



HAL
open science

Reformulations dans l'enseignement supérieur : discours du professeur et prises de notes des étudiants : analyse d'enregistrements d'enseignants de sciences du langage avec ou sans supports technologiques

Marie-France Roquelaure

► **To cite this version:**

Marie-France Roquelaure. Reformulations dans l'enseignement supérieur : discours du professeur et prises de notes des étudiants : analyse d'enregistrements d'enseignants de sciences du langage avec ou sans supports technologiques. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français. NNT : 2014TOU20062 . tel-01252580

HAL Id: tel-01252580

<https://theses.hal.science/tel-01252580>

Submitted on 8 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2-Le Mirail

Présentée et soutenue par

Marie-France ROQUELAURE

le 25 septembre 2014

**Reformulations dans l'enseignement supérieur : discours du
professeur et prises de notes des étudiants.**
*Analyse d'enregistrements d'enseignants de Sciences du Langage avec
ou sans supports technologiques*

Volume I

CLESCO, « Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition »

Unité de recherche
CLLE-ERSS, UMR 5263

Directrice(s) ou Directeur(s) de Thèse

Madame Claudine GARCIA-DEBANC

Jury

Monsieur Robert BOUCHARD, Professeur des Universités Emérite - Université Lumière Lyon II

Madame Myriam BRAS, Professeure des Universités - Université Toulouse II

Madame Martine DREYFUS, Professeure des Universités ESPE/FDS - Université Paul Valéry Montpellier III

Madame Claudine GARCIA-DEBANC, Professeure des Universités - ESPE Midi-Pyrénées-Université de Toulouse II

Remerciements

Je souhaite remercier en premier lieu ma directrice de thèse, Madame Claudine Garcia-Debanc, pour avoir accepté de diriger ce travail. Je lui suis reconnaissante pour son temps, ses qualités pédagogiques et scientifiques, et également pour ses conseils qui ont été prépondérants pour la concrétisation de ce travail.

Je voudrais remercier les rapporteurs de cette thèse Monsieur Robert Bouchard, Professeur des Universités au laboratoire ICAR et membre de l'équipe (ADIS-Ist) de l'Université Lumière Lyon II, Madame Martine Dreyfus, Professeure de Sciences du langage à la Faculté d'Education de l'Université Paul Valéry – Montpellier III et Madame Myriam Bras, Professeure des Universités du laboratoire CLLE-ERSS, pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail.

J'associe à ces remerciements Madame Elisabeth Gülich Professeure à l'Université de Bielefeld.

J'adresse de sincères remerciements à Madame Olga Théophanous, Maître de Conférences à l'Unité de Recherche Interdisciplinaire OCTOGONE, responsable de l'unité d'enseignement « Communication » pour la réalisation des enregistrements ainsi qu'à l'ensemble des enseignants qui ont si souvent acceptés ma présence dans leur salle de classe. Sans leur contribution et la confiance qu'ils ont bien voulu me témoigner, ma thèse aurait pu difficilement voir le jour.

Je tiens à remercier les membres de l'équipe de recherche de l'IUFM Midi-Pyrénées pour m'avoir accueillie au sein du pôle CCLEPODI et pour m'avoir fait découvrir le domaine de la didactique à travers différents champs disciplinaires.

Je remercie aussi Madame Bozena Billerey et Madame Laetitia Cario qui m'ont guidée et grandement soutenue dans mes premières expériences d'enseignement à l'Institut Catholique de Toulouse.

Cette thèse n'aurait jamais abouti sans le soutien indéfectible de ma famille : mes parents qui m'ont toujours encouragée dès mon entrée à l'université et m'ont laissée libre de mes choix ; mes sœurs Katia, Sandrine qui tout au long de mes études ont su être indulgentes et plus que compréhensives lorsque mes absences s'éternisaient. Je n'aurais pas pu aller au bout sans toi, Véro qui tant de fois a su me soutenir dans les moments difficiles et qui a si souvent joué les intermédiaires. Un clin d'œil à Dorian et Kévin : promis à l'avenir je serai là.

Mes plus vifs remerciements s'adressent aussi à ceux qui sont partis trop tôt, à mon grand-père ...

Je tiens à remercier l'ensemble des membres du laboratoire CLLE-ERSS qui ont été pour la majorité d'entre eux mes professeurs, un grand merci à Laurence et à Nathalie pour leur sourire et leur gentillesse, et pour m'avoir guidée dans les démarches administratives.

En ce qui concerne la mise en forme du travail, j'adresse mes remerciements à Vincent pour sa gentillesse et ses encouragements

Enfin, je remercie affectueusement mes amis et collègues du laboratoire CLLE-ERSS avec une pensée particulière, pour Caro (les précieux moments en ta compagnie, tes pouterles magiques, la livraison de mon fond d'écran paradisiaque et nos pauses indispensables à la machine à café).

A Fanny pour nos discussions sur tout et rien et pour ton soutien tout au long de ces années de travail « c'était pas trois ans et c'est tout » à ce moment-là... ».

A Emilie pour les regards complices et la relation particulière que nous avons avec le chocolat sous toutes ses formes, ...).

A François (camarade des longs week-ends de travail à la maison de la recherche), à Steph', Aurélie, Aurélie Picton, à Chrystelle.

A Florian et Maxime, à Marine, Cécile, Hugo, Willy, Anna, Caitlin, Marianne, Clémentine, Buddy, Anh, Consuelo, Nikola, Simon, Assaf, Luce, Laurie, Karla, Manuel et Mattéo sans oublier les collègues du pavillon de la recherche, Karine Aura, Carine De Martin, Marie-Mandarine Colle-Quesada, Lionel Fontan et Charlotte Alazard.

Un très grand merci à nos voisin (e) s de bureau sans qui je n'aurais pas tenu le coup... Laetitia et Céline (pour nos délires au bureau, en dehors et pour nos fous-rires interminables).

J'aimerais dédier cette thèse à Monsieur d'Assignies, Madame Rodriguez, Madame Lautard et Madame Chauvet.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 1 |
| Partie 1: L'enseignement magistral : cours magistral, reformulations et prises de notes | 9 |
| Chapitre I. L'enseignement au cycle universitaire..... | 11 |
| 1. Spécificités de l'enseignement à l'université : le cours magistral | 11 |
| 1.1. Cours magistral : discours et types de discours..... | 11 |
| 1.1.1. Cours magistral : énoncé et genres de discours..... | 12 |
| 1.1.2. Cours magistral : un discours didactique..... | 13 |
| 1.2. Caractéristiques du CM | 15 |
| 1.2.1. Cours magistral, amphithéâtre et salle de cours..... | 15 |
| 1.2.2. Cours magistral : un discours « oralo-graphique » entre l'oral et l'écrit..... | 16 |
| 1.3. Cours magistral : un genre de discours « monologal long » différent..... | 17 |
| 1.3.1. Cours magistral et sermon..... | 17 |
| 1.3.2. Cours magistral et exposés d'étudiants..... | 19 |
| 1.4. Un genre de discours monologal long proche de la conférence et du Travail Dirigé..... | 19 |
| 1.4.1. Cours magistral et conférence..... | 19 |
| 1.4.1.1. Des orateurs différents..... | 20 |
| 1.4.1.2. Un rapport au temps différent..... | 21 |
| 1.4.2. Cours magistral et Travaux Dirigés (TD)..... | 21 |
| 2. Le cours magistral : une forme « oralo-graphique » (Bouchard, 2003) | 22 |
| 2.1. Le cours magistral : un face à face avec supports..... | 22 |
| 2.1.1. Le cours magistral : un face à face avec support pédagogique traditionnel ou technologique..... | 23 |
| 2.1.2. Le cours magistral : un face à face avec support pédagogique traditionnel du photocopié..... | 23 |
| 2.2. Le cours magistral : un face à face..... | 24 |
| 2.2.1. Le cours magistral : un enseignant, des enseignés..... | 24 |
| 2.2.2. Le cours magistral : des exemples et des définitions..... | 24 |
| 3. Le cours magistral : lieu privilégié de la reformulation et de la co-formulation (Bouchard et Parpette, 2010, 2012)..... | 25 |
| 3.1. Dispositifs et co-formulation..... | 26 |
| 3.1.1. La co-formulation dans un dispositif traditionnel..... | 26 |
| 3.1.2. La co-formulation dans un dispositif technologique : diaporama..... | 26 |
| 3.2. La co-formulation : « Démultiplication synchrone du message » (Bouchard et Parpette, 2009)..... | 28 |
| 3.1.1. Co-formulation monologale versus co-énonciation..... | 28 |
| 3.1.2. Co-formulation et objets d'apprentissage..... | 28 |
| 4. Le cours magistral : un discours polyphonique..... | 29 |
| 4.1. Un discours polyphonique, des marques personnelles..... | 29 |
| 4.2. Le cours magistral et rôle de l'enseignant..... | 31 |
| 4.2.1. Le discours du contrat..... | 31 |
| 4.2.2. Le discours transmissif ou pédagogique..... | 31 |
| 4.2.3. Le discours de gestion : un discours d'accompagnement..... | 32 |

