

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique  
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -  
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة أكلي محمد أولحاج  
- البويرة -

**Faculté des Lettres et des Langues**

**Département de Lettres et Langue française**

## **Mémoire de Master**

**Spécialité : Sciences du langage**

**Le rôle des actes flatteurs dans les classes de cours.**

**Cas de la relation verticale.**

**Présenté par : CHERIGUI Hayet**

**Sous la direction de : M.HOCINE Youcef**

### **Membres du jury:**

- |                                |              |                      |
|--------------------------------|--------------|----------------------|
| - M. SEBIH Reda(MCA)           | univ. Bouira | <b>Président.</b>    |
| - M. HOCINE Youcef (MCB)       | univ. Bouira | <b>Rapporteur</b>    |
| -Me. AIT BEN HAMOU Lynda (MAA) | univ. Bouira | <b>Examinatrice.</b> |

**Année Universitaire : 2023/2024**

# Remerciements

*La rédaction de ce mémoire a été une aventure intellectuelle et personnelle qui n'aurait pas été possible sans le soutien et l'encouragement de nombreuses personnes*

*Je remercie de prime abord mon directeur de recherche Monsieur Youcef Hocine pour les conseils avisés et la rigueur scientifique qui ont été essentiels à la qualité de ce travail.*

*Je tiens également à exprimer ma grande gratitude aux membres de jury qui ont accepté de lire et évaluer mon travail.*

*Mes remerciements s'adressent aussi à l'ensemble des enseignants du département de français pour leur transmission de savoir. Leur engagement dans l'enseignement a nourri ma curiosité et renforcé mes connaissances relatives aux sciences du langage .*

*Je n'oublie pas mes deux princesses Malak et Inès , mes sœurs et mes nièces qui ont cru en moi et m'ont soutenu inconditionnellement .*

*Un merci particulier à mon époux. Ses encouragements m'ont donné la force de persévérer même dans les moments les plus difficiles. Sa présence et les mots rassurants ont souvent été le baume nécessaire pour continuer.*

*Enfin, je voudrais exprimer ma reconnaissance à tous ceux qui, de près ou de loin , ont contribué à réaliser de ce mémoire.*

*A tous merci infiniment*

*HAYET CHERIGUI*

## ***Dédicaces***

*A la mémoire de **mes parents**, qui ont instillé en moi la passion d'apprendre  
Et la force de persévérer. Ce travail est un humble témoignage de leur héritage  
indélébile.*

***Paix à leurs âmes !***

# **INTRODUCTION GENERALE**

### Introduction générale

La situation d'enseignement- apprentissage en Algérie demande une vision holistique de l'éducation qui maximise le potentiel de tous les apprenants et les préparer à donner un sens au savoir acquis en classe tout en renforçant leurs motivations par l'intervention de leurs enseignants.

Depuis plusieurs années, le système éducatif national peine à remplir sa mission auprès des différents paliers pédaogo-didactiques (Primaire, moyen et secondaire). En effet, les programmes académiques ainsi que les progressions annuelles qui en découlent, ne cessent de subir des modifications et des reformulations jugées parfois inutiles et stéréotypées . Face à ceci, l'enseignant se voit contraint à mettre en œuvre sa mission entant que pédagogue et précepteur. Il va alors chercher à mettre ses apprenants sur les rails pour pouvoir garantir, plus ou moins, une qualité d'apprentissage et un rendement scolaire, à facteur près, efficaces et fructueux.

Par conséquent, les discours de l'enseignant en classe de cours, occupe une place centrale à la fois dans la mise en place du processus d'apprentissage et dans l'établissement des relations interpersonnelles lors des interactions didactiques. L'enseignant ayant une position haute de dominant s'ingénie et tente de booster et motiver ses apprenants en position basse de dominés . Il cherche à stimuler leurs capacités d'apprentissage en ayant recours à des stratégies discursives fondées sur des actes langagiers élogieux et rassurants.

Ce mémoire se propose d'examiner ces actes langagiers ,appelés *actes flatteurs*, émanant du discours magistral au sein de l'interaction pédaogo-didactique .

Les actes flatteurs en classe de cours ont longtemps été sujet de grand intérêt dans les milieux scolaires. Ils sont souvent perçus comme des outils de communication stratégiques, et jouent un rôle crucial dans l'établissement et le maintien des relations interpersonnelles entre les participants dans les interactions pédaogo-didactiques.

Notre intérêt pour ce sujet découle de l'observation des interactions quotidiennes en salle de cours où la flatterie et les expressions élogieuses semblent influencer la dynamique de pouvoir et les perceptions des participants dans l'espace classe.

L'objectif de notre recherche est de mettre en exergue la récurrence du fait sémiotique, appréhendés dans le discours magistral en situation didactique.

Il est question donc de comprendre comment et pourquoi ces actes sont utilisés pour offrir des éclairages précieux ayant à l'amélioration de la communication ainsi que les relations interpersonnelles dans des contextes où le statut hiérarchique est prédominant.

Par ailleurs, le recours à ces actes suscite en nous de voir de plus près la manière dont l'enseignant use de son discours à travers les interactions didactiques pour motiver ses apprenants quant à leur rendement scolaire.

A priori, notre constat a suscité en nous une curiosité scientifique qui nous a amené à formuler la question principale, à savoir : *quel rôle jouent des actes flatteurs dans la relation interpersonnelle en contexte pédao-didactique ?*

D'autres questionnements en découlent d'autres questionnements :

- Comment les actes langagiers flatteurs influent-ils sur la relation interpersonnelle entre les interactants de statuts différents à savoir celui de l'enseignant en position haute de dominant et celui de l'apprenant en position basse de dominé ?
- Dans quelles circonstances les actes flatteurs sont-ils mis en œuvre ?

A partir du moment que les actes flatteurs sont étudiés ici, en parallèle avec la notion de la politesse linguistique que Karbrat Orecchioni définit comme étant « *L'ensemble des procédés conventionnels ayant pour fonction de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle, en dépit, des risques de fraction qui implique toute rencontre sociale* » ([2005] 2011 :189) ; nous pourrions aussi chercher à répondre à cette interrogation :

- Quelles sont les manifestations linguistiques de la politesse et leur impact sur la dynamique des relations éducatives ?

Ainsi, faut-il rappeler que la nature de la relation entre l'enseignant et l'apprenant est considérée comme un facteur clé de réussite ou d'échec scolaire, de motivation ou de désengagement.

Il est à signaler que l'objectif de notre recherche ne s'inscrit pas dans le sens fréquent dans lequel on utilise les actes de langage pour amadouer et flatter la face de quelqu'un, mais plutôt, nous allons les introduire comme étant des actes susceptibles de polir la face de l'autre, pour protéger ou donner la face à l'autre. On parle alors d'actes de politesse en faisant essentiellement référence aux FFAs (actes flatteurs) et aux anti-FTAs (anti-actes menaçants), selon Kerbrat Orecchioni, déployés dans les interactions verbales en classe.

L'analyse s'effectuera en ayant recours à plusieurs notions théoriques pour mettre en valeur le fait linguistique d'où la pertinence du phénomène que nous allons étudier à savoir la récurrence du fait sémiotique repéré par l'emploi des actes flatteurs dans le discours de l'enseignant dans l'espace classe.

Du point de vue méthodologique, notre étude est ancrée sur une démarche empirico-inductive en adoptant une approche qualitative : l'étude s'appuie sur l'analyse des enregistrements vocaux, transcrits orthographiquement, effectués en plein interactions didactiques ce qui nous permettra une compréhension fine et contextuelle des actes flatteurs.

Notre travail se scinde en deux chapitres distincts mais bien solidaires :

Le premier chapitre s'intitule « ancrage théorique et fondement méthodologique ». Au premier abord, il s'agit de présenter les concepts et les notions théoriques qui vont servir d'outils de base pour l'analyse. Nous ferons donc un rappel succinct des différentes approches linguistiques relevant du champ disciplinaire de l'analyse des interactions notamment en contexte didactique. Ensuite, nous évoquerons les étapes de la démarche interactionnelle qui vont nous permettre de construire notre corpus soumis à l'analyse.

Le second chapitre est intitulé « analyse du corpus », consacré à l'analyse descriptive en utilisant une méthode longitudinale. Nous présenterons à chaque fois un extrait montrant la succession de plusieurs actes langagiers, à partir d'interventions des locuteurs, de manière à faire apparaître le phénomène recherché au cours de

## Introduction générale

---

l'interaction pédago-didactique . Puis , nous trierons les occurrences du fait sémiotique dans le but de les analyser selon les différents modèles et des théories de la politesse.



**CHAPITRE I :**  
**ANCRAGE THÉORIQUE**  
**ET**  
**FONDEMENT MÉTHODOLOGIQUE**

## Introduction

Dans le présent chapitre , nous évoquerons brièvement les moyens théoriques et conceptuels qui constitueront le piédestal de notre travail de recherche . Il s'agit essentiellement d'investir des approches théoriques telles que l'approche énonciative, l'interactionnisme et la pragmatique ; ainsi que des courants linguistiques qui renvoient à la notion de la politesse d'où les actes flatteurs .

Au fur des années exercées dans l'enseignement en tant que P.E.S<sup>1</sup> en langue française, nous jugeons que le rapport enseignant-apprenant est appelé à évoluer car les circonstances sociales et institutionnelles ne sont plus les mêmes.

La réussite éducative repose non seulement sur la transmission du savoir et des connaissances, mais aussi sur la qualité des relations humaines établies en interaction didactique. Dans ce contexte, Perrenoud avance que « *la relation interpersonnelle avec les apprenants est l'un des enjeux de l'activité enseignante* » (1995 : 23 ) .Le discours magistral, souvent perçu comme unilatéral et autoritaire, peut aussi intégrer des actes flatteurs pour améliorer la relation verticale entre l'enseignant et ses apprenants.

Les interactions pédago-didactique dont il est question seront corollairement abordées à travers l'analyse des actes flatteurs émis par l'enseignant tout en étudiant comment ces actes langagiers peuvent impacter naturellement et positivement sur la motivation de l'élève.

Dans cette étude nous allons nous intéresser de près à la relation verticale en classe de cours puisqu'elle entre en droite ligne de nos préoccupations et de notre problématique de recherche.

Nous adopterons, par conséquent, la démarche empirico-inductive où l'on cherchera à cerner la qualité du discours didactique et comprendre le phénomène linguistique afin d'aboutir, par la suite à des généralisations ; sachant que notre corpus comprend des enregistrements vocaux effectués en classe de cours.

---

<sup>1</sup> P.E.S: professeur d'enseignement secondaire

Il est à noter que dans l'approche méthodologique, l'étude sera essentiellement énonciative et pragmatique prenant en charge les actes flatteurs de l'enseignant à l'adresse de ses apprenants.

### 1. Ancrage théorique

Nous présentons, dans cette partie les moyens théoriques notionnels et conceptuels sur lesquels s'articule l'objet de notre corpus en l'occurrence l'étude et le type d'interaction que nous devons étudier.

#### 1.1 L'interaction sociale

Selon l'interactionnisme, l'analyse d'une interaction sociale requiert la prise en considération d'un certain nombre de facteurs essentiels et intrinsèques à la compréhension, à savoir la finalité de l'interaction, son contexte de réalisation ainsi que la relation interpersonnelle entretenue entre les interactants.

Pour Goffman « *l'interaction sociale est régie par un ensemble de contraintes qui guident les conduites des individus* » (1975 :12).

En se centrant à priori sur les interactions en *face à face*, Goffman s'en est toujours tenu à une même définition de l'interaction ou de situation sociale insistant sur le fait premier qui représente la cohérence corporelle : « *Par interaction, [ c'est-à-dire l'interaction de face à face], on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* »( Goffman cité par Charaudeau et Mainguenu, 2002 :318).

A travers cette citation, Goffman met en lumière le concept d'interaction comme étant une influence réciproque entre les individus qui sont physiquement présents les uns les autres.

Cette notion d'influence met également en avant l'idée que les interactions sociales soient en grande partie façonnées par la présence physique immédiate des partenaires. Disons, en interaction, nous sommes influencés par leurs comportements, leurs expressions, leurs langages corporels. Et cette influence impacte à son tour sur les actions que nous choisissons de réaliser .

Dans la même lignée de réflexion, Kerbrat Orecchioni précise que « *parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant* » (1990 :17). Cette citation entend que toute interaction verbale manifeste un réseau d'influence réciproque qui affecte et influence sur le comportement de tous et chacun dans la sphère interlocutoire.

Vion joint l'idée de Goffman en définissant l'interaction comme étant : « *Toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative mettant en présence deux ou plusieurs acteurs* » (1992 :17).

Ici, Vion souligne que toute action qui implique deux ou plusieurs actants que ce soit conjointe, conflictuelle ou coopérative, constitue une interaction sociale .

En somme, le concept d'influence dans les interactions en classe retrouve de l'intérêt pour l'analyse des interactions en classe des comportements des participants interactants ainsi les objectifs possibles qui les sous-entendent.

### **1 .2 L'interaction pédagogique (ou interaction en classe)**

Bernaud et Pietro avancent que « *la terminologie relative aux pratiques éducatives met en exergue un ensemble de désignation renvoyant aux processus interactionnels en milieu éducatif, il s'agit essentiellement de : interaction didactique* » (2007 :158).

Ils ajoutent que « *parmi ces interactions, la plus problématique est sans doute celle qui oppose le professeur à ses apprenants, sous la forme de transmission du savoir* »(Idem).

Entre « *interaction pédagogique* », « *échange pédagogique* » et « *interaction didactique* » , on peut réduire, de manière explicite, cette terminologie en deux dichotomies distinctes :dichotomie (*pédagogie-didactique*) et dichotomie( *relation pédagogique-relation éducative*) .

#### **1.2.1 La dichotomie (pédagogie / didactique)**

On sous-entend que la situation d'apprentissage si complexe qu'elle soit « *exige de tout enseignant soit à la fois praticien pédagogique et didacticien* » Avodo (2012 :54) .

Toutefois, dans la conception moderne de la pédagogie, nous nous centrons principalement sur l'apprenant d'où la nécessité de développer ses compétences et sa motivation tout en rejetant tout à l'autoritarisme.

Pour Avodo, les interactions verbales : « *en classe notamment de langue sont un champ de recherche important, l'enseignant par similitude à pédagogue et didacticien est, en fait, face aux interactions plurielles qu'il déplore en situation de classe pour favoriser l'apprentissage* »(2015 :27).

De plus, l'enseignant, dans l'interaction en situation didactique, est considéré à priori, comme un spécialiste en la matière et expert des contenus et garant d'un climat favorable pour accomplir sa tâche de savoir.

### **1.2.2 La dichotomie (relation pédagogique /relation éducative)**

La seconde dichotomie qui intéresse notre étude porte sur deux notions-clés à savoir : la relation pédagogique et la relation éducative, sachant que le terrain de notre recherche est le domaine scolaire .

La relation pédagogique, à travers laquelle s'effectuent les échanges communicatifs, se penche par-dessus tout sur la transmission et l'acquisition des savoirs où l'enseignant, soumis aux programmes et aux instructions officiels, est meneur de jeu en classe, il guide, oriente et interroge pour détecter les zones d'ombre chez l'apprenant.

La relation éducative, de manière générale, inclut tout rapport entre au moins deux individus : l'un en position d'éducateur (l'enseignant) et l'autre en position d'éduqué (l'apprenant).Ceci engage par conséquent, l'enseignant doté de position haute de dominant de réduire l'autoritarisme pédagogique tout en développant des approches éducatives basées sur une reconnaissance réciproque des rapports de place et de statuts des interactants.

La notion d'influence survient à ce niveau du moment que la relation éducative a pour principe l'acte éducatif consistant en « *un acte qui cible la construction d'un comportement chez un sujet selon une orientation philosophique donnée* » Avodo (2012 :31). C'est pourquoi la relation éducative est une relation d'influence qui mène à la formation d'un individu.

Postic précise que « *la relation éducative implique une pluralité de rapports dans les composantes sont sociales, cognitives et affectives* » (2009 :83). Il propose alors de remplacer « *la relation pédagogique* » par « *la relation éducative* » .

Postic fait une distinction entre ces deux relations en se basant sur les interactions en classe.

Selon lui, la relation pédagogique se focalise sur l'enseignement et l'apprentissage des connaissances , des compétences et des méthodes. Alors que la relation éducative regroupe un ensemble plus large d'objectifs, comme la socialisation , la formation du caractère et des valeurs , ainsi que le développement personnel et social de l'apprenant. Dans l'ensemble, la relation éducative prend en compte une dimension plus globale de la formation de l'individu.

Postic reprend expressément cette distinction en soulignant que« *La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre ou chacun découvre l'autre et se voit soi-même* » (2001 : 10).

Avodo , de sa part, s'intéresse aux interactions entre l'éducation et la société et à la manière dont ces interactions influencent les objectifs éducatifs au sein d'une institution donnée.

Notre expérience en tant qu'enseignant nous invite à dire qu'au sein de l'interaction en classe, lors des échanges communicatifs et didactiques se construit indéniablement une relation pédagogique ce qui contribue à la formation de la personnalité de l'apprenant, sa motivation et le développement des ses compétences langagières.

Cependant pour rester dans notre thématique de recherche, la vision de Postic va nous servir à mettre en relief la relation interpersonnelle entre les interactants.

### **1.3 Le contrat didactique / L'interaction didactique**

Le contrat didactique est un élément-clé de la théorie de Brousseau qui stipule que :« *le contrat didactique met en jeu les comportements de l'enseignement attendus*

*par les élèves, les comportements de l'élève attendus par l'enseignant, les rapports des uns et des autres au savoir visé par l'apprentissage » ( 1986, 48).*

Ceci dit, ce contrat, considéré comme une convention , met en œuvre les droits et les devoirs de chaque partie prenante dans l'instance classe. Il comprend des éléments liés : au savoir à enseigner ou à apprendre ; aux rôles de l'enseignant et celui de l'élève ; aux règles régissant les interactions communicationnelles . Enfin , aux attentes en termes de comportement, de participation et de résultats en classe de cours.

Quant à l'interaction didactique, il est question d'une mise en œuvre concrète et matérielle du contrat didactique en situation d'enseignement-apprentissage tout en mettant en pratique les règles et les principes définis par Bernard Rey : « *Elle désigne en fait les échanges verbaux et non verbaux entre l'enseignant et son élève, ainsi entre les élèves eux-mêmes, dans le but de transmettre et de construire des savoirs ».* (2005 :75) .

Ces interactions didactiques peuvent être effectuées sous-forme :

- D'échanges entre l'enseignant et les élèves (questions, explications, démonstrations...)
- D'interactions entre élèves (travail de groupes, discussions, débats...)

### **1.4 La conversation**

Selon Traverso, la conversation est « *la forme la moins contrainte est la plus souple, celle où règne la plus grande liberté au niveau des thèmes et de l'organisation des échanges »* (1999 : 86).

A partir de cette définition, Traverso souligne l'intérêt de la prise en compte des intentions des locuteurs et de la construction de l'interaction.

Quant à Kerbrat Orecchioni, elle considère la conversation comme étant un échange complexe qui implique des règles sociales et des conventions de communication.

Selon elle, « *l'art de la conversation »* est décrit comme étant « *l'ensemble des procédés langagiers qui permettent à des interlocuteurs de gérer de façon conjointe leur échange verbal, en tenant compte des contraintes sociales qui pèsent sur lui »* (1992 :8) .

Tout compte fait, « *l'art de la conversation* » renvoie à la capacité des interlocuteurs à gérer de façon à mener à bien leur échange verbal en tenant compte du contexte social dans lequel il se déroule.

Aujourd'hui, l'échange conversationnel constitue un domaine de recherche très convoité par les spécialistes des sciences du langage. Ce domaine se trouve au carrefour de la linguistique pragmatique, de l'ethnographie, de la communication et de la psychologie sociale.

