

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

EDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD)

EN « SCIENCE HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCE

DE LA POLITESSE LINGUISTIQUE À LA NÉGOCIATION DIDACTIQUE EN CLASSE DE LANGUE

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Sciences de
l'Éducation

Par : ALIDA MANTHO SAFFO
Licenciée ès lettres modernes françaises

Sous la direction de
Pr ODETTE BEMMO
Maître de Conférences
Pr INNOCENT FOZING
Maître de Conférences

Année Académique : 2016-2017



À mes parents

Saffo Pascal et Silatchi Denise

REMERCIEMENTS

Ce travail a vu le jour grâce aux contributions et soutien de plusieurs personnes à qui je tiens à exprimer ma gratitude.

Je remercie particulièrement mes codirecteurs, les Professeurs Odette BEMMO et Innocent FOZING ; leur encadrement, leurs conseils et leurs encouragements m'ont été d'un grand apport dans la réalisation de ce travail. Ils m'ont marqué par leur sens de la coopération, de la rigueur, du dévouement, dont je m'inspirerai toujours.

Ma reconnaissance va aussi à l'endroit du professeur Alexi- Bienvenu BELIBI qui m'a offert l'opportunité d'entreprendre et de mener cette recherche à travers des documents, ses encouragements et ses conseils multiples.

Je tiens également à témoigner ma gratitude à l'équipe professorale de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I pour tous les enseignements théoriques et méthodologiques qui m'ont permis de réaliser ce travail.

J'exprime aussi ma gratitude au couple Pierre et Gisèle TADAAH pour leur gentillesse, mon encadrement et la mise à ma disposition des moyens financiers pour la réalisation de ce travail.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de tous les enseignants et apprenants qui ont participé aux différents entretiens ayant permis de parachever ce travail.

Je ne saurais trouver les mots convenables pour exprimer ma gratitude au Révérend père Guy Augustin HEFFA pour son encouragement et les prières portés à mon endroit.

A tous ceux et celles qui de près ou de loin ont contribué à cette recherche par les conseils, la lecture et que je ne peux nommer ici. Je leur dis merci.

RESUME

Partant du constat selon lequel les apprenants ne participent pas à la construction de leur savoir, notre travail porte sur le thème : de la politesse linguistique à la négociation didactique. Il cherche à montrer le rôle de la politesse dans les interactions en classe de langue. Le travail trouve ses fondements dans la théorie socioconstructiviste de l'enseignement- apprentissage. La question à laquelle l'étude essaie de répondre est celle de savoir si l'usage de la politesse dans les interactions peut faciliter l'adhésion des apprenants dans la négociation didactique. Le travail a pour objectif d'établir le lien qui existe entre la politesse linguistique et la négociation didactique en classe de langue. La recherche est exploratoire et qualitative. Elle est focalisée essentiellement sur les entretiens, les observations et un corpus fait de trois leçons de français issues de trois établissements du Département du Mfoundi et dont la population d'étude est constituée des élèves de la classe de troisième. Il ressort de la description et de l'analyse de ces entretiens et corpus que le désir de se protéger la face, la conduite de l'enseignant et la nature de la relation entretenue entre enseignants et apprenants influencent sur la négociation didactique. Nos résultats montrent d'une part que la notion de face influence sur la négociation didactique notamment lorsque l'enseignant dans sa pratique respecte son rôle de médiateur et donne l'opportunité à l'apprenant qui est en état d'apprentissage de s'exprimer en toute quiétude. D'autre part, nous avons relevé que la construction de l'image de soi chez l'enseignant participe aussi d'une forme implicite d'agir sur l'apprenant c'est-à dire que, lorsque l'apprenant sent la présence de l'enseignant, il devient plus coopératif. L'étude montre aussi que l'usage de la politesse rend les échanges harmonieux en situation d'apprentissage et motive les apprenants à la construction de leur savoir. Cependant, ces améliorations ne sont perceptibles que si le cadre institutionnel (école) est bien établi.

Mots clés : politesse linguistique ; négociation didactique, face,

ABSTRACT

This work entitled “De la politesse linguistique a la negociation didactique” attempts to show the contribution of politeness in language classroom interactions. The study is built upon the socio-constructivist theory of learning and teaching. The study seeks to know whether the use of politeness in interactions may facilitate learners’ implication in the didactic negotiation. Relying on the observation that learners do not participate in the construction of their knowledge, the work aims to create a link between linguistic politeness and didactic negotiation in the language classroom. The research is exploratory and qualitative. It specifically focuses on interviews, observations and a corpus of three French lessons to collect data. The analysis and description of data reveals that the desire to protect one’s face, the delivery of lessons, and the nature of relationship between teachers and learners influence didactic negotiation. Our result show that the notion of face influences didactic negotiation especially when the teacher respects his/her role as a mediator and allows the learners to freely express themselves during the learning situation. On the other hand, we noticed that the construction of one’s self-image in the teacher implicitly affects the learner. Put differently, when the learner feels the teacher’s presence, he becomes more cooperative. The study also reveals that the use of politeness implies harmonious exchanges in learning situations and motivates learners to construct knowledge. This notwithstanding, such improvement cannot be perceived unless the institutional framework –the school - is well established.

Key words: linguistic politeness, didactic negotiation, face

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Récapitulatif des hypothèses, des variables, des indicateurs et des modalités.....	38
Tableau 2 : Tableau d'identification des participants enseignants.....	50
Tableau 3 : Recadrage du discours de Mme A.....	51
Tableau 4 : Recadrage du discours de M. B.....	52
Tableau 5 : Recadrage du discours de M.C.....	54
Tableau 6 : Tableau d'identification des participants enseignants.....	56
Tableau 7: Recadrage du discours des apprenants.....	57
Tableau 8 : Récapitulatif des données retenues pour les enregistrements.....	61
Tableau 9 : Récapitulatif des faits interactionnels émergents des enregistrements audio.....	62

LISTE DES ABREVIATIONS

CADBE : Charte africaine des droits et bien- être de l'enfant

APC : Approche par les compétences

ZPD : Zone proximale de développement

HR1 : Hypothèse de recherche 1

HR2 : Hypothèse de recherche 2

HR3 : Hypothèse de recherche 3

VI : Variable indépendante

VD : Variable dépendante

PCEG : Professeur des collèges d'enseignement général

PLEG : Professeur des lycées d'enseignement général.

INTRODUCTION GENERALE

La lecture de plusieurs travaux à l'instar de ceux de Hick (1932) et Nash (1950) nous montre que, la notion de négociation didactique a fait l'objet de nombreuses recherches. Cependant, ce n'est qu'à partir de 1960 que la négociation est prise comme objet de recherche. Les contributions qui enrichissent ce domaine viennent des disciplines variées, notamment la psychologie, la politique, la sociologie, la linguistique. La notion de négociation étant étudiée pour elle-même en prenant toujours pour champ d'étude la politique et l'économie, les chercheurs mettent désormais l'accent sur les processus de négociation englobant les comportements des interlocuteurs, sur les variables susceptibles d'expliquer la détermination des résultats de la négociation et sur les éléments de la négociation comme les interlocuteurs, le but, la motivation, l'objet, le contexte, les rapports de force. (Dupont 1994).

Parlant des recherches qui placent l'interaction au centre du processus enseignement apprentissage et qui conçoivent la négociation comme le processus qui conduit à une meilleure compréhension du savoir, seule Barth (2004,2013) s'y est illustré dans nos lectures. Il s'est inspiré des travaux de Vygotski et Bruner sur le socioconstructivisme. Pour celui-ci, pour satisfaire les attentes mutuelles, l'apprenant doit développer des activités cognitives et l'enseignant des activités de médiation. Ceci revient à dire que, tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on nomme « interactants » exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles. Ces influences mutuelles sont gouvernées par des lois qui régulent la conversation au quotidien. Les participants sont censés connaître et respecter ces règles d'ordre systémique, principalement celles liées à l'alternance des prises de parole d'où la notion de politesse dans les échanges.

La négociation se présente ainsi comme ce qui se passe entre les participants. Pour comprendre comment elle se construit, on ne doit pas se fier uniquement à l'information contenue dans les messages, mais aussi et surtout à l'aspect interpersonnel de la langue. Parler à quelqu'un ou parler avec quelqu'un c'est à chaque fois construire une image de soi et une image de l'autre. Et chaque fois, nous devons respecter des règles fondamentales qui vont construire de nous une image positive tout en évitant de produire de l'autre une image trop négative, d'empiéter sur son territoire, de l'agresser verbalement. Partant de cette dimension, nous avons constaté qu'en situation de classe, les élèves ne sont pas motivés à la négociation didactique, ou alors ne veulent pas participer à la construction de leur savoir. En effet, nous avons essayé d'étudier ce phénomène en observant le comportement des élèves et des enseignants en interaction de classe et nous avons supposé que les difficultés rencontrées par

les apprenants concernent non seulement l'état psychologique de ceux-ci face à leurs camarades lors de la prise de parole, mais aussi la conduite des enseignants à leur endroit. Conscient du fait que, l'enseignant occupe une place importante dans le processus d'apprentissage de l'apprenant, nous nous interrogeons sur les méthodes mises en œuvre par les enseignants pour favoriser l'adhésion des apprenants dans les interactions de classe. Compte tenu de ce qu'est le rôle de l'apprenant dans la construction de son savoir, nous aimerions savoir s'il ya un lien entre la conduite de l'enseignant et la négociation didactique. Notre objectif dans cette recherche n'est pas de faire une critique du scénario didactique conçu par les enseignants, mais il vise à comprendre le lien qui existe entre la politesse linguistique et la négociation didactique. De façon pragmatique, il est question de savoir si l'usage de la politesse en interaction est la conséquence d'une bonne négociation didactique. L'hypothèse que nous suggérons dans ce travail est qu'il ya un lien significatif entre la politesse linguistique et la négociation didactique. Notre travail s'inscrit dans un champ didactique et sur la politesse en interaction. Nous vérifierons cette hypothèse au moyen des enquêtes, des observations et des enregistrements audio menés auprès des apprenants des classes de troisième des lycées d'enseignement secondaire général et de leurs enseignants.

Notre travail sera structuré en cinq chapitres. Le premier chapitre nous présentera le contexte dans lequel l'on veut mener l'étude, en s'appuyant sur les lectures et les observations préliminaires du terrain. Ce chapitre présentera ensuite la question de recherche, les objectifs de la recherche ainsi que l'intérêt de l'étude. Le chapitre deux essayera de situer le sujet d'étude par rapport aux études précédentes. Il présentera les théories explicatives de la recherche, la définition des concepts ainsi que le contexte de réalisation de la négociation didactique. Le chapitre trois rendra compte des raisons des différents choix que nous effectuerons dans notre travail. Le chapitre quatre quant à lui sera relatif aux résultats issus du terrain et l'analyse de ces résultats. Enfin, au chapitre cinq, il s'agira d'interpréter les résultats, de vérifier nos hypothèses de départ et de proposer quelques recommandations. Une conclusion sera faite à la fin du travail à travers laquelle nous ferons le bilan des résultats et indiquerons les pistes de recherches futures.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre liminaire de notre étude est destiné à la problématique de l'étude. Mais avant d'y parvenir, nous allons d'abord présenter l'environnement socio-éducatif camerounais, ensuite nous allons poser notre problème, puis suivront les questions de recherche, les objectifs de la recherche, l'intérêt de l'étude et la délimitation de l'étude.

A- Le contexte éducatif Camerounais

L'analyse des interactions en milieu scolaire au Cameroun ne peut être appréhendée que si l'on prend en compte le contexte socioculturel dans lequel lesdites interactions se réalisent. C'est pourquoi dans ce chapitre, il sera nécessaire pour nous de présenter les textes qui régissent l'éducation au Cameroun afin de situer notre travail.

1. Les textes et conventions nationaux

Pour manifester son attachement aux enjeux éducatifs, le Cameroun a ratifié plusieurs référentiels internationaux parmi lesquels figurent en grande ligne : la Déclaration universelle des droits de l'homme, la convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et la Charte africaine des droits et bien-être de l'enfant(CADBE).

2. Les textes nationaux

Au niveau national, l'Etat Camerounais a établi des textes pour orienter l'action éducative. Nous avons notamment la loi 98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun. Dans son article 2, elle stipule que l'éducation est une priorité nationale. Dans la suite, elle déclare dans : L'article 4 que, L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. S'agissant de l'article 5, au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, les alinéas 6 et 7 fixent les objectifs de l'éducation comme suit :

6. La culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat.

7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise.

A titre de renforcement, cette loi rappelle dans L'article 34 que, l'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève. L'article 36 : (1) les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études. L'article 37 :(1) l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. (...)L'article 38 :l'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Ces dispositions montrent bien les objectifs généraux de l'éducation. L'Etat attache beaucoup d'importance non seulement à la scolarisation des citoyens, mais surtout à la qualité de la formation scolaire en donnant des indications et des directives devant servir à former le type d'homme qu'il souhaite avoir , un homme, cognitivement bien formé et capable de créativité et de pensée, capable de venir à bout des situations de la vie , utile à la société. On remarque ici que l'accent est mis sur la liberté d'expression des apprenants et de l'enseignant (article 34 et 38).

3. Les textes régissant l'enseignement de la langue française et de littérature

Au niveau de la discipline de français, les inspecteurs nationaux ont également formulé une orientation à suivre, allant dans le sens de la mission générale de l'éducation établie dans l'article quatre de la loi d'orientation susmentionnée. L'arrêté numéro 23/9/20/MINEDUC/IGP/ESG de juin 1994 portant définition des programmes de langue française et de littérature dans les lycées et collèges d'enseignement général et techniques dans son article premier fixe les objectifs généraux de la formation en français dans ces termes :

« Afin d'éviter le hiatus entre l'école et la vie, l'enseignant du français doit permettre à l'élève :

-d'acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être transférables dans des situations nouvelles ;

-d'acquérir la culture nécessaire à la vie, professionnelle et à la vie en société ;

- de devenir un homme instruit, c'est-à-dire capable d'exercer son jugement, son esprit critique, son esprit d'analyse et de synthèse, ses facultés créatrices ;
- de comprendre le milieu dans lequel il est appelé à vivre, et de participer ainsi pleinement à la vie de son époque ;
- de former sa personnalité, d'exprimer sa culture et de comprendre celle des autres, grâce aux activités qui assurent son ouverture d'esprit : lecture, théâtre, cinéma... » (p.3)

En ce qui concerne la démarche pédagogique, le document relatif aux commentaires du programme de langue française et de littérature (1995) la formule comme suit, pour ce qui est du groupement de texte :

« [...] Son rôle, dans le cadre de l'étude des textes d'un groupement, ne sera plus de transmettre des connaissances, mais d'aider l'élève dans la construction de son savoir. Dans le meilleur des cas, cette assistance consistera à analyser avec lui le savoir à acquérir et les opérations mentales à mettre en œuvre. Le professeur et les élèves réfléchiront en commun à ce qu'ils sont en train de construire ensemble, à la démarche qu'ils suivent, à la méthode qu'ils ont choisie. A la fin de la séquence, les activités doivent déboucher sur une synthèse élaborée par les élèves sous la conduite avisée du professeur [...] C'est-à-dire que l'attitude du professeur exclura tout dogmatisme et toute détermination a priori du sens des textes. [...] » (p.25)

On peut remarquer que ce texte préconise que l'apprenant soit au centre de l'activité enseignement –apprentissage. C'est lui qui construit son savoir en partenariat avec l'enseignant. Ce dernier n'est plus détenteur exclusif du sens qu'il communique à ses apprenants comme dans les démarches traditionnelles. Il doit laisser les apprenants construire eux-mêmes le sens et se contenter de les accompagner et de les conduire dans leurs activités. Cette vision a donc pour corollaire le primat des approches socioconstructivistes sur l'enseignement par appropriation des modèles behavioristes. D'autre part ces textes posent la nécessité de prendre en compte l'élève dans son statut d'apprenant, le respect de son identité celui de son statut et de sa participation dans sa formation et celui de son intégrité.

En effet, l'exigence sociale d'éducation, entendue comme la nécessité de former les jeunes selon l'idéal social humain, fait de l'apprenant l'un des acteurs et la cible de l'action éducative. Ce principe a pour conséquence de faire de l'apprenant l'élément focal de la relation éducative. En revanche, ce principe attribue à l'enseignant, garant de la qualité de l'éducation et du modèle social, plusieurs responsabilités : la responsabilité par rapport à l'enfant et par rapport à la société. La notion de responsabilité implique le devoir de répondre de rendre compte à une autorité d'un ensemble de prérogatives et de charges. En rapport avec

la responsabilité vis-à-vis de l'apprenant, il apparaît que l'avenir de l'apprenant dépend pour une bonne part de l'éducation reçue à l'école. A travers son statut de garant de la qualité de l'éducation, l'enseignant a le devoir d'influencer le comportement de l'apprenant, sa personnalité, ses idées dans le sens de l'idéal préconstruit. (Tsafak 1998)

Cette double responsabilité impose à l'enseignant une certaine ligne de conduite envers l'apprenant dont il à la charge. C'est dans ce contexte que se situe notre sujet intitulé *de la politesse linguistique à la négociation didactique*.

En effet, la négociation didactique est un processus qui met en place conjointement l'activité cognitive de l'apprenant et l'activité de médiation de l'enseignant. Ces influences mutuelles sont gouvernées par des lois qui régulent la conversation au quotidien et pour un bon déroulement des interactions sociales, les participants sont censés connaître et respecter ces règles d'ordre systémique, principalement celles liées à l'alternance des prises de parole d'où la notion de politesse dans les échanges. Parler à quelqu'un comme l'exprime justement la langue française, c'est à chaque fois construire une image de soi et une image de l'autre. Et chaque fois, nous devons respecter des règles fondamentales qui vont construire de nous une image positive tout en évitant de produire de l'autre une image trop négative, d'empiéter sur son territoire, de l'agresser verbalement. Ainsi si la prise en considération du maintien tout au long de l'interaction des conditions d'une coopération harmonieuse n'est pas respectée, la communication tourne à l'affrontement, ou alors l'interaction peut même s'arrêter brutalement. Ceci revient à dire que, protéger la face de son interlocuteur est l'une des contraintes inhérentes aux interactions humaines selon les théories de politesse. Protéger la face de son interlocuteur revient à éviter de réaliser des actes susceptibles de menacer son intégrité et sa dignité. Dans le domaine pédagogique, cette conduite, selon les dispositions légales et juridiques du Cameroun, est un devoir pour l'enseignant. La politesse linguistique constitue donc un facteur important dans le processus enseignement-apprentissage.

B- PRESENTATION DE LA RECHERCHE

1) Le constat

Les chercheurs et les pouvoirs publics Camerounais s'accordent à dire que l'éducation Camerounais connaît des problèmes depuis quelques années et qui se manifestent par les décrochages scolaires, les échecs massifs, le mimétisme et le manque de motivation des

apprenants. Cependant, peu d'attention a jusqu'ici été accordée à ce qui se passe réellement dans les salles de classe pour ce qui est du processus enseignement- apprentissage.

D'après la loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998, *L'Etat garantit à tous l'égalité des chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinion politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique*. Ceci revient à dire que l'enseignant en contexte de classe devrait laisser l'opportunité à tout apprenant de s'intégrer dans les échanges afin de construire son savoir. Or il s'avère que tel n'est pas toujours le cas en contexte Camerounais ou les enseignants ont toujours tendance à s'attacher au modèle behavioriste. Bien que depuis l'année scolaire 2012-2013 le Cameroun ait basculé dans un nouveau paradigme qui est celui de l'approche par les compétences, le constat fait sur le terrain laisse observer que bon nombre d'enseignants restent indifférents aux changements sur le plan de leurs pratiques professionnelles.

D'autre part, suite à plusieurs séances d'observation faites dans diverses situations de transmission et d'acquisition des connaissances lors de notre stage d'observation, nous avons relevé que l'enseignant réalise son action dans la classe sans prévoir l'espace considérable pour que l'apprenant exprime ses propres connaissances. Il continue à garder la main mise dans les échanges avec les apprenants gardant ainsi ceux-ci au rang de spectateurs plutôt que d'acteurs de leur apprentissage. Tout ceci rend l'apprenant passif devant tout son processus d'apprentissage ; son activité consiste pour l'essentiel à la mémorisation et à la restitution des savoirs appris.

Bien plus, les paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'acquisition des connaissances ne sont pas pris en considération par les enseignants qui sont pourtant supposés enseigner les règles de savoirs, savoir-faire, savoir-vivre aux apprenants. Les enjeux de face qui occupent en dépit de la priorité accordée à l'apprentissage une place non négligeable ne sont pas respectés. La parole enseignante s'impose aux apprenants en les réduisant presque au silence. Cette négation de la parole constitue une violence symbolique (Avodo 2010) dans la mesure où elle limite la liberté d'expression de l'apprenant et l'assigne dans un rôle moins actif. Ceci réduit ainsi les chances de l'apprenant dans la construction de son savoir et par conséquent le taux de négociation reste limité en contexte de classe. Or l'un des primats de la relation éducative est que l'apprenant participe à sa formation, qu'il se pose comme acteur principal et bénéficiaire privilégié comme l'a si bien dit Vygotski(1997). L'apprentissage est une construction active mettant en relation l'apprenant à son environnement social et dans

lequel le langage occupe le rôle de médiateur et d'apprentissage. C'est à travers son engagement que l'apprenant fait face aux obstacles, découvre ses limites et s'améliore. L'apprenant doit également avoir une expérience positive de son rapport à l'école, comme lieu d'épanouissement et de développement de soi. Dès lors il nous semble nécessaire de nous demander comment faire pour impliquer les apprenants dans leur apprentissage tout en étant aussi bien des acteurs majeurs dans la construction de leurs savoirs qu'en participant également dans le processus de négociation de leurs propres connaissances ?

2) formulation du problème

D'après Pena Ruiz(1986), le problème se définit comme *une interrogation définissant la recherche à entreprendre. Soit pour un résultat inconnu à partir des données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu.* Notre sujet pose le problème de la non adhésion des apprenants à la négociation didactique. Comment comprendre et expliquer qu'avec les nouvelles approches par les compétences (APC) instituées dans le système éducatif Camerounais, les journées pédagogiques organisées dans les lycées et collèges, les séminaires organisés à l'endroit des enseignants, ceux-ci n'arrivent pas toujours à faire impliquer les apprenants dans la construction de leur savoir ? Qu'est ce qui explique ce conservatisme d'échange avec les apprenants plutôt que de leur faire exprimer leur connaissance dans le processus enseignement-apprentissage ? Est – ce le problème de manque d'espace réservé aux apprenants en interaction ? Est- ce les effectifs pléthoriques? Est-ce la non prise en compte de certaines pratiques pédagogiques qui explique cette non adhésion ? Il s'agit dans ce travail de trouver les stratégies pouvant conduire à la motivation des apprenants à la construction du savoir.

En effet, nous avons essayé d'étudier le problème en observant le comportement des apprenants en interaction de classe et nous nous sommes rendu compte que l'un des obstacles liés à la non-participation de l'apprenant à la construction du savoir est dû à la conduite visant à protéger sa face. D'autre part, elle est également liée à la conduite de l'enseignant dans les échanges ainsi qu'à l'espace réservé aux apprenants pour la construction de leur savoir. L'apprenant a le désir de protéger sa face, il a besoin de l'espace considérable pour pouvoir exprimer sa pensée. À cet effet nous réalisons que, pour remédier à ce problème, l'enseignant doit inévitablement entreprendre son action didactique en ménageant à l'apprenant un espace considérable d'extension de ses propres connaissances et dans une ambiance interactionnelle instaurée.

3. Question de recherche

(Sassémi, 2013 :9) Schloss et Smith(1999) cités par Amin (2005 :127) définissent la question de recherche comme une proposition qui relie deux ou plusieurs variables. À cet effet, notre travail présente la question principale suivante :

Question principale

L'usage de la politesse linguistique dans les interactions de classe conduit-elle nécessairement à la négociation didactique ?

Cette question principale se décline sous trois autres spécifiques :

Questions spécifiques :

1- La notion de face peut-elle influencer la négociation didactique ?

2- La conduite de l'enseignant dans les interactions peut-elle influencer la négociation didactique ?

3- La nature de la relation entretenue entre l'enseignant et l'apprenant peut-elle influencer la négociation didactique ?

4. Objectif de la recherche

Notre objectif principal dans ce travail est d'établir le lien qui existe entre la politesse linguistique et la négociation didactique en situation de classe.

4.1 Objectif spécifique 1

Ce travail a pour but d'établir le rapport qui existe entre la face et la négociation didactique.

4.2 Objectif spécifique 2

Il vise également à établir un lien entre la conduite de l'enseignant et la négociation didactique.

4.3 Objectif spécifique 3

Ce travail vise aussi à montrer le lien entre la nature relationnelle enseignant-apprenant et la négociation didactique.

5. Intérêt de l'étude

Les intérêts de cette étude sont vus sur plusieurs plans :

5.1 Sur le plan scientifique

L'étude permet l'avancée de la recherche sur les interactions de classe. Elle permet ainsi aux autres chercheurs de prendre appui sur les résultats que nous allons présenter pour continuer leurs recherches.

5.2 Sur le plan social

Cette étude veut participer à la formation intégrale de l'apprenant en prenant en compte son épanouissement intellectuel physique et moral.

5.3 Sur le plan didactique

Elle permet aux enseignants de revoir leur pratique de classe afin de corriger, de rectifier tout ce qui peut empêcher la progression dans leurs tâches.

6. Délimitation du travail

Nous ne pouvons entreprendre un travail sans a priori circonscrire le cadre dans lequel nous envisageons travailler. Ainsi notre étude s'effectue sur trois plans.

6.1 Délimitation spatiale

Puisque notre étude se focalise sur la négociation didactique, nous allons nous intéresser uniquement aux cours de français enseignés dans trois établissements secondaires généraux du sous- système francophone de la région du centre, plus précisément ceux du département du Mfoundi. Il s'agit du lycée de Biyem-Assi, du lycée de Ngoa- ékélé et du lycée de Nsam Efulan. Notre choix porte sur les cours de français parce qu'en tant que langue de promotion sociale, il permet à la communauté nationale de s'ouvrir sur le monde, de s'intégrer dans la grande famille de la francophonie et de pouvoir s'y exprimer en

manifestant sa particularité identitaire. Notre étude sera constituée des apprenants du cycle d'observation desdits établissements de la ville de Yaoundé.

6.2 Délimitation thématique

Le travail sur la négociation didactique que nous menons s'inscrit dans le cadre de la recherche en science de l'éducation et notamment dans le domaine de la didactique du français. Notre sujet intéresse plus précisément la politesse dans le discours en interaction. Ce choix n'est pas fortuit nous nous sommes rendu compte que la nature de la relation entre l'enseignant et l'apprenant peut être un facteur de motivation de la négociation didactique en classe de langue.

6.3 Délimitation temporelle

Ce travail est effectué dans le cadre de l'obtention du Master académique en science de l'éducation à l'université de Yaoundé I. Comme toute étude s'inscrit dans une période donnée, la nôtre va s'étendre de 2014 à 2016. Il convient de rappeler que cette période est entrecoupée par des cours théoriques et d'un stage d'observation.

CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Le chapitre précédent portait sur la problématique de l'étude. Nous avons mis en relief dans ce chapitre le cadre dans lequel notre recherche sera menée, les idées qui nous ont permis d'entreprendre cette étude ainsi que l'objectif que nous voulons atteindre.

Dans le même ordre d'idées, le chapitre deux est centré sur la négociation didactique. L'objectif de ce chapitre est de dépouiller les contours sémantiques inhérents au concept de négociation didactique. Mais avant d'y parvenir, nous allons d'abord marquer un temps d'arrêt sur le concept de politesse linguistique considéré ici comme un moyen efficace permettant d'aboutir à la négociation didactique, les pensées des grands théoriciens de ce concept ainsi que le contexte d'application de cette notion.

A-DEFINITION DES CONCEPTS

1-Le concept de politesse linguistique

L'analyse interactionnelle a redonné à la politesse une place de choix dans la pratique communicative. En tant que pratique sociale et discursive qui permet la gestion harmonieuse des relations (Feussi 2008), la politesse trouve ses fondements dans un ensemble de double conceptions de la communication et des rapports sociaux : la première voudrait que la communication humaine, au-delà de sa finalité référentielle, c'est-à-dire centrée sur la transmission d'informations d'un émetteur à un récepteur de façon réciproque, soit aussi le lieu de construction interpersonnelle. Le second fondement tient de la conception selon laquelle communiquer c'est transmettre des informations, tisser des liens, mais aussi respecter les lignes de conduite relatives ou en rapport avec le contenu du message soit à la relation à autrui.

Picard(1998) pense que la politesse et le savoir- vivre relèvent de la même catégorie puisqu'ils sont intrinsèquement liés au respect des règles. Il la définit comme un système de règles prescrivant des modèles comportementaux adaptés aux différentes situations de la vie sociale.

Le petit Robert opère une distinction entre la politesse et savoir-vivre. Par politesse, il entend deux sens : *l'ensemble des usages, des règles qui régissent le comportement, le langage considérés comme les meilleures dans la société.* Le terme savoir-vivre, quant à lui désigne *la qualité d'une personne qui connaît et sait appliquer les règles de politesse.* Selon cette distinction, la politesse

relève d'un idéal de conduite alors que le savoir – vivre constitue la façon de faire, et d'être, une matérialisation des règles de politesse. L'on peut donc dire que, la politesse peut être réduite à un ensemble de conduites normalisées, lesquelles traduisent une vision des relations portée vers le savoir-vivre.