| | |
|---|-----------|
| 5. Synthèse..... | 33 |
| Chapitre II. La prise de notes..... | 34 |
| 1. La prise de notes..... | 34 |
| 1.1. Prise de notes et mémoire à long terme | 34 |
| 1.2. Activité de PDN et processus rédactionnel : les théories de Kellogg (1998) et Hayes & Flower (1995, 1996)..... | 35 |
| 1.3. Coût cognitif et prises de notes en situation de cours | 38 |
| 2. Les prises de notes dans l'enseignement supérieur | 38 |
| 2.1. La prise de notes en sciences du langage : une pratique sophistiquée..... | 38 |
| 2.2. L'étudiant : un noteur débutant, une écriture dans l'urgence | 39 |
| 2.3. L'enseignant et la prise de notes des étudiants : une activité de coopération..... | 40 |
| 3. « Une activité complexe » : différentes méthodes de prises de notes (Piolat, 2001).. | 41 |
| 3.1. Méthode linéaire..... | 41 |
| 3.2. Méthode planifiante | 42 |
| 3.3. Méthode préplanifiée | 43 |
| 3.4. Méthode des mots-clés | 45 |
| 4. Une écriture d'urgence : différents procédés de transcription | 48 |
| 4.1. Les procédés abrégatifs..... | 48 |
| 4.2. Les procédés substitutifs..... | 51 |
| 4.3. Les procédés de structuration et de hiérarchisation | 53 |
| 4.3.1. Les marques de mises en liste | 53 |
| 4.3.2. Les marques sémio-graphiques | 53 |
| 5. Outils pour l'analyse du traitement des prises de notes : les unités lexicales | 54 |
| 5.1. Les marqueurs sémio-graphiques..... | 54 |
| 5.2. Les marqueurs typographiques : emploi des guillemets et des deux points..... | 54 |
| 5.3. Indices déclencheurs et inhibiteurs dans les prises de notes..... | 57 |
| 5.3.1. Les indices déclencheurs de prises de notes | 57 |
| 5.3.1.1. Ecriture au tableau..... | 57 |
| 5.3.1.2. L'écriture sur vidéoprojecteur | 58 |
| 5.3.1.3. Les références bibliographiques | 58 |
| 5.3.1.4. La dictée..... | 59 |
| 5.3.1.5. Les citations | 59 |
| 5.3.1.6. L'accent didactique | 59 |
| 5.3.1.7. Les modalisations..... | 60 |
| 5.3.1.8. Les reformulations..... | 60 |
| 5.3.1.9. Indices de structuration et de planification discursive | 60 |
| 5.3.2. Les indices inhibiteurs de prises de notes | 61 |
| 5.3.2.1. Les parenthèses ou incises..... | 61 |
| 5.3.2.2. Interaction et exemple | 61 |
| 5.4. Synthèse | 61 |
| Chapitre III. Le modèle de Gülich et Kotschi (1987) d'après la classification de la Dame de Caluire | 63 |
| 1. Le modèle classificatoire de Gülich et Kotschi (1987)..... | 63 |
| 1.1. Approche définitoire de la reformulation | 64 |
| 1.2. Eléments fondamentaux de la reformulation dans la Dame de Caluire | 64 |

| | |
|--|-----------|
| 1.2.1. <i>Énoncé-source (ES) / Énoncé-reformulateur (ER)</i> | 64 |
| 1.2.2. <i>Rapport sémantique entre (ES) et (ER)</i> | 65 |
| 1.2.2.1. La paraphrase | 65 |
| 1.2.2.1.1. <i>L'expansion</i> | 65 |
| 1.2.2.1.2. <i>La réduction</i> | 66 |
| 1.2.2.1.3. <i>La variation</i> | 67 |
| 1.2.2.3. Le rephrasage | 67 |
| 1.3. « Trace laissée dans le discours » : le marqueur de reformulation (Gülich et Kotschi, 1987)... | 68 |
| 2. Le modèle classificatoire de De Gaulmyn (1987) | 69 |
| 2.1. Le processus de textualisation : la segmentation du texte | 69 |
| 2.2. Classification des répétitions | 70 |
| 2.2.1. <i>Les répétitions</i> | 70 |
| 2.2.1.1. Les reprises à distance | 70 |
| 2.2.1.2. La répétition d'une amorce d'énoncé inachevé | 70 |
| 2.2.1.3. Les répétitions d'auto-dictées..... | 70 |
| 2.2.2. <i>Les paraphrases</i> | 71 |
| 2.2.3. <i>Les corrections</i> | 71 |
| 2.3. Le processus de reformulation chez De Gaulmyn (1987) | 71 |
| 2.3.1. <i>Les reformulations : l'auto-reformulation et l'hétéro-reformulation</i> | 71 |
| 2.3.2. <i>Les énoncés métacommunicationnels</i> | 72 |
| 2.4. Discussion..... | 72 |
| 3. Les travaux d'Alain Rabatel (2010) | 72 |
| 3.1. Pour une étude des reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation didactique..... | 72 |
| 3.2. Reformulations et « reformulations pluri-sémiotiques » : une resémiotisation | 73 |
| 3.3. Synthèse | 73 |
| Chapitre IV. La définition | 75 |
| 1. De la définition de la définition | 75 |
| 1.1. La définition et la tradition rhétorique aristotélicienne..... | 75 |
| 1.2. Défini et définissants : la structure de la définition..... | 76 |
| 1.3. Définition lexicographique..... | 76 |
| 1.4. L'acte de définition : une activité réflexive et autonymique | 77 |
| 2. Reformulations orales et citations définitives dans le discours de l'enseignant | 77 |
| 2.1. La citation : un procédé courant et pédagogique..... | 78 |
| 2.2. Pourquoi extraire les citations définitives du discours universitaire ?..... | 79 |
| 2.3. Repérage des citations définitives : configuration des marqueurs..... | 80 |
| 2.3.1. <i>Signalisation des citations définitives à l'écrit</i> | 80 |
| 2.3.2. <i>Signalisation des citations définitives à l'oral</i> | 81 |
| 2.4. De l'énoncé définitif à la citation définitive : les formes de la définition | 82 |
| 2.4.1. <i>Énoncés définitifs directs : nature et propriétés (Riegel, 1987 ; Rebeyrolle, 2000)</i> | 83 |
| 2.4.1.1. Établissement de la relation entre le terme et la classe référentielle : la désignation..... | 83 |
| 2.4.1.2. Établissement de la relation entre le terme et la classe référentielle : la dénomination | 84 |
| 2.4.1.3. Établissement de la relation du signe vers son signifié : la signification | 84 |
| 2.4.1.4. Établissement de la relation orientée signe-signé : la synonymie..... | 84 |
| 2.4.1.5. Le marqueur typique de l'énoncé définitif : <i>c'est-à-dire</i> | 85 |
| 2.4.1.6. Synthèse | 86 |
| 2.4.2. <i>Énoncés définitifs indirects : nature et propriétés (Riegel, 1987 et Rebeyrolle, 2000)</i> | 86 |
| 2.4.2.1. De la relation d'hypo-hyperonymie | 86 |
| 2.4.2.2. Moyens linguistiques d'introduction d'énoncés définitifs indirects | 87 |

| | |
|--|------------|
| 2.4.2.2.1. <i>Le détachement du terme à définir du reste de l'énoncé : relation de classification</i> | 87 |
| 2.4.2.2.2. <i>Relation parenthétique</i> | 88 |
| 2.4.2.2.3. <i>Reprise du titre</i> | 89 |
| 2.4.2.2.4. <i>La reprise anaphorique (c' ou ce)</i> | 89 |
| 2.4.2.2.5. <i>La reprise immédiate</i> | 90 |
| 2.5. De la fonction des définitions aux citations définitives..... | 90 |
| 2.5.1. <i>Une description et une distinction entre les sens des notions</i> | 91 |
| 2.5.2. <i>Une définition : un lien unissant le terme technique et les exemples</i> | 91 |
| 2.6. Synthèse..... | 91 |
| Chapitre V. Exemple et exemplification..... | 93 |
| 1. L'opération d'exemplification : un acte de composition textuelle..... | 93 |
| 1.1. Opération d'exemplification et exemple | 93 |
| 1.2. L'exemple : une entité unique ou une entité infinie ?..... | 94 |
| 2. L'exemple en analyse du discours : la référence à Aristote et Miéville..... | 96 |
| 2.1. Structuration de l'exemple aristotélicien | 97 |
| 2.2. Structuration de l'exemple chez Miéville (1983) et Perelman (1979)..... | 97 |
| 3. Statut épistémologique de l'exemple en linguistique..... | 100 |
| 3.1. Tradition grammaticale : les travaux de Fournier (2008)..... | 100 |
| 3.2. Tradition syntaxique et exemple : les travaux de Milner (1989) | 102 |
| 3.2.1. <i>L'exemple en grammaire et en linguistique : des ressemblances (Milner, 1989)</i> | 102 |
| 3.2.2. <i>L'exemple en grammaire et en linguistique : des différences (Milner, 1989), (Rey-Debove, 2004)</i> 102 | |
| 4. Fonction cognitive des exemples dans l'acquisition des connaissances..... | 104 |
| 4.1. Fonction d'illustration et d'explicitation de la terminologie du domaine (travaux de Vezin, 1972)..... | 104 |
| 4.2. Fonction de régulation de l'attention (Caron, 1985)..... | 108 |
| 4.3. La place des exemples dans la prise de notes des étudiants (Doggen, 2008)..... | 109 |
| 5. L'opération d'exemplification et la paraphrase | 110 |
| 5.1. Les travaux de Coltier (1988)..... | 110 |
| 5.2. La définition de l'exemplification chez Coltier (1988) | 112 |
| 5.3. Synthèse..... | 114 |
| Partie 2 : Problématique de l'étude et méthodologie..... | 115 |
| Chapitre VI. Problématique de l'étude et méthodologie | 117 |
| 1. Problématique de l'étude..... | 117 |
| 2. Descriptif du corpus..... | 118 |
| 3. Corpus collecté : de son recueil à son organisation | 120 |
| 3.1. Recueil de séances de cours..... | 120 |
| 3.2. De quelques séances analysées | 121 |
| 3.3. Recueil des prises de notes | 122 |
| 3.4. De quelques prises de notes analysées..... | 122 |
| 4. Présentation et codage des séances analysées des enseignants expérimentés..... | 123 |
| 4.1. Les séances de l'enseignant expérimenté L..... | 123 |
| 4.2. Les séances de l'enseignant expérimenté M | 124 |