Goffman de son côté, la conversation comme un théâtre où les participants s'engagent dans des interactions sociales en ayant recours à des stratégies pour gérer leur image et maintenir l'ordre social. Goffman met en avant l'idée que les individus sont permanemment engagés dans la présentation et l'image de soi, en utilisant des techniques garantissant ceci .

### **1.4.1 L'unité conversationnelle**

L'unité conversationnelle est généralement constituée des tours de parole échangés entre les participants à une conversation. Elle comprend deux aspects fondamentaux. D'une part, les tours de parole consistant en des segments de discours délimités par des pauses et de changement de locuteur. D'autre part, les pauses qui renvoient aux moments de silence entre les tours de parole.

### **1.4.2 Les rangs conversationnels**

En raison de son organisation, une conversation se compose de cinq rangs distincts répartis en deux unités :

#### **1.4.2.1 Les unités dialogales**

##### **1.4.2.1.1 L'interaction (Evènement communicationnel)**

Considérée comme l'unité supérieure, elle assemble les quatre unités (ou rangs) à savoir : l'échange, la séquence, l'intervention et l'acte du langage. Elle englobe à la fois les aspects verbaux et non verbaux tels que les gestes, mimiques...etc.

Il est à noter que l'interaction s'identifie à partir de trois critères pertinents ; le participatif, le spatio-temporel et la thématique.



En d'autres termes, dans une conversation, le processus interactif invite les locuteurs (participants) à interagir les uns avec les autres sur un thème précis, en accomplissant une visée communicative et ceci dans un espace déterminé et en un temps précis.

On peut dénombrer plusieurs types d'interaction, en l'occurrence : l'interaction médicale, l'interaction commerciale, l'interview et bien sûr l'interaction didactique dont il est question dans notre présent travail de recherche.

Toute interaction, quelque soit son type s'appuie sur trois phases citées respectivement : une séquence d'ouverture, un corps, une séquence de clôture.

### 1.4.2.1.2 La séquence

Elle se réfère à un ensemble d'unités dialogales ordonnées qui constituent une partie de l'interaction (ou la conversation).

Kerbrat Orecchioni définit la séquence dans une conversation : « *telle qu'un enchaînement de tours de parole organisé autour d'un même thème* » (2005 :89)

Elle précise également que « *la séquence est l'unité de base de l'organisation textuelle en interaction* » (Idem).

Il est à noter que la séquence, qui regroupe un ou plusieurs échanges, doit garantir une cohérence au niveau du sens des expressions employées dans l'interaction, aussi une cohérence pragmatique par rapport à la manière dont les expressions sont utilisées pour accomplir l'acte illocutoire. A titre d'exemple, dans une séquence de salutations, les locuteurs échangent des formules de politesse pour démarrer une conversation entre eux.

### 1.4.2.1.3 L'échange

C'est la plus petite unité dialogale. Il peut englober plusieurs interventions, au minimum deux, le cas de « Bonjour » ou « Salutations » échangés entre deux locuteurs. Un échange est caractérisé par une cohérence thématique reposant sur une visée communicative déterminée, le cas de « Question - Réponse ».

Lorsque l'échange contient une intervention initiative et une intervention réactive, on parle de pair adjacent.

L'intervention réactive peut être, par conséquent, suivie d'une intervention dite évaluative. Dans ce cas on parle d'échange ternaire. Au-delà de trois interventions (initiative, réactive, évaluative) on parle d'échange étendu.

Cependant, il se peut que l'échange ne compte qu'une intervention « initiative ». Dans ce cas : Soit l'intervention réactive est d'aspect non verbal (question, hochement de tête, compliment, mimique...), soit le second locuteur ne réagit pas et ne répond pas au 1<sup>er</sup> locuteur. Dans le cas échéant, on parle d'échange tronqué. Sachant que la troncation dans une interaction conversationnelle est comme une offense déterminée tel qu'un acte menaçant envers la face du 1<sup>er</sup> interactant.

### 1.4.2.2 Les unités monologiques

#### 1.4.2.2.1 L'intervention

L'intervention est la plus grande unité monologique. On appelle intervention chacune des émissions (verbales ou non verbales) des interlocuteurs.

Elle est définie par Emmanuel Schegloff, dans le cadre de ses travaux sur l'analyse de la conversation, telle qu'« *une unité associée au changement d'émetteur, qui est caractérisée par le fait d'être ou de provoquer une réaction linguistique* » (1972 :101)

L'intervention n'est pas à confondre avec le tour de parole. En effet, dans une interaction, un participant peut octroyer le tour de parole en étant sélectionné par celui qui vient d'intervenir ou dans le cas où les autres interlocuteurs n'interviennent pas. Du coup, on lui offre la possibilité de prendre la parole.

#### 1.4.2.2.2 L'acte de langage

Il s'agit de la plus petite unité monologique constituant l'intervention où le locuteur peut produire son énonciation à partir d'un but illocutoire précis (assertion, promesse, reproche, question ...etc).

En somme, l'échange conversationnel (ou séquence interactionnelle), selon Sacks, Schegloff et Jefferson, est « *un processus complexe et dynamique dans lequel les participants interagissent de façon agencée et harmonique afin de décrocher des*

*objectifs communs et surtout pour garantir une communication efficace et loin de se voir menacer la face de chaque locuteur »(1974 : 368).*

### **1.5 La relation interpersonnelle**

Les relations entre les individus constituent un élément essentiel pour le déroulement de quelconque interaction. Selon C. Kerbrat Orecchioni : « *les participants à l'échange communicatif construisent entre eux un certain type de relation (de distance ou de proximité, de hiérarchie, d'égalité ou de connivence » (2001 :68).*

Il est essentiel de mentionner l'importance de la dimension socio-affective liée à la relation interpersonnelle entre enseignant-apprenant(s). C'est dire le relationnel est au service de l'interactionnel. Perrenoud , de sa part, souligne que : « *L'enseignement est un métier relationnel » (1994 :313).*

Quant à Tardif et Lessard ,eux aussi ont insisté sur la nature émotionnelle du métier de l'enseignant en disant : « *les émotions des enseignants sont omniprésentes dans leurs interactions avec les élèves, les parents et les collègues. Elles sont donc un élément central de la pratique enseignante et un levier majeur de la qualité des apprentissages » (2013 :25).*Cependant la plupart du temps, ces émotions éprouvées pendant le cours, n'apparaissent nécessairement pas dans les interactions didactiques.

Dans le même contexte, Muller stipule que « *les émotions éprouvées par l'enseignant pendant les interactions didactiques, y compris les moments d'agacement, ont un impact direct sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage » (2011 : 78).*

En effet, les émotions de l'enseignant influencent sur le climat et la dynamique de la classe. A titre d'exemple, des moments d'agacement peuvent créer des tensions qui peuvent être préjudiciables à l'apprentissage .Par conséquent, la relation verticale se voit affectée ainsi la motivation des apprenants et leur engagement se verront en recul.

La relation entre les interactants peut-être, nous souligne K.Orecchioni, analysée selon deux axes perpendiculaires :

### 1.5.1 L'axe horizontal

L'axe horizontal est celui de la relation socio- cognitivo-affective (Les participants ont-ils des sentiments d'appartenance à des groupes sociaux communs ? Quelles connaissances partagent-ils ? Quels liens affectifs les relient ?) .Cette relation est surtout marquée par la familiarité et l'intimité.

Vion parle de relation « *non complémentaire* » ( 1992 :92) entre les sujets qui entretiennent entre eux des relations sociales égalitaires et symétriques du moment qu'ils sont dans le même cadre interactif.

Cette relation se caractérise par la gradualité et la symétrie. En d'autres termes, l'axe horizontal de la relation interpersonnelle est graduel dans la mesure où « *il peut aller d'une très grande proximité et familiarité à une distance fortement marquée* » Kerbrat Orecchioni (1990 :97).

Ce mouvement d'éloignement et de rapprochement est tributaire à des données externes et internes renvoyant aux interactants, à savoir leurs lieux socio-affectifs et la situation de communication dans laquelle ils sont envoyés.

Bigot évoque « *le degré de connaissance partagées et les représentations qu'ils font l'un de l'autre de la relation interpersonnelle est graduel dans la mesure où chacun est un miroir pour l'autre et où la nature de la relation varie dans le temps en fonction des interactions et des événements vécus ensemble* » (2002 :113) .

Par ailleurs, Kerbrat Orecchioni énonce que « *Parfois, un des interactants tend à être plus proche ou distant de l'autre (Cas reproduit lors des enregistrements), il va y avoir de l'inconfort et stratégies pour négocier ce placement* » (1992 :40).

Dans notre étude, nous prendrons soin de repérer les différentes modifications sur l'axe de distance/familiarité entre l'enseignant et les apprenants.

### 1.5.2 L'axe vertical

Cet axe est celui sur lequel se fonde une relation plus ou moins égalitaire (plus ou moins inégalitaire) entre les participants Il s'agit littéralement d'une relation asymétrique, dissymétrique ou complémentaire, qualifiée parfois de relation

hiérarchique. Il renvoie au système de place proposé par ( F.Lahault (1978), cité par Kerbrat Orecchioni, 1988 :185).

Kerbrat Orecchioni précise que la relation verticale : « *fait référence à un modèle de communication dans lequel il y a une différence de statut entre les participants, généralement un rapport de supériorité et de subordination. Cela peut être observé dans les interactions entre un supérieur et un subordonné, comme dans une relation entre un professeur et son élève* » (1992 :123) .C'est-à-dire, les interactants sont placés tantôt en position haute de dominant, tant en position basse de dominé.

Cette relation est également caractérisée par la gradualité et la dissymétrie et dépend à son tour de certaines données externes et internes à savoir le statut socio-professionnel, le rôle de chaque interactant et leurs spécificités personnelles.

### **1.6 Les taxèmes de la relation interpersonnelle**

Kerbrat Orecchioni appelle « taxèmes », tous les comportements verbaux , non-verbaux et paraverbaux qui reflètent les places attendues dans le contexte que le locuteur tend à les renforcer ou à les renverser. Elle les définit comme étant « *l'ensemble des unités qui relèvent de la langue (unités phonologiques lexicales, morphosyntaxes)* » (1996 :23).

Il s'agit essentiellement de formes d'adresse considérées comme désignateurs à valeur déictique et relationnelle à la fois. On en distingue :

#### **1.6.1 Les taxèmes verbaux**

Kerbrat Orecchioni les définit en tant que « *syntagmes nominaux susceptibles d'être employés en fonction vocative, se répartissent en différentes catégories (Noms, prénoms, termes de parenté, titres,...etc), qui ne sont pas toutes également représentées, ni utilisées de la même manière dans toutes les sociétés* »(1996 :73).

Autrement dit, pour désigner son interlocuteur , on peut avoir recours aux pronoms d'adresse( tutoiement, vouvoiement) ;aux prénoms d'adresse ou aux noms d'adresse .

## 1.6.2 Les taxèmes paraverbaux et non verbaux

Ils sont définis comme étant des unités non linguistiques mais transmis et compréhensibles par voie audio-visuelle.

Le choix de ces marqueurs permet aux interactants d'exprimer leurs relations interpersonnelles en se situant les uns par rapport aux autres.

Kerbrat Orecchioni éclaircit ce point en disant : « *le rapport de places se trouve infléchi dans et par le déroulement de l'interaction, par le jeu de taxèmes qui fonctionnent alors en même temps comme des redistributeurs de places* » (1992 :104).

Parmi les indices les plus fréquents et employés par les interactants, on en cite :

- ) *Indices proxémiques* : renvoient aussi bien à la distance physique qu'à la distance psychosociale. En d'autres termes, plus le lien interpersonnel est plus fort, plus la distance qui sépare les interactants est réduite et vice versa
- ) *Indices kinésiques (kinèmes)* : (mémo-gestuels) Exemple : sourire / regards/...
- ) *Comportements corporels* : Exemple : posture et orientation du corps du locuteur.
- *Intonation et articulation de la voix* : Exemple : Chuchotements / voix élevées /chevauchements de paroles, débit accéléré.

## 1.7 Les approches / courants linguistiques

### 1.7.1 L'approche énonciative

Initiée par Emile Benveniste, cette approche cherche à déterminer les éléments linguistiques qui, dans les énoncés verbaux ou écrits, peuvent être envisagés comme étant les traces ou les empreintes des procès énonciatifs.

Cette approche, dans le domaine de l'analyse conversationnelle se concentre sur l'étude des actes de langage dans leur contexte d'énonciation. Selon Benveniste, l'énonciation est « *la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* » (1974 :80). D'ailleurs, cette définition a donné naissance au courant énonciatif qui est d'inspiration grammairienne néo-structuraliste.

Puisque nous évoquons à cet instant le structuralisme, il est important de dire que les travaux structuralistes (linguistique de la langue) priorisent la définition du système de la langue en négligeant le sujet parlant et les conditions de production langagière.

Cependant la théorie énonciative met l'accent sur la manière dont les locuteurs construisent leur identité et leur relation avec leur interlocuteur à travers le langage.

Cette approche examine, en conséquence, les mécanismes par lesquels les locuteurs manifestent leur subjectivité en repérant les marqueurs d'énonciation (indices déictiques, spatio-temporels...)

Dans notre présente étude, nous ferons appel à cette approche pour comprendre comment les interactions (dans l'instance classe) manifestent leur subjectivité et leur position sociale dans les échanges communicationnels.

Dans le même sillage, F. Jacques stipule que : « *Le locuteur cesse d'être au centre de l'énonciation comme celui qui mobilise l'appareil de la langue au service de son dire. La situation typique d'énonciation n'est plus égocentrique* ». (1985 : 38)

### 1.7.2 L'approche interactionnelle

L'interactionnisme ou la linguistique interactionnelle est l'étude systématique des échanges conversationnels et des normes qui les régissent. Cette approche occupe une place prépondérante au carrefour où se croisent plusieurs disciplines telle que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et la pragmatique.

Elle considère que le locuteur est la composante essentielle et active du système social et non pas comme élément passif de cet environnement.

Ceci dit, l'interactionnisme, dérivé de « interaction » étudie, en fait, les manières dont les personnes façonnent la société et sont façonnées par la société à travers leurs interactions. Sous cet angle, il serait opportun d'évoquer parallèlement la théorie interactionnelle dans notre analyse des interactions péda- didactiques .

En effet, si l'analyse des conversations est interactionniste, c'est parce qu'elle considère tout bonnement la conversation comme une interaction. Parler c'est interagir d'où la notion d'« influence mutuelle » qui entend que la conversation est en fin de compte un moyen d'agir sur l'autre.

L'objectif de l'analyse des interactions est, bien entendu, de comprendre le processus interactif entre les participants. Dès lors, il s'agit, en phase empirique d'appréhender et de comprendre le rôle des actes flatteurs dans les interactions didactiques, à travers l'analyse des unités (rangs) d'interaction, de la politesse linguistique qui sera ultérieurement citées dans le présent chapitre.

### 1.7.3 L'analyse du discours

Cette théorie, vise à étudier les pratiques discursives et les enjeux du langage mises à l'œuvre dans des interactions langagières.

Cette approche peut être pertinente pour analyser les stratégies discursives réalisées par l'enseignant ou les apprenants afin de flatter ou être flatté en classe de cours.

La notion des actes de langage trouve ses origines dans la pragmatique par John Austin, auteur de l'expression « Quand dire, c'est faire ».

De ce fait, Austin avance que la fonction du langage n'est pas seulement décrire le monde qui nous entoure mais aussi d'accomplir des actions.

L'intérêt de la théorie des actes de langage réside dans le fait qu'elle met en avant la dimension pragmatique et performative du langage, qui dépasse la simple production de l'énoncé.

Cette approche permet, en fait, de comprendre la manière dont le langage est utilisé pour influencer, persuader, promettre, s'excuser ... Ainsi, comment les actes linguistiques répercutent et influencent et dans le monde.

Par le biais de cette théorie, nous allons dans notre analyse, tenter de mieux comprendre la complexité et la richesse des interactions dites didactiques.

Selon Austin, quand on utilise le langage, on réalise en parallèle des actions concrètes et tangibles dans le monde.

#### 1.7.3.1 Les actes de langage

Comptant sur la théorie austinienne, les actes de langage se répartissent principalement en trois catégories :

*a-Acte locutoire (locutionnaire) répond à la question (Que dit-on ?)*



C'est l'acte accompli en prononçant des mots ou des phrases. Par exemple, dire : « je promets de venir demain » est un acte locutoire.

*b-Acte Illocutoire (Illocutionnaire)* répond à la question (*Que fait-on ?*)

C'est l'acte accompli en utilisant le langage pour exprimer une intention ou un souhait (énoncé performatif explicite). Par exemple, « je vous ordonne de vous taire » est un acte illocutoire, marqué par un verbe performatif lié à l'énoncé.

*c-Acte perlocutoire (perlocutionnaire)* répond à la question : (*pourquoi dit-on ?*)

C'est l'effet produit par l'acte illocutoire sur l'allocutaire. C'est-à-dire, c'est le fait de produire. Par exemple, dire « Je suis satisfait de ton résultat » peut incontestablement provoquer une réaction émotionnelle chez l'allocutaire, l'apprenant dans ce cas.

Tout compte fait, l'acte de langage est une notion importante dans l'analyse des interactions didactiques que nous aborderons prochainement.

### **1.7.3.2 Les actes de langage directs / indirects**

En s'appuyant sur notre documentation, il est congru de mettre en exergue la distinction entre actes de langage directs et indirects.

On appelle « *acte de langage direct* », tout acte illocutoire où l'intention du locuteur est explicitée par l'emploi de verbe performatif, c'est-à-dire, toute action explicite réalisée directement par des mots.

Par contre « *acte de langage indirect* » renvoie à toute action qui ne se réalise pas directement par des mots mais qui est implicite dans le discours. Par exemple, donner un conseil de manière polie.

### **1.7.3.3 La taxonomie d'acte illocutoire de Searle (1978)**

Selon Searle, il existe plusieurs façons principales de recourir au langage dans le but de relier des propositions au monde lors de l'exécution d'actes de discours.

Les énonciations ne peuvent être produites qu'en ayant recours à un des cinq buts illocutoires :

- *Les représentatifs* : Ils engagent le locuteur sur la vérité du contenu propositionnel (assertion, conclusion, résumé ...)
- *Les directifs* : Le locuteur cherche à amener l'allocutaire à faire quelque chose (question, demande, invitation.
- *Les commissifs* : Le locuteur exprime un état psychologique (remerciement, excuse, félicitation ...)
- *Les déclaratifs* : Ils effectuent un changement immédiat dans les situations institutionnelle (Mariage, licenciement, nomination ...)

### 1.7.4 L'approche pragmatique

Etant donné que la politesse s'actualise par le biais des actes de langage (actes flatteurs par opposition aux actes menaçants).

Il est crucial d'avoir recours à l'approche pragmatique dans notre démarche analytique et qualitative, sachant que notre corpus est constitué d'enregistrements vocaux dans lesquels nous avons des interlocuteurs qui exercent mutuellement des échanges d'actes de langage.

A cette occasion, la pragmatique concourt à mieux comprendre comment ces actes de parole (de langage) sont interprétés et quelles sont les attentes sociales en jeu.

Dans un sens convergent, l'approche pragmatique se penche assurément à l'étude de l'utilisation du langage dans des contextes spécifiques et à l'effet de ces utilisations sur les interactions communicatives.

### 1.8 La politesse Linguistique

La politesse linguistique est un domaine d'investigation assez récent en sciences du langage. Développé dans les années 70, les spécialistes commencent à s'intéresser à la conversation, notamment à la politesse dans les interactions verbales.

Grâce aux travaux florissants et actifs de certains linguistes, en particulier Brown et Levinson, cette théorie devient une des disciplines les plus pertinentes en pragmatique. En effet, Brown et Levinson se sont investis dans les recherches en politesse linguistique en proposant le modèle considéré comme le cadre théorique le

plus élaboré, le plus productif et le plus approprié, ce qui a inspiré de maintes recherches récentes dans ce domaine.