Du point de vue ordonné et routinier, l'on peut concevoir la politesse comme un rituel. À cet effet, il est judicieux de distinguer le rituel du rite. Selon le courant sociologique, le rituel se définit à partir de sa fonction première qui est celle de communiquer. Son rôle est de faciliter les relations interpersonnelles. Goffman (1974), pense ainsi que le rituel est un acte formel et conventionnel à travers lequel se manifeste la considération qu'un individu a envers une entité valorisée. Les rituels de politesse chez Goffman ont ainsi pour fonction de montrer que l'individu est digne d'intérêt et de considération, de mettre en valeur la sacralité de la face et de renforcer l'harmonie relationnelle entre les interactants.

D'autre part la politesse peut être considérée comme une norme sociale. Par norme sociale, Filisetti (2009 :52) citant Perez (1997) entend *l'ensemble des comportements et des réactions qu'un groupe social approuve ou désapprouve et dont il attend qu'il soit régulièrement adopté ou évité par ses membres en toute situation permanente*. Selon Filisetti, la norme sociale répond à une triple fonction : elle dicte un ensemble de contraintes aux membres de la société, elle autorise certains comportements et en évalue la valeur selon une échelle. Il s'agit des savoirs partagés par tout le monde et qui font partie de la mémoire collective et intégrés dans les habitus.

Plus qu'une norme sociale, la politesse est également comprise comme une compétence sociale. À cet effet, un comportement socialement compétent doit être approuvé comme nous l'avons vu avec la norme ; est sensé produire une satisfaction mutuelle aussi bien pour celui qui pose l'acte que pour celui qui en est le bénéficiaire. Ainsi, la compétence sociale permet donc l'atteinte de plusieurs buts. Filisetti (ibid) affirme à ce propos que la politesse/ politesse linguistique est une compétence sociale lorsqu'il affirme:

La politesse correspond à l'un des ingrédients (à l'une des compétences sociales) qui nous permettent de réussir nos relations avec les autres. Elle peut permettre d'atteindre des buts sociaux pertinents, comme être apprécié par les autres ; elle s'applique à un contexte social donné, grâce à l'utilisation des moyens appropriés comme des comportements verbaux et non verbaux, et donne lieu des résultats développementaux positifs Filisetti (2009 :63)

Lakoff (1972) pense qu'elle relève du rapport d'un interactant à autrui. C'est aussi un ensemble de comportements positifs permettant à un individu de vivre en adéquation avec ses

contemporains dans un milieu socioculturel. Autrement dit, la politesse est une manière pour tout sujet parlant de se comporter, d'interagir avec autrui de manière harmonieuse.

L'approche interactionnelle des actes du langage entendue comme l'étude des actes du discours dans une perspective dialogique, a contribué à conférer à la politesse linguistique une place importante dans les interactions humaines. En effet, il s'agit de voir quelle place elle occupe et quel rôle elle joue dans les interactions quotidiennes, et de décrire l'ensemble des procédés mis en œuvre pour préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle. A ce sujet, Kerbrat-Orecchioni (1992) pense que *la problématique de la politesse se localise non point au niveau du contenu informatif qu'il s'agit de transmettre mais au niveau de la relation interpersonnelle qu'il s'agit de réguler.*

Dès lors, le but de la politesse est précisément de trouver un modèle qui puisse se prendre en compte et résoudre la disparité apparente des comportements par l'application de principes universels sous-jacents. Fondée sur les notions de face positive et de face négative développées par Brown et Levinson (1987), puis revisitées par Catherine Kerbrat-Orecchioni(2002), la politesse joue un rôle fondamental dans la régulation de la vie en société, permettant de concilier les intérêts généralement dépareillés de *l'ego* et de *l'alter*, et de maintenir un équilibre relatif et toujours précaire entre la protection de soi et de ménagement d'autrui. Dans le cadre de notre travail nous allons nous appesantir dans la limite du possible, de la politesse linguistique, exprimée par les sources linguistique du langage. Cette conception qui en est faite prend appui sur la théorie de Goffman et sur les modèles de politesse de Brown et Levinson ainsi que celui de Kerbrat Orecchioni.

1.1 Goffman et la notion de « face » et de « territoire »

Les théories portant sur la politesse ont en effet pour point de départ, la notion de « face » avancée par Erving Goffman. Il définit la face *comme la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image de moi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés et néanmoins partageable (1974 :9).* À travers cette image positive du moi, *la face*, Goffman propose ainsi une ligne de conduite à observer en interaction car comme il le souligne, *ce n'est qu'un prêt que lui consent la société : si elle ne s'en montre pas digne, elle lui sera retirée.* Cette face peut donc être donnée, sauvée, appréciée, maintenue ou encore perdue. Ainsi, chaque participant en interaction doit protéger sa face ainsi que celle des autres afin d'établir un équilibre social. Cet équilibre va se renforcer à travers ce que Goffman appelle *face-work* ou *figuration* qui désigne

tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris moi-même). La figuration sert à parer aux incidents, c'est-à-dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face (ibid. : 15) La face est donc un objet sacré et il s'ensuit que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation est un ordre rituel.

À côté de cette notion de face, Goffman évoque également le *territoire* comme un espace que revendique un individu dans la société. Il distingue entre autre : l'espace personnel qui est l'endroit établi autour d'un individu et dont toute entrée est violation ; la place qui est l'espace délimité et auquel l'individu a temporairement droit ; le tour, l'ordre dans lequel un ayant droit reçoit un bien quelconque par rapport aux autres ayant droits placés dans la même situation ; l'enveloppe qui renvoie à tout ce qui recouvre un individu ; le territoire de possession qui sont les objets identifiables au moi disposé autour du corps , où qu'il soit ; les réserves d'informations qui concernent la vie privée d'un individu et dont il veut contrôler l'accès à autrui. Tous ces territoires présentés par Goffman représentent une protection chez l'individu contre les violations extérieures.

1.2 Le modèle de politesse de Brown et Levinson

Le concept central dans la théorie de Brown et Levinson est celui de *faces*. Ceux-ci ajoutent aux concepts Goffmaniens de *face* et de *territoire* la rationalité entendue comme la faculté que possède une personne de penser, de choisir et de planifier son comportement en fonction d'un objectif donné. Contrairement à la vision de Goffman, la notion de face chez Brown et Levinson est synthétisée autour de deux notions : la face positive et la face négative.

La face positive est l'équivalent de la face chez Goffman et désigne l'ensemble des images positives et valorisantes construites par un individu et qu'il cherche à imposer ou à faire respecter par autrui.

La face négative réfère au désir de ne pas être empêché d'agir et d'avoir son propre territoire, le sentiment d'indépendance et de liberté ou d'action.

À la suite de Goffman, Brown et Levinson réitèrent que certains actes du langage constituent des menaces pour les faces. Ils introduisent à cet effet le concept de face threatening acts (FTAs) selon qu'ils menacent la face personnelle du locuteur et de son partenaire. C'est ainsi qu'ils font la différence entre les actes qui menacent la face négative du locuteur ou de l'interlocuteur (l'ordre, la requête, le conseil, la menace, l'avertissement , l'offre, la promesse, le compliment, l'expression des sentiments, le remerciement et l'excuse)

de ceux qui menacent la face positive (la critique, le désaccord, la mention d'un sujet qui suscite la discorde, l'excuse, l'acceptation d'un compliment, l'expression de stupidité.)

La théorie de Brown et Levinson se base sur l'idée que tout individu veut préserver sa face ou son territoire corporel, matériel, spatial ou mental. Ces auteurs affirment que les locuteurs ont une face positive et une face négative : ils ont le désir d'être acceptés (face positive) et le désir d'être laissés en paix par les autres (face négative). Dans les interactions, les locuteurs doivent prendre en considération les faces d'autrui et construire la conversation en les respectant. Cette notion de politesse proposée par Brown et Levinson va constituer un point de départ pour Kerbrat-Orecchioni dans *les interactions verbales* (1992).

1.3 Le modèle de Brown et Levinson revisité par Kerbrat-Orecchioni

Les travaux de Kerbrat-Orecchioni (2005) apparaissent les plus accomplis sur le fonctionnement de la communication. S'inspirant des travaux antérieurs plus précisément ceux du couple Brown et Levinson (1987), elle revisite et oriente ses travaux en direction de trois axes : la notion de face flattering acts (FFAc), les notions de politesse négative et positive, les principes dits A –orientés et L- orientés.

Contrairement à la conception des actes de langage en interaction comme essentiellement menaçant chez Brown et Levinson, Kerbrat, dans sa théorie cherche à montrer à travers les actes flatteurs ou face flattering Acts (FFAs), que tout acte interactionnel n'est pas uniquement menaçant comme le pensent Brown et Levinson. Elle souligne à cet effet :

Or si de nombreux actes de langage sont en effet potentiellement menaçants pour les faces des interlocuteurs, il en est qui sont plutôt valorisants pour ces mêmes faces, comme le compliment ou le vœu. Pour en rendre compte il semble indispensable d'introduire le modèle théorique un terme supplémentaire pour désigner ces actes qui sont en quelque sorte le pendant positif des FTAs, et qui sont produit valorisants pour les faces. Nous avons proposé celui de face flattering Acts (FFAs), actes « flatteurs pour les faces » « flatteurs » devrait être pris au sens de « valorisation. Kerbrat- Orecchioni (2005 :196).

La politesse négative pour Kerbrat représente ainsi, *les rites d'évitements* et les rites de réparation au sens Goffmanien. Elle se conçoit comme un acte de réparation en cas de FTAs. La politesse positive quant à elle consiste pour tout acteur à produire des actes qui adoucissent les FTAs. Pour Kerbrat, elle est considérée comme la production d'un FFA ou d'un anti-FTA : *la politesse positive est au contraire de nature productionniste : elle consiste à effectuer quelques FFAs pour la face négative (ex. Cadeau) ou positive (ex : compliment) du destinataire. Dès lors, les politesses*

positives et négatives ne sont plus rattachées à la nature des faces (positives et négatives), mais sont définies en fonction de la nature de l'effet produit.

L'autre versant positif de la théorie B-L revisité est la réactualisation des principes A-orientés et L-orientés. Ces principes s'adressent au locuteur lui-même mais aussi à son comportement envers l'allocutaire. Ils consistent dans leur versant négatif à éviter ou à atténuer les menaces envers l'allocutaire : éviter de donner les ordres brutaux, faire des remarques désobligeantes, faire des réfutations trop radicales. Dans leur versant positif, il s'agit de produire des FFAs envers l'allocutaire : faire des compliments, manifester l'accord. On peut donc retenir que les différentes stratégies relatives aux principes L-orienté consistent, systématiquement aux principes A- orientés, à éviter ou à atténuer, les menaces envers la face du locuteur, à produire des menaces envers votre face, mais aussi à sauvegarder autant que faire se peut votre territoire des intrusions. Kerbrat prend ainsi en compte les activités interlocutives centrées sur autrui contrairement à Brown et Levinson .Cependant, ces principes doivent être appliqués dans un contexte bien précis.

1.4 La face en classe de langue

Les interactions entre enseignants et apprenants sont décrites comme étant des rites ou rituels qui nécessitent des compétences particulières pour le bon fonctionnement de la classe.

Dans les relations interpersonnelles en classe, le souci de faire bonne impression est primordial. Pour ne pas perdre la face, chacun tente de faire tout ce qui est nécessaire dans le but de faire bonne impression devant l'autre.

Dans le souci de ménager la face, les élèves utilisent des actes verbaux ou non verbaux souvent comme des actes menaçants dans le but de menacer la face positive de l'autre. Faisant référence à ces actes menaçants, Kerbrat –Orecchioni (1992 :185) pense que : *tous ceux qui sont susceptibles de lui infliger une blessure narcissique comme la critique, la réfutation, le reproche, l'insulte et l'injure, la rebuffade, les moqueries et autres faces. Ainsi, tout individu est mû par un sentiment naturel d'autoprotection, de défense de son amour propre et de sa dignité. A cet effet, Zheng (1998 :166) souligne que, c'est une stratégie par laquelle l'acteur essaye d'aménager la présentation qu'il donne de lui-même pour qu'elle lui permette de se rapprocher du foyer des valeurs sociales idéalisées et de prétendre à une image meilleure que celle qu'on pourrait lui accorder.*

À travers ces propos nous pouvons dire qu'aux yeux des apprenants, faire bonne figure, c'est d'abord bien étudier, car le résultat des études est un paramètre qui mesure les

efforts et la bonne volonté de chacun. Cela montre non seulement sa fierté, mais aussi son honneur devant les autres et donc sa bonne figure. Une autre idée de la bonne figure que nous voulons aborder ensuite, c'est le respect de soi-même et des autres. Cela signifie que dans la relation interpersonnelle en classe, le respect mutuel doit être pris en compte ; chacun doit savoir ce qu'il ne faut pas faire pour soi-même et pour les autres. A ce propos, nous remarquons une idée, concernant le territoire qu'a mentionné un questionné en disant que, chacun a un territoire privé que les autres ne doivent pas toucher.

La face est donc considérée comme le bien précieux de toute personne. Les différents théoriciens qui l'ont abordé pensent que le maintien de l'image est soumis aux différents risques : le désir et les images des individus réunis peuvent être en contradiction ou incompatibles.

Comme nous pouvons le constater, les analyses effectuées dans cette partie ont porté sur la politesse linguistique qui est l'un des volets théoriques de notre étude. A cet effet, nous avons exploré les points de vue des différents théoriciens qui en fin de compte nous ont fait retenir que, la notion de relation (la nature du lien qui unit deux personnes) et celle de face (l'ensemble des images valorisantes qu'un individu se construit de lui-même et qu'il entend faire valoir lorsqu'il se met en scène socialement.) sont au centre de la politesse linguistique en contexte de classe. Nous allons présentement passer à notre objet d'étude : la négociation didactique.

2-Le concept de négociation didactique

L'approche didactique de la négociation date des années soixante –dix. Ainsi, dans le but de trouver des méthodes de mise en place de l'apprentissage, plusieurs chercheurs ont analysé les actions réciproques de classe. En s'inspirant de la grammaire fonctionnelle systémique d'Halliday (1961) Sinclair et Coulthard (1975), Varonis et Gass (1984) et Den Branden (1997) appréhendent ces actions sous un point de vue conversationnel. Il s'agit d'un entretien plus ou moins familier entre l'enseignant et l'apprenant durant lequel le dernier a l'opportunité de discuter de certaines questions liées à son apprentissage, entre autres les objectifs et le choix des contenus, le programme et même les méthodes et techniques d'apprentissage.

Pour Kerbrat-Orecchioni (2005 :96), la négociation didactique intervient dans une action lorsqu'il ya disharmonie ou désaccord entre les interactants. La négociation renvoie donc à des procédures mises en œuvre par les interactants pour essayer de rétablir l'harmonie. Ceci peut s'appliquer alors à tout type d'interaction.

Barth (2004 ,2013) s'inspire des travaux de Vygotski et de Burner sur le socioconstructivisme pour la définir. Il place l'interactant au centre du processus enseignement-apprentissage, et se focalise sur l'activité de médiation, mettant ainsi l'activité de l'apprenant au second plan. Cette démarche met essentiellement l'accent sur l'influence de l'enseignant sur les activités de l'apprenant. Pour ce dernier, la négociation semble être appréhendée sur un seul angle celui de l'enseignant qui fait faire et qui oriente les apprenants. Cette idée de Barth au sujet de la négociation est importante dans le cadre de l'attente mutuelle dans les apprentissages. Cependant, l'idée de partenariat dans l'apprentissage et surtout le fait que l'enseignant attende d'abord de savoir ce que l'apprenant comprend avant de lui apporter son soutien est encore capitale.

Pour Vygotski (1997 [1934]), c'est un processus social qui dans le contexte de classe met en scène d'un côté l'apprenant et de l'autre son pair ou l'enseignant. Dans le cadre de notre travail nous nous intéresserons aux interactions enseignants-apprenants dans le but de satisfaire les attentes mutuelles.

Pris dans un contexte pédagogique, la négociation didactique est une coopération enseignant-apprenant mettant l'accent sur les activités de chacun d'entre eux dans la construction du savoir au moyen de la langue. Cette collaboration ne se fait pas à partir de rien, elle part de ce que sait déjà l'apprenant pour aboutir à quelque chose de plus grand et de plus large. La négociation didactique se base sur le principe de la réciprocité, c'est-à dire que les activités de l'enseignant nommées médiation influencent celles de l'apprenant nommées cognition et vice-versa. Ces activités s'entraînent mutuellement l'une permettant une meilleure orientation de l'autre : la médiation de l'enseignant entraîne la cognition de la part de l'apprenant et en retour, la réaction de ce dernier réoriente la participation de l'enseignant qui aura capté les incompréhensions de son apprenant d'où la situation de tension. L'enseignant mentionne un savoir à l'intention de l'apprenant et celui-ci discute ou réfute en faisant valoir son point de vue dans les seuls buts de comprendre puis d'apprendre. Ces deux actions, médiatrice et cognitive, constituent alors l'essence du concept de négociation didactique et donnent toute sa majesté à sa signification. C'est dans cette optique que la

négociation didactique, par le sens que nous lui concédons, rejoint les objectifs et intérêts de la théorie de la zone proximale de développement.

2.1 La négociation didactique et la ZPD

La zone proximale de développement (ZPD), est la distance entre les connaissances que peut acquérir un enfant lorsqu'il travaille tout seul, et celles qu'il peut acquérir lorsqu'il travaille avec l'appui d'une personne expérimentée plus précisément l'enseignant. Dans ce cas, il est possible d'établir un lien entre cette théorie et la négociation didactique. En effet, l'enseignant et l'apprenant élaborent un travail en équipe dans lequel chaque participant explicite ses visions et sa démarche. Cette démarche interactive permet à l'apprenant de construire de nouveaux savoirs. Ainsi, il serait judicieux de mettre prioritairement l'accent sur ce que l'apprenant est en mesure de réaliser avec le soutien de son guide car, ses capacités à résoudre un problème aujourd'hui en présence de ce dernier détermine ses capacités à résoudre ce même problème demain tout seul. Ainsi, l'apprenant n'est plus évalué selon ses acquis mais également selon son potentiel. C'est de cette façon que se négocient de manière efficiente l'apprentissage et le développement des potentialités de l'apprenant à long terme.

2.2 La négociation didactique et la médiation

Comme nous l'avons défini plus haut, la négociation didactique met en place deux parties : celle de l'enseignant (médiateur) qui occupe la position haute et celle de l'apprenant qui est en position basse. Ces deux personnes mentionnées font partie de la construction du savoir ; ceci revient à dire que, l'enseignant est aussi actif que l'apprenant dans le processus de négociation didactique. Dans cette optique, Feuerstein (2009) suggère que *l'individu apprend davantage (et mieux) si un adulte médiateur lui permet de trouver des modes de traitement de l'information efficaces*. En effet, l'enseignant, à travers la médiation dirige les échanges argumentatives en classe tout en prenant soin d'amener ses apprenants à pousser la réflexion plus loin. Il ne s'agit pas d'une simple interaction avec l'apprenant, mais d'une interaction libre où l'enseignant doit laisser suffisamment d'espace aux apprenants pour mener leurs activités cognitives qui sont susceptibles d'orienter son activité de médiation ainsi que la réalisation de l'apprentissage chez ceux-ci. L'enseignant ne doit en aucun cas chercher à influencer les échanges ni à garder la main-mise sur ceux-ci ; sinon l'apprenant ne fera et ne dira que ce que veut l'enseignant. Et cela change le processus de négociation enclenché. L'enseignant doit

permettre la construction du savoir par l'apprenant lui-même selon ses propres acquis, ses propres besoins et sa propre manière d'appréhender le savoir nouvellement présenté.

Nous retenons dès lors que, l'acquisition totale d'un savoir passe certes par le travail personnel de l'apprenant, mais également par le soutien professionnel et expérimenté que lui apporte l'enseignant. C'est pourquoi nous faisons valoir la zone proximale de développement que le professeur doit déceler chez son apprenant à partir d'une pratique négociatrice avec celui-ci. Il ressort que la négociation didactique d'un apprentissage se fait de façon égale entre chacun des parties (enseignant et apprenant) dans la discussion avec pour souci l'éclosion de nouvelles connaissances et la croissance cognitive de l'apprenant.

3. Les facteurs nécessaires à la négociation didactique

Considérée comme une manière de mener les apprentissages, la négociation didactique gravite autour de certains préalables qui nécessitent d'être étudiés. Il s'agit de l'environnement didactique, de la relation enseignant- apprenant et du contexte de réalisation.

3.1 L'environnement didactique

C'est le cadre institutionnel de l'apprentissage. Il se définit comme une structure sociale établie par la loi ou la coutume, un ensemble socialement organisé ou s'exercent les fonctions publiques, un système organisé et stable qui structure les activités sociales. Dans le cadre de notre travail, le cadre institutionnel renvoie à l'école. C'est l'institution qui se donne pour mission non seulement de transmettre des savoirs et des savoir-faire, mais aussi d'éduquer et de favoriser l'insertion sociale et même professionnelle. Elle est hiérarchisée et attribue à chaque acteur un rôle bien défini qu'il doit obligatoirement jouer.

Le cadre scolaire offre à l'enfant et même à l'enseignant une sérénité et une concentration totale. Tout concourt à ce que le cerveau et l'esprit restent focalisés dans les enjeux de transmission et de réception des savoirs, car tout y est règlementé, même le temps. Tant que l'apprenant perçoit la classe comme un endroit de repère, de sécurité, de vie, où l'on peut régler des questions, il prend progressivement en charge sa vie d'élève. Il va garder ou retrouver l'engouement d'apprendre, à travers son engagement, ses initiatives et le soutien quotidien de son enseignant. Les règles qui sous-tendent le cadre institutionnel maintiennent ainsi un certain sérieux qui garantit l'atteinte des objectifs fixés par les programmes scolaires.

Ce cadre est d'autant plus favorable à la négociation didactique dans la mesure où il laisse assez d'espace et de moyen à l'enseignant et à l'enseigné d'interagir librement sans être détournés de leur enjeu commun qui est l'apprentissage.

3.2 La relation enseignant-apprenant

On distingue dans une salle de classe deux types de relation éducative : la relation pédagogique et la relation éducative.

La relation pédagogique est un ensemble des liens d'apprentissage, d'enseignement et de didactique dans une situation pédagogique. Postic (2001) pense qu'elle met en relief la réalisation des tâches scolaires définies à travers les programmes et institutions officielles. Impliquant justement les deux acteurs de cette situation, la relation pédagogique porte sur la transmission et l'acquisition des connaissances. Ainsi, négocier le savoir n'est pas non plus chercher à séduire l'autre ; ce n'est pas non plus chercher à se dresser l'un contre l'autre ou à s'agresser mutuellement, c'est plutôt une communication saine, limpide et sans blocage où chacun propose à l'autre ses divers points de vue sur le domaine de l'étude qui fait l'objet de l'apprentissage. L'enseignant ne doit pas imposer à l'apprenant d'obéir au doigt et à l'œil à ses instructions, car *la recherche de l'obéissance est un concept moralisateur qui peut être pervers s'il cache le désarroi ou l'inaptitude du professeur et à se faire respecter.* (Edouard : 2012). L'enseignant exerce une autorité mais qui doit être orientée vers un service qui permet de partager un savoir et des savoir-faire. La négociation didactique n'admet pas l'autoritarisme, signe patent d'échec et d'anxiété. C'est pourquoi Vincenot dit à propos que, *l'apprentissage n'est pas une guerre entre élève et maître, c'est une collaboration affectueuse, une lente ascension commune vers la connaissance et l'amour.* Voilà pourquoi, en plus de l'enjeu d'apprentissage qui lie l'apprenant et l'enseignant et qui se résume en une relation pédagogique, s'ajoute aussi l'aspect de la formation aux valeurs humaines qui passe par l'éducation.

La relation éducative se définit comme un lien d'influence et de dépendance réciproque qui permet d'assurer la formation et le développement d'un être humain. Elle est basée sur l'action éducative qui vise à réduire l'autoritarisme pédagogique et la directivité. C'est pourquoi il est nécessaire que les deux partenaires à savoir l'éducateur et l'éduqué se considèrent mutuellement sans réduction aucune de l'importance de l'autre. D'autre part, le statut de l'éducateur ne prend effet que s'il ya un apprenant et vice-versa. À cet effet, en plus

de jouer son rôle de maître, l'enseignant doit également s'ériger en parent en vue de construire le comportement de l'apprenant. Il doit aider l'apprenant à installer des valeurs morales, des principes et un héritage culturel capable de faciliter l'insertion de l'apprenant dans la société. Postic (op.cit :21) considère la relation éducative comme un *acte de foi dans des valeurs*. Occupant la position d'enfant ayant besoin d'éducation, l'apprenant doit avoir une confiance inébranlable en son enseignant et voir en lui un modèle, une source d'inspiration pour la construction de sa propre personnalité.

En fin de compte nous pouvons relever que, le lieu où se déroulent les apprentissages a un impact sur la psychologie de l'apprenant car, c'est par lui que l'apprenant réalise la valeur de ses études. L'institution scolaire est le lieu de réflexion, de concentration de collaboration entre enseignant et apprenant. Mais à elle seule elle ne peut garantir une négociation c'est pourquoi il faut faire recours à la relation enseignant-apprenant qui est une relation de confiance, de respect et d'assistance mutuelle.

3.3 Le contexte de déroulement de la négociation didactique

La négociation didactique se fait dans le contexte du discours en interaction. Par discours en interaction, on entend *le vaste ensemble de pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif, et dont la conversation ne représente qu'une forme particulière*. Kerbrat-Orecchioni (2005). Le contexte interactif et de pratiques discursives sont les notions prioritaires dans cette définition. Le contexte interactif est celui qui réunit au moins deux interactants de sorte qu'il puisse y avoir une sorte de rétroaction immédiate, que le locuteur puisse être influencé ou interrompu dans la construction de son discours par son destinataire de façon imprévisible. Ceci exige donc à la base une co-présence temporelle et l'oral comme support physique de l'interaction. Cependant, cette influence peut être verbale ou non verbale (gestuelle, mimique), ce qui montre que les pratiques discursives ne sont pas uniquement verbales, mais intègrent aussi le non verbal. L'absence de la co-présence spatiale des interlocuteurs pourrait donc dans une certaine mesure avoir une certaine influence sur le discours co-produit. Le discours en interaction exclut les dits cours écrits, les monologues, et à un certain degré les discours magistraux (prédications, cours, discours officiels des hommes politiques).

Après avoir ainsi défini les concepts clés de notre travail ainsi que les préalables qui gravitent autour de ces notions, il est nécessaire pour nous de passer en revue quelques travaux effectués dans le domaine des interactions.

B- REVUE DE LA LITTERATURE

D'après Aktouf (1987), la revue de la littérature *est l'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet de partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations*. En choisissant de mener notre étude sur la négociation didactique, nous savons qu'elle fait partie de la linguistique interactionnelle et que plusieurs travaux ont été effectués dans ce domaine. Ainsi, il s'agit pour nous de présenter quelques-uns de ces travaux.

B1. Le fonctionnement de la négociation didactique en classe de langue

Catherine Kerbrat-Orecchioni semble être celle qui a le plus écrit dans ce domaine à travers *les interactions verbales* réparties en trois tomes.

Le premier tome (1990) présente l'inventaire des outils qui paraissent opératoires pour aborder l'étude de certains aspects du fonctionnement des interactions verbales. Pour Kerbrat, le véritable dialogue ne se fait pas uniquement en présence de l'une ou de l'autre des deux personnes qui parlent à tour de rôle, mais il faut en outre que ces personnes produisent des signes d'attention et d'intérêt mutuels attestant du fait qu'elles sont effectivement engagées dans l'échange communicatif. C'est- à dire que tout acte de parole implique normalement, non seulement une allocution, mais une interlocution. Le dialogue est à tous égards, premier par rapport au monologue et la compétence communicative globale est première par rapport à la compétence.

Le tome deux (1992) dévoile les manifestations linguistiques de la politesse. Elle étudie, à cet effet, deux types de politesse : la politesse négative et la politesse positive. Pour elle, la meilleure façon d'être négativement poli c'est d'éviter de commettre un acte qui tout en ayant sa place dans le déroulement de l'interaction, risquerait d'être menaçant pour autrui. Ce volume s'attèle ainsi à préciser les marques et constructeurs de la relation interpersonnelle ainsi que le fonctionnement de la politesse dans les échanges communicatifs.

Allant dans un sens plus large, le tome trois (1994) dégage les types d'échanges communicatifs qui s'obtiennent dans la vie quotidienne : elle signale que dans une société, les normes d'expressivité peuvent varier considérablement selon la situation communicative, la relation qui existe entre les participants, leur situation sociale, leur sexe et que d'une société à l'autre varient non seulement le degré d'expressivité mais aussi les procédés expressifs, qu'ils soient de nature verbale ou non verbale. L'analyse nous montre ainsi que, lorsqu'on étudie le

fonctionnement de la communication entre deux locuteurs appartenant à des communautés linguistiques différentes il faut localiser la divergence des normes que ces locuteurs intériorisent.