| | |
|---|------------|
| 5. Présentation et codage des séances analysées des enseignants débutants | 124 |
| 5.1. Les séances de l'enseignant débutant I | 125 |
| 5.2. Les séances de l'enseignant débutant Z | 125 |
| 6. Conventions de transcription..... | 125 |
| 6.1. Choix des conventions de transcription : orthographe standard | 125 |
| 6.2. Notation du corpus : choix du codage | 126 |
| 6.2.1. Mise en forme des éléments prosodiques | 126 |
| 6.2.1.1. Notation des pauses et de la liaison | 126 |
| 6.2.1.2. Notation des intonations | 127 |
| 6.2.2. Chevauchements de parole | 127 |
| 6.2.3. Commentaires | 128 |
| 6.2.4. Formes incomplètes, inaudibles ou difficilement interprétables | 128 |
| 6.2.5. L'API (Alphabet Phonétique International) | 128 |
| 6.2.5. La lecture..... | 129 |
| 6.3. Transcription tabulaire | 129 |
| Partie 3 : Résultats | 131 |
| Chapitre VII. Les énoncés définitoires dans le discours des enseignants : résultats..... | 133 |
| 1. Rappel du dispositif d'analyse des énoncés définitoires..... | 133 |
| 1.1. Choix des catégories d'analyse des énoncés définitoires | 135 |
| 1.2. Les critères d'analyse des énoncés définitoires et hypothèse..... | 136 |
| 2. Énoncés définitoires et fonction phatique chez les enseignants | 137 |
| 2.1. Énoncés définitoires et fonction phatique dans le SED et chez M et Z..... | 137 |
| 2.1.1. Énoncés définitoires et fonction phatique dans le document source SED..... | 137 |
| 2.1.2. Énoncés définitoires et fonction phatique dans les diaporamas..... | 139 |
| 2.1.3. Énoncés définitoires et fonction phatique dans le discours | 140 |
| 2.1.4. Énoncés définitoires et fonction phatique dans les prises de notes..... | 143 |
| 2.2. Énoncés définitoires de la fonction phatique chez les enseignants L et I..... | 147 |
| 2.2.1. Énoncés définitoires de la fonction phatique au tableau | 147 |
| 2.2.2. Énoncés définitoires de la fonction phatique dans le discours oral | 147 |
| 2.2.3. Énoncés définitoires de la fonction phatique dans les prises de notes..... | 150 |
| 3. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique chez les enseignants | 152 |
| 3.1. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans le SED et chez M et Z | 152 |
| 3.1.1. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans le document source du SED..... | 153 |
| 3.1.2. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans les diaporamas | 156 |
| 3.1.3. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans le discours oral..... | 158 |
| 3.1.4. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans les prises de notes..... | 159 |
| 3.2. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique chez L et I | 163 |
| 3.2.1. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique au tableau | 163 |
| 3.2.2. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans le discours | 163 |
| 3.2.3. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans les prises de notes..... | 167 |
| 4. Synthèse du traitement des énoncés définitoires chez les enseignants | 168 |
| 4.1. Énoncés définitoires chez M et Z..... | 168 |
| 4.2. Énoncés définitoires chez L et I | 169 |

| | |
|---|------------|
| 5. Synthèse du traitement des énoncés définitoires citationnels dans les prises de notes | 173 |
| 5.1. Énoncés définitoires citationnels et fonction phatique | 173 |
| 5.2. Énoncés définitoires citationnels dictés et fonction métalinguistique | 174 |
| 6. Niveau d'expertise des enseignants et traitement des énoncés définitoires de l'ensemble des termes du corpus | 175 |
| 6.1. Énoncés définitoires chez les enseignants expérimentés M et L | 175 |
| 6.2. Énoncés définitoires chez les enseignants débutants Z et I | 176 |
| Chapitre VIII. Les exemples et l'opération d'exemplification dans les discours des enseignants | 177 |
| 1. Mise à l'épreuve des nouvelles catégories : un cadre d'analyse | 178 |
| 1.1. Reformulation sous forme d'exemples typiques de la classe | 178 |
| 1.2. Reformulation sous forme d'énumération d'exemplaires de la classe | 179 |
| 1.3. Reformulation sous forme de récits de situations vécues de l'étudiant | 180 |
| 1.4. Reformulation sous forme de récits de situations vécues par l'enseignant | 181 |
| 1.5. Reformulation sous forme d'enchâssement de récits (anecdotes) | 182 |
| 2. Identification et marquage des formes discursives de l'exemplification | 184 |
| 2.1. Identification de l'opération d'exemplification de type exemple typique d'une classe | 184 |
| 2.1.1. Passage d'un terme général à un terme particulier : le cas de l'hyponymie | 184 |
| 2.1.2. Passage d'un terme particulier à un terme général : le cas de hypéronymie | 185 |
| 2.2. Identification de l'opération d'exemplification de type énumération d'exemplaires ou de « liste exemplifiante » | 187 |
| 2.2.1. Le cas de l'énumération d'exemplaires : « La liste paradigmatique inachevée » de Coltier (1988) | 187 |
| 2.2.2. « La liste paradigmatique inachevée » : critique de Delcambre (1998) | 188 |
| 2.2.3. Marquage spécialisé de l'opération d'exemplification de type énumération d'exemplaires ou de « liste exemplifiante » | 189 |
| 2.2.3.1. Les marqueurs d'ouverture d'énumération d'exemplaires | 189 |
| 2.2.3.2. Les marqueurs de clôture d'énumération d'exemplaires | 190 |
| 2.2.4. D'autres traces de l'opération d'exemplification de type l'énumération d'exemplaires ou de « liste exemplifiante » | 191 |
| 2.2.4.1. La coordination par « ou » comme marque de clôture de l'énumération d'exemplaires | 191 |
| 2.2.4.2. La juxtaposition de termes sans déterminant | 192 |
| 3. L'exemplification dans les enseignements | 192 |
| 3.1. Le document du SED : un aperçu de la terminologie du domaine | 192 |
| 3.1.1. Transmission des notions par méthode déductive : du général au particulier | 192 |
| 3.1.2. Des notions : une structure hiérarchique du général au particulier | 193 |
| 3.2. Traitement des exemples associés à la fonction phatique chez les enseignants | 199 |
| 3.2.1. Exemples associés à la « fonction phatique » dans les diapositives chez les enseignants M et Z | 199 |
| 3.2.2. Exemples associés à la « fonction métalinguistique » dans les diapositives chez l'enseignant M et Z | 202 |
| 3.2.3. Synthèse du traitement de l'exemplification du document source SED aux diapositives chez les enseignants M et Z | 206 |
| 3.3. Tableau et traitement de l'exemplification | 209 |
| 3.3.1. Exemples et « fonction phatique » au tableau chez L et I | 209 |
| 3.3.2. Exemples et « fonction métalinguistique » au tableau chez L et I | 210 |

| | |
|---|-----------------|
| 3.3.3. Synthèse du traitement de l'exemplification du document source du SED au tableau chez L et I.... | 211 |
| 3.4. Discours oral et traitement de l'exemplification dans le diaporama Powerpoint | 211 |
| 3.4.1. Exemples et fonction phatique dans le discours oral chez M et Z..... | 211 |
| 3.4.2. Exemples et fonction métalinguistique dans le discours chez M et Z..... | 216 |
| 3.4.3. Synthèse du traitement de l'exemplification du Powerpoint au discours chez M et Z..... | 219 |
| 3.4.4. Synthèse du traitement de l'exemplification au tableau chez L et I..... | 221 |
| 3.5 Discours oral et exemples au tableau..... | 222 |
| 3.5.1. Exemples et « fonction phatique » chez L et I..... | 222 |
| 3.5.2. Exemples et « fonction métalinguistique » chez L et I..... | 225 |
| 3.5.3. Synthèse : discours et exemples au tableau | 227 |
| 3.6. Types de reformulations dominantes chez les enseignants M et Z avec support technologique du Powerpoint..... | 229 |
| 3.6.1. Prédominance des reformulations de type situations vécues de l'étudiant | 229 |
| 3.6.2. Prédominance des reformulations de type énumération d'exemplaires de la classe..... | 231 |
| 3.7. Types de reformulations dominantes chez les enseignants L et I avec des supports pédagogiques traditionnels du tableau | 232 |
| 3.7.1. Prédominance des reformulations « récits de situations vécues de l'étudiant »..... | 232 |
| 3.7.2. Prédominance des reformulations de type « Énumération d'exemplaires de la classe »..... | 233 |
| 3.7.3. Prédominance des « Exemples typiques de la classe »..... | 236 |
| 3.8. Prises de notes et traitement de l'exemplification..... | 237 |
| 3.8.1. Exemples et prises de notes dans le cours des enseignants M et Z..... | 237 |
| 3.8.2. Exemples et prises de notes dans le cours des enseignants L et I..... | 239 |
| 3.8.3. Synthèse de l'exemplification dans les prises de notes..... | 244 |
| Conclusion..... | 245 |
| Bibliographie..... | 257 |
| Glossaire et Index | 269 |
| Glossaire | 271 |
| Index des auteurs | 272 |
| Annexes | Volume 2 |

