Niveau d'étude de la mère : .....

Quelles langues parlez-vous à la maison ?

Arabe classique

arabe dialectale

français

anglais

berbère

Quelles langues parlez-vous avec vos amis ?

Arabe classique

arabe dialectale

français

anglais

berbère

Quelles langues parlez-vous au collège ?

Arabe classique	arabe dialectale	français	anglais	berbère
<input type="checkbox"/>				

Classez par ordre de préférence les langues que vous pratiquez.

-.....  
-.....  
-.....  
-.....  
-.....

Justifiez ce classement.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Comment trouvez-vous votre niveau en français ?

Très bon	bon	moyen	faible	très faible
<input type="checkbox"/>				

**Justifications du classement des langues :**

**Apprenant1**

	<b>Priorité 1</b> arabe classique	<b>Priorité 2</b> arabe dialectale	<b>Priorité 3</b> français	<b>Priorité 4</b> anglais	<b>Priorité 5</b> berbère
<b>1-AP</b> niveau moyen en français	Ma langue	La langue de communication	Je le mets en 3 <sup>ème</sup> position car j'aime l'enseignante pourtant je ne le comprends pas difficile.	Une langue que je ne maitrise pas.	Une langue inconnue par moi.

**Apprenant 2**

	<b>Priorité 1</b>	<b>Priorité 2</b> français	<b>Priorité 3</b>	<b>Priorité 4</b>	<b>Priorité 5</b>

	<b>arabe classique</b>		<b>anglais</b>	<b>arabe dialectale</b>	<b>berbère</b>
<b>2-AP f niveau moyen en français</b>	<b>Les paroles de Dieu la langue des ancêtres.</b>	<b>Je suis fière quand je le parle car peu de gens le comprend et le parle.</b>	<b>La même chose que pour le français.</b>	<b>Langue que je déteste.</b>	<b>Langue que je déteste.</b>

### Apprenant 3 :

	<b>Priorité 1 arabe dialectale</b>	<b>Priorité 2 français</b>	<b>Priorité 3 anglais</b>	<b>Priorité 4 berbère</b>	<b>Priorité 5 arabe classique</b>
<b>3-AP f bon niveau en français</b>	<b>La langue de tous les jours.</b>	<b>J'aime le voyage et le français est nécessaire important.</b>	<b>La même chose que pour le français.</b>	<b>La langue employée à la maison par mes parents.</b>	<b>Langue employée rarement et qui n'est pas comprise par mes parents.</b>

### Apprenant 4 :

	<b>Priorité 1 araba</b>	<b>Priorité 2 français.</b>	<b>Priorité 3 arabe</b>	<b>Priorité 4 anglais.</b>	<b>Priorité 5 berbère.</b>
--	-------------------------	-----------------------------	-------------------------	----------------------------	----------------------------

	<b>classique.</b>		<b>dialectale.</b>		
<b>4-AP</b> niveau assez bon en français.	Ma langue et la langue de tous les algériens.	J'aime parler en français c'est une langue qui me plaît c'est une belle langue.	Je classe cette langue en 3 <sup>ème</sup> position car c'est la langue de tout le monde.	Aucune déclaration à propos de l'anglais.	Je déteste cette langue.

### Apprenant 5 :

	<b>Priorité 1</b> arabe classique	<b>Priorité 2</b> français	<b>Priorité 3</b> anglais	<b>Priorité 4</b> arabe dialectale	<b>Priorité 5</b> berbère
<b>5-AP f</b> bon niveau en français	Je mets cette langue en 1 <sup>ère</sup> position car elle employée dans tous les	Langue liée à l'arabe je la comprends et je l'emploie à la maison et des fois	Aucune déclaration.	Aucune déclaration.	Aucune déclaration.