Toujours dans le sens du fonctionnement des échanges en classe, Malutan (2011) fait une étude sur les interactions verbales en contexte didactique. Elle prend appui sur le dispositif conceptuel élaboré par Kerbrat_ Orecchioni et oriente sa recherche sur la spécificité de l'interaction didactique et sur la méthodologie adaptée pour optimiser l'interaction en classe. Elle aboutit aux résultats selon lesquels l'interaction didactique s'établit selon certaines règles qui permettent la question de l'alternance des tours de parole et régissent l'organisation structurale de l'interaction. Par ailleurs, l'étude souligne que l'approche communicative encouragerait le développement d'une didactique de l'oral.

Dans *le discours en interaction (1990)*, Kerbrat –Orecchioni prolonge sa réflexion sur les types de négociations conversationnelles et le fonctionnement de la politesse en les appliquant à des cas concrets d'échanges et d'interactions. Il ressort de cette réflexion que, le discours en interaction doit être co-productif, résultant d'un travail collaboratif, et pour que les participants à l'interaction puissent parvenir à construire ensemble cette particularité qu'est la conversation, il faut que s'établissent entre eux un certain nombre d'accords sur les règles du jeu de langage dans lequel ils se trouvent conjointement engagés.

Tamelo (20011), après avoir décrit le contexte scolaire Camerounais, pose l'hypothèse selon laquelle en mettant les apprenants dans les conditions qui les appellent à utiliser la langue cible authentique, les apprenants Camerounais pourraient mieux développer leur autonomie langagière. Il s'agit d'apprendre aux apprenants à apprendre, de procéder par la pédagogie du projet et de les faire travailler par groupes. Selon elle, un apprentissage en coopération serait nettement propice, vu les conditions socio-économiques et contextuelles des apprenants. Pour elle l'idée de coopération constitue un modèle d'apprentissage pour l'apprenant.

Tamelo (2015) traite de la négociation didactique en classe de langue. Elle oriente son travail sur les interactions verbales entre enseignants et apprenants dans la classe de langue. Il ressort de son analyse que, peu de procédures de médiation mises en place par les enseignants donnent lieu à de véritables négociations. Ainsi, elle pense que peu sont les apprenants qui interviennent en classe et très peu encore sont ceux qui créent la tension. Elle ne dévoile pas jusqu'ici dans son travail ce qui peut être vraiment à l'origine de ce manque de négociation

véritable dans les classes de langue. Celle-ci ne tient pas en compte le rôle de la politesse dans son analyse.

Toujours en rapport au fonctionnement de la négociation didactique, Nanga (2016) dans son travail sur la négociation didactique en classe de latin montre que la construction du savoir chez l'apprenant découle spécifiquement de la théorie de la zone proximale de développement issue du socioconstructivisme, ainsi que des circonstances et des activités connexes qui s'y rapprochent. Pour celle-ci, la négociation d'une leçon de latin prend effet dans une ambiance interactive instaurée par l'enseignant qui laisse suffisamment d'espace à l'apprenant de pouvoir manipuler les savoirs à travers les connaissances qu'il possède.

Nous pouvons relever après recension de ces écrits que, presque toutes ces études visent le développement de l'expression orale. Si certaines recherches ont abordé la dimension de la négociation, elles ont pris en compte le processus de sa mise en œuvre en situation de classe. La particularité de notre travail en rapport à ceux-ci est que nous posons comme postulat de base la politesse linguistique considérée comme facteur important dans les interactions et facteur clé dans la mise en œuvre de la négociation didactique en contexte de classe qui n'apparaît pas toujours comme une donnée immédiate. Nous allons nous appesantir lors de nos analyses sur le lien entre la politesse linguistique et la négociation didactique ainsi que le rôle des faces dans la négociation didactique.

B2- La notion de face

Tran Van Lua (2005) dans son travail intitulé « *la question de la face en classe de langue à travers les actes de langage des étudiants de français* » analyse le rôle que joue la question de face dans l'apprentissage d'une langue. L'auteur montre comment la question de face n'est pas tout à fait comme les règles de « savoir-vivre » qui risquent d'embarasser quelqu'un ou de mettre en état d'infériorité, mais qu'elle est considérée comme un obstacle dans un processus d'apprentissage des étudiants. Cet obstacle empêcherait la maîtrise de la langue et la communication. Cela revient donc à dire que les difficultés que rencontrent les étudiants ne sont pas toujours d'ordre linguistique, mais aussi d'ordre sociolinguistique : ils ne peuvent pas prendre la parole parce qu'ils veulent « sauver la face ».

Avodo (2012) dans son travail nous parle des mécanismes de mise en scène des faces dans la relation éducative institutionnelle. Il s'agit dans ce travail de décrire, en partant des rôles des participants, les mécanismes interactionnelles qui sous-tendent la gestion des faces.

Il ressort de ce travail qu'il existe un souci permanent d'ajustement de la relation à l'autre, une attitude qui ne trouve pas toujours son bien fondé dans l'altruisme, mais très souvent dans un égocentrisme implicite. Les enseignants évitent toute confrontation susceptible de leur faire perdre la face ; ou encore, en situation de conflit avec l'apprenant, la perte de sa propre face par l'enseignant l'emporte sur celle de l'apprenant. Les enseignants se contentent généralement de simples blâmes et des rappels à l'ordre, des attitudes qui, bien que traduisant le désaccord, renforcent leur position d'autorité. Ainsi, le désir de rehausser son image, de préserver sa face occupe une place importante en milieu scolaire et institutionnel.

Goffman (1973) dans son travail montre que, la communication est conçue comme un espace pavé de dangers et de difficultés interactionnelles. Elle ne peut se maintenir que grâce aux nombreux rituels verbaux et non verbaux auxquels se livrent les participants pour contourner les actes menaçants la face. Pour lui, c'est dans le cadre coopératif que l'on produit aussi, comme le propose C. Kerbrat-orecchioni, des actes flatteurs. Pour lui, il ya une véritable quête de reconnaissance, un besoin de valorisation chez chaque acteur, qui va l'amener à mettre en avant les aspects de son identité les plus aptes à attirer la sympathie, l'admiration, l'estime, et à cacher les aspects qui peuvent être interprétés comme des défauts ou des faiblesses. Le sujet a donc intérêt à tout faire pour préserver sa face quand elle sera menacée, et à ne pas la perdre. Pour ce faire, le locuteur doit faire « bonne figure » pour ne pas perdre la face dans l'interaction. Ce sont des procédures qui visent à sauvegarder les images de chacun dans l'interaction encore appelé « contraintes rituelles ».

B3- La conduite de l'enseignant

En ce qui concerne la conduite de l'enseignant en contexte de classe, Marguerite Altet (1991) pense que, la séance d'enseignement est définie par les représentations *à priori* que porte l'enseignant. Il est difficile pour un enseignant de savoir comment se conduire en face des apprenants d'autant plus qu'on ne sait comment réagiront ces apprenants face au sujet de débat proposé. Pour elle, l'enseignant doit s'ajuster en situation aux réactions des élèves. La gestion de la relation du savoir relève du temps de la classe en une année scolaire et non seulement du temps de la séance de classe. Ceci revient à dire que, pour installer un climat de classe avec une place donnée, à chacun des élèves, faire respecter des règles de fonctionnement du groupe, il faut avoir suffisamment du temps ou alors le nombre d'heure allouée aux enseignement doit être énorme.

De nombreux spécialistes ont étudié la problématique de la gestion de classe et ont tenté de trouver des solutions quant à son amélioration. En effet, certains pensent qu'il est important de punir ou de sanctionner le comportement inadéquat afin qu'il soit directement stoppé. D'autres estiment la punition inefficace, optent pour des mesures plus préventives et cherchent plutôt à soutenir l'enfant.

Deneréaz (2011) partage ce point de vue lorsqu'il pense que, la règle définit la conduite adéquate ; c'est elle qui dirige les actions de l'enseignant. Elle permet d'évaluer le comportement de l'élève et par conséquent, dirige l'enseignant. À cet effet, l'enseignant doit établir avec ses élèves quelques règles qui favorisent un comportement adéquat en classe, et s'assurer de la compréhension de ces règles.

L'étude conduite par Numa (2007) porte sur la médiation didactique. Il porte le regard sur les conduites observables des différents acteurs (enseignant –élèves) afin d'interpréter les réactions observées, à rendre compte de certains des mécanismes psychiques et relationnels responsables du développement des connaissances chez l'élève. Cette étude montre que, l'enseignant, en tant que médiateur, doit ajuster son choix de stratégie à l'évolution de la situation, en fonction des réponses des élèves. Il doit s'adapter à l'élève à un niveau cognitif. L'enseignant doit suivre l'élève en fonction du problème posé, en posant les questions amenant à prendre en compte les éléments pertinents pour la construction des connaissances. Ce résultat témoigne ainsi le rôle actif et la responsabilité de l'élève à la construction de son savoir. L'élève est considéré ici comme le moteur de son apprentissage. C'est en fonction de ses préoccupations que l'enseignant pourra savoir comment l'aider comment se conduire face à ces problèmes.

Une autre étude est faite par Nathalie Augeret Christiana Romain (2010) et porte sur les violences verbales. L'étude vise à comprendre comment les enseignants construisent ou gèrent leur relation avec leurs élèves, notamment dans les situations conflictuelles, de tension et à l'extrême de violence verbale. Il ressort de cette étude que, l'enseignant doit être proche de l'apprenant lorsqu'il lui adresse la parole. Il doit formuler une remontrance adressée à l'apprenant qui nécessite généralement à atténuer l'effet de distance en rappelant à la fois et systématiquement la règle à respecter, la raison pour laquelle la règle est respectée et la conséquence du non respect de la règle. Il doit construire une relation interpersonnelle reposant sur une interaction consensuelle. Le registre de l'enseignant doit reposer sur l'élaboration d'une solide relation entre un enseignant et des élèves (rôle de chacun, savoir,

objectif.) Ceci revient à dire que l'enseignant doit être proche de l'apprenant en contexte de classe ; il doit dialoguer avec l'apprenant sans toutefois le frustrer ; il doit respecter le rôle de chaque interactant.

B4- La nature de la relation

De nombreuses recherches ont montré que, la participation des apprenants à la construction de leur savoir relève de la motivation que l'enseignant apporte à leur endroit. Clifford (1984), Deci (1985), notamment démontrent non seulement que les individus sont intrinsèquement motivés quand ils ont des objectifs d'apprentissage personnels, mais aussi, qu'ils sont motivés naturellement par des conditions externes. Quand ils n'ont pas peur de l'échec, quand ce qu'ils apprennent a un sens et une résonance personnelle pour eux, quand ils se situent dans une relation bienveillante avec leur professeur et quand ils se sentent soutenus et respectés.

Ces points de vue de ces deux auteurs relèvent de la volonté de l'apprenant en interaction et de la pratique des enseignants en salle de classe. Autrement dit, les pratiques des enseignants en salle de classe ont une influence sur la construction du savoir de l'apprenant. L'apprenant, conscient du fait qu'il doit apprendre doit être encouragé dans sa conduite.

Dans la perspective cognitiviste, Barbara L. McComb et James E. Pope, (2000 :25) centrent leur réflexion sur des facteurs intrinsèques. Elles soulignent que l'apprentissage est un processus mental et que la perception de l'individu joue un rôle capital dans l'apprentissage et la mémorisation. En un mot, l'esprit structure le vécu. C'est-à-dire que, la motivation repose sur les convictions que l'individu acquiert de sa propre valeur, de ses capacités ou des compétences ; des objectifs et des chances de réussite ou d'échec qu'il anticipe, des sentiments positifs ou négatifs qui résultent des processus d'auto-évaluation auxquels il se livre.

Les travaux de Connell (1991), Ryan (1991) et quelques autres affirment qu'il est important d'encourager l'autonomie et l'autodétermination des élèves. Pour lui, l'apprenant sera intrinsèquement motivé quand l'enseignant lui donnera des occasions de faire ses propres choix en toute liberté. Ceci revient à dire que, la relation entretenue entre enseignant et apprenants a des effets sur le comportement de l'apprenant en situation d'apprentissage.

Après cette étude faite sur la revue de la littérature nous allons prolonger notre travail par la présentation des théories qui nous permettront d'aborder et de traiter notre problème.

C- LES THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Par théorie, Bertrand (1998 :11) désigne toute *réflexion sur l'éducation comportant une analyse des problèmes et des positions de changement*. Il s'agit d'un ensemble de perceptions, de représentations, un modèle d'analyse à un moment donné sur les questions éducatives. Chen, 1990, dans Donaldson et Lipsey, 2006, P59) cité par (Daigneault, 2011, p.2) la définit aussi comme *un ensemble de concepts, principes, lois, valeurs, postulats et propositions plus ou moins formalisés. C'est un cadre de référence qui aide les humains à comprendre le monde dans lequel ils vivent et y fonctionner.*

Plusieurs théories ont été développées dans le but de faciliter les apprentissages scolaires. Il s'agit du behaviorisme, du constructivisme et du socioconstructivisme.

1-La théorie behavioriste

Introduit durant la première moitié du 20^e siècle par le psychologue américain Watson, le behaviorisme est une théorie d'apprentissage dont l'approche repose sur les travaux d'Aristote, Skinner et Pavlov. D'après ces promoteurs, les structures mentales sont comme une boîte noire qui doit être rempli par l'enseignant à travers la stimulation, la création et le renforcement des comportements observables.

Cette approche de l'apprentissage est à la croisée des chemins de la psychologie animale et de la psychologie expérimentale. En s'appuyant sur les comportements observables de l'élève, on provoque un apprentissage en modifiant ces comportements et en renforçant les réponses positives, c'est ce qui a été à la base de la pédagogie par objectif. Le rôle de l'enseignant est de construire les outils d'apprentissage à travers les objectifs d'apprentissage ; structurer les activités d'apprentissage en tenant compte des degrés de difficultés tout en apportant de l'aide nécessaire aux apprenants dans la résolution des problèmes.

Selon la pédagogie issue de cette théorie, l'enseignant reste le seul détenteur du savoir et son rôle est de transmettre les connaissances aux apprenants. Les échanges verbaux consistent donc pour l'enseignant à exposer l'apprenant aux réponses attendues de lui, ensuite à donner les instructions et à poser des questions. L'élève réagit aux commandes de

l'enseignant, son activité se résume à résoudre une suite de données assignées par l'enseignant. Car, c'est l'enseignant qui construit et organise les objectifs d'apprentissage.

Cependant avec le temps, de nombreux chercheurs ont constaté que l'apprenant ne produisait pas forcément le comportement qu'on attendait de lui, puisqu'il développe d'autres comportements pour lesquels ils n'ont pas été conditionnés alors, ils ont préféré tenir compte des comportements mentaux qui se mettent en place lors de l'apprentissage. C'est là que naît le constructivisme.

2-La théorie constructiviste

Développé par Piaget (1970) le constructivisme est une théorie d'apprentissage qui prône l'idée selon laquelle, l'apprentissage est le fruit des interactions entre un sujet et son environnement. Pour Piaget, tout individu apprend en s'adaptant à un milieu car c'est en agissant sur le monde qu'il apprend. Il place le sujet au cœur du processus d'apprentissage faisant de lui l'acteur principal. A cet effet, il construit ses connaissances au moyen d'interactions incessantes avec les objets ou les phénomènes liés à son environnement. L'activité de l'apprenant est intense à ce niveau car, il construit ses structures mentales à partir des activités auxquelles il est confronté dans son environnement. Le rôle de l'enseignant à ce niveau est d'enrichir les activités qu'il soumettra au sujet. Cette théorie paraît capitale dans le cadre de notre travail en ce qu'elle met l'apprenant au centre de l'apprentissage. Toutefois, elle présente quelques lacunes : les constructivistes ne prennent pas en compte l'aspect affectif de l'apprenant et du rôle de la langue.

3- La théorie socioconstructiviste

C'est sur cette dernière que repose notre travail. Exploré par Vygotski (1930), le socioconstructivisme estime que l'apprentissage est un fait social, plus précisément, le résultat d'un échange réciproque entre les membres d'une société déterminée. Aussi s'établit-t-il une éthique de la discussion entre enseignants et apprenants qui prend le nom de négociation didactique, objet de la présente réflexion. Pour présenter cette théorie, nous allons premièrement faire un bref aperçu de son histoire, ensuite présenter les acteurs impliqués dans le processus enseignement-apprentissage, leur moyen d'échange et enfin nous allons rendre compte de la sous-théorie de la zone proximale de développement qui en est le centre.

Le socioconstructivisme naît dans les années 1930 avec les travaux de Lev Semyonovich Vygotski. Cet auteur, dont les œuvres sont longtemps restées méconnues est pourtant considéré comme le père du socioconstructivisme. En effet, ces œuvres restent dans l'ombre parce que blâmées et critiquées par l'union soviétique sous prétexte qu'elles ne s'accordent pas avec la théorie marxiste qui légiférait sous le gouvernement russe. Vygotski est alors connu pour ses recherches en psychologie de développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. Après sa mort en 1934 ses adeptes, Leontiev et Luria se sont donné pour tâche de continuer ses travaux pour ne pas laisser mourir un courant si pertinent.

Vygotski s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage telle que préconisée par Piaget ; il considère que l'apprentissage est la résultante des activités sociocognitives et des interactions didactiques entre élèves-enseignants et élèves-élèves. Pour cet auteur, les interactions sociales sont primordiales dans l'apprentissage et que le langage sert à cet effet d'outil qui permet l'appropriation tant du point de vue du développement des fonctions psychiques supérieures que de la perception du sens par l'apprenant. Partant de ce fait, l'apprentissage est un fait social ; les activités réalisées en collaboration et par imitation des pairs ou de l'enseignant favorisent le développement cognitif. Il pense justement que l'apprentissage est un fait socioculturel et historique dans la mesure où, grâce à son expérience, l'enseignant ou l'adulte possède des connaissances générales et les partage avec l'enfant qui à son tour les partage avec ses pairs par le biais de l'inter-échange. Toutefois notre travail sera focalisé sur les échanges entre l'enseignant et l'apprenant.

3.1 Le socioconstructivisme et le rôle de l'enseignant

La relation éducative est conventionnellement basée sur un rapport dissymétrique de place en contexte institutionnel. L'enseignant occupe une place dominante et conduit de ce fait l'apprenant vers un objectif préalablement défini par lui. Dans cette logique, l'enseignant est le coordonateur de toutes activités en contexte de classe. Mais ceci ne voudrait pas pour autant dire que l'apprenant n'est qu'un récepteur passif.

Il faut le rappeler que, dans la logique socioconstructiviste, l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir. L'apprenant dispose des connaissances acquises de part et d'autre qu'il apporte avec lui en classe. Cependant, l'enseignant reste l'expert et l'apprenant partiellement informé. L'enseignant est ainsi celui qui organise et dirige les séances d'apprentissage ; il aide l'apprenant à canaliser les savoirs dont il dispose déjà et à en rechercher de nouveaux qu'il devra également s'approprier. À cet effet, il doit inciter

l'apprenant à la réflexion et à l'argumentation en lui posant des questions à valeur constructive. Il doit également instaurer un climat de confiance entre lui et l'apprenant pour que ses méthodes d'apprentissage portent des fruits. Cependant cet accompagnement mené par l'enseignant à l'endroit des apprenants ne peut être efficace que si ceux-ci participent à l'activité d'apprentissage.

3.2 Le socioconstructivisme et le rôle de l'apprenant

L'apprenant est le pôle favorisé dans le triangle didactique comme le pense Chevallard (1985) car, toutes les actions menées concourent prioritairement à son bien qui, dans ce cas, est son développement cognitif. C'est dans son action, son intervention dans les échanges que l'enseignant organise son travail.

Étant donné que la négociation est une entente entre les individus au sujet d'un problème afin d'en trouver un compromis, l'apprenant vient en classe avec des connaissances et des aptitudes issues de plusieurs domaines. Il attend que l'enseignant lui apporte le soutien dont il a besoin pour atteindre ses objectifs. Cependant, il est important que l'apprenant manifeste ce besoin d'aide en occupant la place d'acteur et non celle de spectateur de son apprentissage afin que l'enseignant puisse détecter ses difficultés et l'aider à y remédier. C'est dire en accord avec Piaget (1970 :15) que l'apprenant n'apprend que s'il est actif dans son apprentissage. En fait, Kelly, cité par Trebbi (1996 :3-4) pense que l'apprenant a des conjectures basées sur ses observations et expériences et, dans des situations d'apprentissage, il confronte ces opinions avec celles de son entourage. Ce qui lui permet de rejeter ou de valider ses propres hypothèses. Cette interactivité permet à l'enseignant de déceler la zone proximale de développement de l'apprenant et de lui apporter de nouvelles informations susceptibles de l'aider à réorganiser ses savoirs.

3.3 Le socioconstructivisme et la langue

Les échanges entre l'enseignant et l'apprenant s'effectuent par le biais de la langue. En effet, les socioconstructivistes considèrent la langue comme un instrument sans lequel aucun apprentissage ne peut avoir lieu. Vygotski qui met l'accent sur la dimension socioculturelle de l'apprentissage, perçoit la langue comme un fait culturel qui aide l'apprenant à s'imprégner de son milieu et à apprendre. C'est elle qui lui sert d'appui pour interpréter le nouveau savoir et construire le sien. C'est par les moyens langagiers que l'apprenant exprime toutes les

hypothèses que construit sa pensée. C'est également par eux que l'enseignant peut le corriger ou le compléter en respectant bien évidemment ce qu'Avodo (2012) appelle *la politesse linguistique* et qui implique, entre autre, les tours de parole. Vygotski (1997) conçoit ainsi la langue comme un aller et retour entre la pensée et le mot lorsqu'il écrit :

Toute pensée, affirme-t-il, a un moment, un déroulement, un développement, bref toute pensée remplit une certaine fonction, effectue un certain travail, résout un certain problème. Ce déroulement de pensée s'opère sous la forme d'un mouvement interne à travers toute une série de plans, d'un passage de la pensée dans le mot et du mot dans la pensée.

C'est dire que le langage porte la pensée vers l'extérieur avec possibilité de réorganisation et de modification de celle-ci. Le langage est ainsi le support de toute activité mentale permettant de maîtriser nos pensées et celles de nos interlocuteurs.

3.4 Vygotski et la théorie de la ZPD (zone proximale de développement).

La théorie de la zone proximale de développement est le concept central dans les travaux de Vygotski. Elle réfère à la différence entre ce que l'apprenant est en mesure d'apprendre seul, et ce qu'il peut potentiellement apprendre si une aide lui est fournie. La ZPD est donc la distance entre ce niveau de développement que présente l'apprenant, déterminé par ses capacités à résoudre seul un problème et le potentiel niveau de développement déterminé par la résolution du même problème avec une aide adulte ou une collaboration avec les pairs de niveau plus avancé. Ce concept fut introduit en tant qu'argument contre la mesure statique de l'intelligence : Vygotski a estimé qu'il est préférable de jauger ce que l'apprenant est capable d'accomplir seul et ce qu'il peut réaliser lorsqu'il est accompagné par une personne plus compétente, plutôt que d'évaluer ses acquis dans l'idée de mesurer son intelligence. Pour cela, la ZPD représente avant tout ce que l'apprenant n'est capable de réaliser qu'avec l'aide d'une personne plus compétente.

En somme, nous retenons que la théorie socioconstructiviste porte un intérêt particulier sur l'apprenant. Celui-ci construit ses connaissances avec l'aide d'un expert (l'enseignant) à travers les interactions langagières qui font l'objet de la négociation didactique. Toutefois, sachant au départ que toute connaissance scientifique ne progresse qu'en présence d'un questionnement, ce dernier ne peut être productif que si on lui fournit une orientation de réponse éventuelle au moyen de l'hypothèse.

D- FORMULATION DES HYPOTHESES

L'hypothèse est une première réponse attribuée de manière générale au problème que l'on pose. D'après Foulquie (1978 :250), l'hypothèse *est l'explication des faits reconnus plausibles et que l'on retient provisoirement dans le but principal de la soumettre au contrôle méthodologique de l'expérience.* De cette définition, nous dégagerons et formulerons deux types d'hypothèses :

- L'hypothèse générale (HG)
- L'hypothèse spécifique

1-Hypothèse générale.

Comme réponse provisoire principale à notre question de recherche, nous pouvons dire que : L'usage de la politesse dans les interactions de classe conduit à la négociation didactique.

2-Hypothèses spécifique de recherche

Une hypothèse de recherche *est une explication provisoire d'une relation qui est avancée pour guider une investigation.* Mbala(2010) cité par Abey (2012 :40) De cette définition, nous retenons que l'hypothèse de recherche est celle qui est soumise à la vérification ou à l'observation. Elle met généralement en relation au moins deux variables. Nous pouvons à cet effet relever trois hypothèses spécifiques dans notre recherche :

HR1 : la notion de face influence la négociation didactique

HR2 : la conduite de l'enseignant dans les interactions de classe détermine la négociation didactique

HR3 : la nature de la relation entre l'enseignant et l'apprenant est fondamentale à la négociation didactique.

E- DEFINITION DES VARIABLES.

Par variable, on entend une caractéristique, un attribut ou encore une dimension d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation. Elle est également définie par (Ndie :48) comme *un instrument de précision ou de spécification permettant de traduire des énoncés concernant des concepts opératoires en des référents empiriques plus précis*

de façon à permettre de vérifier empiriquement des énoncés abstraits. En nous référant à notre étude, nous avons deux types de variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

1. Les variables indépendantes.

Selon Evola (2013 : 32), la variable indépendante *est celle qui est manipulée par le chercheur, afin d'analyser ses effets sur le comportement étudié (variable dépendante)*. Il s'agit donc d'une variable qui ne dépend pas du sujet, elle est imposée par l'étude, par l'expérimentateur ou le chercheur. C'est elle qui va permettre au chercheur d'expliquer la variable dépendante. Ainsi dit nous pouvons retenir pour notre étude trois variables indépendantes :

VI1 : La notion de face

VI2 : La conduite de l'enseignant dans l'interaction de classe

VI3 : La nature de la relation enseignant-apprenant

2-La variable dépendante.

D'après Evola (2013 :32), la variable dépendante *est encore appelée mesure de réponse, elle est comme son nom l'indique celle qui change sous l'effet de la manipulation d'autres variables par l'expérimentateur. C'est celle qui est observée. Elle permet de prendre les mesures qu'on ignore, c'est le comportement en d'autres termes*. Comme variable dépendante de notre étude, nous retenons : **la négociation didactique.**

3. Les indicateurs.

Mace (1988 :53) définit l'indicateur comme un *instrument permettant d'articuler en langage concret le langage abstrait utilisé à l'étape de la formulation du problème et jusqu'à un certain point, à l'étape de l'énonciation de l'hypothèse*. Un indicateur constitue donc un référent empirique plus précis que les variables car il est l'unité de mesure de celle-ci. Nous en avons relevé pour le compte de notre travail plusieurs selon chaque variable que nous avons mentionné dans le tableau synoptique ci- dessous.

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables	Indicateurs	Modalités
Le respect de la politesse linguistique dans les interactions de classe conduit à la négociation didactique.	HR1 : la notion de face influence sur la négociation didactique.	VI1 : la notion de face	-des termes d'adresse	-oui -non
		VD : la négociation didactique	-Echanges harmonieux -adhésion des apprenants	-oui -non
	HR2 : la conduite de l'enseignant dans les interactions de classe influence sur la négociation didactique.	VI2 : la conduite de l'enseignant	-organisation des tours de parole -demande d'engagement	-oui -non
		VD : la négociation didactique	-Echanges harmonieux -adhésion des apprenants	-oui -non
	HR3 : la nature de la relation entre enseignant et apprenant influence sur la négociation didactique.	VI3 : la nature de la relation	-amicale -distante -froide	-oui -non
		VD : la négociation didactique	-échanges harmonieux -adhésion des	-oui -non

			apprenants	
--	--	--	------------	--

Tableau 1 : Récapitulatif des hypothèses, des variables, des indicateurs et des modalités.

En définitive, nous pouvons retenir que ce chapitre constitue la pierre angulaire de notre recherche. En effet, nous nous sommes intéressé ici à la définition des termes clés de notre sujet. Il s'agit de la politesse linguistique et de la négociation didactique. Par la suite, nous avons passé en revue quelques travaux sur les interactions avant d'arriver à la théorie socioconstructiviste et les paramètres qu'elle privilégie à savoir la langue, l'enseignant et l'apprenant. Ensuite, nous avons défini la notion de négociation didactique ainsi que le cadre d'appui à notre analyse à savoir le discours en interaction. Enfin, nous avons évoqué les hypothèses de la recherche, les variables et les indicateurs que nous avons récapitulés dans un tableau synoptique. Il ressort de ces travaux effectués ci-dessus que la négociation d'un apprentissage se fait en tenant compte du cadre institutionnel ainsi que de la relation enseignant –apprenant qui en découle.

CHAPITRE 3 : APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Nous avons dans les deux premiers chapitres présenté le cadre théorique de la recherche. Le présent chapitre va nous permettre de mettre en œuvre l'approche méthodologique qui va consister à la collecte des données de l'étude dans une perspective d'analyse et d'interprétation. Par méthodologie, Mucchielli (1996 :129) entend *une réflexion préalable sur les méthodes qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche*. Ainsi, la collecte des données qui est une étape importante du processus de la recherche consiste à assembler sur une population donnée, des informations dont a besoin le chercheur pour mener son étude. À cet effet, le choix d'une méthode d'investigation s'impose. Puisque notre travail porte sur la négociation didactique, il s'agit d'expliquer pourquoi les apprenants n'adhèrent pas à la construction du savoir. Ainsi, pour mieux expliciter notre démarche, il nous sera nécessaire de présenter le type de recherche, le terrain d'étude, la population d'étude, le choix des méthodes et des instruments de collecte des données, enfin nous présenterons les méthodes d'analyse.