Codage et abréviations

| Codage des enseignants et des séances d'enseignement | | | | | |
|--|--------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Niveaux d'expertise | | Codage des séances d'enseignement | | | |
| Enseignants expérimentés M/L | | Enseignants expérimentés M/L | | Enseignants débutants Z / I | |
| [EXPM] | EXPL] | Code | Enseignants expérimentés | Code | Enseignants débutants |
| Enseignant expérimenté M | Enseignant expérimenté L | [EXPMTR1] | Séance 1 enseignant expérimenté M | [DEBZTR1] | Séance 1 enseignant débutant Z |
| Enseignants débutants Z/I | | [EXPMTR2] | Séance 2 Enseignant expérimenté M | [DEBZTR2] | Séance 2 enseignant débutant Z |
| [DEBZ] | [DEBI] | [EXPLTR2] | Séance 2 enseignant expérimenté L | [DEBITR1] | Séance 1 enseignant débutant I |
| Enseignant débutant Z | Enseignant débutant I | [EXPLTR3] | Séance 3 enseignant expérimenté L | [DEBITR2] | Séance 2 enseignant débutant I |

| Codage des supports pédagogiques chez les enseignants | | | |
|--|---|---|---|
| Codage du support pédagogique technologique Powerpoint chez M et Z | | Codage du support pédagogique traditionnel du tableau chez L et I | |
| [EXPMTR1/TR2 Ins Tab X] | Séances 1et 2 enseignant expérimenté M Inscription au tableau numéro X | [EXPLTR2/TR3 Ins Tab X] | Séances 2et 3 enseignant expérimenté L Inscription au tableau numéro X |
| [DEBZTR1/TR2 Ins Tab X] | Séances 1et 2 enseignant débutant Z Inscription au tableau numéro X | [DEBITR1/TR2 Ins Tab X] | Séances 1et 2 enseignant débutant I Inscription au tableau numéro X |

| Codage des types de reformulations : la dénomination, la définition et l'exemplification | | | | | |
|--|---|-------------------------|---|-------------------------|---|
| Codage de la dénomination | | Codage de la définition | | Codage de la définition | |
| [DEND] | [Début de la définition du terme et /ou fin de la notion] | [DEFD] | [Début de la définition du terme et /ou fin de la notion] | [EXED] | [Début de l'exemple du terme et /ou fin de la notion] |
| [DENF] | [Fin de la définition du terme et /ou de la notion] | [DEFF] | [Fin de la définition du terme et /ou de la notion] | [EXEF] | [Fin de l'exemple du terme et /ou de la notion] |

| Codage des types de reformulations : la dénomination la définition et l'exemplification | | | |
|---|---|-------------------------|---|
| PDN avec séance diaporama PowerPoint | | PDN avec séance Tableau | |
| [EXPMTRX PDN X] | Prise de notes n°X enseignant expérimenté M | [EXPLTRX PDN X] | Prise de notes n°X enseignant expérimenté L |
| [DEBZTRX PDN X] | Prise de notes n°X enseignant débutant Z | [DEBITRX PDN X] | Prise de notes n°X enseignant débutant I |

| CODIFICATION CARTOGRAPHIES DEFINITION / EXEMPLIFICATION | ABREVIATION |
|---|---|
| Enseignants | ENS |
| Enseignant M | M |
| Enseignant Z | Z |
| Enseignant L | L |
| Enseignant I | I |
| Niveaux d'expertise | DEB/ EXP |
| Débutant | DEB |
| Expérimenté | EXP |
| Supports | SUP |
| Support technologique du diaporama Powerpoint (Diapositive) | Diapo |
| Support traditionnel (In scription T ableau) | Tab |
| Codification cartographie [DEFINITION] | [DEF] |
| Enoncés définitoires directs | [EDD] |
| 1 ^{ère} catégorie : Relation de désignation (Riegel, 1987) | [EDD Catég 1 Désignation] |
| 2 ^{ème} catégorie : Relation de dénomination (Riegel, 1987) | [EDD Catég 2 Dénomination] |
| 3 ^{ème} catégorie : Relation de désignation (Riegel, 1987) | [EDD Catég 3 Désignation] |
| 4 ^{ème} catégorie : Relation introduite par les marqueurs <i>c'est-à-dire</i> (Riegel, 1987) et <i>c'est</i> | [EDD Catég 4 Introduits par <i>c'est-à-dire</i> et <i>c'est</i>] |
| Enoncés définitoires indirects | [EDI] |
| 1 ^{ère} catégorie : Relation de classification (Rebeyrolle, 2000) | [EDI Catég 1 Classification] |
| 2 ^{ème} catégorie : Reprise parenthétique (Rebeyrolle, 2000) | [EDI Catég 2 Relation parenthétique] |
| 3 ^{ème} catégorie : Détachement du terme à définir du reste de l'énoncé (Rebeyrolle, 2000) | [EDI Catég 3 Détachement du terme à définir du reste de l'énoncé] |
| 4 ^{ème} catégorie : Reprise du titre (Rebeyrolle, 2000) | [EDI Catég 4 Reprise du titre] |
| 5 ^{ème} catégorie : Reprise anaphorique (Rebeyrolle, 2000) | [EDI Catég 5 Reprise anaphorique] |
| 6 ^{ème} catégorie : Reprise immédiate (Rebeyrolle, 2000) | [EDI Catég 6 Reprise immédiate] |
| In scription de la D éfinition au T ableau | IDTAB |
| In scription du T ERme à définir | ITER |
| R eformulation D éfinitoire à l' O ral | RDO |
| R eformulation D éfinitoire à l' O ral D ictée | RDOD + |
| R eformulation D éfinitoire à l' O ral N on D ictée | RDOND - |
| T erme dans la DIAP ositive correspondante | TERDIAP |
| P résence du T ERme dans la DIAP o correspondante | TERDIAP + |
| A bsence du T ERme dans la DIAP o correspondante | TERDIAP - |
| In scription du T ERme à DEN ommer (ITERDEN) (RépAD) | ITERDEN |
| In scription de la D énomination au T ableau | IDT |
| Codification cartographie [EXEMPLIFICATION] | [EXE] |
| 1 ^{ère} catégorie : Exemples typiques de la classe | [EXED Catég 1] |
| 2 ^{ème} catégorie : Énumération d'exemplaires de la classe | [EXED Catég 2] |
| 3 ^{ème} catégorie : Récits de situations vécues par l'enseignant | [EXED Catég 3] |
| 4 ^{ème} catégorie : Récits de situation vécue par l'étudiant | [EXED Catég 4] |
| 5 ^{ème} catégorie : Enchâssement de récits | [EXED Catég 5] |

Introduction

La présente recherche s'inscrit au carrefour de plusieurs disciplines que sont la linguistique, la didactique du français langue première et les sciences de l'éducation. Notre travail consiste en l'analyse des reformulations orales de quatre enseignants et leur traitement dans les prises de notes des étudiants lors de cours magistraux à l'université. Phénomène langagier complexe, les reformulations ont été analysées dans leur dimension métalinguistique par Güllich et Kotschi (1983,1987) et dans une approche énonciative par Fuchs (1982) et De Gaulmyn (1986, 1987). Des travaux comme ceux de Rabatel (2001) analysent le phénomène des reformulations en contexte de situation professionnelle, Bouchard (2003, 2009) s'intéresse à la co-formulation dans les cours dans l'enseignement supérieur.

Les premières études menées sur l'interaction (Bange, 1987 ; Vion, 1992 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Traverso, 1996, 1999) ont permis d'affiner les éléments de description utilisés pour l'étude de conversations ordinaires mais aussi spécifiques. Orecchioni (1987), par exemple, travaille sur les échanges ordinaires à partir de dialogues, les travaux de Bange (1987) mettent l'accent sur des interactions plus spécifiques entre un conseiller juridique et une cliente à propos d'une augmentation de loyers.

L'étude de l'interaction en situation d'apprentissage débute dans les années 90, les premiers travaux confrontent des analyses croisées de corpus scolaires de l'école maternelle au lycée pour rendre compte des spécificités et du fonctionnement des interactions entre le maître et les élèves. Espace privilégié pour les reformulations, les interactions orales contribuent à l'élaboration du discours et à l'élaboration des connaissances. Elles diffèrent selon le contexte dans lequel elles apparaissent. En effet, on constate que les interactions en situation scolaire se caractérisent par une relation dissymétrique tant par rapport au statut des intervenants en présence (un enseignant et des étudiants) que par rapport à l'inégalité du savoir à transmettre. L'enseignant est le détenteur du savoir et l'étudiant se doit d'écouter.

Les reformulations assurent des fonctions dans le processus de construction des savoirs. L'enseignant mobilise les reformulations lors de la transmission des connaissances. Il est constamment en train de reformuler ses propres dires et/ou ceux des étudiants pour introduire la terminologie de la discipline, définir un terme ou une notion ou bien l'illustrer par des exemples. Les reformulations sont donc constitutives des interactions didactiques entre un enseignant et des étudiants dans la mesure où elles participent à la construction des apprentissages.

En nous focalisant sur les reformulations orales de l'enseignant, nous tentons de décrire les spécificités de ce phénomène langagier en considérant les points de vue lexico-sémantiques et lexico-textuels.

Les principales interrogations qui seront les nôtres tout au long de cette réflexion et auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponse sont les suivantes :

A quelles modélisations peut-on se référer pour décrire des reformulations en contexte de transmission des connaissances ? Est-ce que les différents types de reformulations obéissent à un fonctionnement spécifique en situation de cours magistral à l'université ? En quoi l'étude des reformulations à la lecture de la catégorisation que nous proposons peut-elle nous aider à mieux cerner le rôle de l'enseignant et à mieux comprendre l'influence qu'elles opèrent du point de vue de la réception du savoir dans les prises de notes des étudiants ?

En nous appuyant sur le modèle de Gülich et Kotschi (1987) sur la typologie des exemples de Coltier (1988) sur la classification des définitions de Rebeyrolle (2000), nous nous proposons de décrire les formes et les fonctions des reformulations dans le cours magistral. Notre étude des reformulations s'inscrit dans le cadre des travaux de Gülich et Kotschi qui définissent la reformulation comme une opération linguistique caractérisée par une équivalence sémantique établie entre un énoncé source noté x et un énoncé reformulateur noté y auquel s'ajoute un marqueur de reformulation noté R .

Les objectifs qui sous-tendent notre réflexion sont triples.

Nous analyserons les pratiques observées de deux enseignants expérimentés et deux enseignants débutants dans le but de dégager des fonctions spécifiques des reformulations dans des interactions didactiques selon le niveau d'expérience professionnelle. Ce sont des enseignants qui sont Maîtres de conférences et des enseignants qui sont Chargés de cours. Le présent travail vise à aborder l'exemplification et la définition par une analyse des enregistrements vidéo des cours de quatre enseignants s'adressant à des étudiants de première année de Sciences du langage pour leur transmettre un même contenu. Cette analyse nous permet d'affiner les descriptions linguistiques de la reformulation existantes.