	<b>domaines de la vie elle véhicule le savoir.</b>	<b>avec les amis.</b>			
--	--	-----------------------	--	--	--

**Apprenant 6 :**

	<b>Priorité 1</b> arabe dialectale	<b>Priorité 2</b> arabe classique	<b>Priorité 3</b> anglais	<b>Priorité 4</b> berbère	<b>Priorité 5</b> français
<b>6-AP f très faible niveau en français.</b>	<b>Langue de tous les jours</b>	<b>Langue de l'école du savoir</b>	<b>Une belle langue que j'aime</b>	<b>Langue des ancêtres</b>	<b>Langue que je ne comprends pas et que je déteste difficile</b>

**Apprenant 7 :**

	<b>Priorité 1</b>	<b>Priorité 2</b>	<b>Priorité 3</b>	<b>Priorité 4</b>	<b>Priorité 5</b>
--	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

	anglais	arabe classique	berbère	arabe dialectal	français
<b>7-AP f</b> niveau faible en français	Une langue importante que je maîtrise et que j'aime	Aucune déclaration	Aucune déclaration	Aucune déclaration	Langue que je déteste car elle est complexe et difficile

### Apprenant 8:

	Priorité 1 français	Priorité 2 arabe dialectal	Priorité 3 berbère	Priorité 4 anglais	Priorité 5 arabe classique
<b>8-AP f</b> niveau moyen en français	J'aime cette langue et aussi parce que à l'avenir je veux vivre en France	Langue de tous les jours	Langue des ancêtres	Aucune déclaration à propos de l'anglais	Aucune déclaration

**Apprenant 9 :**

	<b>Priorité 1</b> anglais	<b>Priorité 2</b> français	<b>Priorité 3</b> arabe classique	<b>Priorité 4</b> arabe dialectal	<b>Priorité 5</b> berbère
<b>9-AP f</b> niveau moyen en français	La langue la plus utilisée dans le monde.	Une langue que j'aime je me régale en faisant ses exercices.	La langue des ancêtres, des poètes son lexique est beau.	Aucune déclaration.	Aucune déclaration.

**Apprenant 10 :**

	<b>Priorité 1</b> arabe classique	<b>Priorité 2</b> arabe dialectale	<b>Priorité 3</b> français	<b>Priorité 4</b> anglais	<b>Priorité 5</b>
<b>10-AP G</b> très faible niveau en français	Mon niveau est assez bon dans cette langue.	La langue de tous les jours.	Une langue que je ne maîtrise pas du tout, difficile.	La même chose que pour le français.	Une langue que je ne connais pas.

**Apprenant 11 :**

	<b>Priorité 1</b>	<b>Priorité 2</b>	<b>Priorité 3</b>	<b>Priorité 4</b>	<b>Priorité 5</b>
--	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

	<b>arabe dialectal</b>	<b>arabe classique</b>	<b>français</b>	<b>anglais</b>	<b>berbère</b>
<b>11-AP G niveau faible en français</b>	<b>La langue de communication de tous les jours.</b>	<b>La langue des ancêtres</b>	<b>Une langue que je n'utilise pas et je pense que c'est une perte de temps de l'apprendre.</b>	<b>La même chose que pour le français.</b>	<b>Une langue que je ne connais pas.</b>

### **Apprenant 12 :**

	<b>Priorité 1 arabe classique</b>	<b>Priorité 2 arabe dialectal</b>	<b>Priorité 3 berbère</b>	<b>Priorité 4 anglais</b>	<b>Priorité 5 français</b>
<b>12-AP G niveau faible en français</b>	<b>La langue du Qu'Oran, la langue d'apprentissage.</b>	<b>La langue de tous les jours.</b>	<b>la langue de nos origines, des ancêtres</b>	<b>Langue que je ne maîtrise pas.</b>	<b>Langue que je ne maîtrise pas, difficile.</b>

### **Bibliographie :**

#### **Ouvrages :**

-ALBER et PY, « Vers un modèle exolingue de la communication », in : H.BLANC, M.LE DOUARON, et D.VERONIQUE, *S'approprier une langue étrangère*, 1986.

-ANDR-LAROCHEBOVY.D, *La conversation quotidienne*, Credif Didier, Paris, 1981.

-BACHMANN.C, LINDFELD.J, SIMONIN.J, *Langue et communications sociales*, Credif Hatier, Paris, 1981.

-BLANCHE-BENVINISTE, C, *Approches de la langue parlée en Français*, Ophrys, 1997.

-BOUKOUS.A, « Le questionnaire », in *L'enquête sociolinguistique*, CALVET.J-L et P.DUMONT, L'Harmattan, Paris, 2004.

-BRANCA-ROSSOF, S, « Les imaginaires des langues » dans BOYER.H, *Sociolinguistique : Territoires et objet*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996.

-CASTELLOTTI.V, *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, publications de l'université de Rouen, 2001.