Goffman de son côté, définit la politesse linguistique en tant « *qu'une valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a été adoptée au cours d'un contact particulier* » (1974 :09).

Kerbrat Orecchioni, stipule que « *la politesse c'est d'abord et avant tout, toujours et partout, la prise en compte d'autrui* »<sup>2</sup> . Ce qui veut dire que la politesse est naturellement liée à la considération de l'autre dans toutes les situations de communication et prend soin de maintenir l'aspect harmonieux de la relation interpersonnelle à travers l'échange conversationnel.

### **1.8.1 Le système de coopération de Grice**

Le fondateur de cette théorie est Grice qui précise que « *Tout locuteur est un individu rationnel dont le but principal est de transmettre efficacement son message* »

(1997 : 45) .

A l'instar de la théorie gricienne, tout échange conversationnel est supposé être respecté. Le principe général de la coopération peut être repris de telle manière « *Il faut dire ce qu'on veut dire, quand on veut le dire et de la manière qu'on veut le dire* » (Idem).

Ce principe universel est construit à partir d'une série de maximes qui régissent l'utilisation des formes linguistiques dans les situations communicationnelles afin de contribuer à la réussite de la conversation, Alain Auchlin et André Moschler reprennent de manière brève mais récapitulative l'idée principale qui régule les maximes conversationnelles élaborées par Grice tel qu'il suit « *Pour Grice, les locuteurs dans la communication en particulier dans la conversation, adoptent des comportements verbaux coopératifs* » (2005 :173) .

---

<sup>2</sup> 1990.journals.openedition

Grice développe le principe de coopération en 9 maximes réparties en 4 catégories :

### 1. Maximes de quantité :

- Que votre contribution soit aussi informative que nécessaire.
- Que votre contribution ne soit pas plus informative que nécessaire.

### 2. Maximes de qualité :

- Ne dites pas ce que vous croyez être faux.
- Ne dites pas ce que vous n'avez pas de raisons suffisantes de considérer comme vrai

### 3. Maxime de pertinence (de relation) :

- Soyez pertinent.

### 4. Maximes de manière :

- Evitez de vous exprimer de manière obscure.
- Evitez l'ambiguïté.
- Soyez bref.
- Soyez ordonné

Grice a inclus la notion d' *intention* dans la communication, c'est-à-dire pour comprendre un énoncé, il faut prendre en considération le contenu qu'il soit explicite ou implicite de l'intention communicative qui n'est identifiée que par la connaissance de l'intention du locuteur.

Cependant, la transgression d'une ou de plusieurs maximes de la part du locuteur est un signe d'une certaine intention communicative.

### 1.8.2 Les modèles de la politesse

La politesse est incontestablement l'assise marquant le bon entretien et le bon maintien de toute relation interpersonnelle. En dépit de l'importance accordée à la politesse, cette dernière reste un sujet controversé parmi les chercheurs et les linguistes. D'ailleurs dans les dictionnaires de la langue française entre Hachette (2001) et Le Petit Robert (2003) la définition de la politesse n'est pas similaire et elle est distincte.

Le premier traduit la politesse comme étant « *le fait de se comporter avec courtoisie et respect envers autrui* ». Hachette (2001) .

Quant au second, la politesse est définie comme « *le respect des conventions sociales et des règles de bienséance dans les relations humaines* ». Le Petit Robert ( 2003)

En ce qui concerne la polysémie relative à la politesse, on peut citer : *civilité, bienséance, bonne manière, courtoisie, savoir-vivre, bon goût ...etc.*

Quel que soit la définition formulée ou le synonyme attribué à la politesse, il est opportun de dire que tous visent à fournir des indications sur l'usage *correct, approprié* et *adéquat* du langage (acte de langage) en différentes situations sociales.

### **1.8.2.1 Le modèle de Lakoff**

Pour Lakoff « *la communication entre les individus garantit deux fonctions élémentaires : d'une part, la transmission des informations ; d'autre part, l'établissement des relations interpersonnelles* »(1973 :297) .

Selon Lakoff, ces deux fonctions de communication sont régies par deux types de règles appelées « règles de compétences pragmatiques ».

Il s'agit respectivement de : Soyez clair (be clear) / Soyez poli (Be polite)

Dans une interaction, si le locuteur vise à transmettre une information, il s'inscrira exceptionnellement dans la première règle (celle de la clarté), dans le cas où il cherche à maintenir et renforcer la relation interpersonnelle, il aura recours à la notion de politesse.

Même si le modèle de Lakoff paraît insuffisant, sa fondatrice reste la première chercheuse à avoir pensé à mettre en œuvre les règles de politesse qui régissent toute communication humaine.

### **1.8.2.2 Le modèle de Brown et Levinson**

Ce modèle de politesse constitue inéluctablement le cadre théorique le plus cohérent pour décrire les manifestations linguistiques de la politesse dans les interactions verbales. Il a été élaboré par Brown et Levinson en 1978 puis remanié en 1987.

Ce paradigme constitue la meilleure référence de recherche dans ce domaine et ce qui a poussé plusieurs linguistes à s'en inspirer.

Cette théorie s'articule sur la notion de « *face* » d'où la notion de « *face want* » et la notion de « *face work* », emprunté à son fondateur Goffman selon qui tout être social possède deux faces. Ces deux faces sont distinguées par Brown et Levinson en tant que :

- a. *Face négative* : Selon la conception goffmanienne, on parle du « *territoire de moi* ». C'est-à-dire, la nécessité de respecter l'espace personnel de l'allocutaire à savoir : le territoire corporel, temporel, spatial, matériel ...etc.
- b. *Face Positive* : ou « *l'estime de soi* ». Selon Goffman, on fait référence à la notion de *face* « *qui correspond, en gros, au narcissisme et à l'ensemble des images valorisation que les interlocuteurs construisent et entente d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction* » K. Erbrat Orecchioni (1992 : 168).

Il est opportun de montrer pourquoi Goffman dans sa réflexion à développer une théorie des relations sociales fondée sur la notion de *face* et de *territoire de moi*. En fait, lors de ses recherches, Goffman (1974) s'est intéressé à l'expression de *face à face*, renvoyant aux échanges en présentiel. Selon lui, cette expression est doublement perçue : il s'agit, d'une part, des interactions effectuées en présence physique. D'autre part, il fait allusion à une opposition des faces qu'elle soit en situation de coprésence physique ou éloignée.

### **1.8.2.2.1 La notion de *face want* (ou le désir de préservation des faces)**

Ceci introduit le désir de maintenir sa propre face, son image sociale positive et respecter ce qui implique la volonté de préserver et protéger son intégrité personnelle lors des interactions.

Cette notion fait entendre la nécessité de chercher à éviter des problèmes interactionnels pour que ça ne tourne pas au vinaigre, ce qui va garantir une conduite interactionnelle à condition que chaque participant veille à préserver sa propre face.

En langage spécifique, les deux parties doivent obéir au *commandement suprême* : « *Ménagez-vous les uns les autres* » c'est-à-dire « respectez-vous, protégez vos faces », sinon on assiste à une perte de face appelée « *défaite symbolique* ».

Sur la notion de face viennent s'ajouter non seulement la notion de *FTA* (*face threatening acts*) ou Actes menaçants.

Selon La théorie de Brown et Levinson, la face qu'elle soit négative ou positive peut être menacée pendant l'interaction ou les participants sont engagés à effectuer des actes de langage qui représentent une menace pour les deux faces. C'est-à-dire, ces actes qu'ils soient verbaux ou non verbaux, peuvent être des actes menaçants pour la face et/ou pour le territoire de l'interactant.

Le bémol dans cette théorie, c'est que Brown et Levinson n'évoquent que la présence d'actes menaçants (*FTAs*) .

Ce qui veut dire qu'au cours de toute interaction entre deux personnes, quatre face subissent des menaces : celui qui parle voit ses deux faces (négative et positive) menacées, idem pour les deux faces de celui qui reçoit la parole.

Nous pourrions illustrer ceci sous forme du tableau ci-dessous

Actes menaçants pour la face négative de celui qui le produit.	<i>Promettre, s'excuser, accepter des excuses, accepter un cadeau, offrir à contre cœur.</i>
Actes menaçants pour la face positive de celui qui le produit.	<i>Accepter un compliment, autocritique, sous-estime de soi...</i>
Actes menaçants pour la face négative de celui qui les reçoit.	<i>Intrusion dans son territoire, offrir à contre cœur...</i>
Actes menaçants pour la face positive de celui qui les reçoit.	<i>Critique, reproche, ordre, conseil, requête ...</i>

**Tableau (01) : actes menaçants de la face des interlocuteurs**

### 1.8.2.2.2 La notion de *face work* (Travail de figuration)

Le principe de base de la théorie du '*face work*' est que « *lors d'une interaction, les personnes s'attachent à faire bonne figure tout en faisant en sorte que les autres ne perdent pas la face* » (Goffman, 1959 :19).

Il est question de faire appel à des stratégies de politesse ; soit pour accompagner soit pour préserver la face de soi et celle de son partenaire d'interaction.

Goffman distingue deux types de *figuration* pour prévenir le danger et le risque de se manifester :

- a- *L'évitement* : il s'agit de s'abstenir de porter atteinte à la face de l'allocataire. Goffman analyse l'évitement (ou la dissimulation) comme une forme de jeu social où chacun cherche à éviter de poser un acte susceptible d'engendrer une perte de la face, en contrepartie on veille à préserver la face et maintenir une certaine image de soi.
- b- *La réparation* : Il est question de changer le sens (La signification) attribué à un acte jugé au départ offensant, Ceci pourrait être opérationnelle par le biais de l'une de ces trois catégories d'actes à savoir : la justification, l'excuse et la prière.

Ces actes réparateurs sont considérés comme les stratégies de compensation suite à une offense faciale ou territoriale émise au début.

### 1.8.2.3 Le modèle de Leech

Par opposition au modèle de Brown et Levinson, la théorie de Leech ne repose pas sur la notion de *face*.

Selon lui, toute communication est fondée sur deux principes : celui de coopération de Grice et celui d'*archi politesse* (*Principle of politesse PP*) sur la notion de « *coût* » et celle de « *bénéfice* ». Cette conception s'articule sur la référence de l'autre.

Kerbrat Orecchioni, tente de résumer le modèle leechien tel qu'il suit : « « *soyez poli* » donc à l'*archi principe de politesse* qui s'ajoute non pas sur la notion de *face*, mais sur celle de « *coût* » et de « *bénéfice* », et qui recouvre un certain nombre de *maximes* et *sous-maximes* » (1990 :208).

En s'inspirant de ce passage, on en déduit que Leech a fait appel dans sa théorie à la notion de *coût* désigne ce que perd un individu dans une transaction, et de *bénéfice* ce qu'il gagne.

De manière holistique, le principe de la politesse tel qu'il est élaboré par Leech comprend six maximes construites autour de deux concepts *minimiser* et *maximiser*.



Le tableau ci-dessous reprend succinctement les maximes de Leech :

Maximes	Politesse négative	Politesse positive
	Minimiser	Maximiser
<b>Tact</b>	<i>Les coûts pour autrui</i>	<i>Les bénéfices pour autrui</i>
<b>Générosité</b>	<i>Les bénéfices pour soi</i>	<i>Les bénéfices pour autrui</i>
<b>Approbation</b>	<i>La critique de l'autre</i>	<i>L'éloge de l'autre</i>
<b>Modestie</b>	<i>L'éloge de soi</i>	<i>L'autocritique</i>
<b>Accord</b>	<i>Le désaccord avec l'autre</i>	<i>L'accord avec autrui</i>
<b>Sympathie</b>	<i>L'antipathie</i>	<i>La sympathie</i>

**Tableau(02) :** maximes de politesse de Leech (Alberdi Urquizi 2009 : 28)

Par ailleurs, Leech introduit dans sa théorie la dichotomie *politesse positive* et *politesse négative* tout en stipulant que la politesse positive consiste à *minimiser* un acte impoli et la politesse négative à *maximiser* poli.

A l'instar du fondement de Lakoff, Leech adopte comme notion théorique de référence de son approche de la politesse, les maximes conversationnelles de Grice.

#### 1.8.2.4 Le modèle de Kerbrat Orecchioni

Tirant profit des travaux antérieurs, en particulier ceux de Leech (1983) et de Brown et Levinson (1987), Kerbrat Orecchioni revisite le modèle de la politesse linguistique de Brown et de Levinson en élaborant sa propre théorie où elle introduit le concept de *FFA*<sup>3</sup>

Cette linguiste de taille, fait savoir expressément que la sphère communicationnelle ne se limite pas aux menaces, ce qui remet en question les critiques sévères de la théorie de Brown et Levinson. Cette théorie considère que l'interaction ne se réduit pas à une simple arène de combat.

---

<sup>3</sup> FFA : face flattering act ( acte flatteur)

Par ailleurs Kerbrat Orecchioni voit que l'acte de parole produit dans une interaction peut aussi être de nature élogieuse qui au lieu de faire perdre la face à l'autre, elle la valorise.

Kerbrat Orecchioni s'est intéressé aux notions de politesse négative et politesse positive.

- a-** *La politesse négative* : Consiste à adoucir un *FTA*<sup>4</sup>, l'éviter ou le réparer, à titre d'exemple : ordre adouci, interruption adoucie, désaccord adouci...etc. En autres termes, il s'agit d'éviter de produire un acte qui peut faire perdre la face à autrui, ou essayer d'amortir le degré d'un acte menaçant déjà prononcé.

Le producteur de l'acte menaçant doit d'emblée chercher à employer un acte réparateur (adoucisseur) pour calmer la situation qui risque de devenir conflictuelle.

) *Les adoucisseurs* : (Softners)

. *Procédés substitutifs* : actes de langage indirects ,formules ritualisées ,modalisateurs .

. *Procédés accompagnateurs* : minimisateurs ,.énoncés préliminaires atténuants .

- b-** *La politesse positive* : Il s'agit de produire et actualiser des actes anti menaçants pour la face de celui qui les reçoit, par exemple ; l'offre, l'invitation, le remerciement.

Pour récapituler ce modèle de politesse, Kerbrat Orecchioni écrit : « *la politesse négative peut être de nature abstentionniste ou compensatoire : elle consiste à éviter de produire un FTA, ou d'un adoucir par quelque procédé de réalisation ; ce qui revient à dire à son partenaire d'interaction (en dépit de certaines apparences) je ne veux pas te faire du mal* » (2005 : 198).

Quant à la politesse positive, Kerbrat Orecchioni précise qu' « *elle est de nature productionniste au contraire, elle consiste à accomplir quelques FFAs, éventuellement renforcés, ce qui revient à dire à son partenaire je te veux du bien* » (Idem)

---

<sup>4</sup> FTA :face threatening act ( acte menaçant)

### 1.8.3 Les principes de la politesse selon Kerbrat Orecchioni

Restant toujours dans la sphère des travaux de Kerbrat Orecchioni, cette dernière conçoit un nouveau système de politesse comprenant deux principes.

S'inspirant des stratégies fondées par Leech (1983), il s'agit des comportements que le locuteur (L) doit adopter envers lui-même aussi son comportement envers l'allocutaire (A).

Il est donc question de :

#### *a. Principes L - orientés :*

Il s'agit essentiellement de ménager ses propres faces car le locuteur se trouve face à des consignes favorables à lui mais aussi des règles qui lui sont défavorables.

Pour être plus explicite, Kerbrat Orecchioni distingue :

*Les principes qui jouent en faveur des L :*

*.Votre face négative :*

- Résistez aux agitations et perturbations des élèves en classe de cours.
- Ne faites pas de promesses inconsidérées.

*.Votre face positive :*

- Ne permettez pas que votre image soit dégradée.
- Sanctionnez les dépassements verbaux et para verbaux des élèves ...
- Ne faites pas votre propre éloge...

#### *b.Principes A- orientés :*

Ils sont favorables à l'allocutaire et contiennent les deux aspects de la politesse :

##### *1- Politesse Positive :*

valoriser les faces de l'autre en produisant des actes flatteurs (FFAs) envers :

- *La face négative de A* : exemple ; lui donner un point pour sa bonne réponse décrochée difficilement, lui proposer mon aide ....
- *La face Positive de A* : Valoriser sa face en lui prodiguant des éloges, en le flattant.

##### *2- Politesse Négative :*

Exemple ; ménager, adoucir les actes menaçants à l'égard de la face d'autrui (A) :

- *La face négative* : Exemple ; éviter de lui donner des ordres brutaux, éviter de lui poser des questions indiscretes ...
- *La face positive* : Eviter de lui faire des critiques acerbes, éviter de faire (trop) de reproches, réfutations radicales ...

## **2- Fondement méthodologique**

### **2-1 Le choix de la méthode d'enquête**

Après avoir défini notre sujet et évoqué les concepts notionnels et théoriques investis en faveur de notre thème de recherche qui consiste, à titre de rappel, à étudier le rôle des actes flatteurs en classe de cours, cas de relation verticale ; il est question, à présent, de dévoiler la démarche scientifique à suivre qui nous permettra d'aboutir à des généralisations et des conclusions .

Il s'agit de la démarche empirico-inductive, faite d'observations de terrain et d'enregistrements sonores des interactions en classe de cours.

Selon Jean-Louis Laubet del Bayle , la démarche empirico-inductive consiste à : « *explorer longuement les faits observés et à construire rationnellement l'hypothèse en tenant compte du maximum d'informations, dans un souci d'étroite fidélité à la réalité* » (2000 :267).

Cette méthode est la plus appropriée et la plus adoptée à notre thème. Préconisée par les spécialistes dans l'analyse des interactions, ce procédé empirique tente d'identifier des comportements et des faits interactionnels récurrents. Ainsi la récurrence de ces faits sémiotiques nous pousserait à formuler des généralisations .

Basée sur l'analyse qualitative, nous opterons pour une démarche explicative et interprétative des faits observés pour essayer d'appréhender et de comprendre ce phénomène issu de notre enquête.

### **2.2 La présentation du terrain**

Notre terrain relève de l'espace classe dans une institution pédagogique où les échanges communicatifs et les interactions en classe invitent à s'interroger sur le rôle du discours magistral (de l'enseignant) sur le comportement de ses apprenants.

En effet, les interactions en classe de cours présentent un champ de recherche fondamental qui intéresse plusieurs chercheurs et linguistes aussi un nombre important de travaux de recherches réalisées par les étudiants-chercheurs du domaine des sciences du langage.

### **2.3 Les étapes de la démarche interactionniste**

Notre démarche articulée sur l'approche empirico-inductive est basée sur la méthode qualitative. Elle permet de recueillir les données qui batissent notre corpus car selon Traverso « *l'analyse des interactions repose sur une méthode inductive : elle part des données pratiques en cherchant à identifier les comportements interactionnels récurrents pour en proposer des catégorisations et formuler des généralisations* » (1999 :22) .

D'après Traverso , l'analyse qualitative des interactions est soumise à cinq étapes déterminantes pour la réalisation de la recherche .

#### **2.3.1 Le choix des situations**

Le choix des interactions pédagogiques n'est ni inopiné ni arbitraire. Bien au contraire, il est bien réfléchi et ciblé ; d'autant plus, le terrain d'enquête dans lequel s'effectue notre analyse nous est accessible en raison de notre domaine de travail.

#### **2.3.2 Le terrain d'enquête : difficultés rencontrées et solutions**

Sachant que l'enseignant est face aux interactions plurielles qu'il déploie en situation de classe pour favoriser l'apprentissage, il devient meneur de jeu en salle de cours où il va guider, orienter et interroger ses apprenants afin de dépasser les zones d'ombre détectés chez eux.

Pour Charaudeau et Maingueneau, le terrain d'enquête « *désigne les situations ou les lieux empiriques où le chercheur va collecter des données, construire ses corpus* » (2002 :568).