Nous avons aussi pris en compte l'utilisation de deux dispositifs pédagogiques (traditionnel et technologique) dans l'analyse du phénomène des reformulations. Nous analyserons l'influence des reformulations orales des enseignants expérimentés et débutants à l'écrit dans les prises de notes des étudiants dans le but de rendre compte des facteurs qui déclenchent ou bien inhibent la prise de notes chez les étudiants.

Le recueil des données s'est effectué dans le cours de communication (SL0001Y) dispensé à l'université par deux enseignants expérimentés L et M et deux enseignants débutants Z et I. Nous avons enregistré et retranscrit intégralement huit séances de cours magistraux.

A l'université, l'exposé magistral est le mode de communication principal (Bouchard et Parpette, 2007, 2009). Parmi les diverses formes de reformulations (Gülich, Kotschi, 1987), l'exemplification et la définition constituent des moyens fréquemment utilisés pour faire comprendre la terminologie propre à la discipline. Les enregistrements se sont déroulés dans des conditions naturelles, c'est-à-dire sans consigne donnée au préalable. Un cours est composé de deux séances, chaque séance porte sur des objets d'enseignement différents, à savoir l'étude de deux fonctions inhérentes au schéma communicationnel de Jakobson et à celui de Kerbrat-Orechionni (1996). Les deux notions abordées sont les notions de *fonction phatique* et de *fonction métalinguistique*. Le but de la présentation des fonctions est de proposer une réflexion sur la communication verbale. Ce cours invite l'étudiant à mener une réflexion sur le maintien du contact entre interlocuteurs *fonction phatique* et sur l'intercompréhension mutuelle d'un message lorsque le locuteur se sert de la langue pour parler de la langue *fonction métalinguistique*. Ces fonctions sont aussi des notions. Elles sont étroitement liées avec les termes techniques auxquels on les associe, à savoir le *contact* et le *code*.

Ce travail s'inscrit dans la poursuite des recherches menées dans le domaine de l'analyse des pratiques d'enseignants.

Nous proposons une réflexion qui s'articule en trois parties.

La première partie, composée de cinq chapitres, présente le cadre théorique dans lequel notre recherche s'inscrit avec notamment l'ensemble des travaux menés sur les reformulations dans différents contextes d'interaction.

Le premier chapitre propose un état des lieux des recherches portant sur les spécificités et les fonctions du cours magistral dans l'enseignement supérieur avec notamment les travaux de Bouchard (2003, 2009) et de Bouchard et Parpette (2010, 2012).

Le chapitre 2 est consacré à l'activité de prise de notes dans les études conduites en psychologie cognitive, en linguistique et en didactique. Nous y évoquons les différentes méthodes de prise de notes mises en évidence par Piolat (2001).

Le troisième chapitre se focalise sur les travaux linguistiques de Gülich et Kotschi (1987) qui mettent en évidence les différents types de reformulations à l'œuvre dans le corpus appelé *La*

dame de Caluire (Bange, 1987) : la paraphrase, la correction, le rephrasage. Nous abordons aussi les travaux de De Gaulmyn (1987) qui affinent ceux de Gülich et Kotschi (1987) en ajoutant à la classification la catégorie des répétitions ainsi que ceux de Bouchard et Parpette (2009, 2010) qui analysent le phénomène de « co-formulation ».

Le chapitre 4 retrace les spécificités des définitions et des reformulations définitoires dans les domaines de la linguistique, de la lexicologie et dans celui des traditions rhétorico-discursives. La description des formes et des fonctions des définitions est suivie de la présentation de la typologie des énoncés définitoires proposée par Riegel (1987, 1990) et Rebeyrolle (2000).

Le chapitre 5 présente les spécificités des exemples et de l'opération d'exemplification en grammaire et en linguistique. Cette présentation est suivie d'une proposition de nouvelles catégories d'exemples basée sur les travaux de Coltier (1988). Ces nouvelles catégories sont illustrées à partir d'extraits de corpus choisis dans les huit séances de cours enregistrés et transcrits.

Dans la partie 2, le chapitre 6 expose dans un premier temps la problématique de notre travail et les questions de recherche en lien avec notre objet d'étude. Dans un second temps, nous abordons la méthodologie de constitution du corpus et de transcription des données en évoquant les problèmes auxquels nous avons été confrontée en matière de transcription de corpus oraux et de traitement des données.

La troisième partie se compose de deux chapitres. Les chapitres 7 et 8 se focalisent sur le traitement des formes des définitions et des exemples dans le corpus. Nous proposons une analyse quantitative des deux catégories de reformulation : d'une part, les reformulations de type définitoires et d'autre part les 5 reformulations de type exemplification dégagées : la reformulation sous forme d'exemples typiques de la classe (Catég 1), la reformulation sous forme d'énumération d'exemplaires de la classe (Catég 2), la reformulation sous forme de récits de situations vécues par l'enseignant (Catég 3), la reformulation sous forme de récits de situations vécues par l'étudiant (Catég 4) et la reformulation sous forme d'enchâssement de récits (Catég 5).

La constitution de cartographies présentées en annexes permet de faciliter le repérage des définitions et des exemples dans les corpus d'interactions orales de chaque enseignant expérimenté ou débutant.

Grâce à ces cartographies, nous pouvons observer le nombre de reformulations en fonction de la catégorie représentée. Notons à ce sujet que les proportions des catégories sont calculées par rapport au nombre total de reformulations de l'enseignant dans une séance choisie. Nous procédons en parallèle à une analyse quantitative des définitions et des exemples chez les enseignants selon les supports pédagogiques utilisés pour l'élaboration de leurs cours. Ainsi, nous mettrons en évidence des catégories de définitions et d'exemples chez les enseignants avec le support technologique du diaporama Powerpoint (enseignant expérimenté M et enseignant débutant Z) et celles propres aux enseignants utilisant le support traditionnel du tableau (enseignant expérimenté L et enseignant débutant I).

Enfin, nous observerons le traitement des définitions et des exemples dans les prises de notes des étudiants. Nous proposons une présentation des différents critères d'analyse pour expliquer la présence des indices déclencheurs et inhibiteurs de prise de notes ou l'absence (indices inhibiteurs) desdites définitions ou exemples que les étudiants auront jugés pertinent de noter.

Cette analyse comparative du nombre des définitions et des exemples dans le discours des quatre enseignants et dans les prises de notes des étudiants permet de mettre en évidence les types de reformulations prédominantes en fonction des supports pédagogiques utilisés soit technologique (Diaporama Powerpoint) soit traditionnel (tableau).

Cette recherche nous permettra de déterminer précisément l'impact des reformulations orales accompagnant l'insertion de définitions de termes ou une illustration par des exemples, sur l'activité de prises de notes d'étudiants. Appréhender l'influence des reformulations orales nous permettra d'apprécier au plus juste ce qui est en jeu dans l'acquisition de la terminologie d'un domaine dans les cours s'adressant à des étudiants de première année à l'université.

Partie 1:

L'enseignement magistral : cours magistral, reformulations et prises de notes

| | |
|--|-----------|
| Chapitre I. L'enseignement au cycle universitaire..... | 11 |
| 1. <i>Spécificités de l'enseignement à l'université : le cours magistral</i> | 11 |
| 2. <i>Le cours magistral : une forme « oralo-graphique »</i> | 22 |
| 3. <i>Le cours magistral : lieu privilégié de la reformulation et de la co-formulation</i> | 25 |
| 4. <i>Le cours magistral : un discours polyphonique</i> | 29 |
| 5. <i>Synthèse</i> | 33 |
| Chapitre II. La prise de notes | 34 |
| 1. <i>La prise de notes</i> | 34 |
| 2. <i>Les prises de notes dans l'enseignement supérieur</i> | 38 |
| 3. <i>« Une activité complexe » : différentes méthodes de prises de notes (Piolat, 2001)</i> .. | 41 |
| 4. <i>Une écriture d'urgence : différents procédés de transcription</i> | 48 |
| 5. <i>Outils pour l'analyse du traitement des prises de notes : les unités lexicales</i> | 54 |
| Chapitre III. Le modèle de Gülich et Kotschi (1987) d'après la classification de la Dame de Caluire | 63 |
| 1. <i>Le modèle classificatoire de Gülich et Kotschi (1987)</i> | 63 |
| 2. <i>Le modèle classificatoire de De Gaulmyn (1987)</i> | 69 |
| 3. <i>Les travaux d'Alain Rabatel (2010)</i> | 72 |
| Chapitre IV. La définition | 75 |
| 1. <i>De la définition de la définition</i> | 75 |
| 2. <i>Reformulations orales et citations définitives dans le discours de l'enseignant</i> | 77 |
| Chapitre V. Exemple et exemplification..... | 93 |
| 1. <i>L'opération d'exemplification : un acte de composition textuelle</i> | 93 |
| 2. <i>L'exemple en analyse du discours : la référence à Aristote et Miéville</i> | 96 |
| 3. <i>Statut épistémologique de l'exemple en linguistique</i> | 100 |
| 4. <i>Fonction cognitive des exemples dans l'acquisition des connaissances</i> | 104 |
| 5. <i>L'opération d'exemplification et la paraphrase</i> | 110 |

Chapitre I. L'enseignement au cycle universitaire

Nous nous focaliserons dans ce premier chapitre sur ce qui fait la spécificité de l'enseignement au cycle universitaire. Aussi commencerons-nous par souligner les caractéristiques du discours didactique marqué par l'exposition et la transmission d'un savoir transmissible tant par voie orale qu'écrite. Nous nous attacherons ensuite à montrer la différence des statuts enseignants/enseignés caractéristique du fonctionnement du cours universitaire.