1. Le type de recherche

Nous avons retenu pour notre étude l'approche exploratoire et qualitative en ce sens que, la recherche qualitative selon Kakai 2008, cité par Moy et Vanlerberghe (2012 : 30) traite des données subjectives et donc difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. Nous allons nous appuyer sur l'observation et les données authentiques collectées sur le terrain de recherche parce que, Selon Guérin et al (2008 :1), *Le terrain est considéré comme légitimant : soit il induit une réflexion théorique, soit la réflexion théorique est validée par ce terrain*. C'est aussi l'espace choisi par le chercheur pour conduire sa recherche.

2. Le choix du terrain d'étude

Notre choix s'est porté sur trois établissements d'enseignement secondaire général du département du Mfoundi précisément dans la ville de Yaoundé. Il s'agit du lycée de Nsam-Efoulan, du lycée de Biyem-Assi et du lycée de Ngoa-Ekélé. Ce choix n'est pas fortuit car cette ville est l'une des villes du Cameroun les plus scolarisées et l'on y dénombre plusieurs établissements. Pour délimiter nos données, nous avons décidé d'exclure les établissements secondaires privés. Les raisons de cette exclusion tiennent au fait que les établissements publics sont les seuls dont la grande majorité des enseignants viennent de l'Ecole normale supérieure, donc reconnus et employés par l'Etat comme enseignants qualifiés. Ce qui n'est

pas toujours le cas dans les établissements privés gérés par des particuliers qui le plus souvent emploient un personnel dont beaucoup ne sont pas imprégnés des connaissances didactiques et pédagogiques. Ce nombre élevé d'établissements avec son personnel qualifié constitue donc pour nous un atout pour la collecte des données.

3. La population d'étude

Par population, on entend l'ensemble des individus sur lesquels est effectuée une étude. C'est une unité statistique qui nécessite d'être expliquée avec beaucoup de précision. Etant donné que nous sommes en didactique et que nos objectifs sont étroitement liés au système d'enseignement et d'apprentissage, notamment les interactions de classe entre enseignant et apprenant, il serait nécessaire de mieux étudier ce milieu. Ainsi, notre étude est basée sur les élèves de la classe de troisième et de leur enseignant de français. Dans le cadre de ce travail, nous ne retiendrons pour chaque établissement cité ci-dessus que deux classes de troisième.

L'enquête se fait dans les classes de français où sont enseignées les leçons de langue et de littérature. Les enseignants qui interviennent dans cette étude sont des professionnels ayant suivi une formation d'enseignant à l'Ecole normale supérieure.

4. Technique d'échantillonnage et échantillon

4.1 Technique d'échantillonnage

L'échantillonnage consiste à prélever une partie de notre population cible. Elle regroupe l'ensemble des opérations permettant de sélectionner un sous ensemble d'une population en vue de constituer l'échantillon de notre étude. Elle nous permet d'extraire de la population, les individus devant faire partie de l'échantillon. Dans notre travail, nous avons opté pour la technique d'échantillonnage par trie et dans ce trie, nous avons choisi les classes au hasard (Allemand et Espagnol).

4.2 L'échantillon

Nous avons sélectionné les établissements publics pour le compte de ce travail. Ce choix nous a été imposé par le simple fait que, ces établissements sont susceptibles de rentrer dans le respect des normes établies par les textes éducatifs et c'est également dans ces établissements que les enseignants sortis des différentes écoles normales supérieures y

exercent. Le choix des élèves de la classe de troisième a été également motivé par le simple fait que, ces apprenants ont déjà atteint une certaine maturité leur permettant de comprendre et de pouvoir répondre à notre interview. Pour limiter notre interview, nous avons opté d'interroger pour chacune des deux classes sélectionnées par établissement choisi trois apprenants de chaque série (allemand et espagnol). Tel est l'échantillon sur lequel nous allons travailler.

4.3 Description des instruments de collecte des données

C'est le lieu ici de décrire les outils que nous allons utiliser dans la collecte des informations pour la vérification de nos hypothèses.

Notre étude est d'une approche qualitative. Pour cela elle requiert les données qualitatives. La collecte de ces données sera faite en fonction des indicateurs retenus dans le cadre de cette recherche. Cette collecte des données se fera au moyen du téléphone multi-média, de l'appareil photographique (pour enregistrer les cours faits en salle de classe) ainsi que du guide d'entretien pour les interviews.

Ces choix d'instruments nous permettront de collecter trois types de données : il s'agit entre autre des données issues des entretiens, des observations non participantes et des enregistrements audio.

➤ L'entretien

Encore appelé interview, il est défini par Ndie (2006 :55) comme *un moyen de communication entre l'enquêteur et l'enquêté à travers lequel l'enquêté est motivé à parler, à donner les informations sur les questions relatives à un sujet donné.* La relation entre l'entretien et le chercheur est donc asymétrique, c'est un rendez-vous du donné.

En effet, nous avons choisi l'entretien parce qu'il est le moyen de communication entre nous et l'enquêté à travers lequel cet enquêté est motivé à donner les informations sur son vécu en salle de classe et sa relation avec son enseignant en situation didactique. Il obéit aux règles strictes et prend place dans une démarche minutieusement préparée. Il existe trois types d'entretien :

-L'entretien directif

Il s'apparente généralement à la pratique du questionnaire, comprenant notamment des questions ouvertes mais à l'oral. Il est défini comme *un ensemble de questions ouvertes, standardisées et posées dans un ordre immuable à l'ensemble des enquêtés. Ces questions reposent de leur part des réponses relativement courtes et précises, à des questions non ambiguës.* (Ghiglione et Matalon, 1991, p.79). Ici, l'enquêteur élabore en amont un guide d'entretien avec un ordre préétabli pour chaque question. Son rôle consiste à lire des questions et à recueillir des réponses en cherchant à ne pas induire les réponses. Il peut néanmoins préciser les questions ou les reformuler à la demande des personnes.

-L'entretien non directif

Il est généralement utilisé dans des recherches à visée exploratoire lorsque le chercheur n'a pas encore élaboré d'hypothèses structurées. Ce type d'entretien peut donc permettre de structurer la problématique et les hypothèses. Ici, l'enquêté développe le thème proposé tandis que l'enquêteur utilise des relances sans y apporter de nouvelles orientations.

4.3.1 L'entretien semi-directif

Il constitue une technique qualitative de recueil des informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour des thèmes préalablement définis et consignés dans un guide d'entretien. A la différence de l'entretien directif, ce type n'enferme pas le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies, ou dans un cadre fermé. Il est laissé à l'enquêté le soin de développer et d'orienter son propos, les différents thèmes devant être intégrés dans le fil discursif de l'interviewé. L'entretien semi-directif permet donc de recueillir des informations de différents types : faits et vérifications des faits, des opinions et des points de vue, des analyses, des propositions, des réactions aux premières hypothèses et conclusions des évaluateurs. Etant donné que, lors de l'entretien, l'enquêté navigue le plus souvent dans tous les sens, nous avons prévu des questions de relance pour les recadrer au cas où ceux-ci s'éloignent de notre objectif. Bien plus, nous avons également prévu des injonctions d'explication tel « pourquoi » dans le but d'avoir plus d'explicitation dans leur réponse. (Voir annexe). Ce type est orienté et se structure autour d'une consigne de départ et une liste de quelques thèmes identifiés pour lesquels l'entretien va permettre d'obtenir des informations de la part de l'interviewé. C'est sur celui-ci qu'est porté notre choix.

Ainsi dit, pour engager notre entretien, nous allons nous servir d'un guide d'entretien qui permet de définir le déroulement de chaque entretien. Il s'agit de présenter notre recherche,

nos objectifs et ce que nous entendons de nos informateurs. Par la suite, nous mettrons en confiance nos informateurs en les assurant de la confidentialité des informations à recueillir. Ce guide d'entretien sera proposé en annexe.

4.3 .2 L'observation non participante

D'après Galisson et Puren (1999 :125), l'observation *est la première approche en vue d'appivoiser l'objet d'étude (ce à quoi la recherche s'intéresse). Elle consiste à porter une attention méthodique sur cet objet pour en préciser les contours et les limites, en interpréter les faits saillants en démêler les enjeux, en identifier les problèmes.* Autrement dit, l'observation implique un objet observé et un observateur.

L'observation non participante est une technique de collecte des données pendant laquelle celui qui observe ne prend pas part aux activités du groupe. Elle consiste à se mettre en retrait et observer le déroulement de la leçon. Elle permet de mieux comprendre et analyser les actions et paroles enregistrées au moment de l'exploitation du corpus. Elle traduit également la qualité de la compréhension des faits observés.

Si nous avons choisi cette technique d'enquête, ce n'est pas parce qu'elle est privilégiée au détriment de l'enregistrement mais parce que contrairement à l'enregistrement, l'observation donne la possibilité au chercheur d'avoir un regard panoramique sur l'ensemble du terrain. A travers cette technique, nous allons pouvoir rendre compte des pratiques de classe et cela nous donnera l'occasion de faire une vision globale sur les lieux (salles de classe, déroulement des cours, les heures d'entrée et de sortie...). Bref, l'observation permet non seulement de se faire une image du terrain, mais aussi, elle met à la disposition du chercheur une information sûre. En plus de cette observation, nous avons également utilisé les enregistrements.

4.3.3. L'enregistrement audio

Nous choisissons l'enregistrement audio parce que cette méthode de collecte nous semble discrète. Elle préserve une certaine spontanéité chez les participants et évite toute attention des apprenants sur l'observateur. Cependant, notons que cet enregistrement n'est pas authentique dans la mesure où il peut être influencé par le bavardage des élèves empêchant ainsi d'avoir une bonne insonorisation.

5. Méthode de traitement et d'analyse des données

Etant donné que nos analyses reposent sur les enregistrements des interactions de classe, les autres données ne viennent qu'en complément. Ceci revient à dire que, les données obtenues par l'observation et l'interview nous serviront dans l'analyse et l'interprétation du corpus. Le traitement dont il est question ici concerne dès lors les données des enregistrements. Après avoir recueilli ces données, nous allons tout d'abord les transcrire avant de les analyser.

5.1 La transcription

Pour avoir un corpus sur lequel nous devons fonder nos analyses, nous avons opté pour la transcription des enregistrements recueillis lors de notre enquête. À cet effet, nous avons utilisé le logiciel *sonal* parce que c'est un outil par excellence pour le traitement des sons et des textes audio. Il permet également de faire la transcription et le codage. Cette transcription nous permet de mettre l'accent sur les paroles des interactants et les séquences d'interaction. Nous allons ainsi transcrire chaque leçon enregistrée du début à la fin. Une fois le texte obtenu, nous allons procéder par l'analyse.

5.2 La grille d'analyse

Elle nous permettra de rendre compte du contenu des entretiens, en établissant un lien avec le guide d'entretien. Les unités de sens devront être extraites et classées dans des catégories. Pour cela, Mucchielli (1984), pense que, l'analyse de contenu (d'un document ou d'une communication) se fait par des méthodes ou techniques sûres, en recherchant des informations, dégagant le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formulant et classant tout ce que contient ce document ou cette communication.

5.3 Les critères d'analyse

Pour effectuer nos analyses, nous allons nous servir du corpus, de nos notes lors de nos entretiens ainsi que des notes d'observation. Le recours à tous ces paramètres nous permettra de combler les insuffisances que pourrait avoir le texte transcrit. Ainsi, puisque notre étude vise à s'interroger sur la non adhésion des apprenants à la construction du savoir, il nous sera important de décrire la conduite de l'enseignant en classe envers sa face et celle des apprenants, ainsi que les rapports qui s'établissent entre ces conduites. Pour cela nous allons opter pour l'analyse de contenu.

5.4 L'analyse de contenu

Selon Bardin (1986 :43), *l'analyse de contenu est un ensemble de technique d'analyse de communication visant par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indications (quantitatifs ou non) permettant l'inférence des connaissances relatives aux conditions de production ou de réception (variables inférées) des messages.* Elle est aussi, une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis. Ici, le chercheur exprime clairement ce qui a été déclaré par les interviewés tout en restituant la fiabilité et la fidélité des propos afin d'en tirer des valeurs utiles à l'explication ou à compréhension d'un phénomène. Elle se déroule en deux phases : la segmentation pour dégager les unités de sens, puis le classement en fonction des catégories qui ont été décrites. Telle est la méthode d'analyse que nous utiliserons dans le cadre de notre travail.

Nous avons ainsi, dans ce chapitre évoqué le principe méthodologique qui doit guider notre démarche. À cet effet, nous avons présenté le protocole qui a servi à l'établissement du corpus ainsi que les éléments permettant d'apporter des éclaircissements sur ce corpus. Nous avons fondé nos analyses sur les faits observés ainsi que sur les implicites culturels. Ce chapitre nous indique ainsi l'orientation que doit prendre la suite de notre travail.

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Les chapitres précédents nous ont indiqué le cadre méthodologique que nous devrions entreprendre. Le présent chapitre va nous présenter les données que nous avons recueillies sur le terrain et leur analyse. Ainsi, cette section s'articulera autour de trois points à savoir : les résultats des observations, des entretiens et des enregistrements audio.

4.1-Présentation des données issues des observations

L'observation des cours s'est déroulée en trois semaines (période allant du 27 / 01/2017 au 14/02/2017.) Nous avons ainsi observé les leçons de français dans six classes de troisième. Ces observations ont été orientées sur plusieurs aspects à savoir :

- le regard sur l'enseignant (pratique professorale)
- le regard sur l'apprenant (interaction entre les pairs et leur impact sur le développement langagier, stratégie d'apprentissage)
- le regard sur les cours (échanges entre apprenants et enseignant en situation didactique).

En effet, au cours de l'observation faite au lycée de Ngoa-Ekélé en classe de 3^E, l'enseignant nous a fait preuve d'une bonne conduite professorale. Avant de commencer son cours, il s'assurait que la date était portée à l'extrême droite du tableau. Ensuite, il portait le titre de la leçon au tableau de telle sorte que les apprenants puissent savoir de quoi il est question. Il maîtrisait le nom de ses élèves qu'il appelait à tour de rôle lorsqu'une question était posée et nécessitait une réponse. Il faisait parler tous les élèves sans distinction c'est-à-dire que tous les élèves avaient le même droit à la parole, d'où la régularité des échanges. L'enseignant essayait d'accorder plus du temps en classe pour corriger les devoirs car pour lui, les exercices de classe étaient les meilleurs pour mieux gérer les apprentissages. Sur ce, il s'assurait de la compréhension de ceux-ci.

Vu ce caractère expressif et captivant de l'enseignant, il est à noter qu'un diagnostic des réactions des élèves a été fait :

Les élèves de cette classe ont fait montre d'une grande participation pendant le cours, même ceux n'ayant pas la moindre idée de la réponse à la question posée ont manifesté leur adhésion en levant le doigt.

Dans la deuxième classe du même lycée, nous avons pourtant observé autre chose. L'enseignant entrait en salle de classe et n'adressait même pas la moindre salutation aux apprenants. Il se précipitait à dispenser son cours sans veiller à ce que les élèves se mettent dans les conditions d'apprentissage. A chaque instant, il regardait sa montre comme pour insinuer que c'est le temps qui le préoccupe et non les enseignements qu'il doit dispenser aux élèves. Les tours de parole étaient très peu répartis et il ne laissait pas suffisamment le temps à l'apprenant de s'exprimer. Lorsque l'apprenant prenait la parole, il ne lui laissait pas de temps pour exprimer ce qu'il a besoin de dire. Face à une petite difficulté de l'apprenant dans sa prise de parole, il désignait aussitôt quelqu'un d'autre non pas pour aider le précédent afin qu'il puisse revenir sur la bonne voie mais pour répondre à la question posée. Ainsi, l'apprenant se trouve frustré face à ses camarades.

Nous avons également observé au lycée de Nsam-Efoulan en classe de 3^e E un cours sur les propositions subordonnées, et nous avons constaté qu'il n'y avait pas de dynamisme dans les interactions. L'enseignante parlait à voix basse et ne s'intéressait qu'au cinq premières tables de la classe. Le reste de la classe était perdu dans le bavardage et le sommeil. Pour une classe de cent quarante élèves seule une poignée (environ 20 élèves) était intéressée par la leçon. Les échanges n'étaient pas répartis ce qui fait que lorsqu'une question était posée, les élèves répondaient en masse pour dissimuler leurs idées. Le plus souvent pour leur adresser la parole, elle utilisait la gestuelle pour le faire ce qui fait que les apprenants n'étaient pas très éveillés, ils étaient même désintéressés par ce que l'enseignante faisait.

La troisième « A » du même établissement s'est démarquée de cette attitude. Nous avons observé que, dès son entrée dans cette salle de classe, l'enseignante s'est intéressée aux apprenants qui sont d'ailleurs sa cible en leur adressant les salutations. Ensuite elle a vérifié la disposition psychologique des apprenants à travailler ceci en orientant ses échanges sur un sujet différent de ce qui doit être enseigné. Elle le faisait en désignant ses apprenants par leur nom. Une fois cela fait, elle portait la leçon du jour au tableau. Elle attirait leur attention sur ce qu'elle vient de porter au tableau et leur demandait ce qu'ils entendent par là. Une fois un doigt levé, elle donnait la parole et l'apprenant répondait sans hésitation. Une fois la réponse donnée elle félicitait l'apprenant en utilisant des termes appréciatifs tels que « bien », « très bien », ou encore « merci » etc.... Par contre si la réponse de l'apprenant est fautive ou erronée, elle réagit par des mots atténuateurs « oui mais... » Ceci dans le but de ne pas frustrer l'apprenant et à le pousser à réfléchir davantage.

L'attitude de l'enseignante était plutôt amicale. Nous avons observé sa nature modeste, et son désir d'être proche des apprenants. Lors des échanges, elle essayait de passer la parole à tout le monde malgré l'effectif pléthorique de la classe. Lorsqu'elle observait une tension entre ses élèves, elle se comportait comme une mère devant ses enfants et la leçon de morale était adressée à toute la classe.

Nous devrions observer également deux classes au lycée de Biyem-Assi. Cependant, nous sommes arrivés dans ce lycée dans la semaine consacrée aux activités marquant la célébration de la fête de la jeunesse. Ce qui fait que nous n'avons pu observer qu'une seule classe de troisième.

Dès son entrée en classe, l'enseignant rappelle brièvement la leçon apprise à la séance précédente et introduit celle courante. A la suite de cette introduction, il met en activité les apprenants en leur envoyant au tableau. Le cours portait sur : de la phrase simple à la phrase complexe. Il envoie au tableau un élève de recopier les phrases et demande à un autre de rappeler ce qu'on entend par phrase. L'enseignant initie ainsi plusieurs activités à la fois. Lorsque l'apprenant ne se retrouve pas et pose la question, l'enseignant continue son travail sans toutefois s'intéresser à ce que dit l'apprenant et celui-ci de garder son silence. Celui qui devrait construire son propre savoir par la médiation de l'enseignant devient le spectateur de la séance.

Après ces observations faites dans ces différentes classes, que se soit au lycée de Ngoa-Ekélé, au lycée de Nsam-Efoulan qu'au lycée de Biyem-Assi, nous pouvons remarquer que, la conduite de l'enseignant ainsi que la relation entretenue avec les apprenants sont d'une importance dans l'engagement des apprenants dans la construction de leur savoir. A cet effet, nous avons constaté que, dans les salles de classe où l'enseignant occulte des rituels indispensables à l'instauration des conditions psychologiques aux activités d'apprentissages, l'apprenant se trouve désintéressé de la scène interactionnelle et ne participe pas aux échanges.

Par contre, lorsque l'enseignant stabilise l'environnement de classe, c'est-à-dire qu'il met en place un climat d'écoute en rappelant les pré requis et en sollicitant l'engagement des apprenants à travers les formules de politesse, les apprenants se trouvent très attentifs et adhèrent à la séance.

4.2- l'entretien

Les entretiens que nous avons faits dans le cadre de ce travail visent trois objectifs :

-recueillir des informations venants des enseignants concernant leur pratique de classe et l'interaction avec les apprenants ;

-recueillir des informations venant des apprenants concernant l'évaluation de leur enseignant et la relation entretenue avec ces enseignants ;

- analyser ces informations en vue d'établir le lien avec la négociation didactique.

Nous avons entretenu deux types de participants : les enseignants et les élèves. Nous allons pour chacun des cas présenter ce dont nous avons pu relever.

A – Cas des enseignants

Il s'agit de trois enseignants dont l'âge varie entre 28 ans et 38 ans. Nous avons choisi les trois premières lettres de l'alphabet pour les identifier afin de préserver leur anonymat.

Noms	Genre	Âge	Grade	Années d'expérience
Mme A	F	28 ans	PCEG	03 ans
M. B	M	35 ans	PLEG	05 ans
M. C	M	38 ans	PLEG	06 ans

Tableau 2 : Tableau d'identification des participants enseignants

4.2.1 Mise en forme des entretiens

1. Cas de Mme A

Mme A est une femme âgée de 28 ans et est professeur des collèges de l'enseignement général. Elle a une expérience professionnelle de trois ans. Son discours est recadré en thèmes que nous allons placer dans le tableau ci- dessous. (Le texte intégral se trouve en annexe).

Thèmes	Sous-Thèmes	Discours
La notion de face dans les interactions	La négation de la prise de parole de l'apprenant par l'enseignant	« compte tenu du temps imparti et de l'objet à atteindre, je suis souvent obligé de monopoliser la parole pour avancer. »
	-Absence de liberté d'expression chez l'apprenant	« bien sûr je le fait, je l'interrompt pour interroger une autre personne. »
La conduite de l'enseignant dans les échanges	-Motivation des apprenants	« j'ajuste les points, je sollicite les applaudissements. »
	-Répartition de la parole	« je fais l'effort d'interroger presque tous les apprenants » « chaque personne doit intervenir ils ont tous le droit à la parole. »
La nature de la relation entre enseignant et apprenants	-Appréciation de la parole apprenante	« bon, elle est moyenne on fait l'effort de les impliquer à l'apprentissage ».
	-Type de relation	« non bon, la relation doit d'abord être amicale parce que n'enseigne que celui qui aime ».

Tableau 3 : Recadrage du discours de Mme A

-Analyse du discours de Mme A

Dans la première catégorie de ce tableau, il ressort que l'enseignante monopolise la parole le plus souvent lors des échanges pour la simple raison que le temps qui lui est réservé

pour son enseignement est limité, et elle a un objectif à atteindre. Alors, si les apprenants trainent à répondre à une question posée, elle se trouve obligée de reprendre la parole ou alors allouer cette parole à quelqu'un d'autre pour pouvoir avancer.

Pour ce qui est de la deuxième catégorie à savoir la conduite de l'enseignant, nous remarquons que l'enseignante motive ses apprenants à travers l'ajout des points et en sollicitant des applaudissements après une question trouvée.

L'enseignante établit une relation de rapprochement avec ses apprenants en les considérant comme ses amis. Elle affirme d'ailleurs « si l'enseignant n'aime pas les apprenants, il ne fera pas la leçon, il ne va pas dispenser le cours avec enthousiasme et c'est l'amour qui précède cet enthousiasme Là. » Sa relation avec les apprenants est amicale.

2. Cas de M.B

M. B est un homme, âgé de 35 ans, et est professeur des lycées de l'enseignement général. Il a une expérience professionnelle de cinq ans. Le tableau suivant est le récapitulatif de son discours :

Thèmes	Sous-thèmes	discours
La notion de face dans les interactions	-la négation de la prise de parole de l'apprenant par l'enseignant	« d'autant plus que j'ai un programme à couvrir, je joue sur le temps. J'interromps l'apprenant et je répond à la question ».
	-absence de la liberté d'expression chez l'apprenant	oui, pour ceux qui dérangent, j'emploie les termes dépréciatifs qui vont leur faire taire ; « les cancre là taisez-vous ».
	-motivation des apprenants	« je les prends comme les enfants en les flattant avec des petits bonus pour une question bien répondue ».

La conduite de l'enseignant dans les échanges	-répartition de la parole	« je scinde la classe en rangée et je désigne une personne par rangée. »
La nature de la relation entre apprenants et enseignant	-appréciation de la participation des apprenants	« faible. Beaucoup ne savent même pas construire une phrase alors ils n'arrivent pas à s'exprimer. La participation est très faible ».
	-type de relation	« pour moi, l'enseignant doit être compréhensif et proche des apprenants pour ne pas les frustrer ».

Tableau 4 : recadrage du discours de M.B

-Analyse du discours de M.B

L'enseignant B ne laisse pas du temps aux apprenants de pouvoir s'exprimer. Il court après le programme. Il s'est d'ailleurs prononcé « je joue en fonction du temps, j'ai un programme à couvrir avant les examens ». Comme l'on peut observer, le locuteur enseignant décrit le comportement non participatif d'une partie de ses apprenants par les termes dépréciatifs *les cancre-là* qui passent le temps à bavarder. L'usage de ce terme trahit la gestion différenciée de la prise en charge des apprenants. Pour lui, ceux qui ne participent pas à la leçon sont des idiots.

Pour ce qui est de sa conduite envers les apprenants, il établit une relation amicale avec ceux-ci. Il le traduit à travers ces termes : « l'enseignant doit être proche de l'apprenant pour ne pas le frustrer et l'encourager dans la construction de son savoir ». Toutefois, M.B affirme que la participation des apprenants aux interactions est très faible, malgré les efforts qu'il s'adonne pour y palier : « je me demande s'ils comprennent même le sens de la question que je pose ».

Notre participant ne reste pas indifférent envers les apprenants qui se démarquent par leur travail en répondant aux questions. Il leur couvre d'appréciations et leur flatte avec des

bonus. Et pour que l'interaction de classe ne se confonde pas à une salle de jeux, il répartit la salle en groupes afin de pouvoir mieux gérer les tours de parole.

3. Cas de M.C

M.C est un homme âgé de 38 ans et est professeur des lycées de l'enseignement général. Il a une expérience professionnelle de six ans. Son discours est recadré dans le tableau que voici :

Thèmes	Sous-thèmes	discours
La notion de face dans les interactions	-la négation de la prise de parole de l'apprenant par l'enseignant	« Non. L'enseignant doit permettre aux apprenants de répondre aux questions cela va permettre de jauger le niveau de l'apprenant »
	-absence de liberté d'expression chez les apprenants	« parfois on coupe pour le guider, pour l'orienter dans son discours ».
La conduite de l'enseignant	-motivation des apprenants	« on amène l'apprenant à participer en posant les questions orientées, en leur promettant des bonus et en invitant leur camarade à applaudir en cas de nécessité »
	-répartition de la parole	« Je fais en sorte que ne parle que celui à qui j'ai donné la parole ».
Nature de la relation	-appréciation de la participation des apprenants	« Je ne vais pas dire faible, mais très faible. Vous voyez, pour une classe de 123 élèves, à peine 30 sont actifs »
		« Parfois amicale, parfois distante. Distante lorsqu'ils

	-type de relation	veulent perturber et amicale parce que ce sont les enfants et je dois leur apprendre les bonnes manières ».
--	-------------------	---

Tableau 5 : recadrage du discours de M.C

-Analyse du discours de M.C

L'enseignant C est conscient du fait que l'apprenant qui est en face de lui vient apprendre. Par conséquent, il doit lui laisser du temps afin qu'il puisse exprimer ce dont il connaît. Dans son discours il affirme d'ailleurs : « l'enseignant doit permettre à l'apprenant de répondre aux questions et cela va nous permettre de jauger à quel niveau il situe ». Cependant, cette liberté d'expression n'est pas sans limite ; c'est pourquoi il sanctionne tous ceux qui veulent perturber la séance, ceci dans le but de les amener à suivre.

Par ailleurs, pour attribuer la parole à un élève, l'enseignant fait l'effort de l'appeler par son nom malgré les effectifs pléthoriques. Il ne laisse pas l'occasion à ceux qui veulent dissimuler leur savoir dans la masse de le faire. A cet effet, il prend la peine de répartir les tours de parole dans sa classe. L'appréciation participative qu'il fait à l'égard de ces apprenants est très faible « 30 élèves seulement sur 123 au total participent au cours » pourtant il fournit énormément des efforts pour remédier à ce manque de participation. Ceci revient à dire que les apprenants ne sont pas intéressés par ce qu'il fait. La relation entretenue envers ces apprenants est distante d'une part et amicale d'autre part.

Conclusion partielle.