Dans notre présente situation ; il est question d'un espace institutionnel pédagogique en l'occurrence le secondaire ( lycée) plus précisément la salle de cours.

Il est à reconnaître que la tâche de la collecte des données n'était pas sans contraintes : au départ pour matérialiser et construire le corpus, on a sollicité des amis et collègues enseignants de FLE exerçant dans les différents paliers scolaires (primaire, moyen, secondaire).

Malheureusement, il y a ceux qui ont catégoriquement refusé d'y collaborer. Néanmoins, certains ont eu la gentillesse de répondre présent.

A ce stade, on a eu une douzaine d'enregistrements vocaux dont certains sont de durée très courte (de 3 à 15 min), ce qui ne nous permet inopportunément pas d'avoir de la matière. Le reste des vocaux sont de mauvaises qualités sonores obstruant les échanges interactifs. C'est pourquoi, on assiste à une interruption jugée menaçante à la continuité du fil conversationnel dans l'interaction didactique.

Dès lors, on devait trouver des solutions... faire une sélection pertinente des passages sonores soumis à l'étude. On devait impérativement construire le corpus. Heureusement une collègue de notre établissement a répondu favorablement à notre demande et a accepté de bonne grâce de collaborer avec nous en ayant accès aux classes.

On sait pertinemment qu'aucune enquête n'échappe aux biais de la recherche. Cependant, il faudrait savoir comment les transcender et les détourner.

Etant dans l'observation participante (directe), il fallait multiplier notre présence en salle de cours où on allait effectuer les enregistrements audio. Le privilège c'est que le terrain d'enquête est l'établissement où l'on travaille. Du coup, notre présence n'est pas vue par les apprenants comme une menace. Ceci dit, ces apprenants vont, par la suite, finir par nous adopter comme un élément à part entière à l'intérieur de leur classe et leurs pratiques comportementales et langagières deviendront plus au moins spontanées.

Il est important de mettre en avant la définition de l'observation participante comme étant « *l'observation directe des agissements et des interactions dans leurs environnement quotidiens par un chercheur, qui devient l'observateur* » cité dans guide pratique de recherche en réadaptation (2014) p.317 à 325.

Dans ce sillage en tant qu'observateur chercheur on va tenter de s'impliquer et s'intégrer le plus possible à la routine didactique (en classe de cours) dans le but de

mieux cerner et comprendre les expressions élogieuses issues de l'interaction didactique.

### **2.3.3 La collecte des données**

#### **2.3.3.1 Le choix du matériel**

L'idéal serait de faire des enregistrements audiovisuels pour exploiter tous les actes de langage découlant des interactions à savoir le verbal, le non verbal et la paraverbal. Toutefois, pour des raisons éthiques et déontologiques, on se contente d'effectuer des enregistrements sonores ( audio ) tout en gardant l'anonymat des participants.

De ce fait, on devait juste poser le dictaphone (le smartphone) sur le bureau de l'enseignant et l'activer pendant toute la séance.

#### **2.3.3.2 La contextualisation**

En se fondant sur l'analyse qualitative, on va se contenter du minimum d'enregistrements car notre intérêt réside dans la pertinence du fait linguistique en l'occurrence le rôle des actes flatteurs dans l'espace classe.

Il faudra alors prendre en considération le contexte de production du discours où l'on cherche à repérer les occurrences et les récurrences du fait sémiotique dont il est question.

Il est à noter que la notion du contexte est élastique, on ne peut le cerner en deux ou trois mots. Pour être plus explicite, on peut dire qu'en accédant au contexte de production, on accède au sens de la communication à travers les explications et les interventions des interlocuteurs dans l'interaction didactique .

En grosso modo, c'est le contexte qui permet à la fois de comprendre un discours et de l'interpréter selon les vouloir-dire de son émetteur.

#### **2.3.3.3 La description du corpus**

En collaboration avec ma collègue, ayant plus 20 ans d'expérience en tant que P.E.S ; elle a eu l'amabilité d'accepter de construire une partie de notre corpus au sein de ses classes.

Le corpus est constitué décidément de cinq (05) enregistrements desquels nous allons essentiellement sélectionner des extraits comprenant de la matière et prêt à être analysé.

Il est primordial et impératif que les enregistrements vocaux soient réalisés à l'insu des apprenants afin d'obtenir des échanges interactionnels spontanés et authentiques.

Les enregistrements vocaux sont accomplis au lycée Abderahmane Mira, situé au centre ville de la wilaya de Bouira.

Il est à signaler que les salles de cours sont globalement chargées, le nombre d'élèves varie de 33 à 37 élèves par classe dont le niveau ciblé est celui de 1as et 3as. Quant aux apprenants ils sont généralement de rang social hétérogène.

Sur le plan empirique, on va essayer de varier les enregistrements, effectués au milieu du 2<sup>ème</sup> trimestre, selon les séances d'apprentissage suivantes :

*En compréhension orale* : c'est pendant l'oral qu'il y a le plus d'interactions et d'échanges communicatifs entre les sujets parlants. Même si parfois certains apprenants s'ingénient à prendre la parole pendant le cours en raison de leur connaissance non mature du français, l'enseignant veille à maintenir le fil conversationnel avec eux afin d'atteindre ses objectifs d'apprentissages

*En compréhension de l'écrit* : nous allons constater durant cette séance le rôle de l'enseignant détenant la position haute de dominant quant à la motivation et le suivi chez ses apprenants étant en position basse de dominer.

*En lancement de débat à partir d'une activité ludique* : ici nous chercherons comment l'enseignant, face aux interactions plurielles, arrive à tester, évaluer, et orienter ses apprenants. On y évoquera notamment la notion de politesse sur toutes ses formes, déployées dans les interactions didactiques ; par exemple de prise de parole, lexique investi....etc.

*En correction d'examen* : lors de la correction d'un examen, il y a généralement une montée de tension à savoir : réclamation des notes, comptage à revoir...ect. A ce stade plusieurs manifestations linguistiques pourraient surgir chez les interactants dans l'espace classe.



Enregistrement	Heure	Séance	Niveau	Durée de l'enregistrement
01	10.00 -11.00	Lancement du projet : Débat d'idée	3AS	43 min 15 sec
02	13.30 – 14.30	Correction du devoir	3AS	41 min 20sec
03	13.30 – 14.30	Compréhension de l'écrit	1AS	50 min 09 sec
04	09.00 – 10.00	Compréhension De l'oral	1AS	48 min 51 sec
05	11.00 - 12.00	Consolidation des acquis	1AS	37 min 45 sec

**Tableau (03) : synthèse des données relatives aux enregistrements vocaux**

### 2.3.4 La transcription du corpus

La démarche est décidément descriptive, elle se base sur l'observation, l'enregistrement et la transcription authentique.

Bâtie sur un système de convention, la transcription orthographique du corpus donne l'occasion de passer de l'oral, contenu de l'enregistrement vocal, à l'écrit , contenu version papier prés à l'analyse.

Cependant, il n'existe pas un code de convention régulier et commun à tous mais qui pourrait être adapté et adaptable, comme le souligne V.Traverso en disant : « *il ne s'agit pas aujourd'hui d'un système de transcription unifiée, chacun forge son propre système* »(1999 :24). Il suffit seulement qu'il soit accessible et compréhensible pour la communauté et les chercheurs scientifiques.

A partir de là la transcription des extraits soumis à l'étude seront principalement ceux qui comportent vraiment de la matière, en l'occurrence des occurrences des actes flatteurs dans les interactions pédaogo-didactiques .

Pour ce faire , nous nous sommes appuyés sur la convention de transcription orthographique ICOR<sup>5</sup> recommandée par le laboratoire ICAR , de l'UMR 5191, centre national . Le laboratoire national de la recherche scientifique de l'université Lyon II , a mis à jour cette convention en janvier 2013 .

Ce système est connu par sa qualité de préserver l'oralité exclusive du contenu ; sachant que la convention de transcription est censé être accessible et compréhensible permettant au lecteur de la communauté scientifique de comprendre aussi pour donner matière, à l'émergence du thème traité et à son apparition en surface.

Par ailleurs, les passages produits dans la langue maternelle par certains apprenants sont transcrits en ayant recours à l'alphabet arabe ou kabyle, traduit par la suite en français.

Lors de la transcription orthographique, nous allons évidemment noter les phénomènes verbaux tout en prenant en considération les non verbaux ( les mimiques, les mémo-gestuels...) et les paraverbaux (le rire, l'intonation...).

Cette partie de la transcription s'avère dans l'intérêt crucial car il va considérablement nous permettre de rendre compte des manifestations linguistiques concernant le rôle des expressions élogieuses investies dans le discours didactique.

Quant aux bruits émanant de l'interaction en salle de cours, nous nous sommes référés à une régulation (application téléchargée sur Play store). Ceci nous a conséquemment aidé à déchiffrer la majorité des passages inaudibles et incompréhensibles.

En outre, il est convenable de souligner qu'il n'est pas question de faire une transcription phonétique du moment qu'on ne travaille pas sur la langue mais plutôt sur

---

<sup>5</sup> ICOR : convention servant à la notation des phénomènes verbaux et vocaux.

l'analyse de la production discursive mettant en lumière le fait linguistique exploré dans l'analyse.

**Conventions de transcription orthographique :**

En sollicitant la convention ICOR ,nous avons obtenu ce système codique :

:: Explicitent un prolongement d'un son

::::: : Pour un prolongement maximalisé est caractérisé par plusieurs points.

[ ] : Pour les alternances de code chevauchement.

( ) : Les éventuelles productions vocales, non verbales ou commentaires, rires, pleurs

(xx) Passage inaudible, mal prononcé, bruit gênant.

**P** : Professeur / enseignant.

**E1** : élève.

**E2** : élève.

**E A** : élève identifié (A :prénom)

**Es** : plusieurs élèves

**?** : interrogation

/,,/ : pause selon sa durée

**En lettres capitales** : marque l'accentuation sur la voix

↑ : intonation montante

↓ : intonation descendante

Il est à noter qu'au cours de la transcription orthographique , nous avons adopté certaines conventions et en adapté d'autres, jugées utiles pour notre analyse.

Par ailleurs , pour des raisons éthiques et déontologiques , nous avons modifié les prénoms des participants aux interactions verbales .

### 2.3.5 L'analyse

L'étape de l'analyse du corpus est cruciale car elle permet de cerner la zone d'ombre et la mettre sous la loupe, en se basant sur l'analyse qualitative.

Traverso met en valeur l'importance de cette étape qui met en relief le contexte social et culturel dans lequel se déroule l'interaction.

Une fois le corpus déterminé, l'analyse des interactions va se faire après avoir sélectionné puis transcrits orthographiquement les extraits.

### Conclusion Partielle

Tout compte fait, le premier chapitre (regroupant la référence théorique et le fondement méthodologique) nous a concouru à faire un tour d'horizon sur l'état de l'art relatif à notre thème de recherche et à notre problématique qui en découle.

D'abord, nous avons mis en exergue toutes les notions théoriques et les moyens conceptuels résultant des travaux des chercheurs notamment de ceux qui ont consacré leurs recherches en faveur de la linguistique et les sciences du langage. Pour être illustratif, il est impératif d'interpréter et d'analyser en se référant exclusivement aux disciplines étant au service des sciences des langages.

La seconde partie a pour intérêt de décrire la démarche sur laquelle va se centrer notre travail. Il s'agit donc de l'approche empirico-inductive à travers laquelle nous chercherons à comprendre le phénomène linguistique. Pour ce faire, la méthode devra être interprétative et qualitative : nous chercherons la qualité du discours et non pas à mesurer ou à quantifier un phénomène précis.

Par ailleurs, nous avons mis en lumière sur les différentes étapes de la démarche interactionniste que nous devons minutieusement suivre afin d'aboutir à des généralisations scientifiques et crédibles.

En définitive, nous avons achevé cette partie en proposant la convention de transcription orthographique en français.

**CHAPITRE II :**  
**ANALYSE DU CORPUS**

### **Introduction**

Les interactions entre enseignants et élèves sont au cœur du processus éducatif , notamment en classe de cours où les actes flatteurs qu'ils soient verbaux, paraverbaux ou non verbaux occupent une place prépondérante et significative, caractérisée essentiellement par une dynamique relationnelle verticale. Ces actes émergent en tant que des outils linguistiques principaux qui répercutent sur le climat de la classe, influencent les performances scolaires des élèves et contribuent à leur développement socio-émotionnel.

Notre travail s'inscrit dans la continuité des travaux antérieurs mais nullement dans la redondance. Certes, certains chercheurs et étudiants précédents ont travaillé sur la même thématique toutefois notre vision est différente ; elle porte intrinsèquement et essentiellement sur un phénomène linguistique bien ciblé qui consiste à étudier les actes flatteurs en salle de cours.

Les actes flatteurs, formulés sous-forme de *FFAs* sont des manifestations d'appréciation, d'approbation ou d'admiration exprimées par l'enseignant envers son (ses) apprenant(s). Ils peuvent prendre de différents aspects, tels que des compliments sur le travail d'un élève, des encouragements verbaux ou paraverbaux.

Bien que souvent perçus comme des manifestations positives, les actes flatteurs peuvent avoir des implications variées sur le plan pédagogique et socio-émotionnel.

Ce chapitre se propose d'analyser en profondeur le rôle des actes flatteurs détectés dans nos enregistrements en adoptant une approche à la fois théorique et empirique où nous tenterons d'apporter un éclairage nouveau sur les dynamiques enseignant-élève et fournir des pistes de réflexion pour améliorer la qualité des interactions en classe ; ainsi favoriser un environnement d'apprentissage enrichissant et positif pour tous les participants dans une interaction dite didactique.

## 2.1 La présentation des interactions pédago-didactiques

Dans les interactions pédago-didactiques que nous analysons , nous assistons à une relation interpersonnelle hiérarchique et verticale qui se caractérise par l'inégalité du rapport entretenu par les interactants du cadre scolaire.

Dans cette sphère communicationnelle émanant du rituel de classe, l'enseignant se met en position haute de dominant, alors que les apprenants se trouvent en position basse de dominés .

Les échanges interactifs se produisent naturellement en classe de cours au sein d'un établissement scolaire du secondaire ; institution étatique de socialisation, lieu fermé, respecté et respectable imposant une certaine discipline comportementale, vestimentaire et verbale de la part de tous ceux qui font partie de cette structure scolaire.

Ceci dit, les interactions dont il est question se passent en plein cours, notamment en cours de FLE<sup>6</sup>, en présence bien évidemment des principaux acteurs de la vie scolaire à savoir l'enseignant et les élèves...

Nous allons, maintenant, nous intéresser aux relations qui lient les uns aux autres et analyser les marques de la politesse linguistique émises au cours des interactions verbales à travers lesquelles le contrat didactique se matérialise.

En nous appuyant sur les normes de la convention institutionnalisée, nous allons analyser la relation interpersonnelle et les interactions didactiques en mettant en relief les manifestations de la politesse, en particulier des actes flatteurs (*FFAs*) produits par le détenteur du « pouvoir » et de la « hiérarchie » en classe de cours à savoir l'enseignant.

## 2.2 La politesse au cœur de l'interaction didactique

Exemple : (enregistrement 05)

**P** : (... .) Qu'est ce que tu fais JEUNE HOMME↑

**E1**: euh // rien / ma ::dame↓

---

<sup>6</sup> FLE : français langue étrangère

**P** : Mais SI ↑T'ES ENTRAIN DE MANGER ↑ (...)

**E1**: heu //...oui/

**P** : Allez finis ce que t'as dehors puis reviens !

**E1**: Ça y est madame// [khllass(...)]//

Ça y est

**P** : Mais SI ↑ vas le finir dehors puisqu'en classe / / ::

on n'a pas le droit de manger en plein cours !

( *E1 regarde le prof en s'assurant vraiment qu'il*

*Peut sortir finir ce qu'il a à manger sans être sanctionné*

**P** : vas-y ↑ T'as deux minutes↑

**E1** : merci madame ( *l'élève se dépêche vers la porte*)

**P** : Mais ↑ C'est la dernière fois que tu le fais//

( *l'élève acquiesce la tête synonyme de « oui »*)

Dans l'interaction didactique ci-dessus , la politesse linguistique doit équilibrer le maintien de l'autorité de l'enseignant et la préservation de la face des élèves. L'enseignante, ici, choisit de rappeler fermement la règle tout en permettant à l'élève de sauver la face en lui donnant la possibilité de se rattraper.

Par l'emploi de « Mais↑ », l'enseignante exprime une sorte de réprobation (une condamnation) qui pourrait attaquer la face positive de l'élève en le rappelant à l'ordre de manière ferme.

L'enseignante poursuit en disant « C'est la dernière fois », elle formule, ici, une sorte d'avertissement qui vise à corriger et faire attention à son comportement dans l'avenir afin de ne pas transgresser les normes dictées par le rituel scolaire ainsi le contrat didactique.

Par ailleurs, l'élève, en ayant recours à un marqueur non verbal (acquiescement de la tête) reconnaît l'autorité de l'enseignante et le statut de notoriété de cette dernière, il



accepte implicitement la remise en question de son comportement, ce qui aide à rétablir l'équilibre de la face dans l'interaction didactique.

Dès lors, l'intervention magistrale « Mais ↑ C'est la dernière fois que tu le fais// », illustre comment l'enseignante gère la politesse linguistique en ayant recours à un acte menaçant (FTA) pour maintenir l'ordre, minimiser la perte de la face de l'élève et réaffirmer son autorité de manière constructive.

### 2.3 La mise en œuvre du pronom « on »

Exemple (enregistrement 04)

**P** :Aujourd'hui // on va travailler sur un texte../euh...

Que vous allez écouter// puis//on va répondre

Aux questions(...)

(xxxx)

**P** : Ça y est↑//ON SE TAIT ↑(...)

**E** : Oui ma::dame ça y est :://

**P** :mais avant ..ça // je vais vous montrer deux images

d'où euh /vous allez repérer des ::éléments qui ::

vont vous aider à...euh imaginer l'histoire...

Dans cet extrait, nous constatons la mise en œuvre du pronom indéfini « on » est produit à deux reprises par l'enseignante (P). Son emploi peut être interprété sur plusieurs axes :

#### 2.3.1 La forme collective à valeur inclusive

Exemple (enregistrement 04)

**P** :Aujourd'hui // **on** va travailler sur un texte../euh...

que vous allez écouter// puis//on va répondre

aux questions(...)

(xxxx)

**P** : Ça y est↑//**ON** SE TAIT ↑(...)

**E** : Oui ma::dame ça y est :://

**P** :mais avant ..ça // je vais vous montrer deux images  
d'où euh /vous allez repérer des ::éléments qui ::  
vont vous aider à...euh imaginer l'histoire..  
(xxxx)

L'enseignante ouvre l'interaction en présentant la tâche à faire pendant la séance en employant le pronom « on » qui substitue, dans ce contexte, le pronom « nous ».

Considéré comme une forme collective à valeur de solidarité, le pronom « on » est un désactualisateur personnel (acte substitutif à un *FFA*). A travers cet usage, l'enseignante s'implique dans la même tâche soumise à ses apprenants tout en favorisant une atmosphère de collaboration et de cohésion.

Autrement dit, le fait d'avoir recours à l'emploi du « on » dans « on va répondre aux questions », l'enseignante tente de s'inclure dans l'activité prévue en créant ainsi un sentiment de communauté et de travail collectif. Au lieu de dire « répondez » ce qui pourrait traduire « un ordre », consistant une menace à la face négative des apprenants, l'enseignante se place au même niveau qu'eux sur le plan d'apprentissage et de tâche didactique à effectuer en cours de classe.