Enfin, pour clore ce chapitre nous présenterons rapidement les différents types de supports d'enseignements technologiques (PowerPoint) ou bien traditionnels (tableau, photocopiés) utilisés par les enseignants.

1. Spécificités de l'enseignement à l'université : le cours magistral

Dans les programmes de formation universitaire de premier cycle en France, comme ceux établis dans le cadre d'une discipline telle que celle des Sciences du Langage sur laquelle nous travaillons, les étudiants sont amenés à suivre un ensemble de cours magistraux. Dispensés dans des amphithéâtres ou salles de cours par des professeurs d'université, maîtres de conférence ou ATER, ces enseignements constituent un genre de discours propre à l'enseignement parmi d'autres comme les travaux dirigés : le cours magistral.

1.1. Cours magistral : discours et types de discours

Avant d'aborder dans le détail les caractéristiques du cours magistral, il serait judicieux d'évoquer précisément ce à quoi font référence les concepts de discours oral et de discours didactique dans l'enseignement.

Si de manière générale en analyse de discours, le discours est « un système de contraintes qui régissent la production d'un ensemble illimité d'énoncés à partir d'une position sociale ou idéologique » (Maingueneau, 1996 : 28) alors, on peut considérer que le discours est une situation dans laquelle les sujets sont inscrits dans des contextes et des statuts déterminés. Ces contextes et ces statuts déterminés peuvent être spécifiques et concerner divers domaines tels que le domaine politique, le domaine juridique, la religion ou encore les médias.

Par exemple, les discours politique, juridique, de propagande ou médiatique sont catégorisés dans les typologies dites « fonctionnelles ». Ce sont des discours dont le contenu vise la persuasion des dires sur leurs destinataires. Les discours religieux, didactiques ou pédagogiques s'inscrivent dans les typologies dites « formelles ».

1.1.1. Cours magistral : énoncé et genres de discours

Confronté à l'hétérogénéité des genres de discours, Bakhtine (1984) propose, pour, définir ce qu'est un « énoncé », de différencier « le type de rapport qu'entretient un énoncé avec le réel existant et le réel des énoncés d'autrui ». Il distingue les genres de discours premiers et les genres de discours seconds. Selon Bakhtine, les genres de discours premiers permettent la réalisation des échanges verbaux au quotidien, c'est la situation du « ici et maintenant » de forme simple, ils sont relativement stéréotypés. Ils apparaissent à l'oral le plus souvent mais ils peuvent aussi concerner l'écrit. Les genres de discours seconds sont liés à des échanges culturels plus élaborés qui se produisent au sein de groupes plus larges qui permettent une mise à distance et une configuration de l'activité dans laquelle le locuteur est engagé : ce sont les discours didactiques comme par exemple le cours magistral, l'exposé d'étudiants etc.

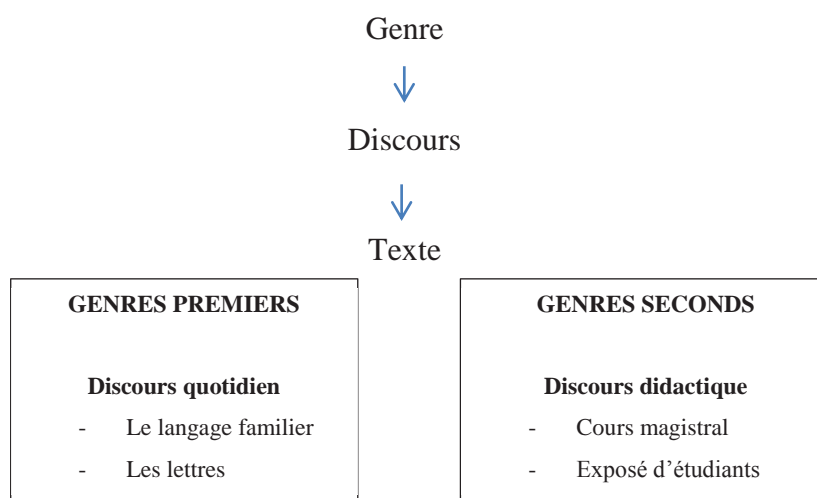


Figure 1 : Genres de discours (Bakhtine, 1984)

Pour Bakhtine, il importe de bien comprendre l'hétérogénéité des genres de discours. Dans les genres seconds du discours, se trouvent le roman, le théâtre, le discours idéologique etc. Ils sont plus complexes que les genres premiers dans lesquels on trouve des énoncés de la vie quotidienne. Un discours correspond à un genre. Un genre de discours est ce qui rattache un texte à un discours. Pour prendre un exemple, le genre de la fable détermine clairement la présence de récits et de personnages fictionnels. De même l'article de presse renvoie au genre

journalistique. De même le manuel scolaire renvoie au discours didactique. Un manuel scolaire est un texte explicatif destiné à la transmission des connaissances. Selon Jaubert (2007) « les discours du savoir stabilisé scolaire ou non sont le fruit d'échanges culturels élaborés ». Le cours magistral et la conférence s'inscrivent dans les genres de discours seconds, ils relèvent du discours didactique. Dans la théorie de l'énonciation, Benveniste (1975) considère le discours comme « tout texte comportant des éléments de mise en relation avec l'instance d'énonciation » ce qui suppose « un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (Benveniste, 1974 : 87). Le cours magistral met en présence un enseignant chargé de transmettre un savoir et des étudiants présents pour mémoriser les messages.

1.1.2. Cours magistral : un discours didactique

Comme le soulignent Charaudeau et Maingueneau (2002 : 103), ces discours didactiques « sont des discours produits dans des institutions de formation ou dans une situation institutionnelle d'enseignement, dans laquelle les interactions sont liées par un contrat didactique constitutif de cette situation de communication, et gérant un certain nombre de contraintes discursives particulières ».

Pour le cas du domaine qui nous intéresse particulièrement dans cette étude, à savoir le domaine didactique, ce sont les contenus à visée didactique qui sont mis en avant, c'est-à-dire la transmission de connaissances destinée à un public d'étudiants.

Dans leur article « Les étudiants entrant dans les discours universitaires », Dezutter et Thyron (2002) évoquent les quatre facteurs de détermination qui président au discours didactique. Il s'agit d'abord du public auquel le discours s'adresse, ensuite du niveau de formation (si le public est constitué d'étudiants débutants de Licence ou si il s'agit pour la plupart d'un public avancé de Master) puis de la discipline à laquelle ce public correspond, et enfin du choix de la communication didactique pour lequel l'enseignant aura opté.

Au niveau du choix de la communication effectué par les enseignants, deux grandes tendances peuvent être repérées : d'une part l'enchaînement logique des connaissances et des points de vue qui constituent « l'exposé linéaire » (Dezutter et Thyron, 2002) et d'autre part l'exposé élaboré sur une question-problème propice à la mise en place des hypothèses et donc, in fine à la démarche scientifique. Comme l'a démontré J.-B. Grize, dans son ouvrage, *La sémiologie*

du raisonnement (1984) en tant que « discours raisonnés », les discours didactiques se développent autour de trois grands plans fonctionnels qui sont les suivants :

- Le plan cognitif ou notionnel qui recouvre l'ensemble des informations relatives à l'objet du discours quel qu'il soit.
- Le plan rhétorique qui témoigne de l'engagement consenti par l'enseignant quant au processus même de sa communication, c'est-à-dire qu'il veille à ce que ses propos soient bien compris par les étudiants.
- Le plan argumentatif qui concerne la position même du locuteur en train de discourir au sujet d'un objet en particulier et ce en rapport à d'autres points de vue, d'autres discours.

Comme en témoignent les études sur la transmission des connaissances dans le milieu scolaire, la plupart des apprentissages tiennent à la présence d'interactions langagières puisque c'est grâce à ces interactions que le savoir à l'université s'élabore, se formule dans les dires de l'enseignant et est intégré pour être quasi immédiatement pris en compte par les étudiants auxquels il est adressé.

En se fondant sur les plans fonctionnels autour desquels se développent les discours didactiques, les didacticiens en sciences de l'éducation comme Meirieu (1989) s'accordent à dire que ces discours présentent tous une régularité et des spécificités. A l'université, l'échange entre l'enseignant et les étudiants est qualifié de « dissymétrique » ou comme le souligne François (1990), de « communication inégale ».

En effet, les niveaux argumentatif et conceptuel sont élaborés par l'enseignant en fonction d'un ensemble de croyances partagées dégagées par Meirieu (1989). Nous les avons résumées de la manière suivante : une première croyance qui fait référence à l'objet enseigné, autrement dit à l'ensemble des objets que l'enseignant croit devoir transmettre ; une deuxième croyance sur les représentations de ce qu'il croit être son savoir et enfin une dernière croyance, celle ayant trait au savoir supposé acquis ou non par les étudiants. Ces niveaux argumentatif et conceptuel qui caractérisent le cours de l'enseignant obéissent à une progression dialogique de ses dires dans la mesure où il a le devoir d'amener les étudiants sur la piste d'une réflexion progressive, donc forcément démonstrative. L'agencement progressif des séquences fait partie intégrante de l'établissement de la réflexion et suit un plan de cours qui va mener de ce qu'on suppose connu à ce que l'enseignant se propose de faire connaître aux étudiants.

Sont également pertinents pour caractériser le discours didactique l'ensemble des facteurs énonciatifs à prendre en compte lors de la transmission du savoir disciplinaire et la présence d'un public. Ce public, bien que participant peu dans les échanges, est un partenaire actif dans la réception des contenus auxquels il peut intervenir par des rires ou des postures mimogestuelles.