Lorsque nous confrontons l'analyse globale des discours de nos participants au recadrage thématique, nous pouvons faire plusieurs observations :

L'analyse globale révèle la mise en œuvre des pratiques enseignantes et leur conduite interactionnelle envers les apprenants en situation didactique. Le recadrage thématique montre les procédures de motivations entreprises par ces enseignants lorsqu'ils sont en interaction avec les apprenants et le type de relations qu'ils entretiennent. Tout d'abord, deux enseignants parmi les trois interrogés affirment encourager les apprenants avec des ajustements des points et des acclamations après une bonne réponse ou une réaction positive de l'élève. D'autre part,

on note l'inconfort moral des apprenants crée par la communication unilatérale engendrée par les enseignants qui étalent leur savoir sans laisser la possibilité aux élèves de s'exprimer. Il s'agit du cas de monsieur « A et B » qui ont respectivement le grade de PCEG et de PLEG qui ne laissent pas la liberté aux apprenants de pouvoir exprimer ce qu'ils connaissent. Ainsi, ces derniers se retrouvent dans la scène comme des spectateurs. Or, les dispositions officielles et institutionnelles présentées dans les programmes de langue française et de littérature (1995) réitèrent pour la plupart le droit à la parole, à la participation de l'apprenant. Cette négation de la parole apprenante constitue une violence dans la mesure où elle limite la liberté d'expression de l'apprenant et l'assigne à un rôle moins actif.

Enfin, si nous nous intéressons à la participation des apprenants à la construction du savoir, on constate que tous les enseignants interrogés réalisent qu'il ya une faible participation des apprenants aux interactions.

4.2.2- Cas des apprenants

En plus des enseignants, nous avons également entretenu six apprenants dont les âges varient entre 14 ans et 16 ans. Le tableau ci- dessous présente les différentes identifications par âge, par sexe et par statut.

N°	sexe	âge	statut
1	F	14 ans	Non-redoublant
2	F	14 ans	Non- redoublant
3	G	15 ans	Redoublant
4	F	14 ans	Non-redoublant
5	G	14 ans	Non-redoublant
6	G	16 ans	Redoublant

Tableau 6 : Tableau d'identification des participants enseignant

3- Mise en forme des entretiens des apprenants

Nous avons transcrit les données issues des entretiens faits aux apprenants. Après cette transcription, nous avons ressorti les thèmes que nous avons catégorisés afin d'en donner les différentes unités de sens. Le tableau ci-dessous met en évidence le recadrage de ces entretiens:

thèmes	catégorie	discours	Unités de sens
Relation interpersonnelle en classe	Distante (2, 3,4, 6)	-Elle est devenue distante de nous(2) -la plupart de temps, il ne blague pas avec nous (3) -elle ne nous laisse pas l'opportunité de l'aborder (4) -il ne joue pas avec nous (6)	Relation verticale
	Amicale (1,5)	-elle nous prend comme ses enfants (1) -Elle nous considère comme ses amis (5)	Affection, confiance
Degré de participation au cours	Faible (1,3, 4, 6)	-je n'aime pas participer au cours, le professeur là dérange (1) -parce que j'ai peur de mes camarades et en plus le professeur là ne blague pas (3) -je n'aime pas participer au cours parce que je ne veux	Désintéressement des apprenants manque de motivation

		<p>pas qu'on me fasse honte (4)</p> <p>-l'enseignant là est trop sévère ce qui me fait peur de parler (6)</p>	
	Moyenne (2,5)	<p>-j'aime participer au cours parce que si je rate, le professeur pourra me corriger et je pourrais connaître, donc m'instruire (2)</p> <p>-j'aime sauf que je ne lève jamais le doigt parce que j'ai peur des réactions des autres (5)</p>	Frustration, crainte de perdre la face
Attitude des apprenants face à la médiation de l'enseignant aux interactions de classe	appréciative	<p>-elle explique qu'en même, quand tu es bloqué, elle reprend l'explication (1)</p> <p>-elle réexplique les notions (2)</p> <p>-elle explique pour qu'on puisse parler (3)</p>	Motivation à la construction du savoir
	dépréciative	<p>-elle pose la question à une autre (4)</p> <p>-oui, elle m'aide(5)</p> <p>- elle interroge un autre(6)</p>	Frustration, perte de la face chez l'apprenant

Tableau (7) : recadrage du discours des apprenants

-Analyse du discours des apprenants

Dans la première catégorie, c'est-à-dire celle réservée à la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants, il ressort que, nombreux sont les élèves interrogés qui disent entretenir une relation distante de leur enseignant. Ceci par le simple fait que, l'enseignant ne leur laisse pas l'opportunité de se rapprocher de lui. Il s'agit précisément des apprenants (2, 3, 4, et 6). L'apprenant (2) du sexe féminin, âgé de 14ans et nouvellement arrivée dans la classe affirme : « l'enseignante est devenue distante de nous, elle ne nous permet pas de lui parler ». L'apprenant (3) par contre de sexe masculin trouve plutôt en son enseignant celui qui fait uniquement son cours et ne s'intéresse pas à eux. Il le traduit à travers ses propos : « l'enseignant là ne blague pas avec nous, la plupart du temps, il fait rien que son cours ». Quant à l'apprenant (6), du sexe masculin et reprenant la classe, il accuse l'enseignant de ne pas être ouvert envers eux. A ce sujet, il affirme : « l'enseignant ne nous laisse pas l'opportunité de l'aborder en situation de classe ». Toutes ces informations évoquées par les apprenants traduisent l'influence de l'attitude de l'enseignant sur la construction de leur savoir.

Par ailleurs, à côté de ceux-ci, figurent d'autres apprenants pour qui la relation envers l'enseignant est plutôt amicale. Tel est le cas des apprenants (1 et 5). Pour le premier (1) l'enseignant les considère comme ses enfants, c'est-à-dire qu'il existe une régularité, d'équilibre, d'harmonie, bref une relation de symétrie entre lui et son enseignant. L'élève (5) démontre cette symétrie à travers ces propos : « elle nous prend comme ses amis ; par exemple, lorsqu'on exploite un document, ou un texte, elle nous parle de la vie comment elle se passe, elle nous dit ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire ».

Pour ce qui est de la deuxième catégorie, celle renvoyant au degré de participation des apprenants au déroulement du cours, nous constatons que plus de la moitié des apprenants interrogés n'aiment pas participer au cours ; il s'agit des élèves (1,3, 4 et 6). Parmi ceux-ci, nous avons retenu deux garçons qui reprennent la classe et deux filles nouvellement arrivées dans la classe. La non participation aux échanges en situation de classe par ces apprenants s'explique non seulement par la crainte de se faire perdre la face par leur camarade, mais aussi par les violences verbales et morales que les enseignants apportent à leur endroit. La matérialisation de ceci se fait à travers le discours énoncé par ces apprenants : l'apprenant (3) stipule « j'ai peur de participer au cours parce que j'ai peur de mes camarades ». Il en est de même pour l'élève (4) lorsqu'il dit « qu'il n'aime pas participer au cours parce que je ne veux

pas me faire honte » l'apprenant (6) quant à lui « n'aime pas participer parce que, parfois l'enseignant est trop sévère et j'ai peur de parler ». A travers toutes ces interventions nous pouvons retenir que, les apprenants ne participent pas aux interactions parce qu'ils sont frustrés par la conduite de l'enseignant envers eux et par le comportement de leurs congénères lorsqu'ils prennent la parole.

Toutefois tous les apprenants interrogés n'ont pas la même vision sur cette catégorie. Il y en a qui ont de l'engouement à participer au cours. Tel est le cas de l'apprenant (2 et 5). Ces apprenants éprouvent du plaisir à participer aux cours pour plusieurs raisons : l'apprenant (2) d'ailleurs dit « j'aime participer au cours parce que si je rate, le professeur pourra me corriger et je pourrais connaître d'avantage ». L'apprenant (5) par contre traduit son engouement par ces propos : « j'aime participer au cours, sauf que je ne lève pas mon doigt parce que, j'ai peur des réactions des autres ». Nous retenons dès lors qu'en dépit des apprenants qui n'aiment pas participer au cours, il y en a qui le font, dans le sens de se faire améliorer, Et d'autres qui aiment le faire, mais ont peur de se faire perdre la face.

La troisième catégorie est réservée à l'attitude des apprenants face à la médiation de l'enseignant à l'interaction de classe. Pour ce cas, les élèves interrogés affirment que l'enseignant ne leur laisse pas du temps pour réfléchir lorsqu'il pose une question. L'enseignant ne ressort pas les indices pour rendre la question principale accessible, mais il va immédiatement vers un autre apprenant lorsqu'une question est posée et qui nécessite une réponse ce qui traduit l'insatisfaction des apprenants qui désirent exprimer ce dont ils connaissent. L'apprenant (4, 5 et 6) partagent cette position. En effet, l'apprenant (4) stipule « lorsque je suis en difficulté, l'enseignant pose la question à quelqu'un d'autre » il en est de même pour l'apprenant (6, 5) quand ils affirment « quand je suis bloqué, elle choisit d'autre élèves, dont elle ne te laisse pas le temps de réfléchir, elle choisit quelqu'un d'autre ». Nous pouvons retenir de cette dernière catégorie que, les apprenants traduisent leur manque de liberté dans la négociation didactique. Lorsque la compréhension est pénible, l'enseignant n'ouvre pas une autre interaction avec l'élève désigné mais recourt plutôt à un autre élève. Une telle attitude peut frustrer le premier intervenant puisque l'enseignant semble agir de façon arbitraire : il ne donne aucune appréciation sur l'intervention du premier apprenant et ne motive pas le changement d'interlocuteur.

Tout compte fait, il ressort de cette analyse que, malgré quelques apprenants qui affirment entretenir une relation symétrique avec leur enseignant, nombreux sont ceux qui

sont plutôt distants de ceux-ci. Cette distanciation concerne aussi bien les apprenants de sexe féminin que ceux du sexe masculin, nouvellement venus dans la classe ou qui reprennent la classe. Par ailleurs nous retenons que très peu d'apprenants participent à la négociation didactique parce qu'ils ont peur de l'intimidation de leurs camarades et de l'enseignant et aussi parce que l'enseignant ne leur accorde pas la parole en situation interactionnelle.

En résumé, nous disons donc que, le recadrage des thèmes évoqués dans notre grille montre non seulement l'influence de la conduite enseignante sur la négociation didactique, mais aussi la nature de la relation entretenue par l'enseignant envers les apprenants ainsi que la motivation des apprenants face à la négociation didactique. Ce constat établi à la suite de nos analyses témoigne de la pertinence de nos hypothèses.

4.3 Les enregistrements audio

Notre objectif dans ces enregistrements est de relever fidèlement le discours en interaction entre (enseignants et apprenants) dans leur état naturel afin de ressortir les thèmes qui s'y émergent. Ainsi, nous avons pour le compte de notre travail enregistré quatre leçons de français. Mais nous n'avons pas pu transcrire les quatre par le simple fait que l'un des enregistrements (le premier enregistrement) n'était pas audible du fait du bavardage provenant de la classe voisine. En fin de compte, notre corpus était constitué de trois leçons. L'ensemble de ces leçons a fait 2 h 19 min. Il s'agit de trois classes de troisième qui compte en tout 303 apprenants pour trois enseignants. Nous avons résumé dans le tableau suivant :

Établissement	Enseignant	Classe	Effectifs	Nombre d'heure d'enregistrement
A	1	3 ^e E2	124	30 min
B	1	3 ^e A2	110	40 min
C	1	3 ^e A	69	1h 09 min

Tableau (8) : récapitulatif des données retenues pour les enregistrements

4.4 Méthodologie

Nous avons transcrit les données et nous avons ressorti les thèmes qui s'y émergent. Nous les avons regroupés en thèmes avec les unités de sens, ensuite, nous les avons portés dans le tableau suivant :

Phénomènes observés	Description du phénomène	Unités de sens
L'ouverture de l'échange	L'observation faite sur le corpus (3) laisse à première vue une absence de séquence d'ouverture qui constitue la salutation. La priorité est accordée non pas à susciter les apprenants au climat d'écoute, mais plutôt à la présentation de la leçon du jour.	Nous disons dans ce cas que l'enseignant empiète sur les contraintes rituelles en interaction et s'appesantit plus sur la dimension cognitive de l'apprenant.
Les tours de parole et les demandes d'engagements	Nous constatons dans le corpus issu de l'établissement (2) que l'enseignant parle plus que les apprenants. C'est l'intervention de l'enseignant qui domine sur les échanges, et l'apprenant ne fait que finir des phrases débutées par l'enseignant.	Ceci traduit le modèle transmissif de l'enseignant.

L'usage des qualificatifs péjoratifs et des réactions négatives	Dans le corpus issu de l'établissement (1), nous relevons le substantif « cancre » utilisé par l'enseignant pour désigner les apprenants moins actifs et la négation « non » lorsqu'un apprenant donne son point de vue et que l'enseignant n'est pas d'accord.	Ceci porte atteinte à la face de l'apprenant.
Les réactions appréciatives	Nous les observons dans les trois textes. L'enseignant utilise les déterminants mélioratifs « très bien », « bien » pour encourager les apprenants dans leur participation	L'enseignant motive ainsi les élèves à travers ces réactions
Utilisation des termes relationnels	Notre corpus montre les termes relationnels « mon ami » ; « mes amis »	Relation affective de l'enseignant envers ses apprenants, traduit l'amadouement et la flatterie

Tableau(9) : récapitulatif des faits interactionnels émergents des enregistrements audio.

-Analyse

Nous commençons cette analyse en rappelant que la négociation didactique est un processus qui met en place de façon conjointe l'activité de médiation de l'enseignant et l'activité cognitive de l'apprenant, pendant lequel l'enseignant laisse suffisamment du temps d'apprentissage à l'apprenant. Nous remarquons à travers ce tableau que plusieurs faits émergent du discours enseignant et apprenants en classe de langue. Il s'agit de : l'ouverture de

l'échange, les tours de parole, l'usage des qualificatifs péjoratifs et des réactions négatives, les réactions appréciatives, l'emploi des termes relationnels et les demandes d'engagement.

-L'ouverture de l'échange

L'ouverture de l'échange constitue l'un des rituels interactionnels à travers lesquels s'expriment les relations interpersonnelles. Elle constitue la forme élémentaire de politesse apprise aux apprenants. Selon nos observations, la salutation enseignante se réduit à un simple bonjour ; et parfois suivi immédiatement d'un injonctif « asseyez-vous ». Comme illustration, nous pouvons relever cette séquence issue du texte de l'établissement(1) :

1E : Bonjour ! Asseyez- vous ; Nous allons, aujourd'hui faire le cours de grammaire sur la phrase simple et la phrase complexe. Un élève pour copier la phrase au tableau.

2A : Moi monsieur

3E : commence à la ligne. Un cycliste a renversé mon frère à la sortie des classes.

Nous constatons dans cette séquence qu'il n'existe pas à proprement parlé de salutations complémentaires. En limitant sa salutation à un simple bonjour, l'enseignant reste distant de l'apprenant et sacrifie ainsi les rituels susceptibles d'établir entre lui et ses apprenants, une relation de confiance et d'ouverture. Elle peut aussi traduire le désir par l'enseignant de réaliser sa leçon dans la marge de temps précis. Or, en prolongeant la salutation dès son entrée en classe, les apprenants éprouvent une certaine sympathie envers l'enseignant et manifestent une attitude coopérative et participative. L'enseignant doit vérifier la disposition psychologique des apprenants à travailler. A cet effet, il lui revient de stabiliser, d'attirer l'attention, de susciter le goût d'apprendre aux apprenants. L'apprenant sent la présence de son enseignant dès son entrée en classe, c'est pourquoi, il doit mieux se comporter dès le début de l'heure en saluant ses élèves.

Par ailleurs, nous avons également remarqué dans le corpus (2) que la centration sur les activités d'apprentissage prime sur la salutation.

1E : Bonjour ! Tamo efface le tableau. La dernière fois on s'est arrêté où Effa? On a expliqué le cours. Vous notez donc.

On le note à travers cet exemple que, l'enseignant demande aux apprenants de s'asseoir et envoie immédiatement un apprenant effacer le tableau et en même temps

demande à un autre de rappeler le cours de la dernière fois. Il introduit ainsi plusieurs activités au même moment au détriment des salutations et ceci empiète sur les rituels d'accès qui peuvent être indispensables à l'instauration des conditions psychologiques aux activités d'apprentissage. Dès la première prise de parole, l'enseignant fait valoir sa place il construit son image et impose le type de relation qu'il entend établir dans la suite de l'interaction.

-Les tours de parole

Une attention particulière a été par ailleurs accordée aux tours de paroles. Il s'agit de la séquence allant de 137E à 138E du corpus (1) où la parole est fortement centrée sur l'enseignant, mettant ainsi en péril la participation de l'apprenant, lui qui devrait être au centre de l'apprentissage. Ceci empiète sur la construction du savoir de l'apprenant et de son rôle en interaction. Or, la mission de l'école en tant que lieu de socialisation n'est pas de transmettre les connaissances à l'enfant, mais de lui donner l'opportunité de mettre ses potentialités en marche. Il en est de même pour cette séquence du texte (3) :

« Oui, qui d'autre ? Pas les mêmes Fokam vas-y. Nous irons nous promener demain. Ajouter une subordonnée circonstancielle de temps. Au cas où, on ne peut pas utiliser deux subordonnées dans une même phrase. Qui corrige ? »

Nous constatons ici que l'enseignant ne laisse pas suffisamment du temps à l'apprenant pour répondre à une question posée. Lorsqu'il interpelle un apprenant, avant même que celui-ci ne se lève, l'enseignant a déjà lui-même donné la réponse. La parole de l'apprenant est dès lors minime. Cette domination de la parole enseignante peut-être assimilée à une sorte de violence, parce qu'elle limite la liberté de l'apprenant et l'assigne au rang de spectateur ; pourtant, dans les textes nationaux régissant l'action éducative le devoir d'éducation implique aussi la responsabilité de l'enseignant. Cette responsabilité expliquerait un ensemble de conduites des enseignants envers l'apprenant dont la finalité est de susciter chez lui l'engagement, de façonner son agir et son être.

-La réaction négative

Par réaction, on entend les remarques faites par l'enseignant à propos des apprenants. Nous avons relevé dans notre corpus la réaction négative « non ». Nous allons le présenter à travers cet exemple issu du corpus (3) :

7E on conclut que, le vocabulaire mélioratif renvoie à l'expression (...)

8A3 Renvoie à tout ce qui est négatif

9 E **Non**. Qui essaye ?

10A3 si madame.

28 E Bien. Qu'est-ce qu'on peut dire de la fonction ? FOFE.

29 E La proposition subordonnée exprime quel genre d'action ?

30A1 la proposition subordonnée exprime la condition

31 E **non**. La proposition subordonnée exprime quel genre d'action Nomo ? Lève le doigt

La négation « non » employée deux fois de suite dans la leçon traduit le rejet total d'une idée sans concession, il a un effet d'irrévocabilité. Or dans une coopération, il est indispensable de toujours créer des compromis en vue de satisfaire chaque interlocuteur. Dans le cadre socioconstructiviste, l'apprentissage est cette coopération enseignant –apprenant au terme de laquelle les deux partenaires doivent avoir respecté un contrat didactique qui est celui de transmettre et d'acquérir des savoirs. Pour ce faire, la partie adulte doit éviter d'employer cet adverbe de négation, facteur de frustration et de démotivation. L'apprenant qui reçoit un « non » en pleine figure se sent diminué et inutile devant ses congénères ; s'il est sur une mauvaise voie, l'enseignant doit lui proposer des pistes pour un nouveau départ, pour une nouvelle perspective. Par ailleurs, un rejet ne devrait en aucun cas être gratuit. Si un élève s'égaré dans ses propos en répondant à une question, il a le droit de recevoir des explications qui lui permettent de comprendre pourquoi son avis ne tient pas. Il doit comprendre comment l'on parvient à la réponse idéale et le chemin qu'il faut emprunter à cet effet.

-Les insultes ou qualificatifs péjoratifs

Elles sont comprises comme des réactions de moqueries aux interventions des élèves. En fait, l'on a affaire à une réfutation des arguments de l'apprenant. En faisant recours à ce type de réaction, l'enseignant blesse l'amour propre de l'élève devant ses camarades. La victime des moqueries n'étant plus pris au sérieux en classe, peut se révolter ou s'accommoder à ne dire désormais que des sottises dans le but d'amuser ses camarades. Dire par exemple d'un apprenant qu'il est « un cancre » ou un « bon à rien » (texte 1 intervention 3 E) est entièrement anti-pédagogique et relève du peu de compétence de l'enseignant. Il n'est pas question de montrer à l'apprenant qu'il est foncièrement ignorant ou limité, il s'agit

davantage de l'amener à pousser plus loin son activité intellectuelle. Se moquer de lui ne le conduirait sans doute qu'à sa perte.

Il ressort que, quelque soit les réactions négatives ou des qualificatifs péjoratifs, l'emploi de l'un ou de l'autre étouffe l'élève en situation d'apprentissage, si bien que par peur d'être ridiculisé, il préfère garder le silence pour se préserver. Toutefois, ce silence constitue une entrave certaine au mécanisme de déclassement de la zone proximale de développement que chaque personne possède. Outre ces violences verbales, nous avons aussi relevé dans notre corpus les termes appréciatifs et relationnels ainsi que les demandes d'engagement qui pour la plupart encouragent l'apprenant en situation de classe.

-Les réactions appréciatives

Elles servent à apprécier des efforts fournis par un apprenant. Elles ont une valeur d'encouragement, et peuvent contribuer à développer la motivation de l'apprenant. A ce sujet Viau (1994 :32) affirme que, la motivation scolaire est *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.*

Les réactions appréciatives se manifestent dans notre corpus à travers les évaluations conclusives « bien » ; « très bien ».et des termes d'acquiescements « oui ». Nous prenons l'exemple du corpus (1) :

7^E La police a amené qui ?

82 l'

9^E l' devient le pronom

10A3 mon frère

11^E oui, la police a amené le cycliste au commissariat la police a amené qui ?

12A3 le cycliste

13^E **très bien**. Ok, il a amené au commissariat et l'a interrogé.

25^E Ok il avait une jambe douloureuse. Douloureuse dérive de quel nom ?

26As (tous) douleur

27^E **très bien** il avait une jambe douloureuse. Vient démontrer ta connaissance ici, je m'adresse au voisin de Mballa.

À travers ces termes, l'enseignant met l'apprenant en confiance. Il valorise son image auprès de ses camarades et augmente sa confiance. Ceci relève de l'estime de soi et l'apprenant en a besoin d'autant plus qu'il se caractérise par un état d'esprit de doute, de manque de confiance en soi. On peut dire à cet effet que, les réactions appréciatives ont une valeur de récompense des efforts cognitifs fournis. À travers ces procédés, l'enseignant encourage l'apprenant et suscite en lui la confiance et le renfort de l'estime de soi. Toutefois, ceci ne voudrait pas dire que l'enseignant doit dissimuler les évaluations négatives.

-Les termes relationnels

Les termes relationnels selon Kerbrat-Orecchioni regroupent diverses sous-classes de relations telles que la parenté, la relation affective et la relation professionnelle. Notre corpus atteste la relation amicale explicite à travers les termes « mon ami ».

Exemple du texte (1)

79 E Qu'est-ce qu'une phrase simple ?

80A2 La phrase simple est construite autour d'un verbe.

81 E Très bien **mon ami**. La phrase simple est constituée, composée d'une seule proposition.

Ce terme relève de la dimension affective de la relation interpersonnelle. Ils ne sont pas abondants dans notre corpus et fonctionnent comme des procédés de flatterie dont la finalité est de développer les relations vivantes, de réduire la tension ambiante en flattant l'interlocuteur. Le locuteur crée ainsi un lien affectif, une amitié dont la finalité est de susciter l'ouverture et la participation de l'apprenant. Ces termes participent à des stratégies visant à faciliter les relations sociales en classe, avec pour finalité d'agir positivement sur l'apprenant en vue de susciter son engagement aux tâches d'apprentissage.

-Les termes d'engagements

Par engagement, nous entendons à la suite de Goffman, la mobilisation d'un ensemble de ressources d'ordre psychologique, cognitive et praxique en vue de réaliser une finalité. En contexte de classe ces demandes d'engagements sont parfois complexes et sont exprimées par diverses sources sémiotiques de la communication : verbales, non verbales et praxiques. En

regardant notre corpus (1), nous pouvons observer quelques demandes verbales d'engagement à partir de l'exemple ci-dessous :

34 A4 enlève le « s » sur rentré

35 E Ok. Termine alors tu as compris ?

36As (tous) s'exclament

37 E **Je vous en prie écoutez.** On dit une proposition ou une préposition ? Et on dit quoi alors ?

113A2 Quand elles sont séparées par une conjonction de subordination

114 E **Taisez-vous s'il vous plaît.** Oui quand elles sont reliées par une conjonction de coordination. OK ;

Ces termes d'engagements relevés dans notre texte sont pris dans ce cas comme des accompagnateurs et relèvent de la politesse envers l'interlocuteur dans le langage ordinaire. Telle que nous les concevons ici, ils constituent des actes performatifs en ce sens où ils agissent sur l'interlocuteur en impliquant des effets cognitifs. Dans nos deux exemples, l'on peut aussi considérer ces termes comme des atténuateurs de l'acte menaçant. L'enseignant utilise ces termes en vue d'entretenir avec les apprenants un équilibre relationnel dépourvu de tout sentiment de frustration, de domination. Il contribue aussi à motiver la participation de l'apprenant dans l'interaction.

Tout compte fait, nous avons étudié certaines pratiques de classe qui peuvent influencer la participation des apprenants à la négociation didactique. Il s'agit entre autre de l'ouverture de l'échange, des tours de parole, de l'usage des qualificatifs péjoratifs, des réactions négatives et appréciatives ainsi que les termes relationnels. Il ressort de ces analyses que, en dépit des termes négatifs et des réactions dépréciatives qu'infligent certains enseignants en classe à l'endroit des apprenants et dont la finalité conduit à des frustrations lors de la construction du savoir de ceux-ci, il nous semble que peu sont des enseignants qui par contre emploient des termes pouvant permettre à ces apprenants à s'impliquer dans l'interaction en place et à coopérer. Ce qui revient à dire qu'il reste encore beaucoup à faire en situation de classe si l'on souhaite vraiment l'adhésion de l'apprenant dans les échanges. En situation d'apprentissage, l'enseignant ne doit pas intimider l'apprenant à travers les termes dévalorisants qui peuvent porter atteinte à la face de l'apprenant et briser les règles de la

communication, mais il doit plutôt chercher à le faire impliquer dans l'apprentissage en se rapprochant de lui et en établissant une relation conviviale avec lui.

4.4 Difficultés rencontrées

Nous tenons à préciser ici que ces données recueillies ne se sont pas effectuées sans heurt. Nous avons eu des difficultés lors de nos enquêtes car les enquêtés ont jugé que notre outil de collecte de donnée à savoir l'entretien leur prenait trop du temps. En plus de cela, certains enseignants ont refusé de répondre à nos questions.

Nous avons eu un autre problème lié à la qualité des enregistrements. Les enregistrements de cours n'ont pas été de bonnes qualités sonores, à cause de l'excès de nuisance sonores et de bavardage provenant aussi à l'intérieur qu'à l'extérieur des classes que des classes voisines. Pour résoudre cette question, nous avons opté pour l'enregistrement de plusieurs cours puis procéder à la sélection des interactions audibles.

Nous avons ainsi dans ce chapitre présenté les résultats des enquêtes que nous avons menées. Pour y arriver, nous sommes partis des notes d'observation que nous avons analysées. Par la suite, nous avons présenté les données issues des entretiens faits aux enseignants et aux apprenants. Nous avons catégorisé le discours de ces participants en des différents thèmes que nous avons analysés. S'agissant du traitement des enregistrements audio, nous avons isolé les phénomènes émergents auxquels nous avons ajouté d'autres éléments pris lors de nos observations. Tout cela nous a permis à l'analyse. Dès lors, nous nous évertuerons au chapitre suivant à l'interprétation des résultats issus de ces analyses afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ.

CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS

Dans ce chapitre, il sera question pour nous d'interpréter les résultats obtenus après analyse, de vérifier nos hypothèses formulées au départ avant de poser des solutions didactiques pouvant susciter la participation des apprenants à la construction de leur savoir en situation de classe.

1- Interprétation des résultats de la recherche

Nous avons retenu au chapitre deux de ce travail que, la notion de face, la conduite de l'enseignant ainsi que la nature de la relation entretenue entre enseignants et apprenants influencent sur la négociation didactique. Nous articulerons l'interprétation des résultats de cette recherche autour des variables principales à savoir : la notion de face, la conduite de l'enseignant et la nature de la relation entretenue entre enseignant et apprenants.

1.1 La notion de face

La face est un élément important de l'identité sociale. Elle est constituée de l'ensemble d'images valorisantes que tout individu se construit et veut faire respecter dans ses rapports en société. Cette notion est au centre de la politesse et est entendue comme un ensemble de comportements positifs permettant à un individu de vivre en adéquation avec ses contemporains dans un milieu donné. En tant qu'objet sacré, la face représente beaucoup pour l'individu qui se voit investi de la responsabilité de sauvegarder des menaces qui pèsent sur elle. À partir de la notion de face, Goffman (1974 :9) construit un ensemble de ligne de conduite observables dans l'interaction à savoir : « perdre la face » ; « gagner la face » ou « sauver la face ». C'est une ligne de conduite qui consiste à tenir son image ou à se voir tenir par autrui. La perte de la face est vue comme une humiliation, une défaite symbolique. À l'opposé, garder la face consiste à peser son image personnelle puisqu'elle constitue l'un des enjeux. Ainsi dit selon cet auteur, ces actes influencent les états mentaux des sujets concernés c'est pourquoi il dit à ce sujet :

L'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne ; il s'y attache ». Si la rencontre confirme une image de lui-même qu'il tient pour assurer, cela laisse assez indifférente. Si les événements lui font porter une face plus favorable qu'il ne l'espérait, il « se sent bien ». Si ses vœux habituels ne sont pas comblés, on s'attend à ce qu'il se sente « mal » ou « blessé ». L'attachement à une certaine face ainsi que

le risque de se trahir ou d'être démasqué expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement (Goffman : 1974 :10).