### 2.3.2 L' autorité magistrale adoucie

Dans l'intervention magistrale « Ça y est↑//ON SE TAIT ↑(...) » , l'utilisation du pronom « on » permet d'adoucir un acte directif à valeur injonctive, au lieu de donner un ordre formulé ainsi « TAISEZ VOUS ↑ », ce qui pourrait être interprété comme agressif et autoritaire qualifié de coercitif et dense, l'enseignante utilise « ON SE TAIT↑ » ce qui atténue la dureté de l'ordre et le rend moins dense.

Nous constatons que dans cet extrait le taxème verbal « on » joue un rôle crucial dans la manifestation de la politesse linguistique.

D'une part, l'enseignante, par le biais du pronom indéfini tente de créer une atmosphère inclusive et collaborative pour effectuer la tâche didactique s'inscrivant dans le processus enseignement - apprentissage.

D'autre part, elle veille à atténuer la densité de l'injonction tout en maintenant le statut hiérarchique que le contrat didactique lui profère.

### 2.3.3 Le recours au *trope communicationnel*

Exemple (enregistrement 05)

**P** : Mais SI ↑ vas le finir dehors puisqu'en classe / / ::

on n'a pas le droit de manger en plein cours ↑

*(E1 regarde le prof en s'assurant vraiment qu'il*

*peut sortir finir ce qu'il a à manger sans être sanctionné)*

**P** : vas-y ↑ T'as deux minutes ↑

**E1** : merci madame ( *l'élève se dépêche vers la porte*)

**P** : Mais ↑ C'est la dernière fois que tu le fais//

*(l'élève acquiesce avec la tête synonyme de « oui »)*

Dans ce passage, l'enseignante s'adresse à l'élève E alors qu'en réalité, elle vise l'ensemble des participants ratifiés de l'interaction.

D'un côté, elle évite de mettre l'élève ciblé sur le banc des accusés ce qui pourrait anéantir la menace de la face positive ainsi la face négative de cet élève.

De l'autre côté, elle fait comprendre à ses pairs que ce comportement est inapproprié dans l'espace pédaogo-didactique.

Le fait de convertir une forme directive potentiellement menaçante, l'enseignante emprunte la notion du trope communicationnel <sup>7</sup> en adressant un acte menaçant (*FTA*) indirect. Ceci évitera de faire perdre la face de l'élève par conséquent, la mettre dans une position de confrontation directe.

---

<sup>7</sup> Trope communicationnel : désigne les techniques discursives employées pour transmettre des messages de manières indirecte ou atténuée.

### 2.3.4. Le recours au *stratagème énonciatif*

En employant « on », l'enseignante recourt à un « stratagème énonciatif <sup>8</sup> » évoqué par Kerbrat Orecchioni (1986 :131) (Cité par Y. Hocine dans Aleph, Langues, médias et sociétés, Vol 1 n° 07 : 262).

Il est question d'employer un stratagème qui permet de présenter l'interdiction comme une norme collective plutôt que comme une restriction personnelle.

Cette manière de faire permet de ménager la face des participants à l'interaction et réduire potentiellement l'ordre donné.

De manière globale, «on », ce désactualisateur personnel ,créé un sentiment d'inclusivité et de généralité à la fois, impliquant que la règle s'applique à tous et pas seulement à l'élève ciblé, Ceci montre que l'enseignante veille à respecter les normes institutionnelles régissant le contrat didactique.

Par ailleurs, nous pouvons dire que l'emploi du pronom « on » dans cette étude est un exemple de politesse linguistique visant à préserver la face de l'élève. Ceci illustre clairement les stratégies de communication qui consistent à atténuer des actes directifs pour maintenir des échanges interactifs harmonieux, tels que décrits par Kerbrat Orecchioni.

### 2.4. Les stratégies atténuantes de la face menaçante des actes

L'analyse de la politesse linguistique dans l'interaction suivante se concentre sur les stratégies que les interlocuteurs utilisent pour atténuer la face menaçante des actes et maintenir l'harmonie sociale qui marque cette situation de communication.

Dans cette partie nous allons analyser l'extrait de l'échange suivant :

**P** : **vas-y** ↑ T'as deux minutes !

**E1** : merci madame ( l'élève se dépêche vers la porte )

Par l'emploi de l'impératif dans « *vas-y* », acte directif à valeur injonctive il peut être considéré comme un FTA pour la face négative de celui qui le subit (l'élève) mais

---

<sup>8</sup> Stratagème énonciatif : Selon K. Orecchioni concerne les manières dont les locuteurs manipulent les structures énonciatives pour atténuer leurs propos et ménager la face de l'interlocuteur.

ici, cet acte semble être adouci par le contexte et la relation verticale et hiérarchique existant entre les participants à l'interaction .

L'enseignante poursuit son intervention en disant « T'as deux minutes ».

Dans ce cas , l'acte injonctif est indirect. L'impératif est employé de manière à exprimer une certaine tolérance limitée relativement liée au facteur temporel « deux minutes » qui sert à limiter la liberté de l'étudiant.

En d'autres termes, l'enseignante concède du temps mais de manière contrôlée, ce qui prouve une gestion de la face négative de l'étudiant en lui permettant d'agir selon ses besoins mais sans contrainte temporelle stricte.

Tout compte fait, la phrase « T'as deux minutes » joue un rôle important dans l'interaction pour trois raisons que nous jugeons distinctes :

1- *Contrôle et limitation* :

Elle impose une contrainte temporelle précise, ce qui limite la liberté de l'élève et renforce l'autorité de l'enseignante.

2- *Politesse négative* :

En fixant une limite temporelle précise et claire, l'enseignante reconnaît implicitement le besoin de l'élève (Manger en raison de sa faim par exemple) tout en posant une condition stricte, ce qui atténue effectivement la menace de la face négative de l'étudiant.

3- *Gestion de l'urgence* :

Compte tenu de la durée de la séance, la face négative des deux interlocuteurs est menacée. D'emblée, l'enseignante tente de sauver ces deux faces négatives en posant une condition stricte concernant le facteur temps de sorte qu'elle finisse la tâche pédagogique de la séance et pour que l'élève puisse reprendre sa place rapidement et poursuivre le reste du cours .

### 2.4.1 L'acte condamnatoire réhabilité

Exemple (enregistrement 05)

**P** : Allez / **finis** ce que t'as dehors puis reviens !

**E1** : Ça y est madame// [khlass(...)]//

Ça y est

**P** : Mais SI ↑ **vas le finir** dehors puisqu'en classe / / ::

on n'a pas le droit de manger en plein cours /

Dans le but de ne pas donner place à une tension susceptible de provoquer un déséquilibre au niveau de la hiérarchie institutionnelle ainsi une perte de temps qui pourrait indéniablement basculer l'interaction didactique dans l'anarchie totale à savoir la perte de contrôle de la classe par l'enseignant. Ce dernier au lieu qu'il condamne fermement le fait de manger en plein cours, tente de réhabiliter cet acte jugé menaçant, en employant l'acte directif à valeur injonctive en l'occurrence l'impératif : « Allez finis ce que t'as dehors puis reviens », « Mais SI ↑ vas le finir dehors [...] ».

Dès lors, profitant du statut que lui octroie le contrat didactique, l'enseignante procède automatiquement à un rappel disciplinaire imposé par l'institution scolaire en formulant une demande de « faire » ce qui peut gracier et réhabiliter un acte menaçant à l'encontre de la face négative de l'élève .

Tout compte fait, nous pouvons dire que le comportement jugé inapproprié de l'élève, transgresse non seulement une des normes régissant le contrat didactique mais menace également la face positive de son enseignante où celle-ci tente de protéger sa face sans faire perdre celle de son apprenant.

Ici nous faisons référence à la notion de « *face-want* » ( travail de figuration) qui consiste selon Goffman, tout ce qu'une personne entreprend pour éviter de faire perdre la face d'autrui et sa propre face.

### 2.4.2 Les concepts (Face / FTA)

Pour expliquer la notion de politesse linguistique dans la partie d'échange (Intervention initiative) « Mais ↑C'est la dernière fois que tu le fais ↑ », il est utile de se référer aux concepts de « *face* » de Goffman et aux *actes menaçants de la face (FTAs)* de Kerbrat Orecchioni.

De prime abord, la notion de *face* à l'instar de la théorie de Goffman, peut être interprétée tel qu'il suit :

La face représente, comme on le sait, l'image de soi que chaque individu cherche à protéger dans une interaction sociale. Il s'agit bien entendu de la face positive qu'est le désir d'être apprécié et la face négative qui consiste en le désir d'autonomie et de ne pas être imposé.

Nous pouvons concrétiser ces deux concepts dans cet échange où l'enseignante est dans l'obligation de protéger sa face positive en maintenant son autorité et le respect des normes régissant toute interaction péda-go-didactique. Entre autre, elle tente de ne pas faire perdre complètement la face négative de son élève en gérant la situation de manière à ne pas trop menacer son autonomie (celle de l'élève).

De plus, dans le but de réaffirmer les normes de la classe et l'autorité de l'enseignante, cette dernière accomplit un *FTA* envers la face positive de son apprenant dans la mesure où elle impose une restriction ferme (quant au 'faire et ne pas faire', selon Hocine et Zenati (2017 : 65). Cette restriction est considérée comme une menace à la face négative du participant interactif étant en position basse de dominé .

En effet, l'enseignante utilise un *FTA* pour rappeler à l'élève les règles et les limites acceptables, ce qui est crucial pour maintenir la discipline marquant le rituel scolaire. Cependant, elle tempère et adoucit la menace en utilisant des termes qu'on peut qualifier de « modérés », moins violents, anéantis le cas de (Mais ! C'est la dernière fois que tu le fais ! En classe !) Plutôt qu'une sanction immédiate.

Cette alternative permet manifestement de sauver la face de l'élève en lui donnant une dernière chance de se conformer aux règles institutionnelles.

## 2. 5 L'indice kinésique marqueur d'approbation magistrale

L'apprenant semble coopératif à l'injonction de son enseignante bien qu'un peu réticent au début, et ce, grâce à l'indice kinésique (ou kinème) qui est « *le regard* » de l'enseignante synonyme d'approbation et d'autorisation de sortir sans être sanctionné.

En se référant au tableau mentionné à la page suivante , page 58, on peut considérer *le regard* dans cet échange interactif, comme un marqueur non verbal (kinème autonome) à valeur discursive : il s'agit, en fait, d'un indice substitutif à la parole et considéré comme un acte réactif reflétant une réponse affirmative de l'enseignant.

Lefebvre évoque dans son Master (2017 :27), les différents Kinèmes<sup>9</sup> et rapporte sur ce sujet , les propos explicites de Jean- Marc Colletta « *Ces kinèmes fournissent à l'interlocuteur des indices supplémentaires pour saisir la valeur illocutoire de l'énoncé ou percevoir l'état émotionnel qui l'accompagne, autrement dit, pour identifier l'intervention du locuteur* » (2004 : 163).

De manière plus claire, les kinèmes ne peuvent être interprétables que dans leur contexte illocutoire relatif à l'intervention communicative du locuteur.

On peut relever aussi un autre kinème réactif non verbal employé consécutivement à l'intervention de l'enseignante. Cet indice est produit en guise de réplique, il s'agit en l'occurrence l'acquiescement de l'élève . En agissant de tel, il tente de rétablir la hiérarchie et la verticalité de la relation interpersonnelle entretenue entre les participants.

---

<sup>9</sup> Indices à visée pédagogique investis notamment dans les interactions didactiques



Tableau (04) : indices kinésiques (kinèmes) interactifs autonomes ou coverbaux

**Tableau 5** — Catégories fonctionnelles de la kinésie communicative (les kinèmes interactifs peuvent être employés soit de façon autonome, soit comme des coverbaux).

CATÉGORIES FONCTIONNELLES		VALEURS	ROLE / A LA PAROLE
KINÈMES AUTONOMES	Kinèmes sociaux	Actes rituels : salut, excuse, insulte, congratulation...	Substitution
	Kinèmes discursifs	Acte initiatif : requête, ordre, compliment, menace...	Substitution
		Acte réactif : réponse affirmative ou négative, acception, refus, confirmation...	Substitution
		Acte mixte : réplique, commentaire expressif, évaluatif, illustratif...	Substitution
KINÈMES ASSOCIÉS OU COVERBAUX	Kinèmes interactifs	Régulateur : signal à valeur d'écoute, d'attention ou de compréhension	Substitution ou redondance
		Phatique : signal à valeur d'appel ou de sollicitation	Substitution ou redondance
	Kinèmes expressifs ou de cadrage	Co-actif : réalise l'acte rituel, discursif ou interactif conjointement à la parole	Redondance (cadrage neutre)
		Amplificateur : accroît la force illocutoire de l'acte verbalisé	Amplification (cadrage quantitatif)
		Connotatif : introduit une valeur illocutoire supplémentaire, distincte ou opposée	Connotation (cadrage qualitatif)
	Kinèmes syntaxiques ou de structuration	Intensif : souligne, met en relief une unité linguistique	Accentuation
		Rythmique : accompagne en rythme le flux parolier	Accompagnement, synergie
		Démarcatif : délimite une unité de l'énoncé ou du discours	Segmentation, délimitation
	Kinèmes référentiels	Déictique : désigne le référent présent dans le contexte immédiat ou indique sa direction	Complétion
		Illustratif : dessine dans l'espace les traits d'un référent concret : taille, forme, aspect...	Illustration
		Locatif : place dans l'espace les éléments de l'univers référentiel, en donne une représentation topologique	Illustration
		Mimétique : mime l'action ou le comportement de référence	Illustration
		Figuratif : représente par métaphore ou métonymie un référent abstrait	Symbolisation
Anaphorique : désigne un point de l'espace frontal préalablement assigné à un référent		Complétion	
Substitutif : désigne dans le contexte immédiat un substitut du référent absent de la situation		Complétion	

<sup>2</sup> Le tableau 2 est extrait de l'ouvrage de J-M Colletta (2006 : 159).

## 2.6 Les actes réducteurs de distance

L'analyse de la politesse linguistique dans l'interaction pédagogique met en exergue comment les participants (l'enseignante et les apprenants) utilisent diverses stratégies pour réduire la distance sociale et établir un cadre communicationnel favorable à l'apprentissage.

### 2.6.1 Le recours au taxème verbal « terme d'adresse »

Exemple 1 :

**P** : et ::: comment on le dit en français :: ?

**E** : euh..berger (xxx) ( rires ,voix basse)

**P** : TRÈS BIEN Karim! (...)

**Ek** :(surpris) [wallah ghir sah!]( rires )

c'est vrai !

Exemple 2 :

**P** :qui connaît son nom ?

**E** : Madame...donne ...la 1<sup>ère</sup> lettre...

(xxxx)

**P** : D'accord ! Alors...(l'enseignante écrit

la 1<sup>ère</sup> lettre puis termine la 1<sup>ère</sup> syllabe)

**Em**::: Dro...ma...daire

**P** :Excellent!! Mailice/

Nous avons constaté, lors de notre observation participante en classe de cours, l'enseignante employait souvent des prénoms pour désigner quelques élèves au point où nous nous sommes habitués à leur présence. En se demandant pourquoi l'enseignante nous a répondu qu'elle ne fait pas ceci avec tout le monde, sauf avec les élèves studieux,

appliqués et sérieux. Ceci, justifie nettement l'emploi des « *prénoms d'adresse* » qui est considéré comme stratégie pour motiver les élèves.

Tout compte fait, nous pouvons déduire que le recours au prénom pour désigner l'apprenant est une technique clé pour réduire la distance sociale entre les interactants en salle de cours.

### 2.6.2 Le recours au taxème non verbal et paraverbal

Exemple : (enregistrement 02)

**P** : Allez ! On va corriger...le...devoir.

**E** : Ma::dame ... écrire ( *montre le tableau avec sa main*)

**P** : vas-y::prends ....le stylo

(...)

Les paraverbaux et non verbaux tels que *le geste* et *le sourire* jouent également un rôle important dans la communication marquée par la politesse favorisant la réduction de la distance sociale.

D'une part, dans l'intervention « *vas-y::prends ....le stylo* », en guise de réponse à son élève, l'enseignante par le biais du geste accepte la demande de son élève, qui veut passer au tableau pour écrire, ce qui est considéré comme une valorisation de la face positive de cette élève. Sachant que cette dernière n'a pas l'habitude de passer au tableau pour écrire, l'enseignante, en dissimulant sa réticence, accepte sa demande pour ne pas lui faire perdre la face devant ses pairs.

Exemple : (enregistrement 02)

**P** : tu as fini.....Mademoiselle ?

**E** : Oui / j'ai...fini/

**P** : Merci !

**E** : de rien //Madame //je suis là pour toi.

(*Rires des élèves*)

**P :** Oh//Merci ...Ranim//(Sourire marquant intervention inattendue)

D'autre part, le sourire de l'enseignante produit suite à l'intervention de l'élève « je suis là pour toi » renforce la relation interpersonnelle entre les deux interactants et réduit considérablement la distance sociale dans un contexte purement didactique.

### 2.6.3 Les remerciements

Les remerciements produits par les participants dans une interaction didactique ne sont pas seulement des actes de politesse qui jouent un rôle crucial dans la valorisation de la face de celui qui le subit mais aussi ils contribuent à renforcer la motivation chez chacun des participant quelque soit le statut qu'il détient dans l'espace classe.

#### 2.6.3.1 Les remerciements produits par l'enseignant à l'adresse de l'apprenant

Exemple :(enregistrement 03)

**P :** Oui //...qui peut lire/ s'il vous plaît l

**Es :** ma::dame, ma ::dame...

(...)

**P :** très bien ! Merci ! Quelqu'un d'autre? / Qui veut lire?

Pour expliquer le recours à l'acte expressif « merci » dans le cadre de la politesse linguistique on peut s'appuyer sur les théories de Kerbrat Orecchioni et de Goffman.

D'abord, par le biais de l'acte de langage expressif « merci » l'enseignante flatte la face de son apprenant après avoir fait une intervention évaluative « très bien » l'enseignante exprime une certaine reconnaissance publique de la contribution de l'élève ayant achevé la lecture d'un paragraphe. Ceci renforce l'estime de soi de cet élève (E), ce qui aide, selon la théorie goffmanienne, à maintenir une image positive de l'élève devant ses pairs .

Nous joignons Hocine et Zenati qui considèrent l'acte expressif « merci » comme « un acte d'approbation » (2017 :65). Ils estiment que « le merci » c'est : « une

*récompense symbolique en contrepartie de l'acte qu'il vient d'effectuer [...]. le remerciement de l'enseignant s'inscrit dans cette logique visant à exprimer une satisfaction vis-à-vis d'un comportement jugé en parfaite adéquation avec le statut que doit endosser l'apprenant voire le rôle qu'il doit jouer » (Idem) .*

Non seulement l'enseignant valorise la face positive en signalant publiquement que la contribution de l'apprenant est appréciée mais aussi , il valorise la face négative : en le remerciant, il reconnaît aussi le temps et l'effort fourni par l'élève, ce qui peut être perçu comme une minimisation de l'imposition.

Sommairement, en combinant les approches de Kerbrat Orecchioni et de Goffman, nous pouvons voir que l'acte de remercier dans cet extrait ne sert pas seulement à donner la face à l'élève mais aussi pour encourager ses camarades à participer activement et s'engager dans la réalisation des tâches pédaogo-didactiques tout en créant l'esprit de compétition entre les interactants (élèves).

### **2.6.3.2 Les remerciements produits réciproquement (enseignant/apprenant)**

Exemple : enregistrement 02

**T1 P** : tu as fini.....Mademoiselle ? (intervention initiative)

**T2 E** : Oui / j'ai...fini/ (intervention réactive)

**T3 P** : Merci ! (intervention réactive)

**T4 E** : de rien //Madame //(...) (intervention évaluative) *feed back*

*Je suis là pour toi(Rires des élèves)*

Pour vérifier l'état d'avancement de la tâche attribuée à son élève, l'enseignante emploie un acte de langage directif (question) accompagné du nom d'adresse « Mademoiselle », ce qui permet de préserver et maintenir la verticalité de la relation interpersonnelle entre les deux interactants.