Pour Levinson (1998) la particularité du discours didactique se caractérise par « un but et une certaine définition des rôles d'enseigné et d'enseignant, qui définissent et contraignent les échanges mêmes ». Pour Barthes, (1977) le discours didactique est « un lieu d'assujettissement du discours » lors duquel le sujet discourant qui n'est autre que l'enseignant assure d'une part l'organisation argumentative et conceptuelle de son discours et de l'autre sa transmissibilité (Barthes, 1977 : 77). La transmissibilité du discours est basée sur un contrat didactique entre les partenaires en présence, c'est-à-dire entre un enseignant et des étudiants. Les étudiants, sont, de par leur cursus scolaire, déjà habitués à ce genre d'apprentissage intellectuel.

1.2. Caractéristiques du CM

1.2.1. Cours magistral, amphithéâtre et salle de cours

Le cours magistral ou « leçon magistrale » (Waquet, 1998) est le lieu « par excellence de la transmission du savoir universitaire » (Hottin, 1999). Les caractéristiques circulaires de l'amphithéâtre avec gradins ou la disposition en hémicycle sont des héritages de l'époque antique. En effet, si comme le souligne Hottin (1999), à l'origine, les amphithéâtres destinés à un public restreint étaient le lieu privilégié d'expériences anatomiques telles que les pratiques de dissections en médecine, ce n'est qu'à la fin du XIX^{ème} siècle que la forme de l'amphithéâtre s'imposera dans des disciplines autres que les sciences. En fonction de l'évolution des besoins pédagogiques et suite à la massification des étudiants, la conception des amphithéâtres universitaires a considérablement changé et s'est ouverte à un grand auditoire. Les cours magistraux se déroulent aussi dans l'espace plus restreint de la salle de cours qui nous le verrons, modifie la représentation commune que l'on se fait du cours magistral tel que nous le connaissons, dans un amphithéâtre par une sorte de cours à mi-chemin entre le cours magistral et une forme d'enseignement plus proche des Travaux Dirigés (désormais TD).

1.2.2. Cours magistral : un discours « oralo-graphique » entre l'oral et l'écrit

Dans l'enseignement supérieur ou universitaire, le cours magistral est caractéristique d'une « oralité formelle » des savoirs (Waquet, 1998 : 72). Comme le souligne Waquet (1998), cette oralité des savoirs s'appuie sur des moyens pédagogiques écrits traditionnels mais aussi sur des supports technologiques comme « les appuis iconiques » (Bouchard, 2007 : 1) avec l'apparition de technologies de l'information et de la communication. Ces deux types de supports sont qualifiés de « pluri-sémiotiques » par Rabatel (2001) puisque de nature différente. Le polycopié et le tableau sont des supports de nature traditionnelle, les « appuis iconiques » (i.e. les diapositives de type Powerpoint), passent par un canal numérique. Ces supports accompagnent l'action enseignante et sont utilisés comme intermédiaires pour présenter les connaissances. Ces connaissances écrites au tableau ou sur le polycopié vont être hétéro-reformulées par l'enseignant sur la base d'un document source pour pouvoir être ensuite traitées et transmises aux étudiants lors de la mise en discours. En effet, dans son article « Analyse des discours spécialisés », Bouchard (2001a) définit le cours magistral comme « un long monologue dialogique qui se manifeste par une « mixité » dans la mesure où il est un discours qui suit à la fois les normes de l'écrit, par des expressions et [des] énoncés distancés, et les usages spécifiques de l'oral spontané » (Nyangui, 2010 : 23). Selon Waquet (1998) le cours magistral est le fruit de l'assemblage de différents types de « morceaux », à savoir les supports projetés sur l'écran, les lectures auxquelles les étudiants sont renvoyés. Certains « morceaux » sont oralisés à partir de fragments pré-rédigés empruntés aux auteurs du domaine dans le cas du discours rapporté. Issus de l'oral mais aussi de l'écrit, ces morceaux constituent le discours de l'enseignant. Le cours magistral est aussi « un texte » pour deux raisons. D'une part parce que l'ensemble de ce qui est énoncé suit une cohérence, d'autre part parce qu'à la différence des paroles de la vie courante qui prennent leur sens en situation, dans un texte chaque énoncé prend son sens de ses rapports avec les autres énoncés. Les commentaires de l'enseignant sur la terminologie passent par des phases d'hésitations qui se manifestent par plusieurs phénomènes, parmi lesquels on peut relever la présence de bribes, d'amorces, de corrections, de retouches, etc. Le cours magistral résulte d'un dédoublement ou redoublement dynamique du message passant par la forme scripturale avec l'écrit (diapositives) et « la langue orale, les mouvements mais aussi la gestualité et les mimiques » (Bouchard, 2007 : 1).

Comme le souligne Sachot repris par Bouchard (1996), c'est d'une pratique d'origine religieuse très ancienne qu'est né le cours magistral tel que nous le connaissons aujourd'hui.

Autrefois assuré par la chaire ecclésiastique, le cours magistral a lieu dans un amphithéâtre ou une salle de cours selon les cas. L'enseignant peut voir le public présent et être vu par celui-ci. Sur un plan pédagogique, le cours magistral est constitué de la présentation successive de notions théoriques. Ces notions répondent à un programme institutionnel et sont enseignées de manière progressive tout au long de l'année universitaire. C'est un discours « monologal » c'est-à-dire que c'est un discours produit par un seul locuteur. Il est dit « dialogique » dans la mesure où il intègre la présence et surtout les dires des autres.

1.3. Cours magistral : un genre de discours « monologal long » différent

Afin de cerner précisément les caractéristiques du genre « discours académique », Pochard (1999) s'est livré, dans la composante « Analyses des discours didactiques », à une étude comparative avec d'autres discours semblables tels que l'exposé d'étudiants (Charnet, 1993), le sermon (Berthoud, 1996) et la conférence (Goffmann, 1981). Il en ressort que c'est comme le soulignent Bouchard et Parpette (2003a) le genre discursif de la conférence qui semble être « le plus proche » du cours magistral comparativement aux autres genres que nous traiterons rapidement.

1.3.1. Cours magistral et sermon

Maingueneau (2009) considère que le sermon « entre dans la catégorie des énonciations monologiques orales » au même titre que la conférence et le cours magistral. Or, le sermon se distingue du cours magistral au niveau de la visée et au niveau de la distribution des marques énonciatives (Maingueneau, 2009 : 39). Contrairement au sermon, le cours magistral est un discours qui s'inscrit dans une visée pédagogique de transmission et d'évaluation de connaissances. Le prédicateur cherche seulement à guider les fidèles dans la compréhension de la doctrine. Après avoir comparé un cours magistral et un ensemble de sermons transcrits par des étudiants, Berthoud (1996 : 153) met en évidence des marqueurs métalinguistiques et cognitifs : cours magistral et sermon se caractérisent par « une forte présence des marqueurs de contrôle du dire et des topics du discours mais s'en distinguent quant à la distribution des marqueurs ».

Ces marqueurs métalinguistiques sont autant de traces laissées par l'enseignant sur ses dires, comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant :

Extrait 1 : [Bien euh : je voulais aujourd'hui euh : reprendre un p'tit peu la présentation que vous avez pu suivre visuellement lors de la dernière séance du semestre dernier : à savoir finalement la présentation du film/ vous vous souvenez euh : j'aimerais le faire tout simplement pour ponctuer euh : quelque peu finalement les : éléments les plus forts qui ressortaient de cette : de cette rénovation qui avait lieu dans ce quartier / vous vous souvenez je pense et juste pour ponctuer quelques éléments et poursuivre un peu dans cette direction au travers d'une présentation euh d'autres tentatives de relogement /le film relatait l'expérience d'Amalgare euh qui euh avait lieu dans le dans le Nord euh de la France euh dans les années septante / qui avait conduit effectivement à une très forte mobilisation de la population

Extrait 2 : [Bon (long silence où le professeur regarde l'auditoire) la dernière fois que l'on s'est vus (regarde l'auditoire d'un air ennuyé) il y a à peu près un mois et demi j'avais abordé de manière introductive la notion d'attribution (ton plus bas) / voilà le plan notamment par rapport aux théories d'équilibre et je vous ai parlé de ... / aujourd'hui je vais envisager quelque chose qui est pas très marrant et pas très sexy mais il faut passer par là / ce sont les modèles justement théoriques de l'attribution/ il y a tout d'abord celui de Heider celui de Heider qui date de 1958 (ton ironique) c'est plus compliqué que ça c'est toujours plus compliqué d'ailleurs / en fait ce que Heider écrit en 1958 dans son ouvrage psychologie des relations interpersonnelles c'est un développement d'un article qui avait été publié en 1944/ ben bon retenez le premier grand modèle rhétorique sur l'attribution celui de Heider...]

Dans ces deux extraits, Berthoud (1996) observe la présence massive de marqueurs métalinguistiques qui suivent un ordre précis dans le déroulement du cours magistral. Le cours débute par deux marqueurs linguistiques sur un dire préalable dans l'extrait 1 : « je voulais reprendre ... reprendre la présentation que vous avez pu suivre lors de la dernière séance », et dans l'extrait 2 : « la dernière fois qu'on s'est vus j'avais abordé... ».

Ce sont des marqueurs qui indiquent le rappel de ce qui a été abordé précédemment par l'enseignant. Ils resituent le cadre terminologique de la séance précédente et sont liés aux « marqueurs d'annonce du dire » qui indiquent quel va être l'objet du cours par des expressions suivantes dans l'extrait 1 : « je veux poursuivre dans cette direction au travers d'une présentation d'autres perspectives » et dans l'extrait 2 : « aujourd'hui je vais envisager quelque chose de très marrant ». Ces marqueurs sont utilisés par l'enseignante pour poser le cadre de son intervention, ils sont suivis de marqueurs cognitifs (« vous vous souvenez... vous vous souvenez je pense... (Extrait 1) retenez... premier grand modèle (Extrait 2) ayant pour fonction de ponctuer les étapes du cours « dans lequel s'inscrivent le ou les topics particuliers à développer « la présentation de tentatives de relogement » (Extrait 1) et les modèles théoriques d'attribution » (Extrait 2). Ces marqueurs s'insèrent dans la cohérence du cours.