Pour Kerbrat-Orecchioni, valoriser la face de l'autre relève du versant positif de la politesse. Pour Zheng (1998), la valorisation de la face trouve son fondement dans la recherche de coopération et un désir personnel chez tout individu, celui de se voir valoriser par autrui. Il fait observer à ce propos que : « pour obtenir la coopération, un locuteur doit être conscient du fait qu'ils ont, tout comme lui-même besoin d'être évalués de façon positive par la société. Tout en cherchant à faire épanouir sa face, il lui convient donc de faire en sorte de valoriser celle de ses partenaires. (ibid : 169)

Dans le cadre de la présente étude, il semble que, la notion de face influence sur la négociation didactique. Cette influence se fait observer lorsque le locuteur considéré ici comme le maître prend le dessus sur l'interlocuteur qui est l'apprenant et cherche à stigmatiser les contributions des apprenants, lorsque celles-ci ne sont pas conformes aux attentes. Cette attitude contribue alors à porter atteinte à la face de l'apprenant puisque les jugements dévalorisant sont susceptible d'effacer l'estime de soi et l'amour propre des apprenants. Ceux-ci peuvent développer les stratégies pouvant renforcer leur image. En effet, lorsqu'un individu a peur de se voir humilier, exposé, de mettre en lumière ses faiblesses, il adopte des stratégies défensives. Le souci de ménagement des faces est prioritaire chez les élèves que nous avons interrogés malgré les relations qu'ils entretiennent avec leurs camarades. Dans les classes que nous avons observées, nous avons remarqué que les relations sont variables. Nombreux sont des élèves qui sont discrets envers leur enseignant et parfois complètement effacés de la scène interactionnelle. Ce comportement traduit la crainte de perdre la face ainsi que la peur de voir leur image se détruire. En effet, il ya cette peur que les apprenants éprouvent envers leur enseignant lorsqu'ils doivent prendre la parole.

Partant des résultats de nos analyses, il ressort que, les apprenants qui ne participent pas à la négociation didactique représentent un grand effectif. Sur les six élèves que nous avons interrogés, quatre affirment ne pas participer au cours. Ils le font dans le but de préserver leur face d'autant plus que, « parler c'est risquer de perdre la face » comme l'a si bien dit (Kerbrat-Orecchioni (2005 :14). Ces apprenants ont d'ailleurs affirmé dans leur propos qu'ils ont peur des réactions des camarades, et peur que l'enseignant ne leur insulte. Ceci signifie que, la face de l'apprenant est menacée en interaction. Pour cela, il doit multiplier les stratégies de protection faciale, qui se manifestent dans nos analyses par le repli sur soi, le silence et le caractère inactif lors de l'interaction. D'autre part, nous avons relevé

que, en interaction de classe, certains enseignants font usage des qualificatifs et des termes péjoratifs qui portent atteintes à la face des apprenants et voire même à leur intégrité morale. Ainsi, nous retenons que, quelque soit son statut ou son identité, tout individu a besoin d'être entendu et d'être reconnu par les autres. Dans une interaction, il ne suffit pas que les personnes dépendent de la morale sociale, mais des enjeux qui animent chaque participant. C'est pourquoi, lorsqu'une partie de l'interaction trouve son enjeu en péril, il peut se conduire mal.

Pour Filisetti(2009), les conduites polies, en tant que manifestations de la compétence sociale, influent sur la motivation des interactants. Elle écrit à ce propos :

Concernant la relation maître- élève, les recherches mettent en évidence le fait que le comportement des enfants influence le regard que l'enseignant porte sur eux. [...] si les élèves perçoivent leur enseignant comme une personne qui les aide, qui les encourage, qui leur prête attention (qui prend en compte leurs questions, qui s'intéresse à leurs ressentis), qui leur fait confiance, alors leur motivation à bien travailler en classe s'accroît.

Le point de vue de Franken (2000 :40) est similaire. Elle pense que

L'acte de politesse vise l'ostension d'un effet cognitif sur l'allocataire. Or les relations sociales font partie de la cognition car elles mettent en jeu des connaissances et des états mentaux. Ménager la susceptibilité d'autrui, le flatter [...] peut impliquer des efforts cognitifs.

En contexte Camerounais, les enseignants semblent accorder la priorité à l'éducation des élèves négligeant ainsi la conduite qui mène vers elle ; c'est-à-dire les mécanismes de mise en œuvre de cette éducation qui pourront faciliter leur tâche et leur permettre de mieux la réaliser ; d'où l'influence de la politesse sur la négociation didactique. Il est probable que, en développant les stratégies de conduite envers les apprenants, en leur apportant plus de considération, en leur respectant, cela pourrait susciter en eux, une ligne de conduite souhaitée qui pourrait réduire le nombre d'apprenants inactifs en classe.

1.2 La conduite de l'enseignant

Les analyses réalisées sur les conduites enseignantes révèlent que, les conduites sont différenciées et dépendent d'un ensemble de facteurs d'ordre statutaires, relationnels, et contextuels. Dans cette partie, il s'agit de montrer comment la construction de l'image de soi chez l'enseignant traduit en avance une forme d'agir sur l'apprenant. Cette conduite se fonde sur la motivation et l'image socialement acquise et admise, laquelle peut être confirmée au cours de l'interaction. En effet, tout enseignant, en tant qu'éducateur d'un enfant et membre

d'une institution doit faire valoir son image auprès des apprenants et auprès de l'institution. C'est-à-dire que sa conduite est régit par ces enjeux. L'image de soi chez l'enseignant se manifeste à travers l'attitude et le comportement interactionnel opéré par celui-ci. Ainsi, nous avons noté dans notre travail que la conduite de l'enseignant influence sur la négociation didactique. Cette influence s'observe à travers les enseignants qui ne font pas d'effort pour développer l'interaction de classe. Nous avons retenu lors de nos analyses que, nombreux sont des enseignants qui courent plutôt à l'atteinte des objectifs du cours qu'ils se sont fixés au départ et sur les programmes qu'ils souhaitent couvrir avant les examens officiels. Ils font table rase du reste, ce qui porte atteinte à la face de ces apprenants qui sont traduits désormais à de simples spectateurs. Nous avons également mentionné quelques cas de violences verbales dans le discours des enquêtés tels « les cancre » ; « bande de fainéants » ; qui ont un impact sur le développement cognitif de l'élève. Bien que ces enseignants utilisent ces termes la plupart du temps pour ramener les apprenants à l'ordre, ils peuvent aussi se manifester sous forme d'actes menaçants pour les élèves timides qui en profitent pour se replier davantage.

Par ailleurs, nous avons retenu au chapitre deux de cette étude que, la relation entretenue entre enseignant et apprenant est une relation verticale dans laquelle l'enseignant occupe la position haute et l'apprenant la position basse. Cette position dominante de l'enseignant est très effective dans nos observations. Ceci se vérifie dans nos analyses à travers la négation de la prise de parole de l'apprenant par l'enseignant. Sur les trois enseignants interrogés, trois affirment interrompre la parole de l'apprenant lorsque ce dernier n'arrive pas à le faire rapidement ou alors quand le temps lui tient à cou. Ils préfèrent le faire pour avancer rapidement. Ainsi, l'apprenant n'est pas libre dans sa prise de parole, l'enseignant lui impose un rythme à suivre il se comporte comme le détenteur du savoir et que l'apprenant ne peut qu'en dépendre. Cette conduite enseignante est similaire à celle du modèle transmissif qui n'admet qu'un seul maître dans la classe et qui a pour mission d'inculquer les connaissances aux apprenants. A ce sujet, Belibi (2009 :292) cité par Kandon-Ngangue affirme :

L'époque du magister dextit ou l'enseignant avait le monopole du savoir est révolue, l'enseignant au lieu de se considérer comme un illuminé, devrait pendant qu'il enseigne, apprendre, il devrait comprendre que la fonction enseignante, loin de mettre en relation un maître et un disciple est plutôt un partenariat [...] son ultime but ne revient pas à terroriser les élèves comme c'est le cas, mais à corriger...

L'interruption de la parole d'un apprenant au profit de celle de l'enseignant peut poser un problème de la place de la parole apprenante. L'enseignant doit laisser l'apprenant

exprimer clairement sa pensée. En monopolisant la parole, l'enseignant frustré l'apprenant et si ce dernier est timide, il doit renforcer sa timidité et ne plus s'intéresser à la pratique. Or, c'est au moyen de la parole que l'apprenant s'extériorise et prend conscience de ce qu'il est. C'est aussi en parlant que celui-ci réalise tout ce qu'il connaît et à partir de là, l'enseignant pourra déterminer ses lacunes et lui venir en aide. Il serait donc nécessaire de faire parler l'apprenant que de le cantonner à un rôle réceptif. C'est à travers son engagement que l'apprenant fait face aux obstacles, découvre ses limites et s'améliore. Nous pouvons dire que, si l'enseignant essaie d'écouter l'apprenant, s'il essaie de modifier ses représentations vis-à-vis de l'apprenant, le nombre d'apprenants adhérant au cours pourrait augmenter. Il suffit que l'enseignant abandonne un peu la représentation de « magister » qu'il semble faire de lui-même et qu'il discute avec l'apprenant comme un partenaire dans son apprentissage. D'autre part, l'enseignant doit laisser assez d'espace à l'apprenant afin qu'il puisse s'exprimer.

1.3 La nature de la relation

La nature de la relation désigne également la conduite de l'enseignant ; mais seulement, contrairement à l'organisation des tours de parole et les demandes d'engagement, cette relation renvoie aux échanges harmonieux et l'adhésion des apprenants en interaction.

Selon nos enquêtes, nous notons que les apprenants sont plus attentifs et écoutent l'enseignant qui établit avec eux une relation affective. A cet effet, dans les cours que nous avons enregistrés, nous avons remarqué qu'un seul parmi les enseignants en interaction fait preuve d'affection envers ses élèves en utilisant de temps en temps les termes relationnels tels « mon ami » ; « mes amis ». Ces termes relèvent de l'affection d'un enseignant envers ses élèves, de la convivialité de l'amour filial, étant donné qu'en ce moment, où l'enseignant utilise ces termes, il se présente comme parent en face de l'enfant et qui veut l'inciter à l'écouter. L'on considère comme « ami » une personne avec qui l'on entretient une relation d'amitié, de coopération, d'harmonie. L'usage de ces termes renvoie dès lors à la coopération, à l'entente entre les différents partenaires, à l'idée de complicité. En situation de classe, la complicité entre l'enseignant et l'apprenant se fonde sur le partage des valeurs communes, à l'engagement de chacune des parties dans les rôles qui sont les siens et la conformité des apprenants aux normes socio-éducatives. Se montrer proche ou distant de l'apprenant est donc susceptible d'engendrer des effets sur la situation d'apprentissage. L'enseignant qui s'adresse à son apprenant en terme affectifs « mon ami » ; « mes amis » convie son interlocuteur à une

place subjective respectivement de parent et d'ami. Cette dynamique de places et d'identités peut contribuer à renforcer les liens éducatifs et interpersonnels.

Pour Zheng (1998), valoriser la face de son interlocuteur vise la recherche de la coopération et un désir chez tout individu de se voir valoriser par autrui. Il affirme à ce sujet : *Pour obtenir la coopération, un locuteur devrait être conscient du fait qu'ils ont, tout comme lui-même, besoin d'être évalués de façon positive par la société. Tout en cherchant à faire épanouir sa face, il lui convient donc de faire en sorte de valoriser celle de ses partenaires.*

Selon Marc et Picard (2008), la nature de la relation est tributaire de la distance existante ou instaurée entre les partenaires. En effet, l'enseignant en tant que personnage chargé de l'accomplissement scolaire des apprenants, doit construire une relation qui vise à se rapprocher d'eux. Cependant, on note dans nos analyses très peu d'enseignant qui appliquent cette conduite. Un seul parmi les trois enquêtés essaye de le faire avec ses élèves. Nous voyons qu'avec cet effectif cela ne pourrait avoir d'effet sur les élèves. Les élèves affirment que les enseignants sont distant d'eux ce qui fait qu'ils n'ont même pas la possibilité de leur aborder. Ceci impacte sur les élèves qui ne peuvent que consentir et rester indifférent lors de la réalisation de l'interaction.

2-Vérification des hypothèses

La vérification d'une hypothèse est une étape dont on ne peut s'en passer dans un travail de recherche. En effet, elle consiste à confronter les résultats issus de l'analyse avec les hypothèses émises au départ afin de les confirmer ou de les infirmer. Pour effectuer cet exercice dans le cadre de ce travail, il sera important pour nous de rappeler les hypothèses pré- définies :

HG : Le respect des règles de politesse conduit à une bonne négociation didactique

H1 : La notion de face influence la négociation didactique

H2 : La conduite de l'enseignant détermine la négociation didactique

H3 : La nature de la relation entre enseignant et apprenant est fondamentale à la négociation didactique.

Après analyse, nous avons remarqué que, en interaction, la politesse est au centre de toute prise de parole en interaction ; elle représente une ligne de conduite en rapport à la

relation avec autrui. Cette ligne de conduite est guidée par des règles dont le respect rend l'interaction harmonieuse. C'est sur ce point de vue que nous devons la confirmation de notre hypothèse générale.

Par ailleurs, nous avons aussi relevé à cette issue que, la manière dont l'enseignant adresse la parole aux apprenants a un effet sur ceux-ci. Lorsqu'ils se sentent impliqués dans l'activité de la circonstance, ils s'y engagent facilement. Ce point de vue confirme aussi l'hypothèse deux.

Bien plus, nous nous sommes rendu compte que, en interaction, les apprenants ne veulent pas adhérer à la négociation tout simplement parce qu'ils n'aiment pas se faire perdre la face. Cette peur leur pousse à garder le silence en classe. Nous comprenons dès lors que, tout individu a un sentiment naturel d'autoprotection, de défense de son amour propre, de sa dignité d'où la confirmation de l'hypothèse une.

La troisième hypothèse au même titre que la deuxième est confirmée. La participation des apprenants en interaction dépend de la nature de la relation entretenue entre enseignants et élèves. Si l'enseignant se rapproche de l'élève, il gagne la partie et s'il s'éloigne, les élèves se replient et gardent le silence.

3- Discussion

Il était question pour nous dans ce travail d'établir le lien qui existe entre la politesse linguistique et la négociation didactique en situation de classe. Nous avons vérifié ce lien avec des variables indépendantes telles que : la notion de face ; la conduite de l'enseignant et la nature de la relation entre enseignant et apprenant. Nous avons observé que, la notion de face a un lien significatif sur la négociation didactique lorsque l'enseignant dans sa pratique en classe respecte son rôle de médiateur et donne l'opportunité à l'apprenant qui est en stade d'apprentissage à s'exprimer en toute quiétude. Ce lien est davantage significatif lorsque l'enseignant considère l'apprenant comme un être à part entière qui a besoin d'un accompagnateur et non comme un sujet à qui on peut infliger toutes formes de violence. Ainsi dit, dans la logique socioconstructiviste, la négociation didactique ne vise pas à se dresser l'un contre l'autre ou à s'agresser, elle nécessite une communication où chacune des parties en présence propose à l'autre son point de vue sur un domaine d'étude bien précis.

D'autre part, la construction de l'image de soi chez l'enseignant participe aussi d'une forme implicite d'agir sur l'apprenant. Nous avons montré dans nos analyses que, la réaction

de l'apprenant lors de la négociation didactique est le reflet de l'attitude de l'enseignant envers lui. Il est plus coopératif lorsqu'il sent la présence de l'enseignant. C'est à ce sujet que Goffman stipule que, l'enseignant dans ses rapports avec l'apprenant construit une image de lui-même à travers la ligne de conduite qu'il adopte. Cette mise en scène de soi vise influencer les partenaires à faire bonne figure. En effet, l'élève qui ne se sent pas impliqué dans le travail demandé par l'enseignant est réticent à l'interaction. L'enseignant doit prendre en compte l'élève dans son statut d'apprenant, le respect de son identité celui de son statut d'apprenant, de sa participation dans sa formation et celui de son intégrité. Ces observations rejoignent ceux de Numa (2007) dans son travail sur la conduite de l'enseignant. Pour lui, l'élève est le moteur de son apprentissage. A cet effet, l'enseignant doit le suivre en fonction du problème qu'il pose. Cette motivation par l'enseignant témoigne le rôle actif de l'apprenant et favorise la construction de son savoir. Il doit susciter la participation des apprenants en offrant des tours de parole à tous.

Aussi, nous avons montré que, l'enseignant dans sa relation avec l'apprenant adopte une attitude de négociation ayant pour finalité la motivation de celui-ci à s'impliquer. C'est notamment le cas de l'usage des termes affectifs et des demandes d'engagements. À travers l'usage de ces termes, l'enseignant démontre son attention envers les apprenants, son soutien bref son affection qui pourrait susciter en ceux-ci une coopération inconditionnelle. Cependant, l'on ne saurait affirmer de façon irréfutable que l'usage de la politesse en interaction de classe exclusivement favorise la négociation didactique. D'autre facteur notamment l'environnement didactique tend à montrer que, le cadre institutionnel qui dans le cas de notre travail est l'école a aussi un lien avec la négociation didactique. En effet l'école est le cadre par excellence de toute éducation et de toute action didactique. Elle est hiérarchisée et donne à chaque acteur un rôle bien déterminé qu'il doit obligatoirement jouer. Tant que l'apprenant perçoit la classe comme un endroit de repère, de sécurité, de vie, où l'on peut régler des questions, il prend progressivement en charge sa vie d'élève. Il garde le goût d'apprendre à travers son engagement, ses initiatives et le soutien quotidien de son enseignant. La négociation didactique est plus favorable dans ce cadre dans la mesure où il laisse assez d'espace à l'enseignant et à l'enseigné d'agir librement sans être détourné de leur enjeux commun qui est l'apprentissage.

Toutefois, la part de responsabilité de la politesse dans la négociation didactique demeure importante. Si elle permet de mettre de l'harmonie dans les échanges en situation

d'apprentissage, si elle motive les apprenants à participer à la construction de leur savoir alors la négociation didactique sera de plus en plus réussie.

4-Recommandations

Nous aimerions dans cette partie proposer quelques recommandations aux enseignants et aux pouvoirs camerounais

-Aux enseignants

La première tâche du médiateur consiste à comprendre ce que l'apprenant sait déjà. A ce sujet il doit établir des relations vivantes envers ceux-ci ; c'est-à-dire qu'il doit se montrer proche des apprenants, il doit développer des relations particulières envers l'apprenant mais qui n'exclut pas le rapport de place conventionnel. Il doit établir un lien de proximité et de familiarité avec les apprenants, il doit se montrer tout proche, manifester sa solidarité sans toutefois modifier le rapport de place.

L'un des défis auxquels l'enseignant doit faire face est celui de captation c'est-à-dire qu'il doit maintenir l'engagement de l'apprenant dans l'activité en cours. A ce sujet, Filisetti (2009) cité par Avodo (2012) montre que, si l'enseignant se montre proche de l'apprenant, il est donc possible qu'il s'ouvre lorsque la présence de l'enseignant rassure et met en confiance l'apprenant. À l'opposé, s'il se montre distant, des attitudes d'introspections et de replis sur soi peuvent se développer.

L'enseignant doit offrir la possibilité à chaque apprenant de s'épanouir ; il doit clarifier les rôles et les enjeux dans le processus enseignement-apprentissage ; il doit créer le dialogue cognitif en laissant le temps aux apprenants de s'exprimer. Le formateur, en attirant l'attention des participants sur la façon dont ils sont entrain de se servir d'un outil de pensée, prépare au transfert de ces outils intellectuels.

Il doit favoriser le travail de groupe. On parle de travail en groupe lorsque les élèves réunis dans un petit groupe, doivent aboutir à une réalisation collective. A cet effet, Raynal (2005 :159) affirme qu'il y a travail en groupe lorsque *« l'enseignant fait varier ses techniques d'animation en faisant éclater le groupe- classe en petits groupes de travail. »* Grâce à cette méthode, *« les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée »* Cohen 2005 :1). La mutualisation des tâches permet alors de réaliser des productions qu'un élève seul ne serait pas en mesure de faire, du moins dans le temps

imparti. Un autre travail en groupes réside dans la confrontation des points de vue qu'engendre la complexité de la tâche à effectuer. C'est en s'impliquant dans un travail en commun que chaque élève en tirera un plus grand profit.

Il doit instaurer un climat de classe propice aux apprentissages et développer la participation et la coopération entre élèves. Car une relation de confiance dans la classe est un facteur qui favorise le développement de l'estime de soi, de la confiance en soi et pourrait amener l'élève à plus de participation en classe.

-Aux autorités éducatives

Nous sommes conscients du fait que les pouvoirs publics Camerounais ont eu à multiplier des efforts dans le domaine éducatif ces dernières années, notamment en renforçant la mise à jour de la formation du personnel et en construisant des infrastructures scolaires. Cependant, il nous semble que beaucoup reste à faire pour permettre à l'enseignant de suivre véritablement l'approche socioconstructiviste.

Il serait important que les pouvoirs publics multiplie davantage les salles de classe et le nombre d'enseignant, ceci dans le but de ramener le nombre d'apprenants par classe à un chiffre acceptable pour un enseignement –apprentissage plus efficace. Car, il est difficile de s'occuper de chaque apprenant dans un grand groupe.

-Aux inspecteurs pédagogiques

Des séminaires pédagogiques portant sur les pratiques de classe doivent être organisées dans le but de renforcer la formation des enseignants en leur faisant comprendre davantage les principes qui régissent la démarche socioconstructiviste et les changements que cette démarche implique au niveau de la modification de leurs représentations.

Le suivi pédagogique doit être permanent pour apprécier toute la chaîne d'action afin de voir ce qui ne marche pas ou ce qui reste encore non connu chez les enseignants.

CONCLUSION GENERALE

Ce travail était axé sur la politesse dans la négociation didactique en classe de langue. Nous avons construit notre problématique autour de la question suivante : l'usage de la politesse linguistique dans les interactions de classe conduit-elle nécessairement à la négociation didactique ? De cette question principale, nous avons dégagé trois questions secondaires à savoir : La notion de face peut elle influencer la négociation didactique ? La conduite de l'enseignant dans les interactions peut-elle influencer la négociation didactique ? La nature de la relation entretenue entre l'enseignant et l'apprenant peut- elle influencer la négociation didactique ?

Notre objectif était d'établir le lien qui existe entre la politesse linguistique et la négociation didactique en situation de classe. Pour ce faire, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle l'usage de la politesse dans les interactions conduit à la négociation didactique.

Au terme de nos analyses pour ce qui est de l'usage de la politesse dans les interactions, nous avons noté que peu étaient des enseignants qui mettaient en place la notion de politesse dans leur échange ce qui rendait les échanges difficiles et mettait ainsi en péril la méthode socioconstructiviste prévue au départ de la recherche. Tel était le cas avec la négation de la prise de parole de l'apprenant par les enseignants et les violences verbales infligées à l'endroit des apprenants. Nous avons aussi relevé les cas où l'usage de la politesse était bien effectuée notamment les cas d'usage des termes visant à valoriser l'apprenant ainsi que des termes atténuateurs. Ces usages avaient un impact sur les apprenants et suscitaient en eux un type de comportement favorisant la négociation didactique.

Nous pouvons dès lors dire que, la politesse est au centre de toute prise de parole. Par elle on obtient l'harmonie dans les échanges et la motivation des apprenants à la construction de leur savoir. D'autre part, elle apaise et prévient les débordements agressifs lesquels pourraient porter atteinte à la face de l'apprenant et l'empêcher à la construction de son savoir.

Toujours en rapport avec la politesse linguistique, cette étude révèle que, la participation des apprenants en interaction relève du type de relation entretenue avec leur enseignant ; plus l'enseignant se rapproche de l'apprenant, plus celui-ci lui est attentif. Toutefois, nous ne pouvons affirmer avec certitude que, seule la politesse dans les échanges pourrait conduire à la négociation didactique. Elle y participe néanmoins dans la mesure où elle permet à l'enseignant de mieux prendre en charge les apprenants en difficultés d'apprentissage et de mieux asseoir sa propre pratique. Le cadre institutionnel dans lequel

s'exerce l'activité de négociation doit être bien hiérarchisée afin de donner à chacun des parties un rôle bien déterminé lequel lui permet de mieux s'affirmer. Cependant, nous avons limité nos résultats dans les classes francophones du premier cycle exclusivement les autres cas pourraient présenter les résultats différents.

D'autre part, nous nous sommes appesanti dans ce travail sur la conduite des enseignants envers les apprenants en contexte de négociation didactique. Il serait aussi intéressant d'étudier comment les apprenants reçoivent ces conduites et le lien qu'ils établissent avec ces conduites et leur cadre institutionnel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET .M, (1991) « *Comment interagissent enseignant et élèves en classe (note de synthèse)* », dans *Revue française de pédagogie*, N° 107, pp. 123-139.
- AVODO AVODO. J. (2011). *Mise en place et construction des identités relationnelles en milieu scolaire au Cameroun*. Le cas de quelques établissements de la ville de Yaoundé, *Syllabus* : Langue, Culture et identité, numéro spécial, pp. 119-138.
- AVODO, J., (2012), *La Politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe : des enjeux de faces aux enjeux opératoires*. Thèse présentée pour l'obtention du grade de philosophie Doctor (PhD), University of Bergen, Norway.
- AKTOUF, O., (1987) *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitatives des organisations*, Québec : PUQ.
- BARBARA. L. Mc Combs et James E. pope (2002), *Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre*, Belgique, De Boeck Université.
- BARTH, B., (2004), *Le savoir en construction*, Paris : RETZ.
- BARTH, B., (2013), *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*, Paris : Retz.
- BELIBI, A., (2009) « *Le discours scientifique dans les mémoires de DIPES II : approche empirique pour une didactique du discours de recherche* », in *syllabus Review Vol. I N° 1 ?* Disponible sur WWW. ENS. cm.
- BERTRAND, Y. (1998), *Théories contemporaine de l'éducation*. 4^e édition : éditions nouvelles.
- BROUSSEAU, G., (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : la pensée sauvage.
- BROWN, P. et LVINSON, S., (1987), *Politeness. Some Universals of language Usage*, Cambridge University Press.
- COHEN, E., (1994), *Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal : Les Editions de la Chenelière.
- CIRCUREL, F, (2002). *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, Acquisition et interaction en langue étrangère : L'acquisition en classe de langue*, 16, 145-164.
- CONNEL, J.P. et WELLBORN, J.G. (1991), "*Competence, autonomy, and relatedness: Amotivational analysis of self- system processes*" self processes in development: Minnesota symposium on child psychology, England, in M.R.Gunnar et L.A. Sroufe, N° 23 p. 43-77.
- CHEVALLARD, Y., (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir*

enseigné, Grenoble : La Pensée sauvage.

DECI, E. L et Ryan R.M (1985), *Intrinsic motivation and self- determination inhuman behavior*, new York: Plenum press.

DUPONT. , C., (1994), *La négociation : conduite, théorie, applications*, Paris : Dalloz.

EVOLA, R. (2013), *Manuel d'enquête par questionnaire en science sociales expérimentales*. Paris : Publibook.

FILISSETTI, L. (2009). *La politesse à l'école*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

FEUSSI, V. (2008). Les pratiques de la politesse au Cameroun : une dynamique relationnelle et contextuelle, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Farenkia- Mulo (Ed), Bern : Peter Lang, 31-46.

FRANKEN, N. (2002). La politesse, un phénomène pragmatique entre locution, perlocution et communication, politesse et idéologie : rencontre de pragmatique et de rhétorique conversationnelle : Wauthion, M et Simon A-C (Eds), Louvain- La-Neuve : Peeters, 37-44.

GHIGLIONE, R. et MATALON, B., (1991). Les enquêtes sociologiques, théorie et pratique, Paris : Armand Colin.

GOFFMAN, E. (1974), *Les Rites en interaction*, Paris : Edition de Minuit.

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

GUERIN, A., et Al. (2008), Le terrain : de l'objet scientifique à l'objet polémique, Manuscrit auteur, publié dans *à travers l'espace de la méthode : les dimensions du terrain en géographie*, Arras : France.

GUMPERTZ, J. (1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Editions de Minuit, Sens Commun.

HICKS, H., (1932), *The theory of wages*, Mc Millan Co.

KERBRAT-ORECCHIONI. C, (1996) *La conversation*, Paris : Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI. C, (1990) *Les interactions verbales*, tome I, Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI. C, (1992) *Les interactions verbales*, tome II, Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI. C, (1994) *Les interactions verbales*, tome III, Paris : Armand Colin.

LAKOFF, R. (1972). *Language in context, language*. 48. 907-927.

MACE. G, 1998 *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec : Presses de l'Université Laval

MARC, E. et PICARD, D. (2008). *Relations et communications interpersonnelles*, Paris :

Dunod.

MUCCHIELLI, A. (1996) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris Armand : Colin.

MBALA OWONO, R., (2010). *Cours des méthodes et techniques de recherches*. ENS.