En dépit de la position haute de dominante, l'enseignante veille à protéger la face positive de son élève en la remerciant . Pour ceci ,elle recourt à un acte de langage

expressif à savoir « *merci* », ce qui est considéré comme « *un cadeau conversationnel* ».

Dans l'échange de T1 à T4, on assiste à quatre interventions successives formant un échange étendu dans lequel la notion de politesse prend magistralement place obéissant au *commandement suprême* qui met explicitement en avant le principe de « ménagement des faces des interactants ».

En effet, l'apprenante répond avec une politesse supplémentaire « de rien //Madame //Je suis là pour toi », elle renchérit singulièrement (je – toi) de manière humoristique en offrant à son enseignante son engagement et sa disponibilité. A ce niveau, nous pouvons dire que cette offre est relativement exagérée relevant du cadre hyperbolique.

A priori, l'acte flatteur (*FFA*), par rapport au thème de notre étude, prend le sens (direction) inverse. Ici, c'est l'enseignante qui le subit et voit sa face positive extrêmement préservée et protégée.

A cet égard, nous pouvons déduire que le « remerciement » est un acte réducteur de la distance interpersonnelle.

Exemple : (enregistrement 02)

**P** : Oh//Merci ....Ranim//(Sourire marquant intervention inattendue)

(xxxxx)(...)

**P** : même moi :::: je suis ici pour vous (...)

**Es** : oh ! Merci ::::Madame ! [h'na nahbouk](...)//

L'enseignante réplique au compliment inattendu de son élève . Dès lors, elle emploie un acte de langage expressif renforcé à l'aide d'un interjectif « Oh ! merci », accompagné d'un prénom d'adresse « Ranim », Ce taxème verbal traduit manifestement un *FFA* est considéré tel un acte réducteur de la distance sociale dans l'interaction didactique.

A travers l'acte expressif « merci » ,de nature productionniste ,qui s'inscrit dans la politesse positive de leur enseignante, les élèves préservent avec beaucoup d'attention sa face positive .

A présent, nous allons étudier un acte flatteur (*FFA*) qualifié d'extrême. A la fin de l'extrait transcrit , les élèves répondent à nouveau par ( un interjectif + acte expressif+ nous vous aimons ). ici, l'acte expressif est triplement renforcé. Cette réponse dépasse manifestement le cadre de la politesse formelle pour inclure une dimension affective et collective.

Les apprenants expriment une reconnaissance et une appréciation pour leur enseignante. C'est une manière de renforcer les relations sociales et de manifester un respect et une affection qui soutiennent la face positive de l'enseignante. Cette déclaration montre que les apprenants se sentent valorisés et respectés, répondant ainsi au besoin universel de reconnaissance et d'affection.

En effet, les remerciements accompagnés d'expressions d'affection émanant des élèves démontrent non seulement que le climat dans lequel la séance se déroule est positif et solidaire en classe mais aussi ils présentent un marqueur extrême pour préserver la face positive de l'enseignante , sachant que cette dernière avait enseigné ces élèves deux ans successifs (2 AS+3AS). Il est nettement clair que sur l'axe d'autorité, elle marque parfaitement sa maîtrise, sa place et son estime. D'ailleurs, elle n'avait pas besoin d'avoir recours, à aucun moment, à produire des *FTAs* ou des adoucisseurs avec ces (ses) élèves afin de réaliser ses finalités d'apprentissage.

Par conséquent, la gestion du cadre participatif en classe de cours avait un rôle assumé par l'enseignante sans oublier les échanges harmonieux et la discipline de ses apprenants ont ajouté une pincée de sel à cette interaction didactique.

En fait , le fait de recourir à l'arabe dialectal dans [*h'na n'habouk*] en cours de FLE, l'élève , au nom de ses camarades, exprime non seulement de la gratitude mais aussi une affection profonde ciblant la face positive de leur enseignante.

Les élèves, en déclarant leur amour pour l'enseignante par le biais d'un acte flatteur extrême montre un haut degré d'appréciation et de respect affectueux à l'égard de cette

dernière qui se voit flattée à l'extrême , ce qui est considéré comme « *un facteur réducteur de la distance qui marque ordinairement l'interaction en classe* » Hocine ( 2024 :226) .

En guise de réaction, l'enseignante ne produit aucun acte verbal réactif : l'intervention de l'élève avait un effet surprise, elle ne s'y attendait pas. Dès lors , elle tente de rétablir cette distance en regagnant la position haute de dominante que lui confère son statut institutionnel afin de reprendre le déroulement du cours dans un environnement d'apprentissage favorable à la concrétisation des objectifs pédagogique-didactique.

#### **2.6.4 L'interpellation à caractère ambivalent**

L'interpellation dans les interactions scolaires notamment dans les interactions pédaogo-didactiques peut endosser un caractère ambivalent dans la mesure où elle procure à l'enseignant , en position de dominant , le pouvoir de nommer ou de démettre l'apprenant, en position basse de dominé.

##### **2.6.4.1 Les indices réducteurs de la dissymétrie**

Exemple : enregistrement (01)

**P** : **Quelqu'un** me dit ce qu'il voit dans cette photo ?

**Es** : (xxx) Madame..heu /deux mains //

**P** : oui/..et comment elles sont ? Pouvez-vous faire

la même chose.. / heu tout seul//

**E** : Ma::dame ...[*hakda*] ( montre le geste)

Comme ça

Exemple: enregistrement (04)

**P** : **qui peut** me dire ce qu'il voit dans cette photo ?

**Es** : (xxx) Madame..heu /deux mains //

**P** : oui/..et comment elles sont ? Pouvez-vous faire

la même chose.. / heu tout seul//



**E** : Ma ::dame ...[hakda] ( *montre le geste* )

Exemple : enregistrement ( 03)

(*Eb lit un paragraphe*)

**P** : très bien ! Merci ! **Quelqu'un** d'autre! / **Qui veut** lire!

(*Une élève lève la main*)

**P** : Continue //...euh.. Melle Malak/

(*l'enseignante corrige la prononciation de l'élève..*)

L'interpellation effectuée par l'emploi des expressions à valeur indéfinie telle que « quelqu'un », « qui peut » « qui veut » par l'enseignante peut nettement traduire un FFA dans la mesure où elle encourage la participation des élèves sans pointer directement un élève précis.

Nous pouvons analyser de manière explicite le recours à « quelqu'un », dans cette intervention magistrale en considérant les théories de la politesse linguistique développées par Leech, Lakoff et Kerbrat Orecchioni.

Leech met en valeur le principe de politesse qui s'ajoute aux maximes conversationnelles de Grice pour faciliter l'interaction sociale. Ici, le principe leechien est concrétisé par le recours à l'emploi de « quelqu'un » qui est considéré telle une manière d'encourager l'implication des élèves sans imposer ou cibler un élève précis ce qui pourrait être perçu comme une pression ou un embarras en cas d'erreur.

Dans ce contexte, la maxime de tact (minimiser les coûts et maximiser les bénéfices pour autrui) est formulée par l'enseignante qui laisse, par l'emploi de « *quelqu'un d'autre* », le choix aux élèves de se porter volontaire minimisant ainsi l'imposition qui pourrait être considéré comme un FTA à la face négative de celui qui le subit.

Quant à Lakoff dans sa théorie, elle propose trois règles principales de politesse à savoir : Ne pas imposer, donner des options et d'être amical. L'emploi de (*quelqu'un / qui veut / qui peut*) ici matérialise manifestement ces règles.

En ne désignant pas directement un élève, l'enseignante ne leur impose pas de lire, donne la possibilité à n'importe quel élève de lire, et maintient une atmosphère encourageante et motivante en classe de cours.

Kerbrat Orecchioni a aussi son mot à dire quant à l'utilisation de ces marqueurs de marge de manœuvre dans les interactions pédaogo-didactiques sous l'angle de la politesse et du pouvoir. Mais avant d'en parler, il est bon de rappeler que Kerbrat Orecchioni distingue entre politesse positive (visant à rapprocher les interlocuteurs) et politesse négative (visant à respecter l'espace personnel des interlocuteurs).

Ici, chacun des ces indices est un marqueur de politesse négative car il évite de contraindre un élève spécifique et de menacer son autonomie ainsi son espace personnel.

Dés lors, l'usage de ces marqueurs dans les différentes situations de communication par l'enseignante est considéré, selon Kerbrat Orecchioni comme une stratégie pour atténuer l'asymétrie de pouvoir en classe de cours. Ainsi, ces formes indéfinies en l'occurrence *quelqu'un*, *qui veut*, *qui peut*, contribuent à préserver la face négative des apprenants.

#### 2.6.4.2 Les indices marqueurs de la dissymétrie

Exemple:(enregistrement 05)

**P** : (... .) Qu'est ce que tu fais **JEUNE HOMME**↑

**E1**: euh // rien / ma ::dame↓

**P** : Mais SI ↑T'ES ENTRAIN DE MANGER ↑ (...)

**E1**: heu //...oui/

**P** : Allez↑ finis ce que t'as dehors puis reviens !

**E1**: Ça y est madame// [ *khlass(...)*]. *Ça y est.*

En employant l'expression « JEUNE HOMME », un taxème neutre et respectueux pour interpeller son élève, l'enseignante évite de ridiculiser ce dernier devant ses pairs en contribuant à préserver la face positive de l'élève (E).

Ceci démontre une certaine volonté de l'enseignante de manifester une politesse négative envers son élève ( qui est entrain de manger) .

Sachant que la meilleure façon d'être « négativement poli » c'est d'éviter de commettre un acte qui risquerait d'être menaçant pour son allocutaire ( son élève) .

En effet, l'enseignante tente de le corriger de manière polie mais ferme tout en soulignant son comportement inapproprié qu'elle exprime manifestement par l'emploi d'un acte directif sous -forme d'une question : « Qu'est ce que tu fais »

L'enseignante use de cet acte comme un moyen lui permettant d'engager une interaction « non prévue » avec son élève, ceci peut être considéré comme un acte menaçant (*FTA*) de la face négative de ce dernier ( détournement des regards des élèves envers lui).

Nous remarquons ici, que l'élève affiche involontairement un manque d'engagement en classe ce qui risque, d'une part, la transgression de l'une des normes dictées par le contrat didactique aussi de menacer la face positive et/ou négative de l'enseignante. Cette dernière est censée veiller à ce que l'engagement des élèves soit constamment respecté pour le bon déroulement de l'interaction en classe de cours, produite dans une atmosphère harmonieuse et fructueuse tout en aboutissant à ses finalités d'apprentissage.

Hocine et Zenati mettent en avant le besoin impératif du respect de l'engagement social des interacteurs qui « *est fondé sur la nécessité des participants à se conformer aux règles régissant la relation interpersonnelle* » ( 2017 : 62)

Pour ce faire, l'enseignante prend garde à maintenir cet engagement chez son apprenant en ayant recours à l'emploi des affirmations sous forme d'actes verbaux « interdiction de manger en plein cours ».

Ces affirmations sont perçues comme une transgression du rituel didactique. Du coup, l'enseignante procède systématiquement à un rappel disciplinaire.

Cependant ,la détentricrice du pouvoir en classe de cours affiche une certaine politesse envers son élève en lui demandant de finir ce qu'il a à manger dehors. De telle manière l'enseignante rétablit les rapports de place en classe de cours en atténuant la menace initiale à la face négative de l'élève.

La réponse de ce dernier « Ça y est madame// [ khlass(...)]// », montre une forme de soumission aux directives de son enseignante, ceci entend une tentative de rétablir et restaurer sa face positive en montrant qu'il suit les règles et respecte l'autorité du professeur. Ainsi lui sauver sa face positive qui était au départ transgressée.

En somme ,l'interpellation présente effectivement une nature ambivalente car selon Martinez (2010) « *par l'interpellation, on interrompt l'autre, on le prie ou le somme de répondre et de décliner son identité, on le pousse à bout, à se découvrir, à dire ce qu'il fait, ce qu'il veut, ce qu'il est , on le nomme, on l'assigne à une place, on l'institue ou le destitue* » (citée par Hocine dans sa thèse de doctorat 2024) .

Ceci dit, par les différentes actions qu'il impose à l'interpellé (l'apprenant), l'interpellateur ( l'enseignant) s'aroge le droit de classer ou de déclasser ; d'instituer ou de destituer celui-ci.

Décidément, l'interpellation peut être perçue comme un acte menaçant où l'enseignant , en particulier, exerce une pression sur son allocutaire ,ou au contraire comme un acte flatteur permettant la réduction de la verticalité de la relation interpersonnelle entre les partipants à l'interaction pédago-didactique.

## 2.7 Les maximes conversationnelles

Au sujet de *la maxime de quantité* , il s'agit de fournir autant d'information que nécessaire, mais pas plus.

Exemple1 : (enregistrement 0 3)

**Es** : (xxx) Madame..heu /deux mains //

**P** : oui/..et comment elles sont ? Pouvez-vous faire

la même chose.. / heu tout seul//

**E** : Ma::dame ...[hakda] ( montre le geste)

Comme ça

Dans l'interaction ci-dessous , l'enseignante encourage les réponses concises et précises. En guise de réponse, l'élève (E) dans l'intervention réactive : « Ma::dame // [hakda] (montre le geste) » respecte cette maxime en étant direct et plus clair car elle emploie aussi un taxème non verbal (les gestes)

Quant à *la maxime de qualité* , il est question de dire la vérité et ne pas donner des informations fausses.

Exemple 2 : (enregistrement 04)

**P** : e t ..//heu //qu'est-ce que ça veut dire ?

**Es** (xxxx)

**P** : pas tous en même temps ! ( le prof frappe sur la table pour faire régner le calme dans la classe)

**E1** : Ma ::dame :::: tout le monde..heu... responsable...//pour heu protéger la terre//

La réplique de l'élève (E1) est jugée honnête et véridique sur l'importance et la responsabilité de tous pour protéger la planète terre.

Nous constatons que l'enseignante et les élèves semblent tous respecter cette maxime, en ne fournissant que des informations qu'ils croient vraies et pertinentes pour l'interaction.

En ce qui concerne *la maxime de pertinence* , elle se traduit par le fait que les interventions des interactants soient pertinentes et renvoient impérativement au sujet abordé en cours.

Dans l'intervention (réf: exemple 2/ enregistremet 4) de l'enseignante et ..//heu //qu'est-ce que ça veut dire //» , elle cherche à guider

permanemment ses apprenants vers la réponse ciblée, tout en s'assurant que leurs interactions réactives (réponses) soient pertinentes et relatives au sujet.

Quant aux élèves, ils suivent cette maxime, en répondant directement aux questions posées et en restant centrés sur le sujet de l'interaction.

Enfin *la maxime de manière* qui est clairement investie dans cette interaction dans la mesure où l'enseignante fait preuve de clarté dans ses instructions et utilise des kinèmes coverbaux ( parole+geste ) pour aider ses apprenants à la compréhension.

L'élève , s'appuyant sur un autre kinème autonome (montre comment entrelacer les mains pour former une boule) illustre une réponse claire et visuellement explicite de telle sorte que nous certifions le recours à la maxime de manière.

En résumé, il est à noter que dans cette interaction, les quatre maximes de coopération de Grice sont manifestement présentes à travers la clarté, la pertinence et la qualité des échanges communicationnels à dimension pédago-didactique.

## 2.8 Le relationnel au service de l'interactionnel

Exemple:

**P** : Bonjour↑...quelqu'un efface le tableau ↑ (....)

(xxxxx)

**E** : Madame...j'efface(...)

**P** : oui / ...merci //

( le professeur veille à régner le calme en classe en demandant aux élèves de prendre place et tirer les affaires)

(...)

**P** :...On :::: continue .../euh... le travail d'hier/...Chut↑(...)

ça y est...↑

-EH ↑ Tourne -toi jeune homme↑

-Là ↑ Tu exagères ↑ (l'enseignante le fixe du regard)

**Ey** : ça y est ...madame...pardon//

L'analyse de la politesse dans cette interaction repose sur les actes et les comportements verbaux et non-verbaux qui favorisent le maintien de relations harmonieux entre les participants.

Nous allons voir dans cette partie analyse, comment la politesse contribue à une communication efficace favorable à un apprentissage positif .

D'abord, l'ouverture de la séance commence par la salutation de l'enseignante « *Bonjour* » puis *le remerciement* après avoir effacé le tableau Ces actes langagiers verbaux montrent le respect et établissent un climat courtois dès le début

Dans le tour de parole « Tourne -toi jeune homme», l'enseignante émet un ordre direct cependant il est adouci par la situation de maintien de la discipline jugée perturbée par l'élève " Là ↑ Tu exagères ↑ » en employant un acte indirect sur un ton montant .

L'autorité bienveillante de l'enseignant permet de créer un cadre interactif à dimension éducative et didactique .

Exemple : enregistrement (03)

*(Eb lit un paragraphe)*

**P** : très bien ↑ Merci ↑ Quelqu'un d'autre↑ / Qui veut lire↑

*(Une élève lève la main)*

**P** :Continue //...euh.. Melle Malak/

*( l'enseignante corrige la prononciation de l'élève..)*

*(Ea corrige discrètement sa camarade)*

*(Le prof cède spontanément sa place à son Élève Ea)*

*(Er finit la lecture)*

**P** :Bien ↑/...mais Malak /tu dois ....t'entraîner

à mieux..lire//(...) je compte sur toi //...ok !!!

Dans cet extrait, les *actes évaluatifs* (*très bien, bien*), le *remerciement* (*merci*), les *corrections* (...) renforcent les comportements positifs chez l'apprenant.

En effet, la correction de l'enseignante dans (*tu dois t'entraîner à mieux...lire*) est encadrée par un encouragement (*je compte sur toi*) suivi d'un *ok* considéré comme une façon de s'assurer que l'élève est prête à s'engager dans l'effort demandé tout en l'encourageant et la soutenant.

Ce tour de parole adoucit l'instruction formulée en employant un acte directif (*tu dois...*) ce qui permet de réduire l'injonction sur l'élève et de renforcer la confiance en soi tout en veillant à préserver ses faces .

Exemple:

**P** : Oui //...qui peut lire/ s'il vous plaît l

**Es**: ma ::dame, ma ::dame...

**P** :Vas -y.../euh //fais-moi rappeler ton prénom s'il te plaît...

**Ea**: Adel..

**P** :(*sourire*) (....) je suis désolée..parfois ça m'échappe/

Vas-y Adel...

(*Eb lit un paragraphe*)

En demandant après le prénom de l'apprenant, l'enseignante manifeste un attention envers cet élève, ce qui renforce la relation de respect appuyé par l'emploi de l'acte réparateur « *s'il te plait* »

« Il est à noter que l'omission du prénom de l'élève est due à une longue absence causée par la conjoncture [ ...] » nous confie l'enseignante .

Exemple : enregistrement 03

(*Eb lit un paragraphe*)

**P** : très bien ! Merci ! Quelqu'un d'autre! / Qui veut lire!

(*Une élève lève la main*)



P :Continue //...euh.. Melle Malak/

( l'enseignante corrige la prononciation de l'élève..)

Nous remarquons dans cet échange , une participation active et équité des élèves montrent que l'enseignant prête de l'attention à tous les apprenants tout en veillant à valoriser leur face.

Exemple : (enregistrement 04)

(Eb lit un paragraphe)

P : très bien ↑ Merci ↑ Quelqu'un d'autre↑ / Qui veut lire↑

(Une élève lève la main)

P :Continue //...euh.. Melle Malak/

( l'enseignante corrige la prononciation de l'élève..)

Ces intervention fermes justifient le souci de l'enseignante à maintenir la discipline afin de créer un climat propice à l'apprentissage.

Dans l'ensemble, la politesse linguistique dans cette interaction sert à créer un climat positif et productif en classe de cours où les relations interpersonnelles ( le relationnel) sont soigneusement cultivées pour faciliter les interactions pédao-didactiques (l'interactionnel).