-CASTELLOTTI et MOOR, *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

-DE HEREDIA et NOYAU, Tuteur et cache-pots : Etude sur les malentendus en situation exolingue, in H.BLANC, M.LEDOUARON, et D.VERONIQUE, *S'approprier une langue étrangère*, Didier, Paris, 1986.

-HOUDBIN.A-M, *L'imaginaire linguistique*, L'Harmattan, 2004.

-KERBRAT-ORECCHIONI. C, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, A. Colin, 1980.

-KERBRAT-ORECCHIONI. C, *Les interactions verbales*, 3 tomes, A. Colin, 1990, 1992, 1994.

-KERBRAT-ORECCHIONI. C, *La conversation*, Seuil, 1996.

-KERBRAT-ORECCHIONI. C, *Les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement*, Nathan, 2001.

-KRAMSCH. C, *Les interactions et discours dans la classe de langue*, Hatier Credif, 1983.

-TRAVERSC. V, *L'analyse des conversations*, Nathan, 1999.

-TRAVERSC. V, *La conversation familière*, PUL, Lyon, 1999.

-VION. R, *La communication verbale, Analyse des interactions*, Hachette Supérieur, Réédition, Paris, 2000.

-ZARATE. G, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier, coll. Credif, Essais, Paris, 1993.

### **Articles et revues :**

G.MARCHAND, représentations sociales,  
<http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fraid=article=12730>

F.CICUREL, « La malice interactionnelle de Descartes dans le dialogue : La recherche de la vérité » Université Paris3, Sorbonne nouvelle.  
<http://www.cavi.univparis3.fr/ilpga/ed/dr/drcf/articles/13.pdf>

F.CICUREL, « Acquisition et interaction en langue étrangère : La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », Ail n16, 2002,  
<http://ail.revues.org/document801.html>.

M.T.VASSEUR, « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », *Ail n12*, 2000, <http://aile.revues.org/document1466.html>.

S.RAHAL, « La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? » Session 6 : Culture et langues. La place des minorités.  
[http://inititives.refer.org/initiatives.2001/\\_notes/sess610.html](http://inititives.refer.org/initiatives.2001/_notes/sess610.html).

Les représentations sociales.

[http://www.cadredesante.coù/spip/IMG/pdf/représentations\\_sociales\\_MTLP.PDF](http://www.cadredesante.coù/spip/IMG/pdf/représentations_sociales_MTLP.PDF).

BIGOT.V, « Les comportements langagiers tutélaires de l'enseignant : Réflexion sur le commentaire métacognitif. »  
[http://www.revetexto.net/marges/marges/présentations%20Site%206/doc0123\\_bigot\\_v/doc0123.pdf](http://www.revetexto.net/marges/marges/présentations%20Site%206/doc0123_bigot_v/doc0123.pdf).

#### Résumé :

La recherche que nous avons menée s'inscrit au sein du domaine de la sociolinguistique et plus précisément celui de la linguistique interactionnelle. Notre travail s'est effectué au sein d'une classe de FLE au collège, afin de repérer les rôles des représentations sociales parmi elles les représentations langagières dans la constitution de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants.

Nous nous sommes appuyée d'abord sur l'analyse d'un questionnaire destiné aux apprenants qui vise à identifier leurs représentations. Ensuite sur l'observation et la transcription d'interactions verbales entre les enseignants et les apprenants est ce, à partir d'un corpus audio-oral enregistré, pour essayer de repérer les manifestations des représentations de soi, de l'autre et des représentations langagières ainsi que leurs rôles dans la constitution de la relation interpersonnelle.

## تلخيص

إن بحثنا هذا يندرج في مجال السوسيولساني وتحديدًا في مجال اللسانيات التفاعلية .

إن عملنا هذا يندرج في قسم اللغة الفرنسية الأجنبية في المستوى المتوسط من أجل تحديد دور التصورات الاجتماعية و من بينها التصورات اللسانية

في بناء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ .

اعتمدنا أولاً على تحليل إستجابات قدمناه للتلاميذ والذي يهدف إلى معرفة تصورات التلاميذ عن اللغة الفرنسية .

ثانياً على ملاحظة و وصف التفاعلات السانية بين الاستاذ و التلاميذ وذلك من خلال المدونة السمعية المسجلة . من أجل ذلك تحديد مظاهر تصورات الفرد والآخر والتصورات اللسانية ودورها في

بناء العلاقة بين الاستاذ

والتلميذ في قسم اللغة الفرنسية الاجنبية.