NASH, J., (1950), *The Bargaining problem*, *Econometrica XIII*. 1.

PENA. R. H, (1986) *Philosophie: La dissertation*, Paris: Bordas.

PERRENOUD, Ph. (1994). *La communication en classe : onze dilemmes*, Cahiers pédagogique, 326, pp.13-18.

POSTIC, M. (2001). *La relation éducative*, Paris, Presses universitaires de France.

PIAGET, J., (1970), *Pédagogie et épistémologie*, Paris : Gonthier Denoel.

PICARD. D, (1998), *Politesse, savoir –vivre et relations sociales*, Paris, Que sais-je ? PUF.

RIVIERE, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychologique, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de Doctorat, Université Paris III- Sorbonne nouvelle

RAYNAL, F. RIEUNIER, A., (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.

SASSEMI, C. (2013). « *Pratique pédagogique et inclusion scolaire des élèves non voyants* ». Mémoire de dipen II ; ENS de Yaoundé.

SINCLAIR, J. et COULTHARD, R. M., (1975), *Toward an Analysis of discourses*, Oxford : Oxford University press.

TRAVERSO. V, (1999) *L'analyse des conversations*, Paris : Nathan.

TAMELO TINDO. B, (2015) *La négociation didactique en classe de langue*. Etude sur les activités de médiation de l'enseignant et l'activité cognitive de l'apprenant au Cameroun, Thèse de PhD. Université de Bergen.

TRAN VAN LUA, (2005) *La question de la face en classe de langue à travers les actes de langages des étudiants de français à l'université de Cantho*. Thèse de doctorat université de Rouen.

TRAVERSO, V, (2000), *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.

TSAFAK, G, (1998), *Ethique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé : Presses universitaires d'Afrique.

VIAU, R., (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

VARONIS, E. M., et GASS, S. (1984), *Non- Native / Non Native conversations: A Model for Negotiation of Meaning*, *Applied linguistics*, Vol, N° 1, PP 72-90

VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*, Paris : Essais.

ZHENG L-H. (1998), *Langage et interaction sociale : La fonction stratégique du langage dans les jeux de faces*, Paris : L' Harmattan.

Dictionnaires consultés

- CUQ, J-P (2003) Dictionnaire de didactique du français. Paris : Jean Pencreac'h.
- CHARAUDEAU, P et MAINGUENEAU, D (2002) Dictionnaire d'analyse du discours, Paris : Seuil.

Documents et textes officiels cités

-Mineduc circulaire n° 18/B1/1464 relative à la conduite des enseignants au sein des établissements scolaires.

- Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant

- *Mineduc loi numéro 98/004 du 04Avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.*

- *mineduc, Commentaire du programme de langue française et de littérature, enseignement général et technique, 2nd cycle et 1er volet, Yaoundé, Janvier 1995.*

WEBOGRAPHIE

<http://WWW.corwin.com/upm-data/2351201MercerCh01.Pdf>. Consulté le 08 avril 2016.

<http://WWW.Bu.Umc.edu.dz/thèse/français/BEL979.Pdf>. Consulté le 11 Janvier 2017.

<http://WWW.Cairn.Info/revue-negotiations-2005-1page-27.Htm>. DOI : 10.3917/neg.003.0027., consulté le 16 mars 2017.

<http://WWW.doctorat.Ubbeluj.Sustinereapublica/.../2011/.../MalutanCristina.Fr;Pd...>consulté le 11 novembre 2016.

<http://WWW.Enjoyinglanguages.Net> traduit de Trebbi, T., 1996, *Hvordan Kan elever ta ansvar for egen laering? Norsk pedagogisk tidsskift 5/ 96? 2896299*, oslo: Universitetsforlaget. Consulté le 12 juillet 2016.

TABLES DES MATIÈRES

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
RESUME.....	iii
ABSTRACT	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ABREVIATIONS	vi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	4
A- Le contexte éducatif Camerounais	4
1. Les textes et conventions nationaux	4
2. Les textes nationaux	4
3. Les textes régissant l’enseignement de la langue française et de littérature.....	5
B- PRESENTATION DE LA RECHERCHE	7
1) Le constat	7
2) formulation du problème.....	9
3. Question de recherche	10
4. Objectif de la recherche.....	10
4.1 Objectif spécifique 1	10
4.2 Objectif spécifique 2	10
4.3 Objectif spécifique 3	11
5. Intérêt de l’étude.....	11
5.1 Sur le plan scientifique	11
5.2 Sur le plan social	11
5.3 Sur le plan didactique	11
6. Délimitation du travail.....	11
6.1 Délimitation spatiale.....	11
6.2 Délimitation thématique	12
6.3 Délimitation temporelle.....	12
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DE L’ETUDE.....	13
A-DEFINITION DES CONCEPTS	13
1-Le concept de politesse linguistique	13

1.1 Goffman et la notion de « face » et de « territoire ».....	15
1.2 Le modèle de politesse de Brown et Levinson.....	16
1.3 Le modèle de Brown et Levinson revisité par Kerbrat-Orecchioni.....	17
1.4 La face en classe de langue.....	18
2-Le concept de négociation didactique.....	19
2.1 La négociation didactique et la ZPD.....	21
2.2 La négociation didactique et la médiation.....	21
3. Les facteurs nécessaires à la négociation didactique.....	22
3.1 L'environnement didactique.....	22
3.2 La relation enseignant-apprenant.....	23
3.3 Le contexte de déroulement de la négociation didactique.....	24
B- REVUE DE LA LITTERATURE.....	25
B1. Le fonctionnement de la négociation didactique en classe de langue.....	25
B2- La notion de face.....	27
B3- La conduite de l'enseignant.....	28
B4- La nature de la relation.....	30
C- LES THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET.....	31
1-La théorie behavioriste.....	31
2-La théorie constructiviste.....	32
3- La théorie socioconstructiviste.....	32
3.1 Le socioconstructivisme et le rôle de l'enseignant.....	33
3.2 Le socioconstructivisme et le rôle de l'apprenant.....	34
3.3 Le socioconstructivisme et la langue.....	34
3.4 Vygotski et la théorie de la ZPD (zone proximale de développement).....	35
D- FORMULATION DES HYPOTHESES.....	36
1-Hypothèse générale.....	36
2-Hypothèses spécifique de recherche.....	36
E- DEFINITION DES VARIABLES.....	36
1. Les variables indépendantes.....	37
2-La variable dépendante.....	37
3. Les indicateurs.....	37
CHAPITRE 3 : APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	40
1. Le type de recherche.....	40
2. Le choix du terrain d'étude.....	40

3. La population d'étude.....	41
4. Technique d'échantillonnage et échantillon.....	41
4.1 Technique d'échantillonnage.....	41
4.2 L'échantillon.....	41
4.3 Description des instruments de collecte des données.....	42
4.3.1 L'entretien semi-directif.....	43
4.3 .2 L'observation non participante.....	44
4.3.3. L'enregistrement audio.....	44
5. Méthode de traitement et d'analyse des données.....	45
5.1 La transcription.....	45
5.2 La grille d'analyse.....	45
5.3 Les critères d'analyse.....	45
5.4 L'analyse de contenu.....	46
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	47
4.2- l'entretien.....	50
A – Cas des enseignants.....	50
4.2.1 Mise en forme des entretiens.....	50
1. Cas de Mme A.....	50
2. Cas de M.B.....	52
3. Cas de M.C.....	54
4.2.2- Cas des apprenants.....	56
3- Mise en forme des entretiens des apprenants.....	57
4.3 Les enregistrements audio.....	61
4.4 Méthodologie.....	62
4.4 Difficultés rencontrées.....	70
CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS.....	71
1- Interprétation des résultats de la recherche.....	71
1.1 La notion de face.....	71
1.2 La conduite de l'enseignant.....	73
1.3 La nature de la relation.....	75
2-Vérification des hypothèses.....	76
3- Discussion.....	77
4-Recommandations.....	79
CONCLUSION GENERALE.....	81

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	84
TABLES DES MATIÈRES	87
ANNEXES	92
Le guide d'entretien pour enseignants.....	93
Guide d'entretien pour les élèves	95
I Entretien pour enseignants	96
II- Entretien pour élèves.	101
Cours de français transcrits	105

ANNEXES

Le guide d'entretien pour enseignants

Bonjour Monsieur /Madame

Je m'appelle Mantho Alida, étudiante en Master II en faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I. Dans le cadre de notre recherche portant sur : **de la politesse linguistique à la négociation** didactique, nous sollicitons votre collaboration pour parachever notre étude. Cette recherche a pour but de comprendre le pourquoi les apprenants ne participent pas à la construction du savoir.

Ainsi nous vous prions de bien vouloir nous accorder un peu de votre temps pour cet entretien qui nous permettra d'atteindre nos objectifs. Tout ce qui sera dit au cours de cet entretien restera absolument confidentiel. Si nous proposons de l'enregistrer, c'est pour faciliter notre discussion et éviter des erreurs dans notre prise de note.

Thème 1	
La notion de face dans les interactions de classe.	-Ya t-il des moments où il vous arrive de monopoliser la parole en classe ? -Etes-vous parfois agressif envers l'apprenant ? Dans quel cas ? -quels sont les termes que vous employez pour adressez la parole aux apprenants ? -Vous arrive t-il souvent d'interrompre l'apprenant dans sa prise de parole ? Pourquoi ?
Thème 2	
	-Comment répartissez- vous la parole en classe ?

<p>La conduite de l'enseignant</p>	<p>-quand vous dispensez le cours, comment amenez – vous les apprenants à participer ?</p> <p>-accordez-vous du temps aux apprenants afin qu'ils puissent exprimer ce dont ils connaissent ?</p>
<p>Thème 3</p>	
<p>La nature de la relation</p>	<p>-quelle est la nature de la relation que vous entretenez avec vos apprenants ? (amicale, distante, froide).</p> <p>-Laissez-vous l'opportunité aux apprenants de vous aborder ?</p> <p>-comment appréciez-vous la participation des apprenants à vos cours ? (faible, moyenne, élevé).</p>

Guide d'entretien pour les élèves

Bonjour, je m'appelle Alida Mantho, étudiante en Master II à l'université de Yaoundé I. Dans le cadre de notre recherche portant sur : **de la politesse linguistique à la négociation didactique**, nous sollicitons votre collaboration pour parachever notre étude. Cette étude a pour but de savoir pourquoi les apprenants ne participent pas à la construction du savoir.

Ainsi, nous vous prions de nous accorder un peu de votre temps cet entretien qui nous permettra d'atteindre nos objectifs. Tout ce qui sera dit au cours de cet entretien restera strictement confidentiel. Si nous proposons de l'enregistrer, c'est pour faciliter notre discussion et éviter des erreurs dans notre prise de note.

Thème 1	
La notion de face	- vous arrive t- il d'avoir peur de vous exprimer en classe ? pourquoi ? - Aimez- vous participer au cours ? pourquoi ?
Thème 2	
La conduite de l'enseignant	-lorsque l'enseignant vous pose une question, laisse t-il du temps pour que vous puissiez réfléchir ? -lorsque vous êtes bloqué dans vos propos, comment réagit l'enseignant pour vous aider ? - entrez- vous facilement en contact avec votre enseignant ? pourquoi ?
Thème 3	
La nature de la relation	-quelle est la nature de la relation que vous entretenez avec votre enseignant ? (amicale, distante, froide). -

=====
Entretien exporté depuis Sonal (v.1.9) le 18/02/2017 à 13:10:58
=====

Wildlife.wmv

2 extrait(s)

Caractéristiques :

Observations :

I Entretien pour enseignants

a)Entretien 1

Mm A 28ans

Niveau d'étude : PCEG

Année d'expérience : 03ans

1 - 00:00 > 00:15 [Ya t-il des moments où il vous arrive de monopoliser la parole en classe?]

Oui bien sûr.

Et à quel moment Précis?

Quand les élèves vraiment se désintéressent et compte tenu du temps imparti et de l'objectif à attaquer, à atteindre, hein, le temps on se rend compte qu'il est court et les enfants, peut être dans l'après midi sont fatigués tu leur pose les questions ils répondent difficilement soit ils n'arrivent pas à trouver des solutions à ces questions tu es obligé toi-même de monopoliser la parole pour avancer et de finir le programme ou la leçon.

2 - 00:15 > 00:30 [Etes- vous parfois agressif envers l'apprenant ?]

Bien sûr ça ne peut pas manquer. Avec la jeunesse actuelle hein c'est-à dire nous avons toujours des cas de figure d'indiscipline, irrépressible et par moment, c'est obligé de les agresser comme cela pour essayer de les calmer afin de pouvoir continuer la leçon.

3- 00:30 > 00:60 [Quels sont les termes que vous employez pour adresser la parole aux apprenants ?]

Comme vous l'avez constaté, tout à l'heure, moi je les appelle par leur nom comme, c'est-à dire je fais l'effort pour identifier mes élèves dans la classe. Ce qui fait que, chaque fois avant de les interroger, j'appelle chacun par son nom. Ils sont souvent surpris de savoir que je les connais. Je les appelle par le nom. Bon il m'arrive aussi parfois, l'effet de masse difficile, avec les effectifs pléthoriques de les identifier. Bon je vouvoie qu'en même l'élève en disant levez- vous ou asseyez-vous.

4-00:60 > 01:35 [Vous arrive t-il souvent d'interrompre l'apprenant dans sa prise de parole ?]

Bien sûr, je le fais, c'est-à dire au cas ou il se lève peut-être pour s'amuser, soit pour déconcentrer les autres, il fait avancer les mots pour plaire ou pour amuser la galerie, ça ne nous aide pas à faire avancer le cours. Je l'interromps pour interroger une autre personne.

5-0:35 > 01:50 [Comment répartissez- vous la parole en classe ?]

La parole, comment moi je procède, j'essaye qu'en même de faire répondre tout le monde, je fais l'effort d'interroger presque tous mes apprenants. Je ne peux pas le faire en une seule journée ou en un seul cours. Si je me rends compte aujourd'hui que tel a beaucoup parlé ou tel est calme, au prochain cours je lui adresse la parole. Chaque personne doit intervenir, ils ont tous droit à la parole, ils sont tous des apprenants et chacun est venu apprendre.

6-01:50 > 02:15 [Quand vous dispensez le cours, comment amenez-vous les apprenants à participer ?]

La motivation, comment je fais pour, je les motive. Il ya déjà les encouragements en ajustant les points, aussi, j'emploie les termes qui flattent, qui les encouragent, qui les motivent et des bonus même. Quand quelqu'un répond bien, je sollicite des applaudissements, des bonus, et des félicitations. Là, l'enfant se stimule davantage l'apprentissage, ça les amène plutôt à aimer le cours. Je ne les intimide pas, on ne les frustre pas.

7-02:15 > 03:15 [Accordez-vous du temps aux apprenants afin qu'ils puissent exprimer ce dont ils connaissent ?]

Bien sûr, surtout pendant les TD. Parce qu'ici, nous avons les séances de TD. C'est-à dire pour permettre à l'apprenant de causer c'est-à dire de manifester sa participation. C'est-à dire chacun doit se lever c'est-à dire répondre aux questions c'est-à dire, lors des séances d'argumentation et d'expression orale, l'argumentation elle est écrite chez moi et orale. Quand elle est orale, je laisse un débat au tableau. Il ya des rangées qui sont pour et d'autres contre. Chacun se lève et donne son point de vue c'est-à dire trouve des arguments pour le justifier c'est-à dire, je les laisse tout le temps pour justifier son point de vue. Là, la pensée est libre. Bon si ça ne tient pas, ses condisciples apportent qu'en même des manquements, des limites pour essayer de comprendre c'est- dire même les séances de cours, quand l'enfant lève le doigt, on lui laisse tout le temps de répondre à la question c'est-à dire tout ce qu'il pense. Et même si ce n'est pas ça. On dit continue à chercher, dit mieux et ou on passe la question à l'élève suivant.

8-03:15 > 03:50 [Quelle est la nature de la relation que vous entretenez avec vos apprenants ?]

Non, bon la relation doit être d'abord amicale parce que n'enseigne que celui qui aime. Si

l'enseignant n'aime pas les apprenants, c'est-à dire il ne fera pas la leçon, il ne va pas la dispenser avec enthousiasme et c'est l'amour qui précède dont cet enthousiasme là. Donc, la relation est d'abord amicale.

9-03:50 > 04:50 [Laissez-vous l'opportunité aux apprenants de vous aborder ?]

Par moment. Par moment, ça dépend. Il ya des cas qui viennent pour nuire, pour nuire c'est-à dire par exemple quand on a affaire a ce genre d'apprenant, il ya aussi entre l'enseignant et l'apprenant une certaine barrière. La distance doit être faite de sorte que tu les abordes par les sujets. Si ce sont des sujets qui ne concernent pas l'école.

10-04:50 > 09:41 [Comment appréciez-vous la participation des apprenants à vos cours ?]

Bon elle est moyenne. Au départ même, je me dis elle était très faible c'est-à dire on les pose les questions ils ne te regardent pas. Avec le travail que nous avons abattu, vous même vous avez remarqué qu'ils participent déjà. Même s'il ya des cas qui sont toujours réticents mais on fait l'effort de les ajouter à l'apprenant.

b) Entretien 2

Mr B : 35ans

Niveau d'étude : PLEG

Année d'expérience : 05ans

1 - 00:00 > 00:15 [Ya t-il des moments où il vous arrive de monopoliser la parole en classe?]

Oui, lorsque je me rends compte que l'apprenant tergiverse et que les mots ne lui viennent pas rapidement. Je l'interromps et répond à la question, d'autant plus que j'ai un programme à couvrir. Donc, je joue sur le temps.

2 - 00:15 > 00:30 [Êtes vous parfois agressif envers l'apprenant ?]

Pour ceux qui dérangent. J'emploie les termes dépréciatifs qui vont leur faire taire.

3 - 00:30 > 00:45 [Quels sont les termes que vous employez pour adresser la parole aux apprenants?]

Je les appelle par leur nom. Mais aussi souvent, les noms m'échappent et je préfère le vouvoiement.

4 - 00:45 > 00:55 [Vous arrive t-il d'interrompre l'apprenant dans sa prise de parole?]

Nécessairement quand il dit des bêtises. C'est-à dire lorsqu'il n'est pas sur le chemin ou alors lorsque ses propos n'ont aucun rapport avec ce dont j'attends de lui. Alors, je l'arrête et passe la parole à une autre personne.

5 - 00:55 > 01:15 [Comment répartissez-vous la parole en classe?]

Très souvent, je répartissais la salle en groupe ou alors je choisis par rangée. C'est-à-dire lorsque je pose une question, je désigne quelqu'un de la première rangée. Ceux des autres rangées attendent leur tour. Parfois, je ne fais pas cette répartition mais je laisse celui qui se sent à l'aise répondre à la question posée.

6 - 01:15 > 01:25 [Quand vous dispensez le cours, comment amenez-vous les apprenants à participer?]

Bon, je peux dire que je les prends comme les enfants et je les flatte à travers les petits bonus lorsqu'une question est bien répondue.

7 - 01:25 > 01:45 [Accordez-vous du temps aux apprenants pour qu'ils puissent exprimer ce dont ils connaissent ?]

Pas nécessairement. Vous savez, le programme de français avec ses sous-disciplines est souvent très vaste et nous sommes dans une classe d'examen. Il ya un certain nombre de leçon qu'il faut couvrir avant que ces élèves ne partent aux examens alors, il faut en tenir compte lors des échanges en classe.

8 - 01:45 > 01:60 [Quelle est la nature de la relation que vous entretenez avec vos apprenants ?]

Elle est amicale. Pour moi, l'enseignant doit être compréhensif et proche des apprenants pour ne pas les frustrer dans leur apprentissage.

9 - 01:60 > 02:25 [Laissez-vous l'opportunité aux apprenants de vous aborder ?]

Oui, mais en cas de nécessité. Si ce qu'il veut me dire est nécessaire, je l'écoute au cas contraire, pas de temps à perdre.

10 - 02:25 > 03:05 [Comment appréciez-vous la participation des apprenants à vos cours ?]

Je peux dire faible parce que comme vous l'avez vu, beaucoup ne savent même pas construire une phrase simple alors ils n'arrivent pas à s'exprimer. Et le plus souvent, je dois faire mon travail et le leur. Je me pose même souvent la question de savoir s'ils comprennent même le sens de mes questions.

c)Entretien 3

Mr C : 38ans

Niveau d'étude : PLEG

Années d'expérience : 06ans

1 - 00:00 > 00:15 [Ya t-il des moments où il vous arrive de monopoliser la parole en classe ?]

Non. Parce que l'enseignant doit permettre aussi aux élèves de répondre aux questions et cela

va nous permettre aussi de jauger à quel niveau l'apprenant se trouve. Donc, monopoliser la parole pour moi n'est pas nécessaire.

2 - 00:15 > 00:35 [Êtes –vous parfois agressif envers l'apprenant ?]

Agressif envers l'apprenant, ça peut être une entrée. Oui, lorsqu'ils veulent déranger, il y en a qui passent le temps à perturber les autres alors, je dois sanctionner ces élèves là. Il faut le faire pour les amener à suivre.

3 - 00:35 > 00:55 [Quels sont les termes que vous employez pour adresser la parole aux apprenants ?]

Oui, on les appelle par leur nom. Comme vous l'avez observé, je les appelle par leur nom, malgré les effectifs pléthoriques, j'essaye de faire de mon mieux.

4 - 00:55 > 01:15 [Vous arrive t-il souvent d'interrompre l'apprenant dans sa prise de parole ?]

On ne peut pas le dire, mais parfois, on le coupe pour le guider, pour l'orienter dans son discours.

5 - 01:10 > 01:20 [Comment répartissez-vous la parole en classe ?]

Je le fais en laissant les élèves s'exprimer uniquement lorsque je leur adresse la parole puisque en les laissant la liberté d'expression sa crée plutôt du bavardage et nombreux en profitent pour dissiper leurs idées et le travail n'avance pas. Donc, je fais en sorte que ne parle que celui à qui j'ai donné la parole.

6 - 01:20 > 01:35 [Quand vous dispensez le cours, comment amenez-vous l'apprenant à participer ?]

On amène l'apprenant à participer en posant des questions orientées, en leur promettant les bonus et en invitant leur camarade à applaudir en cas de nécessité.

7 - 01:35 > 01:55 [Accordez- vous du temps aux apprenants afin qu'ils puissent exprimer ce dont ils connaissent ?]

Oui, je le fais mais pas à tout moment parce qu'ils n'interviennent pas souvent rapidement et cela affecte le temps. Alors, je me trouve dans l'obligation de réagir immédiatement pour pouvoir avancer.

8- 01:55 > 02:15 [Quelle est la nature de la relation que vous entretenez avec vos apprenants ?]

Parfois elle est amicale, parfois distante. Amicale parce que ce sont les enfants et je dois leur apprendre les bonnes manières. Distante lorsqu'ils veulent perturber alors, je deviens distant envers eux, pour maintenir ma position d'enseignant.

9- 02:15 > 02:35 [Laissez-vous l'opportunité aux apprenants de vous aborder ?]

Je dis oui, pendant le cours. Mais, si l'apprenant me cherche après le cours avec une difficulté concernant la leçon, je peux aussi l'écouter.

10 - 02:35 > 03:07 [Comment appréciez-vous la participation des apprenants à vos cours ?]

Je ne vais pas dire faible mais très faible. Vous voyez, pour une classe de cent vingt trois élèves, nous avons à peine trente qui sont actifs. Malgré le travail que nous faisons, ils continuent à rester indifférent et nombreux ne savent même pas former une phrase correcte. Donc, je peux dire que le degré de participation est très faible.

II- Entretien pour élèves.

a) Élève 1

1 - 00:00 > 00:15 [Vous arrive t-il d'avoir peur de vous exprimer en classe?]

Non. Je n'ai pas peur de m'exprimer en classe

2 - 00:15 > 00:25 [Aimez-vous participer au cours ?]

Je n'aime pas, parfois le professeur là dérange. Je n'aime pas trop participer au cours. Elle dérange comment, parfois elle te met dehors pour les petits trucs et quand elle te met dehors, tu n'entres plus. Elle nous met deux heures d'absences. Ce qui fait que j'ai peur de lever mon doigt et me retrouver dehors par la suite. Mieux je me taie. Avant j'aimais participer à son cours mais maintenant, c'est un genre.

3 - 00:25 > 00:45 [Lorsque l'enseignant vous pose une question, laisse t-il du temps pour que vous puissiez répondre ?]

Pas trop. Quand elle pose la question tu ne dure pas trop elle a déjà interrogé une autre personne.

4 - 00:45 > 00:60 [Lorsque vous êtes bloqué dans vos propos, comment réagit l'enseignant pour vous venir en aide ?]

Là elle explique qu'en même. Quand tu es bloquée, elle reprend l'explication pour que tu comprennes.

5 - 01:00 > 01:15 [Entrez –vous facilement en contact avec votre enseignant ?]

Oui, à la fin des cours, on cause. Dans le cours non. Elle est qu'en même relaxe avec nous.

6 - 01:15 > 01:20 [Quelle est la nature de la relation que vous entretenez avec votre enseignant?]

Elle nous prend comme ses amis. Mais comme je dis, elle blague avec nous mais quand il faut déjà faire le cours, elle arrête.

b) Élève 2

1 - 00:00 > 00:15 [Vous arrive t-il d'avoir peur de vous exprimer en classe?]

Je peux dire oui. Parce que, l'enseignante là ne blague pas. Elle fait comme si elle était la fille de Molière qui ne peut commettre aucune faute. Elle passe le temps à nous mettre dehors pour des fautes commises et chaque fois que tu es dehors, ce sont les heures d'absences. Ce qui fait que même quand elle pose une question, j'ai peur de répondre.

2 - 00:15 > 00:25 [Aimez-vous participer au cours ?]

Bon, j'aime participer au cours parce que bon, si je rate, le professeur pourra me rectifier, me montrer, me dire la bonne réponse et je pourrais connaître donc, plus m'instruire.

3 - 00:25 > 00:35 [Lorsque l'enseignant vous pose une question, laisse-t-il du temps pour que vous puissiez répondre ?]

Sa dépend. Si j'étais entrain de bavarder, elle ne me laissera pas du temps pour répondre. Mais si c'est qu'elle m'a interrogé parce que je suis perdue, elle me laisse le temps de répondre.

4 - 00:35 > 00:55 [Quand vous êtes bloqué dans vos propos, comment réagit l'enseignant pour vous aider?]

Donc, elle explique. Oui elle explique en détail pour que tu puisses comprendre. Mais parfois elle ne te gère pas et interroge quelqu'un d'autre.

5- 00:55 > 01:15 [Entrez-vous facilement en contact avec votre enseignant ?]

Parfois. Mais elle est souvent très rigoureuse envers nous c'est-à dire qu'elle ne blague pas.

6- 01:15 > 01:52 [Quelle est la nature de la relation que vous entretenez avec elle ?]

Elle est devenue distante avec nous. Pourquoi ? Parce que dans la salle de classe, il ya trop de désordonné. Donc elle s'est découragée. Donc, elle n'a plus envie de nous aider mais elle donne qu'en même bien cours.

c) Élève 3

1- 00:00 > 00:15 [Vous arrive t-il d'avoir peur de vous exprimer en classe?]

Oui. J'ai peur de m'exprimer en classe.

2- 00:15 > 00:25 [Aimez-vous participer au cours?]

Non, parce que j'ai peur de mes camarades et en plus on a un professeur imposant, il ne blague même pas avec nous.

3- 00:25 > 00:45 [Lorsque l'enseignant vous pose la question, laisse t-il du temps pour que vous puissiez réfléchir?]

Oui, mais pas assez parce qu'il ne cesse de nous rappeler que le temps est court et qu'il faut couvrir le programme avant les examens. Donc il ne perd pas trop du temps pour les questions.

4- 00:45 > 00:60 [Quand vous êtes bloqué dans vos propos, comment réagit l'enseignant pour vous aider?]

Il essaye de nous expliquer autrement pour qu'on puisse parler.

5- 00:60 > 01:15 [Entrez-vous facilement en contact avec votre enseignant ?]

Non parce que je n'ai pas encore essayé. J'ai peur que mes camarades ne se moquent de moi.

6- 01:15 > 01:35 [Quelle est la nature de la relation que vous entretenez avec votre enseignant ?]

Je peux dire qu'il nous prend comme ses enfants.

d) Élève 4

1- 00:00 > 00:15 [Vous arrive-t-il d'avoir peur de vous exprimer en classe ?]

Très souvent parce que j'ai peur de l'enseignant et aussi les camarades se moquent quand tu ne réponds pas bien. L'enseignant te lance les mots bizarres quand tu ne donne pas la bonne réponse.

2- 00:15 > 00:25 [Aimez-vous participer au cours?]

Non parce que je ne veux pas qu'on me fasse honte.

3- 00:25 > 00:35 [Lorsque l'enseignant vous pose une question, laisse-t-il du temps pour que vous puissiez répondre?]

Non. Pas assez du temps. Quand tu hésites ou ne va pas vite, il interroge quelqu'un d'autre.

4 - 00:35 > 00:55 [Quand vous êtes bloqué dans vos propos, comment réagit l'enseignant pour vous aider?]

Elle pose la question à une autre personne, elle n'aime pas quand on lève le doigt avant de réfléchir.

5 - 00:55 > 01:15 [Entrez-vous facilement en contact avec votre enseignant ?]