### **2.8.1 La construction des rapports de place en classe de cours**

Le cadre participatif émanant d'une interaction pédao-didactique détermine a priori une relation fortement inégalitaire et asymétrique entre les participants à l'interaction, sachant que l'enseignante détient dans l'espace-classe, une position haute de dominant , tandis que les apprenants occupent une position basse de dominés .

Cette distinction de rapport de place relève nettement du degré de maîtrise des compétences langagières et du bagage cognitif des participants interactants.

Y. Hocine, dans sa thèse de doctorat, précise que « *de part la position haute que lui confère son statut institutionnel l'enseignant prend le pouvoir sur l'élève par la*

*multitude de droits lui permettant d'instaurer son hégémonie en salle de classe. Ainsi, il apporte des informations, vulgarise des connaissances, interroge les élèves tout en évaluant leurs réponses. Quant aux élèves, ils sont contraints d'écouter la parole enseignante et répondre aux questions du professeur le cas échéant »(2024 : 225) .*

En effet, l'enseignant , il est celui qui , dans une interaction péda- gogique- didactique, maîtrise comment structurer l'échange interactif, le contenu d'apprentissage adapté au niveau des apprenants et le mode adopté pour la réalisation des activités didactiques dispensées pendant la séance du cours.

Sur le plan institutionnel, l'enseignant occupant une position qui le place doublement en position haute : il est , à la fois, celui qui maîtrise les normes régissant le rituel scolaire et celui qui manie la langue de communication de la classe. Alors que les apprenants interviennent souvent en formulant des phrases construites avec un minimum d'unités linguistiques ou en ayant systématiquement recours à la langue maternelle ( Kabyle / Arabe dialectal) ou à l'équivalence<sup>10</sup> à partir de la langue maternelle ou la langue académique.

#### Exemple 01 :enregistrement 03

**Em** : Madame ...comment on dit...[el djamel] ?

Le chameau/ le dromadaire

**P** :qui connaît son nom ?

**E** : Madame...donne ...la 1<sup>ère</sup> lettre...

(xxxx)

**P** : D'accord ! Alors...(l'enseignante écrit la 1<sup>ère</sup> lettre puis termine la 1<sup>ère</sup> syllabe)

**Em**::: Dro...ma...daire

---

<sup>10</sup> Equivalence : procédé explicatif (synonymie)

A défaut du bagage lexical jugé (très) pauvre en langue française, nous avons constaté que , ce sont pratiquement les mêmes apprenants qui étaient actifs : ce constat est valable aussi pour toutes les séances où l'on a assisté .

### **2.9 Les actes de langage**

Puisque le thème de notre présente étude est axée par-dessus tout sur le discours magistral, nous allons, dans cette partie, analyser les actes de langage produits essentiellement par l'enseignante tout en cherchant à comprendre leur impact sur les apprenants ainsi à cerner la manière dont la politesse linguistique se manifeste.

Pour ce faire nous allons au fur et à mesure de l'analyse de l'interaction (enregistrement 04), repérer les actes de langage selon la théorie d'Austin et Searle.

L'interaction se déroule dans un contexte pédagogique lors de la séance de la compréhension orale ce qui nous a permis de repérer clairement les échanges interactifs entre les participants.

Tout au long de la séance l'enseignante guide ses élèves en utilisant différentes stratégies linguistiques afin de maintenir l'ordre, encourager la participation des apprenants et corriger les élèves sans leur faire perdre la face.

A présent , en se référant à l'enregistrement (04) , nous allons interpréter les manifestations linguistiques de la politesse en analysant les actes de langage extraits des tours de parole magistraux :

Tour de parole de L'enseignant (P)	Actes de langages		Stratégies discursive
	Austin	Searle	
<i>''Aujourd'hui '' (...) on va travailler sur un texte  ... euh... que vous allez écouter puis on répond aux questions</i>	Acte loc (annonce de l'activité A.illoc (instruction) A.perl (préparation des élèves)	.Acte directif, où l'enseignant donne des instructions sur les tâches à accomplir	adoption d'une démarche pédagogique claire pour que les apprenants puissent suivre
<i>Ça y est / on se tait/</i>	A.loc (ordre) A.ill (imposer le silence) A.perl : (restaurer la discipline et le calme	Acte directifs, requérant le silence	régner le silence pour pouvoir accomplir la tâche d'apprentissage
<i>'' TRES BIEN KARIM '' ''Oui, c'est tout à fait'' !</i>	A.loc : (expression de satisfaction ) A.illoc : félicitation A.perl (renforcement positif)	Acte expressif traduisant l'approbation.	félicitations et encouragements
<i>Bravo// Karim ! (...) aujourd'hui t'es bien présent</i>	A.loc : (félicitation) A.illoc (reconnaissance) A.perl(encouragement)	Acte expressif soulignant la participation active de l'apprenant	Renforcement du sentiment de valorisation chez l'apprenant.

## Chapitre 2 : analyse du corpus

<i>Mais avant ça / Je vais vous montrer (...) vous allez repérer(...) qui vont vous aider à imaginer l'histoire</i>	A.loc (instruction) A.illoc (explication) A.perl (préparation à la participation)	-Actes directif informant Sur les étapes à suivre -Actes performatifs	-Préparation du terrain d'apprentissage -Invitation à la participation
<i>Alors... que voyez-vous ?</i>	A.loc (question) A.illoc (sollicitation de réponse) A.perl (engagement des apprenants)	Actes directif (interrogation)	Demande de clarification
<i>“ et comment on le dit en français ?”</i>	A.loc (question corrective A.illoc (invitation à la reformulation de la réponse initiale) A.perl (correction implicite)	Acte directifs orienté vers la reformulation (réponse correcte)	Encouragement à continuer les efforts (participation des apprenants)
<i>“Où vois-tu le berger sur la photo ?”</i>	A.loc (question) A.illoc (demande de précision) A.perl (vérification de la compréhension)	Actes directifs visant à clarifier la réponse	Orientation pour vérification et confirmation
<i>“Voilà c'est tout à fait correcte !”</i>	A.loc (approbation) A.illoc (validation de la réponse) A.perl (renforcement positif)	Acte expressif confirmant la correction	Valorisation de la réalisation de l'élève (réponse correcte) Encouragement et évaluation positive
<i>“Excellent ! Maissa !”</i>	A.loc (félicitation) A.illoc (évaluation positive) A.perl (encouragement)	Acte expressif interprétant l'appréciation	Valorisation de la réalisation de l'élève (réponse correcte) Encouragement et évaluation positive <sup>11</sup>

<sup>11</sup> A.loc : *Acte locutoire.*

A.illoc : *Acte illocutoire.*

A.perl : *Acte perlocutoire.*

En somme l'enseignante a eu recours à des actes de langage directifs et expressifs dans le but de maintenir l'ordre et encourager la participation des apprenants.

Les directives sont souvent adoucies par des marques de politesses favorisant un climat d'apprentissage positif.

Les félicitations et les encouragements renforcent l'estime de soi chez l'apprenant et maintiennent tout naturellement sa face positive.

Par ailleurs, le recours aux demandes de clarification et de reformulation par l'enseignante ne fait qu'accentuer le renforcement des notions du sentiment de valorisation chez l'élève en phase d'apprentissage.

### **Conclusion partielle**

L'analyse effectuée nous a permis de décortiquer les actes langagiers investis dans le discours magistral afin d'étudier en profondeur le rôle des actes flatteurs dans les classes de cours en se référant au maximum possible aux notions théoriques citées dans le chapitre précédent à savoir la notion de face, les maxims de Grice, les différentes théories de politesse etc.

En nous appuyant sur l'approche empirico-inductive basée sur la méthode qualitative, nous avons pu examiner **comment les actes flatteurs dont le discours magistral influence la dynamique de la classe, l'efficacité pédagogique et la motivation des apprenants dans la mesure où ces actes peuvent stimuler leur engagement et leur performance académique.**

L'étude a révélé également que les actes flatteurs interprètent **un rôle significatif dans la construction d'une relation interpersonnelle positive entre les participants dans l'espace classe.** Leur utilisation stratégique peut contribuer à **améliorer l'estime de soi des apprenants ainsi que celui de l'enseignant.**

En guise d'interprétation des résultats, **certains actes flatteurs** semblent être particulièrement fréquents avant les évaluations ou lors des demandes spécifiques, **suggérant une stratégies consciente de la part des élèves pour influencer favorablement l'enseignant** . Ceci rejoint le principe d'influence où les actes flatteurs sont souvent utilisés comme outils d'influence dans des contextes académiques.

L'enseignant réagit souvent positivement aux FFAs avec des interventions réactives allant d'un simple remerciement à une attention accrue envers l'apprenant en question et vice versa. Ces réactions peuvent être interprétées à la lumière de la théorie de la politesse selon Kerbrat Orecchioni, qui suggère que les participants à l'interaction sont socialement prédisposés à rendre les actes de gentillesse et à préserver la face de chacun. Toutefois , à travers notre étude , il est révélé que **les actes flatteurs ne conduisent pas nécessairement à des faveurs académiques tangibles sur le long terme**. Ceci peut indiquer que bien que l'enseignant, entant qu'individu, apprécie naturellement les compliments , **il garde une objectivité professionnelle dans ses décisions et ses pratiques pédagogiques et didactiques**.

Par ailleurs , **les FFAs peuvent renforcer les relations interpersonnelles enseignant-apprenant, mais ils peuvent aussi créer des tensions ou des perceptions de favoritisme au sein du groupe provoquant de la jalousie ou des sentiments similaires**. Dés lors , **le recours aux FFAs peut être parfois telle une épée à double tranchant dans les relations sociales notamment pédago-didactiques**.

Dans l'espace classe, les apprenants sont confrontés à divers défis tels que la pression académiques due aux programmes (sur)chargés, les attentes de l'enseignant et les dynamiques sociales ente pairs.

Pour faire face à ces défis , **certains apprenants adoptent des stratégies d'adaptation en ayant recours aux FFAs**. Par le biais de ces derniers ,ils cherchent à créer une relation positive avec leur enseignant , espérant ainsi, **obtenir une attitude (plus) favorable, ce qui pourrait traduire :**

**-Soit une forme de résilience** : dans le sens où l'apprenant est capable de trouver des moyens pour faire face aux défis scolaires et d'apprentissages .

**-Soit une forme d'intelligence** : dans la mesure où l'apprenant est capable de lire et interpréter les réactions de son enseignant , il utilise les FFAs pour agir et influencer sur le comportement de ce dernier.

Tout compte fait, nos résultats apportent de nouvelles perspectives sur le rôle des actes flatteurs dans le contexte pédago-didactique. Et les interactions en question, réparties en extrait, ont montré que les FFAs ne sont pas seulement des outils de motivation mais ils jouent aussi un rôle important dans la gestion de la classe tout en maintenant un caractère harmonieux de la relation interpersonnelle d'où un environnement d'apprentissage constructif et productif.



# CONCLUSION GENERALE

## Conclusion générale

---

### Conclusion générale

Ce mémoire explore « le rôle des actes flatteurs dans le discours magistral en classe de cours, cas de relation verticale ». Il s'agit d'une étude approfondie des interactions entre l'enseignant, en position haute de dominant et les apprenants, en position basse de dominés. Cette exploration vise à comprendre comment les actes flatteurs affectent la dynamique de la relation verticale entre enseignant et apprenants en pleine interaction pédago-didactique. En conséquence, l'analyse descriptive et qualitative que nous avons adoptée, nous a mené méthodiquement à des résultats corrélatifs à la question principale de notre étude, à savoir : quel rôle jouent les actes flatteurs dans les relations interpersonnelles dans les classes de cours.

Cette étude révèle un phénomène linguistique complexe et significatif. Loin d'être de simples outils de manipulation ou de séduction, les actes flatteurs apparaissent comme des instruments stratégiques pour établir et maintenir une dynamique positive et productive au sein de l'interaction.

Nous avons abordé notre thème du point de vue de l'analyse conversationnelle car elle permet d'examiner comment les interactions verbales contribuent à la construction des dynamiques sociales et pédagogiques. En analysant les actes flatteurs, on comprend comment ces actes de langage renforcent l'autorité de l'enseignant, facilitent l'engagement des apprenants et soutiennent la gestion de la classe.

En nous inspirant des différents courants linguistiques et des théories de politesse, nous avons tenté d'atteindre notre but qui consiste à apporter un éclairage à notre problématique en cherchant à identifier les mécanismes et les stratégies pour lesquels les FFAs peuvent soit valoriser la face de l'apprenant donc renforcer la relation interpersonnelle entre les participants à l'interaction didactique ; soit dévaloriser sa face, ce qui pourrait indéniablement mener au désengagement de l'apprenant où l'on peut assister à une altération de la relation éducative.

Au cours de notre analyse, nous avons cherché à répondre à des questions telles que : Comment ces actes langagiers influencent-ils la perception et la relation entre les participants à l'interaction pédago-didactique ?

## Conclusion générale

---

Aussi, dans quelles circonstances les actes flatteurs sont-ils mis en œuvre en ayant recours aux théories et modèles de la politesse ?

L'objectif capital de la recherche est le fait d'appréhender le phénomène en question dans le but de saisir l'intérêt des actes flatteurs dans les interactions didactiques ; aussi afin de cerner la manière dont ils peuvent influencer les dynamiques du pouvoir et de communication entre les interactants dans l'espace classe .

Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour une approche empirico-inductive basée sur une méthode qualitative à caractère compréhensible et interprétatif ; ce qui pouvait nous conduire à des généralisations relatives à notre thème.

Afin de bien organiser notre travail, nous avons clôturé chaque chapitre avec une conclusion . Dans la première, nous avons repris de manière succincte le contenu du premier chapitre est scindé en deux parties citées respectivement les notions théoriques et conceptuelles investies dans notre étude et les fondements méthodologiques sur lesquels s'est basée notre analyse. Dans la seconde, nous avons interprété les résultats de notre étude effectuée à partir de plusieurs extraits investis dans les interactions didactiques et qui ont été préalablement transcrits orthographiquement pour laisser apparaître en surface le phénomène linguistique.

Au final, les résultats de notre étude ont fait état d'un ensemble d'actes flatteurs jouant un rôle crucial dans le discours magistral marqué par la verticalité et l'assymétrie. En nous appuyant sur les différentes approches linguistiques et les théories de politesse, nous avons distingué que le recours aux FFA ou les anti-FFA peut renforcer le sentiment de valorisation chez l'apprenant en développant plusieurs stratégies discursives déployées par l'enseignant. Dès lors, ces actes de langage contribuent à un environnement d'apprentissage plus positif et motivant.

A travers notre analyse , nous avons déduit que les FFAs permettent de renforcer l'autorité de l'enseignant tout en créant un environnement de respect mutuel et de motivation . Dans les situations de communication émanant de l'espace classe , l'acte flatteur sert à la fois à soutenir l'image de l'enseignant et à encourager les apprenants ce qui permet de souligner l'importance de la pragmatique dans le discours éducatif.

## Conclusion générale

---

Cependant, un usage jugé excessif ou maladroit peut avoir des effets autres voire négatifs, notamment en termes de statut des interactants en classe de cours sachant que chacun d'eux est soumis aux règles régissant le contrat didactique.

Ceci dit, les limites et les risques liés à l'utilisation maladroite des actes flatteurs en classe de cours, incluent la possibilité de réduire la crédibilité de l'enseignant et de susciter du désengagement et la méfiance chez les apprenants si les actes flatteurs sont perçus comme insincères et manipulatifs.

Durant notre travail, plusieurs contraintes ont été rencontrées, influençant tant la collecte que l'analyse des données. D'abord, la réticence voire même le refus catégorique de certains collègues à effectuer des enregistrements vocaux au sein de leur salle de cours. Ensuite, le fait que le terrain de recherche se délimite juste en classe de FLE et au secondaire rend difficile la généralisation des conclusions. Enfin, la dernière contrainte est liée à la subjectivité des perceptions et des interprétations. Il serait donc pertinent d'étendre l'étude à d'autres niveaux éducatifs en l'occurrence les trois paliers académiques.

Certes, le fait d'analyser des interactions auxquelles on a participé (observation participante) présente un grand privilège de réduire et restreindre la part de reconstitution des données manquantes. Toutefois, on s'est ingénié à rester neutre et distant pour pouvoir apporter des résultats scientifiques et crédibles.

Par ailleurs, la formation et l'accompagnement des enseignants, aussi les nouvelles modalités d'accompagnement des professeurs stagiaires et les sortants de l'ENS, doivent mettre accent sur l'importance de garantir un climat propice et favorable au sein de la salle de cours.

Il serait, donc, bénéfique d'inclure des modules sur la gestion des actes flatteurs dans les programmes de formation des enseignants pour les préparer à répondre de manière professionnelle et équilibrée. Ainsi faut-il dire que l'enseignant pourra exercer sereinement son métier en offrant aux apprenants les meilleures conditions d'apprentissage tout en aménageant les faces des interactants en contexte éducatif.

## Conclusion générale

---

De cette étude, nous pouvons soulever maintes questions pour les futures investigations. A titre d'exemple :

-Quelle est la perception des actes flatteurs déployée dans les différentes matières enseignées ? Ont-ils le même impact qu'en classe de fle ?

-A part les stratégies discursives développées dans notre travail, peut-on en convoquer d'autres pour maximiser les bénéfices de ces interactions verbales tout en évitant leurs pièges potentiels ?

Comme prolongement de cette étude , il serait intéressant de rester dans le même contexte didactique afin d'explorer les actes flatteurs sur un terrain plus large ciblant les différents paliers scolaires pour réduire les tensions et s'inscrire alors dans une recherche- action .

# REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

## Références bibliographiques

### 1. Corpus d'étude

### 2. Ouvrages théoriques

- Auchlin.A, Moeschler.J , 2014 ,*Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin
- Austin.J, 1970 ,*Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- Bernaud, J-L,2018, *Introduction à la psychologie de l'éducation*, Paris, Dunod.
- Charaudeau.P, Maingueneau.D, 2002,*Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Del Bayle, J-L,2000, *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris, L'Harmattan.
- Korkut.E, Onursal.I,2009, *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*, Paris, L'Harmattan.
- Flahaut, F, 1978, *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- Goffman .E, 1974 , *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Goffman.E, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*, Paris, Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni . C,1980, *L'Enonciation*, Paris, Armand Colin .
- Kerbrat-Orecchioni . C , 1986, *l'implicite*, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni . C, 1992, *Les interactions verbales*, tome II, Paris, Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni . C, 1996, *La conversation*, Paris, Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni .C, 2001, *Les actes du langage dans le discours*, Paris, Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni. C, 2005, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- Leech. G, 2014, *La pragmatique de la politesse*, Oxford university Press.
- Perrenoud.Ph,1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud.Ph, 1995, *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF éditeur.
- Postic. M, 2001, *La relation éducative*, Paris, Presse Universitaire France.
- Searle.J,1972 , *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.
- Traverso.V, 1996, *La conversation familière, analyse pragmatique des interactions*, publication de l'UMR, Lyon, Pul.
- Traverso.V, 1999, *L'analyse des conversations nouvelle présentation*, Paris, Nathan.
- Vion . R, 1992, *La communication verbale*, Paris. Hachette.
- Vion .R, 1996, *L'analyse des interactions verbales*, Paris, Hachette.

### 3. Thèses , mémoires et articles

- Avodo.A.J, 2012, « *la politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe : des enjeux de faces aux enjeux opératoires* », Thèse de doctorat, université de Bergen.
- Bigot .V, jul 2000 « *L'analyse des interactions verbales en classe de langue : un outil pour la formation des enseignants* », Xème congrès de la FIPF - Modernité, diversité, solidarité , Paris, France. pp.335-340. ffhal-01468318f.
- Bigot. V, Cicurel . F, 2005 ,« *Les interactions en classe de langue : présentation* », Le Français, dans le monde. Recherches et applications, 2005. <https://hal.science/hal-02912295>.
- Bilger. M ,2008, « *données orales les enjeux de la transcription*, In, Langage et société, N° 128, 2009/ 2, Presse universitaire de Perpignan. Url : <https://doi.org/10.3917/ls.128.0157> (consulté le 15.05.2024)
- Brousseau. G,1986, « *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques* »
- Ceballos Scoponi . M, « *Analyse conversationnelle et politesse, théorie* ». Document disponible en ligne : <https://fr.scribd.com/document/509111146/U2-ANALYSE-CONVERSATIONNELLE-ET-POLITESSE-Theorie>.
- Grice. P , 1979, « *Logique et conversation* », In, Conversations, N° 30, pp. 57-72. Url : [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1979\\_num\\_30\\_1\\_1446](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1446)
- Hocine. Y , 2016 , « *L'autorité et ses discours dans l'interaction scolaire* », In, Revue Maaref, Volume 11, N° 20, pp. 17-35.
- Hocine. Y, 2024 , « *Etude de la violence verbale scolaire : (en)jeux, stratégies, types et mécanismes de production* », Thèse de Doctorat, Université Alger 2, Sous la Direction du Professeur Zenati Djamel.
- Hocine. Y, Zenati, Dj , 2020 « *Violence verbale et catégorisation dans l'espace scolaire* » In, Revue *Aleph*, Volume 7, N° 4, pp. 257-268.  
<https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-> (consulté le 27.02.2024)
- Lefebvre .V, 2017 « *Le geste pédagogique de l'enseignant en classe de langue à l'école primaire* », Mémoire de Master, Université de Rouen.
- Loucheni. S. B, 2019 « *Le rôle des actes de langage flatteurs dans la mise en valeur des faces : cas de l'émission de Canal Algérie ,Entre parenthèses* » Mémoire de Master, Université de Bouira.



- Mahieddine . A , 2009, « *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de fle : Analyse comparative des deux types d'activités avec des apprenants algériens* », Thèse de doctorat, Université de Tlemcen.
- Traverso. V ,2007, « *Pratiques communicatives en situation : objets et méthodes de l'analyse d'interaction* ». Recherches en soins infirmiers, N° , 89, pp. 21-33. [www.cairn.info](http://www.cairn.info) (consulté le 29.04.2024)

#### 4. **Dictionnaires**

- Dictionnaire *Hachette*, Edition 2001
- Dictionnaire *Le Petit Robert*, Edition 2003

# **TABLE DES MATIÈRES**

## Table des matières

Remerciements .....	2
Dédicaces .....	3
Introduction générale.....	5
<b>Chapitre 01: Ancrage théorique et fondement méthodologique</b>	
<b>Introduction .....</b>	<b>10</b>
<b>1. Ancrage théorique .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 L'interaction sociale .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 L'interaction pédagogique (ou interaction en classe).....</b>	<b>12</b>
1.2.1 La dichotomie (pédagogique-didactique) .....	12
1.2.2 La dichotomie (relation pédagogique - relation éducative).....	13
<b>1.3 Le contrat didactique / L'interaction didactique.....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 La conversation.....</b>	<b>15</b>
1.4.1 L'unité conversationnelle .....	16
1.4.2 Les rangs conversationnels.....	16
<b>1.5 La relation interpersonnelle .....</b>	<b>19</b>
1.5.1 L'axe horizontal .....	20
1.5.2 L'axe vertical.....	20
<b>1.6 Les taxèmes de la relation interpersonnelle .....</b>	<b>21</b>
1.6.1 Les taxèmes verbaux.....	21
1.6.2 Les taxèmes paraverbaux et non verbaux .....	22
<b>1.7 . Les courants / approches linguistiques .....</b>	<b>22</b>
1.7.1 L'approche énonciative .....	22
1.7.2 L'approche interactionnelle.....	23
1.7.3 L'analyse du discours .....	24
1.7.3.1 Les actes de langage.....	24
1.7.3.2 actes de langage directs/ indirects.....	24
1.7.3.3 la taxonomie d'acte illocutoire Searle.....	25
1.7.4 Approche pragmatique .....	26
<b>1.8 la politesse Linguistique .....</b>	<b>26</b>
1.8.1 Le système de coopération de Grice .....	27
1.8.2 Les modèles de la politesse .....	28
1.8.2.1 Le modèle de Lakoff.....	28
1.8.2.2 Le modèle de brown et levinson.....	29
1.8.2.2.1 la notion de face want.....	30
1.8.2.2.2 La notion de face work.....	31
1.8.2.3 Le modèle de Leech.....	32
1.8.2.4 Le modèle de Kerbrat Orecchioni.....	33
1.8.3 Les principes de la politesse selon Kerbrat Orecchioni.....	34
<b>2- Fondement méthodologique.....</b>	<b>36</b>

2-1 Le Choix de méthode d'enquête.....	36
2.2 La présentation du terrain.....	36
2.3 Les étapes de la démarche interactionniste.....	37
2.3.1 Le choix des situations.....	37
2.3.2 Le terrain d'enquête ( difficultés rencontrées et solutions).....	37
2.3.3 La collecte des données.....	39
2.3.4 La transcription du corpus.....	41
2.3.5 L'analyse.....	44
Conclusion Partielle.....	44
<b>Chapitre 02: Analyse du corpus</b>	
<b>Introduction.....</b>	<b>46</b>
2.1 La présentation des interactions pédago-didactiques.....	47
2.2 La politesse au cœur de l'interaction didactique.....	47
2.3 La mise en œuvre du pronom « on ».....	49
2.3.1 La forme collective à valeur inclusive.....	49
2.3.2 L'autorité magistrale adoucie.....	50
2.3.3 Le recours au <i>trope communicationnel</i> .....	51
2.3.4. Le recours au <i>stratagème énonciatif</i> .....	52
2.4. Les stratégies atténuantes de la face menaçante des actes.....	52
2.4.1 L'acte condamatoire réhabilité.....	54
2.4.2 Les concepts (Face / FTA).....	55
2.5 L'indice kinésique marqueur d'approbation magistrale :.....	56
2.6 Les actes réducteurs de distance.....	58
2.6.1 Le recours au taxème verbal « terme d'adresse ».....	58
2.6.2 Le recours au taxème non verbal et paraverbal.....	59
2.6.3. Les remerciements.....	60
2.6.4 L'interpellation à caractère ambivalent.....	64
2.7 Les maximes conversaternelles griciennes.....	68
2.8 Le relationnel au service de l'interactionnel.....	70
2.8.1 La construction des rapports de place en classe de cours.....	73
2.9 Les actes de langage.....	75
Conclusion partielle.....	78
Conclusion générale.....	82
Références bibliographiques.....	88
Table des matières.....	91
annexes.....	94

# **ANNEXES**

## Annexe (01)

**Tableau (01) :**

Actes menaçants pour la face négative de celui qui le produit.	<i>Promettre, s'excuser, accepter des excuses, accepter un cadeau, offrir à contre cœur.</i>
Actes menaçants pour la face positive de celui qui le produit.	<i>Accepter un compliment, autocritique, sous-estime de soi...</i>
Actes menaçants pour la face négative de celui qui les reçoit.	<i>Intrusion dans son territoire, offrir à contre cœur...</i>
Actes menaçants pour la face positive de celui qui les reçoit.	<i>Critique, reproche, ordre, conseil, requête ...</i>

**Tableau (01) : actes menaçants de la face des interlocuteurs****Tableau (02) :**

Maximes	Politesse négative	Politesse positive
	Minimiser	Maximiser
<b><i>Tact</i></b>	<i>Les coûts pour autrui</i>	<i>Les bénéfices pour autrui</i>
<b><i>Générosité</i></b>	<i>Les bénéfices pour soi</i>	<i>Les bénéfices pour autrui</i>
<b><i>Approbation</i></b>	<i>La critique de l'autre</i>	<i>L'éloge de l'autre</i>
<b><i>Modestie</i></b>	<i>L'éloge de soi</i>	<i>L'autocritique</i>
<b><i>Accord</i></b>	<i>Le désaccord avec l'autre</i>	<i>L'accord avec autrui</i>
<b><i>Sympathie</i></b>	<i>L'antipathie</i>	<i>La sympathie</i>

**Tableau (02): maximes de politesse de Leech (AlberdiUrquizi 2009 : 28)**

**Tableau (03) :**

Enregistrement	Heure	Séance	Niveau	Durée de l'enregistrement
01	10.00 -11.00	Lancement du projet : Débat d'idée	3AS	43 min 15 sec
02	13.30 – 14.30	Correction du devoir	3AS	41 min 20sec
03	13.30 – 14.30	Compréhension de l'écrit	1AS	50 min 09 sec
04	09.00 – 10.00	Compréhension De l'oral	1AS	48 min 51 sec
05	11.00 - 12.00	Consolidation des acquis	1AS	37 min 45 sec

**Tableau (03) : synthèse des données relatives aux enregistrements vocaux**

Tableau (04) :

**Tableau 5** — Catégories fonctionnelles de la kinésie communicative (les kinèmes interactifs peuvent être employés soit de façon autonome, soit comme des coverbaux).

CATÉGORIES FONCTIONNELLES		VALEURS	ROLE / A LA PAROLE
KINÈMES AUTONOMES	Kinèmes sociaux	Actes rituels : salut, excuse, insulte, congratulation...	Substitution
	Kinèmes discursifs	Acte initiatif : requête, ordre, compliment, menace...	Substitution
		Acte réactif : réponse affirmative ou négative, acceptation, refus, confirmation...	Substitution
		Acte mixte : réplique, commentaire expressif, évaluatif, illustratif...	Substitution
KINÈMES ASSOCIÉS OU COVERBAUX	Kinèmes interactifs	Régulateur : signal à valeur d'écoute, d'attention ou de compréhension	Substitution ou redondance
		Phatique : signal à valeur d'appel ou de sollicitation	Substitution ou redondance
	Kinèmes expressifs ou de cadrage	Co-actif : réalise l'acte rituel, discursif ou interactif conjointement à la parole	Redondance (cadrage neutre)
		Amplificateur : accroît la force illocutoire de l'acte verbalisé	Amplification (cadrage quantitatif)
		Connotatif : introduit une valeur illocutoire supplémentaire, distincte ou opposée	Connotation (cadrage qualitatif)
	Kinèmes syntaxiques ou de structuration	Intensif : souligne, met en relief une unité linguistique	Accentuation
		Rythmique : accompagne en rythme le flux parolier	Accompagnement, synergie
		Démarcatif : délimite une unité de l'énoncé ou du discours	Segmentation, délimitation
	Kinèmes référentiels	Déictique : désigne le référent présent dans le contexte immédiat ou indique sa direction	Complétion
		Illustratif : dessine dans l'espace les traits d'un référent concret : taille, forme, aspect...	Illustration
		Locatif : place dans l'espace les éléments de l'univers référentiel, en donne une représentation topologique	Illustration
		Mimétique : mime l'action ou le comportement de référence	Illustration
Figuratif : représente par métaphore ou métonymie un référent abstrait		Symbolisation	
Anaphorique : désigne un point de l'espace frontal préalablement assigné à un référent		Complétion	
Substitutif : désigne dans le contexte immédiat un substitut du référent absent de la situation	Complétion		

<sup>2</sup> Le tableau 2 est extrait de l'ouvrage de J-M Colletta (2006 : 159).

*Tableau (04) : indices kinésiques ( kinèmes) inactifs autonomes ou coverbaux(Extrait de l'ouvrage de collecte (2006 :189), cité par febvre (2017 :30)*



## **Annexe (02) : transcription des extraits**

### **Enregistrement 01 :**

**Séance** : lancement du projet intitulé : Débat d'idées.

*(L'enseignante montre des images à ses apprenants d'où ils relèvent des mots -clés pour lancer un débat en classe sur le thème de « la nécessité de préserver notre terre » )*

**P** : Quelqu'un me dit ce qu'il voit dans cette photo ?

**Es** : (xxx) Madame..heu /deux mains //

**P** : oui/..et comment elles sont ? Pouvez-vous faire la même chose.. / heu tout seul//

**E** : Ma ::dame ...[hakda] ( montre le geste)

Comme ça

**P** : Non//...regardez bien// On a besoin de quel côté des mains..//  
*(les élèves essaient de le faire à deux , l'enseignante s'implique dans le gestuel avec une élève qui se retrouve toute seule)*

(xxxx)

**P** : Alors ? // comment//

**E** : Ma ::dame/ [lqitha] / ( ...)

Je l'ai trouvé

**P** : Voilà ! Très bien ! Alors toi qui as dit que tu l'as trouvé Explique nous // comment t'as fait //

**E1** : Ma ::dame (...) comme ça et comme ça//

*( l'élève use de sa main gauche entrelacée avec la main droite de sa camarade pour former une boule similaire à celle de la photo)*

**P** : Voilà ! C'est ça oui //

(xxx)

**P** : et ..//heu //qu'est-ce que ça veut dire ?

**Es** (xxxx)

**P** : pas tous en même temps ! ( le prof frappe sur la table pour faire régner le calme dans la classe)

**E1** : Ma ::dame :::: tout le monde..heu... responsable...pour ..heu protéger la terre//

**P** : et surtout (*l'enseignante entrelace ses doigts*) :: quoi ?

**E1**: (...) s' aider //

**P** : parfait! Il faut s'entraider pour la protection de notre planète/

(...)C'est bien E1! Ta participation aujourd'hui est remarquable!

**E 2** : Madame [*lyouma fatnet*] (*rires* )

Aujourd'hui elle est réveillée

**P** : Tant mieux/

**E1** : [*lala // lyouma f'hamet mlih*]//

Non //aujourd'hui j'ai très bien compris//

**P** : C'est bien ! Je t'encourage à le faire chaque jour //

(*sourire* )

### Enregistrement 2 ( 3as)

Séance: correction du devoir

(...)

**P** : Allez ! On va corriger...le...devoir.

**E** : Ma::dame ... écrire (*montre le tableau avec sa main*)

**P** : vas-y::prends ....le stylo

(....)

**P** : tu as fini.....Mademoiselle ?

**E** : Oui / j'ai...fini/

**P** : Merci !

**E** : de rien //Madame //je suis là pour toi.

(*Rires des élèves*)

**P** : Oh//Merci ....Ranim//(Sourire marquant intervention inattendue)

(xxxxx)

**P** : même moi :::: je suis ici pour vous (...)

**Es** : oh ! Merci ::::Madame ! [h'na nahbouk](...)

nous t'aimons

**P** : Allez //maintenant/ on passe à vos copies(...)//

### **Enregistrement 3 ( 1as)**

**Séance** : compréhension de l'écrit

**P** : Bonjour↑....quelqu'un efface le tableau ↑ (....)

(xxxxx)

**E** : Madame...j'efface(...)

**P** : oui / ...merci //

*( le professeur veille à régner le calme en classe en demandant aux élèves de prendre place et tirer les affaires)*

(...)

**P** :...On :::: continue .../euh... le travail d'hier/...Chut↑(...)

ça y est...↑

-EH ↑ Tourne -toi jeune homme↑

-Là ↑ Tu exagères ↑ *(l'enseignante le fixe du regard)*

**Ey** : ça y est ...madame...pardon

(....)

**Er** : ma::dame :::[nakmlou] ?

#### **On continue**

**P** : Oui //...qui peut lire/ s'il vous plaît l

**Es** : ma ::dame, ma ::dame//

**P** :Vas -y.../euh //fais-moi rappeler ton prénom s'il te plaît...

**Ea** : Adel..

**P** :*(sourire)* (....) je suis désolée..parfois ça m'échappe/

Vas-y Adel(...)

*(Ea lit un paragraphe)*

**P** : très bien ! Merci ! Quelqu'un d'autre↑ / Qui veut lire↑

(Une élève lève la main)

**P** :Continue //...euh.. Melle Malak/

( l'enseignante corrige la prononciation de l'élève..)

(Ea corrige discrètement sa camarade)

(La prof cède spontanément sa place à son Élève Ea)

(Em finit la lecture)

**P** :Bien ↑/...mais Racha /tu dois ...t'entraîner à mieux..lire//(...) je compte sur toi //...ok !//

**Er** : Oui ::Madame (acquiescement).

#### Enregistrement 4 :

Séance : Compréhension de l'oral

( L'enseignante montre deux images à partis desquelles ils vont repérer les mots- clés pour faciliter la compréhension du texte qu'ils vont écouter)

**P** :Aujourd'hui // on va travailler sur un texte..//euh... que vous allez écouter// puis//on va répondre aux questions(...)

(xxxx)

**P** : Ça y est↑//ON SE TAIT ↑(...)

**E** : Oui ma::dame ça y est :://

**P** :mais avant ..ça // je vais vous montrer deux images d'où euh /vous allez repérer des ::éléments qui ::vont vous aider à...euh imaginer l'histoire...

(xxxx)

**P** :...vous arrivez à....voir..//

**Es** : Oui ...madame

**P** :Alors...que voyez-vous ?

**Es** : (xxxxx)Madame( ...) le sahara (...)

**P** : très bien ! quoi encore (...) ?

**Ek** : (xxx) madame [erra3i] ...(rires)

*Le berger*

**P** : et ::: comment on le dit en français :: ?

**E** :euh..berger (xxx) ( rires ,voix basse)

**P** : TRÈS BIEN Karim! (...)

**Ek** : (*surpris*) [wallah ghir sah!]( *rires* )  
c'est vrai !

**P** : Voilà !//c'est tout à fait correct!//  
(*Pour s'assurer si Ek a bien compris l'enseignante lui dit*)

**P** : où vois-tu le berger...sur la photo..

**Ek** : la personne ::: qui( ...)

**P** : C'est ça !... c'est bien Karim !

**Es** : (xxxx)

**P** : quoi encore ?

(xxxx)

**Es** : Madame(xxx)[kheima] (xxx)

La tente

**P** : en français // ::qui peut le dire :: en français ?  
( *encouragements de l'enseignante*)

**Ek** : madame...euh ...la...tente !

**P** : Bravo! Karim !aujourd'hui t'es bien présent !!...

**E** :[Allah yebarek] ! ( *discrets applaudissements*)

**P** : Bien ! ...encore que voyez vous :://

**Es** (xxxx)

**P** : Oui ::Mailice/

**Em** : Madame ...comment on dit...[el djamel] ?

Le chameau/ le dromadaire

**P** :qui connaît son nom ?

**E** : Madame...donne ...la 1<sup>ère</sup> lettre...

(xxxx)

**P** : D'accord ! Alors...(l'enseignante écrit la 1<sup>ère</sup> lettre puis termine la 1<sup>ère</sup> syllabe)

**Em**::: Dro...ma...daire

**P** :Excellent!! Mailice/

**Enregistrement 5 : (3as )**

**Séance** : consolidation des acquis

( *En plein interaction pédago-didactique , un élève ( E1) se met à manger sans se soucier de la réaction de son enseignante*)

**P** : (....) Qu'est ce que tu fais JEUNE HOMME?

**E1**: euh // rien / ma ::dame↓

**P** : Mais SI ↑T'ES ENTRAIN DE MANGER ↑ (...)

**E1**: heu //..oui/

**P** : Allez finis ce que t'as dehors puis reviens !

**E1**: Ça y est madame// [ khlass(...)]//

Ça y est

**P** : Mais SI ↑ vas le finir dehors puisqu'en classe / / :: on n'a pas le droit de manger en plein cours !

( *E1 regarde le prof en s'assurant vraiment qu'il peut sortir finir ce qu'il a à manger sans être sanctionné .*

**P** : vas-y ↑ T'as deux minutes !

**E1** : merci madame ( *l'élève se dépêche vers la porte*)

**P** : Mais ↑ C'est la dernière fois que tu le fais//

( *l'élève acquiesce la tête synonyme de « oui »*)

(...)

**E2** : ma ::dame / j'ai fini l'exercice //

**P** : très bien/ ramène ton cahier//

(...)