Non, je ne cause facilement avec lui.

6 - 01:15 > 01:25 [Quelle est la nature de la relation que vous entretenez avec votre enseignant?]

Elle est distante elle ne nous laisse pas l'opportunité de se rapprocher vers elle.

d) Élève 5

1 - 00:00 > 00:15 [Vous arrive-t-il souvent d'avoir peur de vous exprimer en classe?]

Oui. Bien sûr parce que notre professeur de français, il parle fort il a un tonil passe le temps à insulter les gens quand peut-être on a vu le cours et si tu n'as pas souvent fini le cours, il te menace.

2 - 00:15 > 00:25 [Aimes-tu participer au cours?]

Oui, j'aime participer au cours sauf que je ne lève jamais mon doigt parce que j'ai peur des réactions des autres.

3 - 00:25 > 00:35 [Lorsque l'enseignant te pose la question, laisse t-il du temps pour que tu puisses répondre?]

Oui, il laisse du temps

4 - 00:35 > 00:45 [Quand tu es bloqué, comment est-ce que l'enseignant fait pour t'amener sur la voie?]

Lorsque je suis bloqué et que je n'arrive pas à répondre, elle m'aide avec quelques mots. Mais si c'est un cours qu'on a déjà vu, elle interroge quelqu'un d'autre.

5 - 00:45 > 00:60 [Entres-tu facilement en contact avec l'enseignant ?]

Oui, je le fait. J'entre facilement en contact avec lui.

6- 00:60 > 01:15 [Quelle est la nature de la relation que vous entretenez avec votre enseignant ?]

Elle nous prend comme ses enfants. Par exemple, lorsqu'on exploite un document, un texte, elle nous parle de la vie comment sa se passe, elle nous dit ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire.

e) Élève 6

1- 00:00 > 00:15 [Vous arrive t-il d'avoir peur de vous exprimer en classe?]

Oui très souvent parce que le professeur fait souvent peur, comment dire, il nous influence, il te souille devant les élèves. Parfois il fouette même ce qui fait peur.

2 - 00:15> 00:25 [Aimes-tu participer au cours?]

Avant je participais au cours mais après quelques temps, l'enseignant à changé, il devient très sévère ce qui me fait peur de parler. Je ne participe plus en classe

3 - 00:25 > 00:45 [Lorsque l'enseignant te pose la question, laisse t-il du temps pour que tu puisses réfléchir ?]

Oui, parfois il laisse le temps de réfléchir

4 - 00:45 > 00:55 [Quand vous êtes bloqué dans vos propos, comment réagit l'enseignant pour vous aider ?]

Il choisit d'autres élèves. Donc elle ne te laisse pas le temps de réfléchir, il choisit quelqu'un

d'autre.

5 - 00:55 > 00:60 [Entres-tu facilement en contact avec l'enseignant ?]

Non. Ce n'est pas facile de l'aborder parce que, il ne laisse pas l'occasion de le faire.

6 - 00:60 > 01:15 [Quelle est la nature de la relation que vous entretenez avec lui?]

Il ne nous considère pas. Il ne nous gère pas.

Cours de français transcrits

Établissement 1

Leçon : de la phrase simple à la phrase complexe.

Durée : 1h 09 min

Effectifs : 124

1E : Bonjour. Asseyez-vous. Nous allons aujourd'hui faire le cours de grammaire. De la phrase simple à la phrase complexe. Un élève pour copier les phrases au tableau.

2A : moi monsieur.

3E : oui commence à la ligne. Un cycliste imprudent a renversé mon frère à la sortie des classes point. Il ya deux fautes. Suivant la police l'a emmené au commissariat et l'a interrogé sur les circonstances de l'accident.

Mon ami, sur les circonstances de l'accident. Tine tu comprends ? Est-ce que tu comprends ce que je dis ? Vous voyez, **les cancre** bavardent, ils se font remarquer négativement.

4As : (tous se mettent à rire)

5E : ne vous en fait pas, il se cache dans la foule pour perturber. Ok, bon, le « là » là c'est quoi ? C'est avec un accent

6A2 : c'est un pronom

7E : a emmené qui ?

8A2 : l'

9E : l' devient le pronom

10A3 : mon frère

11E : oui, la police a emmené le cycliste au commissariat, la police a emmené qui ?

12A2 : le cycliste

13E : **très bien** ok. il a emmené au commissariat et l'a interrogé existence d'une voyelle et d'une consonne, on double la consonne. Ok. Phrase suivante

14As : (tous se mettent à rire)

15E : passe la craie ok, pas toi, Kengne, ok, point.

16A4 : mon frère a été conduit à l'hôpital

17 E : qu'est-ce qu'il ya ? Pourquoi vous avez la main sur la joue ?

18A1 : elle n'a pas de valentin

19 E : quoi ?

20 A2 : elle n'a pas bien dormi

21 E : ok, c'est sa qui vous préoccupe ? Mon frère a été conduit à l'hôpital. La phrase est-elle juste ?

22 A1 : chapeau sur o

23 E : on dit l'accent circonflexe sur o, chapeau, c'est le chapeau de votre père ?

24 As : applaudissements

25 E : ok. Il avait une jambe douloureuse. Douloureuse dérive de quel nom ?

26 As : (tous) douleur

27 E : **très bien**. Il avait une jambe douloureuse. Ok, viens démontrer ta connaissance ici, je m'adresse au voisin de Mballa. Le médecin qui l'a reçu était très sympathique. Qu'est ce qui manque sur médecin ?

28A4 : l'accent aigu.

29 E : très bien, donnez la nature de inquietant oui, donne la craie à quelqu'un (rire) il a honte. Vous êtes là pour apprendre, devant le médecin on n'a pas honte(...)

30 As : (tous) honte

31 E : il nous a dit qu'il y avait de bonheur que de mal point. « H » après « n » de bonheur que de mal. Ok passe la craie à Kamdem il s'impatiente déjà et Mamoudou.

32A5 : la suite. Kamdem après le point

33 E : quand les soins sont terminés, nous sommes rentrés à la maison. Point final. Kumbo vient l'aider à corriger tire son oreille correctement il va passer tout son temps là. A haute voix suivez.

34 A4 : enlève le « s » sur rentré

35 E : ok terminé alors, tu as compris

36As : tous s'exclament

37 E : **je vous en prie écoutez** ; qui continu alors ? Ho très bien. C'est tout. A c'est quoi ?

38 A1 : préposition

39 E : il introduit quoi ?

40 A2 : le lieu

41 E : très bien. Je dis bien préposition et non proposition, il faut connaître la différence. Ok, FOFE lis le corpus intégralement à haute voix

42 A6 : (les apprenants lèvent tous le doigt)

43 E : eh oui rapidement (en désignant quelqu'un) à haute voix vas-y rapidement.

44 A1 : eh tu es à Beng ?

45 E : il n'arrive pas à lire. Reste debout

46 A1 : le Bamiléké

47 E : debout tu restes debout. Désigne quelqu'un d'autre

48 A2 : c'est la guerre

49 E : nous avons au total combien de phrases ?

50 A7 : six phrases

51E : tout sa ? Délimite-les. Première phrase va à partir d'où ?

52 A7 : la première va de un cycliste à des classes

53 E : la deuxième

54 As :(tous) mon frère à douloureuse

55 E : la quatrième

56 A7 : sympathique

57 E : cinquième

58 A6 : mal

59 E : sixième

60 A2 : maison

61 E : ok, on part de la phrase simple à la phrase complexe. Qu'est ce qu'une phrase ?

62 A3 : une phrase est un mot qui commence par une majuscule et se termine par un point.

63 E : c'est une définition élémentaire. Qui dit mieux, oui toi là

64 A9 : une phrase est une suite de mots, ayant un sens.

65 E : vous avez noté les classes de mots, les catégories grammaticales, les parties du discours et quand on les met ensemble pour construire une phrase, il devient une suite de mots cohérents parce que si je dis Paul est malade au lieu de malade est Paul, est-ce qu'il ya encore cohérence ?

66 As : non monsieur.

67 E : les mots ne sont plus cohérents. La phrase est donc une suite de mots cohérents ayant un sens. Maintenant, on parle de phrase simple et de phrase complexe. Qui peu aller dans le corpus souligner une phrase simple ? Commencer d'abord par là. Oui Kenfack. Tu as bien observé le corpus, une phrase simple et tu indique pourquoi. Il a trouvé ?

68 A10 : non monsieur

69 E : qui est d'accord ? Il paraît qu'ils ne sont pas d'accord. Qui vient lui montrer ? Oui

Essama

70 A11 : c'est une proposition.

71 E : très bien. Maintenant, une phrase complexe rapidement. Nous sommes rentrés à la maison pourquoi elle est complexe ? Oui,

72 A11 : parce qu'elle a plusieurs propositions.

73 E : plusieurs propositions parce que autant de verbe autant de proposition et la proposition est introduite par un mot subordonnant. Elle est introduite ici par quoi ?

74A11 : quand, conjonction de subordination.

75 E : il introduit quoi ? Le complément circonstanciel de temps. Montre d'abord la proposition. Qu'est ce qu'une proposition alors ? Oui

76 A4 : c'est l'ensemble des mots entourés d'un verbe.

77 E : Temen tu peux répondre et t'asseoir ? Une proposition est un ensemble grammatical formé d'un groupe sujet. Quel est le groupe sujet dans la première phrase ? Oui un groupe sujet, formé d'un groupe sujet, d'un verbe conjugué et d'un ou plusieurs compléments. Prenons la première phrase. Un cycliste imprudent. C'est un groupe nominal qui est constitué du déterminant, du nom et de l'adjectif a renversé est le verbe renversé conjugué à quel temps ?

78 A1 : au passé composé

79 E : passé composé. A renversé qui ? Mon frère le premier complément est COD. La phrase simple a un seul verbe conjugué. Il existe toutefois les propositions dont le verbe noyau est à l'infinitif. Vous savez que le verbe est le noyau de la phrase ?et les propositions, donc le verbe est au participe on parle de proposition participiale. La phrase simple qu'est ce qu'une phrase simple ? Mamoudou

80 A12 : la phrase simple est construite autour d'un verbe.

81 E : **très bien mon ami**. La phrase simple est constituée, composée d'une seule proposition. Elle a donc la structure, comment on écrit donc ?

82 A12 : avec « c »

83 E : avec « c » très bien donc avec « c » est conjonction de coordination. Elle a donc la structure sujet, verbe et complément d'objet direct, d'un complément circonstanciel. Exemple d'une phrase sujet verbe complément : j'étudie mes leçons ou est le sujet

84 As : (tous) « j' »

85 E : le verbe

86 As :(tous) étudie

87 E : complément

88 As :(tous) mes leçons

89 E : quel est donc la fonction ?

90 As : (tous) COD

91 E : COD. On pose la question j'étudie quoi ?

92 A10 : mes leçons

93 E : très bien. Exemple deux : le professeur écrit au tableau. Le groupe nominal ici nous avons, allons rapidement

94 As : le professeur (tous)

95 E : groupe nominal le professeur. Le verbe

96 A9 : écrit

97 E : complément

98 A9 : au tableau

99 E : fonction

100 A2 : COI

101 E : pourquoi ?

102 A12 : complément circonstanciel de lieu

103 E : très bien. Il ya quelqu'un qui a dit COI on pose la question à qui ? A tableau ? Petit deux allons y rapidement. La phrase complexe. Dondjeu a dit l'autre jour qu'il ya la phrase simple et la phrase compliquée. Ce n'est pas la phrase compliquée mais la phrase complexe. Vous notez : la phrase complexe lorsqu'elle contient plusieurs propositions avec les mots subordonnants. Si elle n'a pas de mots subordonnant, elle n'est pas complexe. Elle peut être formée par coordinations, par juxtaposition, ou par subordination. De la coordination vient de quel mot ?

104 As :(tous) la conjonction de coordination

105 E : par subordination

106 A8 : la conjonction de subordination

107 E : il faut maîtriser au préalable cette leçon pour comprendre les subordonnées complétives, relatives. Petit « à » : la coordination. Quand dit-on que deux propositions sont coordonnées ? Pourquoi tu es toute pâle ?

108 A6 : elle n'a pas de Valentin

109 A2 : il n'a pas donné le cadeau

110 E : quand dit-on que deux propositions sont coordonnées ? C'est la cours élémentaire un. Oui

111A2 : quand ils sont....

112 E : on dit une proposition ou un proposition ? Et on dit quoi alors

113 A2 : quand elles sont séparées par une conjonction de coordination.

114 E : **taisez- vous s'il vous plaît**. Oui quand elles sont reliées par une conjonction de coordination. Ok. Deux propositions sont coordonnées quand elles sont reliées par une conjonction ou par certains adverbes, les voici : puis, alors. Exemple : qui peu relever les propositions coordonnées dans le corpus ? Oui

115 A :(...)

116 E : toujours les mêmes doigts oui Belinga vas-y et tu l'analyse. Chacun doit connaître décomposer une phrase et l'analyser correctement. Ok lit à haute voix. Très bien analyse donc la phrase.

117 A14 : la police l'a emmené au commissariat : proposition subordonnée.

118 E : donc il se précipitait comme sa pour aller dire des énormités au tableau ? Oui

119 A2 : la police l'a emmené au commissariat : proposition subordonnée conjonctive.

120 E : non. Qui essaye ? Oui

121 A3 : la police l'a emmené au commissariat : proposition indépendante

122 E : oui ; continu. Et l'a interrogé sur les circonstances de l'accident : proposition indépendante coordonnée à la première par quoi ?

123 As : (tous) par la conjonction de coordination « et ».

124 E : la proposition indépendante se suffit à elle-même, contrairement à la proposition principale qui dépend d'une autre. Comment tu peux dire que et l'a interrogé sur les circonstances de l'accident est une subordonnée ? Prenez à la ligne : exemple. Petit b : la juxtaposition ne perdez plus le temps. La juxtaposition vous y êtes ? Les propositions sont dites juxtaposées lorsqu'elles sont placées les unes à côté des autres et séparées par une virgule, un point virgule ou les deux points. Est-ce qu'il ya une proposition juxtaposée dans le corpus ?

125 A3 : oui monsieur. Mon frère a été conduit à l'hôpital, il avait une jambe douloureuse.

126 E : analyse là

127 A3 : mon frère a été conduit à l'hôpital : proposition indépendante. Il avait une jambe douloureuse : proposition indépendante coordonnée à la première.

128 E : **très bien**. Exemple 2 : dans la juxtaposition, il refuse de sortir : il a peur du noir. Petit C. Exemple 3 : Je vais à l'école, j'apprends, je lis. Cette phrase a combien de proposition Goufack ?

129 A11: trois

130 E : très bien ; analyse

131 A11 : je vais à l'école : proposition indépendante.

132 E : oui

134 A11 : j'apprends : proposition indépendante juxtaposée à la première. Je lis : proposition subordonnée

135 E : pas possible. Troisième proposition indépendante mon ami.

Petit c ; la subordination vous y êtes ?

136 A1 : oui monsieur

137 E : la subordonnée fait intervenir une proposition principale. Principale à c'est la proposition et une ou plusieurs propositions subordonnées. Et le mot subordonnant peut être : une conjonction de subordination ; un pronom relatif ou par la subordonnée complétive. Donc une proposition subordonnée est une proposition qui dépend d'une autre proposition à laquelle elle est reliée par un mot subordonnant. Vous avez compris maintenant non...le mot subordonnant n'est jamais le virgule, ni un point. Comprenez bien. Les subordonnants sont de nature variée. Vous avez jonglé à la base et maintenant ça vous rattrape. IL existe : la proposition subordonnée relative, on le verra au prochain cours. La proposition subordonnée conjonctive ou relative. Qu'est-ce qu'il ya, c'est à moi qu'on demande, il ne faut pas la perturber. La proposition subordonnée infinitive, la circonstancielle, la conjonctive complétive, la participiale et l'interrogative. Nous allons voir la proposition interrogative directe et indirecte. Grand deux : analyse logique. C'est pour atteindre notre objectif. L'analyse logique d'une phrase ça va ? Nous ne sommes pas là pour perdre le temps. Lorsqu'on parle d'analyse logique d'une phrase, on voit : repérer les verbes conjugués et identifier le verbe principal. Nous y reviendrons très prochainement, isoler la proposition principale et les propositions subordonnées. Nous y sommes ? Ok. Troisième tiret, définir chaque proposition en indiquant sa nature entre parenthèse. A l'examen, on vous demande souvent la nature (proposition principale, proposition subordonnée, proposition subordonnée relative ou complétive, ou circonstancielle) le dernier tiret le mot qui l'introduit c'est-à-dire le mot introducteur (le pronom relatif peut introduire la subordonnée relative). Il ya une ici qui est toujours anxieuse depuis la rentrée.

138 A2 : elle travaille trop

139 E : la conjonction de subordination, la conjonction de coordination vous y êtes ? Dernier point : le tableau c'est proposition à analyser, nature forme et fonction. La fonction c'est : COD, le complément déterminatif, le complément circonstanciel.... Travail à faire. Je dis TAF.

Établissement 2

Leçon : le statut du narrateur

Durée : 40min

Effectif : 110

1 E : Tamo efface le tableau. La dernière fois on s'est arrêté où ? On a expliqué le cours n'est ce pas ? Vous noter donc. Pierre Corneille, Pierre Corneille écrivez petit deux. Le narrateur, nous retenons donc que, l'auteur c'est celui qui écrit l'histoire. L'écrivain c'est l'auteur. Petit deux : le narrateur. Le narrateur vient de quel verbe ?

2As : tous (narrer)

3 E : le narrateur c'est celui qui raconte l'histoire dans le texte point. La phrase commence par une lettre,

4 A1 : minuscule

5 E : minuscule hein...c'est lui qui prend en charge la narration ou le récit. C'est le conteur du récit, c'est lui qui raconte ou bien point. Pour le trouver, il faut se poser la question : ouvrez les guillemets en rouge qui raconte point d'interrogation fermez les guillemets. A la ligne, on ne peut trouver ce narrateur que dans le texte. Il n'a aucune existence hors du texte : hors du texte, c'est très souvent un être imaginaire qui appartient à l'histoire racontée. Quand c'est la dictée je ne lis pas comme sa. Le personnage c'est un être réel ou imaginaire qui vit et accompli les actions de l'histoire, le personnage principal on a encore appelé comment ?

6 A2 : l'acteur

7 E : le héro, il joue un rôle fondamental, un rôle principal dans le texte, dans l'histoire racontée. On a également des personnages essentiels qui peuvent être des opposants ou des adjuvants. Les opposants sont les qui ?

8 As : les bavards (tous)

9 E : on lève le doigt oui ce sont les ennemis du narrateur, ils empêchent une action. Et les adjuvants sont les qui ? Ce sont les amis du héro qui aident le héro à conquérir son objet dont ils ont un rôle à jouer. Et nous avons également les personnages secondaires qui n'ont pas un très grand rôle à jouer dans l'histoire racontée. Bien. On distingue dans une histoire le personnage principal ou central ouvrez la parenthèse, c'est le héro le féminin c'est quoi ?

10 As : (tous) héroïne.

11 E : Pas le eru que vous mangez hein

12 A2 : (rire) l'eru qu'on boit. Eru and water fufu.

13 E : **très bien** elle est attentive. Les personnages essentiels, les adjuvants qui aident le héro dans son objet. Vous êtes malade ?

14A3 : oui madame

15 E : il faut que la maladie là te laisse hein Et les opposants qui lui posent les obstacles dans son parcours. Ici dans cet œuvre ci, le héros c'est qui ?

16 A2 : c'est pépito

17 E : l'adjuvant c'est qui ?

18 A3 : Alloga

19 E : suivez on peut avoir au départ un personnage opposant et à la fin de l'histoire il devient un adjuvant du héros. Tel est le cas de Nana au départ, il était l'ennemi de pépito et avant même la fin de l'histoire, il est devenu son meilleur

20 As : (tous) ami.

21 E : Et les personnages secondaires qui n'ont pas un grand rôle. A la ligne dans un récit autobiographique, qu'est ce qu'on entend par récit autobiographique ?

22 A4 : c'est un récit qui parle de la vie de l'auteur.

23 E : de la vie de l'auteur. Dans un récit autobiographique, l'auteur, le narrateur et le personnage ne font qu'un. Cela veut dire que ... j'ai dit d'aller à la ligne personne n'est allé.

24 A3 : non madame

25 E : dans un récit autobiographique, l'auteur, le narrateur et le personnage ne font qu'un. L'histoire est racontée à la première personne du singulier « je ». Enfin la deuxième partie de notre travail ; allez à la ligne. Grand deux, les différents statuts du narrateur. Vous connaissez déjà donc la différence entre auteur, narrateur et personnage. Qui peut me donner la différence entre les trois ? Oui

26 A3 : l'auteur est celui qui raconte l'histoire tandis que le personnage fait partie de l'histoire racontée.

27 E : **très bien**. Les différents statuts du narrateur oh..... Qu'est ce qu'il ya ? On y va, à la ligne. Selon les types de récit, le narrateur peut avoir plusieurs statuts : dans les récits à la troisième personne, ici on raconte oh oh ... Teboué tu racontes quoi ? Teboué on a vu quel type de narrateur ?

28 A5 : on a vu le narrateur personnage et le narrateur témoin

29 E : **très bien**. Donc ici on va donc retrouver le narrateur personnage et le narrateur témoin. Vous mettez donc petit « a » le narrateur personnage : Il est présent dans l'histoire qu'il raconte. Et ici on retrouve les marques de quelle personne ?

30 A2 : les marques de la première personne

31 E : **très bien**. Ici, le narrateur raconte à la première personne du singulier et dit « je ». On retrouve les traces de sa personne dans l'histoire qu'il raconte. Vous y êtes ?

32 A1 : nous y sommes

33 E : (je, me, ma, mes, notre et même le nous). Bien, il joue un rôle important (héro) ou secondaire. Petit deux : le narrateur témoin

34 A3 : témoin de jéhovah

35 E : pas témoin de jéhovah. Il raconte ce qu'il a vu ou entendu. Il n'est pas mêlé directement aux évènements. Il ne joue aucun rôle dans leur déroulement. Grand deux : dans les récits à la troisième personne ici, nous rencontrons également deux types de narrateur oui Tazon

36 A6 : oui Téné le narrateur effacé

37 E : sa c'est très bien. On a le narrateur effacé et le narrateur

38 A : (tous applaudissent) pour Téné surpris de l'entendre parler

39 E : le narrateur effacé ou extérieur à l'histoire très bien. Il est inconnu. Bien et il n'ya aucune trace de sa présence. On ne sait pas qui raconte. Vous y êtes ?

40 A8 : nous y sommes

41 E : le récit semble se raconter tout seul. Ce qui est naturellement impossible. Le narrateur raconte à la troisième personne et dit « il » il est détaché de l'histoire qu'il raconte et ne participe pas aux évènements.

Établissement 3

Leçon : le vocabulaire péjoratif et mélioratif

Durée : 30min

Effectifs : 69

1E : Asseyez-vous. Ma collègue doit suivre le cours avec vous aujourd'hui donc soyez poli et calme. Temen trouve lui une place au fond. Bien, nous allons étudier aujourd'hui le vocabulaire péjoratif et mélioratif. Oh... je ne viens pas de vous demander de vous taire ?

2A1 : mets-toi à genou

3E : oh lorsqu'on est malade on va à l'hôpital. Petit « a » comment, oh, qui n'a pas fini le corpus ? Identifier les mots qui renvoient à la réussite

4As : (tous) félicité, meilleur

5E : petit b qu'est ce qu'on a ? On a réprimandé, exclus. Bien à partir de là, vous pouvez déjà tirer une conclusion. Qu'est ce qu'on dit ? Tankeu

6A2 : (Tankeu) le vocabulaire péjoratif renvoie à ce qui est négatif et le vocabulaire mélioratif renvoie à ce qui est bien, meilleur.

7E : on conclut que ; retenons que ; le vocabulaire vous prenez directement dans vos cahier.

Le vocabulaire mélioratif renvoie à l'expression.

8A3 : renvoie à tout ce qui est négatif

9E : non. Qui essaye ?

10A3 : le vocabulaire Madame

11E : si je l'ai dit, Le vocabulaire mélioratif renvoie aux expressions appréciatives. Le vocabulaire péjoratif maintenant renvoie aux expressions qui ont une connotation défavorables, dépréciatives, négatifs. Exemple mauvais, nul, ridicule, malheur, paresseux. On lève le doigt oui quoi d'autre

12A2 : malheur

13E : comme exercice d'application taisez-vous. Dans quelle catégories appartiennent les expressions suivantes : amour vas -y chef de classe quelles expressions appartiennent au vocabulaire péjoratif haine péjoratif prenez la correction malheur. Peine, prenez la correction. Nous sommes à quel niveau, on aura : douleur, malheur. **Taisez-vous je vous en prie** ; on ne peut pas faire la leçon dans le bruit. On va terminer par le cours de grammaire. Chef de classe prend le nom de Mballa, il a deux heures d'absence.

14A4 : hein, madame

15E : je dis deux heures. Grammaire la subordonnée circonstancielle de condition. Ok. Qui peut me donner l'objectif opérationnel de cette leçon ? Oui

16A2 : Identifier et analyser.....

17E : identifier et analyser sa passe. Les compléments circonstanciels de condition. Corpus : prenez vos livres de grammaire première phrase : vous ferez votre travail manuel au cas où le professeur est absent. Au cas où le professeur est absent, vous ferez le travail manuel. On repère quoi ?

18A2 : la proposition subordonnée

19E : bien qu'est ce qu'on fait, on identifie les propositions. Ngamo on y va. Les oreilles debout

20AS : (tous) hein...

21E : taisez-vous

22A3 : au cas où le professeur est absent proposition subordonnée.

23E : au cas où indique quoi ?

24AS : (tous) la condition

25E : deuxième phrase Siméné vas-y

26A1 : à moins que

27E : FOFE dernière phrase

28A5 : alors que

29E : bien qu'est ce qu'on peut dire de la fonction ? FOFE

30A1 : la proposition subordonnée exprime la condition

31E : non. La proposition subordonnée exprime quel genre d'action ? Nomo lève le doigt.
Madeng et son voisin mettez- vous dehors

32A1 : la proposition subordonnée introduit une action

33E : je ne suis pas d'accord. La proposition subordonnée met en relief deux actions : une dépendante et l'autre.... Bien Longlac à deux heures d'absence. On y va Ngaleu. Quand un élément d'une phrase exprime une supposition, on parle de phrase hypothétique. En gros, on peut dire que la proposition subordonnée circonstancielle de condition exprime une action qui dépend de la relation d'une autre. L'action de la subordonnée se réalise : c'est la condition. On va prendre un exemple tout bas :- si je meurs, Toukam sera comptent ; je viendrai te rendre visite si tu ne sors pas. On prend un exemple du corpus. L'action de la proposition principale dépend seulement de la supposition évoquée dans la subordonnée : c'est l'hypothèse. Bien on va donc prendre les différentes expressions qui caractérisent la subordonnée. A la ligne vous y êtes ?

34A2 : oui madame

35E : qui n'est pas à la ligne ? Les subordonnées circonstancielle de condition sont introduites par (si, au cas où, à moins que, selon que....) .bien. A la ligne en grand deux, on va faire l'analyse. L'analyse se fait comment ?

36 A6 : sous forme de tableau

37 E : sous forme de tableau, analyse. Effacer le tableau

38 A7: clean the board

39E: quels sont les éléments qu'on retrouve dans le tableau? Proposition, nature, forme, fonction. Bien première phrase qu'est ce qu'on aura ? Écrit au tableau ? Vous ferez le travail manuel au cas où le professeur est absent. Vous ferez le travail manuel ; proposition principale. Au cas où le professeur est absent ; proposition subordonnée de condition. Quelle est la nature FOFE ?

40A1 : hé

41E : au cas où dans quel cas ? Au cas où le professeur est absent. Bien, deuxième phrase on va interroger qui ? Ayang. Qui va aller au tableau continuer ? Continuer de bavarder là sa ne me regarde pas, je fais mon travail.

42A1 : proposition principale

43E : oui, appui sur la craie. Bien, je m'achèterai une voiture ; proposition principale. Si je gagne de l'argent ; proposition subordonnée introduite par « si ». Bien on va trouver les exercices d'application. Chef de classe je veux trois noms, ils vont me laver les toilettes. Trois noms tu ne les a pas ? Reste debout. Bien exercice 32 page 134. On va le faire oralement, il reste 15minutes, le temps de remplir le cahier de texte.

44A5 : si j'avais été à l'école, j'aurais obtenu un emploi.

45E : oui, qui d'autre ? Pas les mêmes FOKAM vas-y.

46A7 : nous irons nous promener demain. Ajouter une subordonnée circonstancielle de temps. Au cas où nous avons du temps, au cas où,

47E : on ne peut pas utiliser deux subordonnées dans une même phrase. Qui corrige ?

48A7 : à moins qu'il ne pleuve, nous irons nous promener.

49E : bien sa passe. Nanga continu

50A8 : le pays sera fier de son équipe à moins que le gardien n'encaisse.

51E : Bien sa passe. Le temps verbal ici c'est quoi ? Le.... Subjonctif

52As : (tous) subjonctif

53E : il désobéissait.....travail à faire. Exercice39page 169. Comprenez : remplacer ces phrases par les compléments circonstanciels de condition. Chef de classe je veux trois noms ou alors, tu exécutes la punition.