L'analyse comparative des sermons révèle que « les réglages opérés par les prédicateurs en comparaison de ceux de l'enseignant présentent une grande diversité tant au niveau du

nombre des réglages effectués qu'à celui de la distribution et de leurs enchâssements » (Berthoud, 1996 : 153). L'ordre d'apparition des marqueurs suit rarement l'ordre canonique : phatique, cognitif, métalinguistique et introduction du topic. Ces actes de discours (phatiques, cognitifs et métalinguistiques) sont réalisés dans le sermon mais expriment un choix de formes plus limité en raison du caractère formel de ce type de discours, comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant :

Lecture (Ecclésiaste 4 et 5, extraits, 1 cor. 9, 19-23, Marc 9, 30-37)

J'aimerais dans cette prédication, aborder de front le verset qui m'interpelle le plus : « Si quelqu'un veut être le premier, qu'il soit le dernier de tous et le serviteur de tous.

Si le but principal est de faire comprendre l'enseignement de la Bible à des fidèles, nous pouvons considérer le sermon comme un discours didactique. Or, la structure du sermon est très ancrée dans une rhétorique spécifique. En effet, le sermon commence par l'exorde qui est choisi en fonction de sa correspondance avec le sujet traité et se termine par une péroraison. En cela, le sermon se démarque d'autres discours comme le cours magistral plus libre.

1.3.2. Cours magistral et exposés d'étudiants

La différence entre un exposé magistral et un cours magistral réside au niveau du public. Charnet (1993) constate que la durée d'un exposé d'étudiants est plus courte que celle d'un cours magistral à l'université. De plus, l'énonciateur dans un exposé n'est pas un orateur expert comme en témoignent les marques énonciatives. L'enseignant décide des thèmes qui feront l'objet des exposés et veille au bon déroulement de l'exposé. Il veille à conseiller les étudiants à l'oral. La prise de paroles des étudiants est fortement dédoublée par celle de l'enseignant, on reconnaît une faible distance du discours écrit intermédiaire comme les notes chez les étudiants qui passent un exposé, ce qui est moins le cas chez l'enseignant.

1.4. Un genre de discours monologal long proche de la conférence et du Travail Dirigé

1.4.1. Cours magistral et conférence

En tant que discours didactiques, cours magistral et conférence se rejoignent autour d'un même but : la transmission de connaissances théoriques et scientifiques destinées à un public de haut niveau. Le rapport entre la disposition spatiale qui sépare l'enseignant de ses étudiants de celle du conférencier avec ses spectateurs est semblable dans la mesure où tous deux sont

assez éloignés de leur auditoire assis ou debout à côté d'une chaire ou d'un bureau. Si l'enseignant comme le conférencier peuvent s'exprimer en donnant vie gestuellement au discours qu'ils professent, du côté de leur auditoire, il en va tout autrement puisque les étudiants sont contraints, en vertu du contrat didactique, à rester assis jusqu'à la fin de leurs prestations. Dans les deux cas, on remarque la présence d'un public en grand nombre dans une sorte de face à face avec un seul orateur. Le discours magistral est régi par le poids de l'institution universitaire et les statuts enseignant/enseignés qu'elle confère à chacun. Le discours magistral s'inscrit dans la perspective d'une évaluation finalisée des connaissances transmises cours après cours aux étudiants que ne vise pas la conférence. Au contraire, d'accès libre, la conférence s'inscrit dans une relation de spécialistes à spécialistes alors que le cours magistral s'adresse en principe à un public néophyte de non-initiés. A la différence des étudiants en quête de la « doxa disciplinaire » (Bouchard et Parpette, 2003a) nécessaire à la réussite finale, les spectateurs de la conférence sont davantage motivés par l'exposition d'une réflexion empreinte d'originalité. Comme le soulignent Bouchard et Parpette (2003a), le comportement des spectateurs d'une conférence varie par rapport au comportement des étudiants envers l'enseignant, les spectateurs peuvent réagir expressivement en interpellant le conférencier par des questions spontanées, par « des applaudissements » et par une prise de notes occasionnelle. Ces moments d'interaction privilégiés peuvent survenir à tout moment, ce qui rend cet événement plus intime et moins formel que ne l'est le cours magistral. Ce n'est qu'occasionnellement et à l'initiative offerte par l'enseignant que les étudiants envisagent de poser des questions.

1.4.1.1. Des orateurs différents

Si le conférencier doit captiver son auditoire par la maîtrise oratoire d'un sujet dont il est l'auteur exclusif, l'enseignant « marginalement auteur » détient un pouvoir de contrôle que ne possède pas le conférencier (Parpette, 2002). En effet, là où les spectateurs se déplacent spécialement pour écouter l'avis d'un conférencier expert d'un domaine, les étudiants, dont la présence est obligatoire, sont « captifs » de l'objet d'apprentissage que l'enseignant va leur permettre de maîtriser.

Du fait de la prédétermination des rôles, on note que l'enseignant a une représentation précise des acquis de ses étudiants en fonction de leur cursus universitaire, ce qui ne semble pas être le cas pour le conférencier. Ce dernier a en effet une idée plus approximative et donc moins circonscrite des connaissances de son auditoire puisqu'il est face à public très hétérogène. Il

est rare que le conférencier fasse appel à une évaluation immédiate des connaissances à la différence de l'enseignant qui doit sonder les acquis des étudiants en prévision d'un examen.

1.4.1.2. Un rapport au temps différent

A la différence de la conférence, prestation oratoire marquée par son caractère unique « hic et nunc », le cours magistral se caractérise par une succession de leçons qui répond aux exigences du calendrier universitaire et qui constitue le cours (travaux de Pochard, 1999, et de De Gaulmyn, 1999) dans sa globalité. Chaque leçon doit pouvoir s'enchaîner de manière cohérente par la présentation de notions de plus en plus complexes afin de permettre aux étudiants une compréhension plus espacée des concepts. A l'inverse, il semble que dans la démonstration du conférencier, l'objet de son discours puisse globalement exposer un phénomène, une notion sans pour autant évoquer l'inscription de ces derniers dans l'histoire de la discipline ou expliciter de manière systématique tout ce qui serait périphérique ou secondaire au sujet. Si le thème de la conférence fait l'objet d'une réflexion unique à un moment donné, le cours de l'enseignant nécessite des réflexions basées sur plusieurs leçons programmées dans le temps universitaire.

1.4.2. Cours magistral et Travaux Dirigés (TD)

Les recherches consacrées à l'étude de discours didactiques se sont concentrées essentiellement sur le cours magistral or, une autre forme d'enseignement proche de celle du cours magistral se retrouve à l'université : les Travaux Dirigés. Par rapport au cours magistral, les travaux dirigés (désormais TD) se caractérisent par une application des connaissances transmises en présence de l'enseignant et se déroulent dans des salles de classe. Le contexte situationnel des cours en classe rentre en jeu dans la transmission des connaissances du côté de l'enseignant au sens où il se retrouve dans « un entre deux ». Ce n'est pas tout à fait un cours magistral au sens spécifique du terme dans la mesure où le cours ne se déroule pas dans un amphithéâtre mais dans une classe ; ni un cours de TD étant donné que la transmission des connaissances théoriques reste le premier objectif, ce qui laisse très peu de place à des applications. Le cours est rarement interrompu par les étudiants.

2. Le cours magistral : une forme « oralo-graphique » (Bouchard, 2003)

Défini comme un cours magistral « monologal » (Bouchard, 2001b), le cours magistral se présente sous une forme « oralo-graphique ». La raison pour laquelle on qualifie le cours magistral « d'oralo-graphique » tient à la coexistence et à la répartition des modalités tant orale qu'écrite. Orale dès lors qu'un enseignant discourt et écrite lorsque sa parole se mêle à l'écrit de la diapositive, au document source et aux livres de référence en lien avec le sujet. De même lorsque les étudiants investissent le savoir délivré en tentant de le prendre en notes. Dit monologal, et oralo-graphique, le CM se présente simultanément comme un dialogue implicite qui se trouve « cerné » dans la phase de production discursive par l'écrit (Bouchard et Parpette, 2003a : 3).

Ce caractère mixte oralo-graphique est moins prégnant dans la conférence ou même dans l'enseignement secondaire. L'enseignement secondaire est moins dialogique que l'enseignement universitaire puisque les cours s'appuient sur l'état des connaissances à un moment donné et qu'on ne cite pas les sources. En effet, on demande rarement au lycée que les élèves situent les savoirs de la discipline étudiée. Mais, il est tout autant oralo-graphique.

A l'inverse, à l'université, en tant que futurs spécialistes du domaine, les étudiants sont amenés à s'interroger sur « la littérature de leur discipline » pour être à même de saisir les différents points de vue des auteurs que l'enseignant convoque souvent dans son discours implicitement ou explicitement.

Ce sont l'ensemble des conditions de production et de réception qui vont « façonner le cours magistral » en tant que discours spécifique. Comme le remarque Bouchard « c'est une suite d'évènements » qui est très souvent accompagnée de deux types de supports : « le photocopie » qui est un support écrit traditionnel et un support plus technologique « le diaporama powerpoint » de type PowerPoint. Ces supports pédagogiques sont destinés à faciliter la réception et la mémorisation des cours.

2.1. Le cours magistral : un face à face avec supports

Très utilisé dans les premières années universitaires, le cours magistral est une pratique complexe qui ne fait pas l'unanimité dans la communauté didactique puisqu'elle s'avère surtout dès le premier cycle universitaire synonyme d'échecs (Alk-Hal, 2007). Face à ce constat, plusieurs études dont celle de Bouchard (1999) se sont intéressées de plus près aux

différents moyens et dispositifs « multimodaux et pluri-sémiotiques » que les enseignants mettent en place dans leur cours universitaire afin de faciliter la compréhension d'étudiants étrangers.

2.1.1. Le cours magistral : un face à face avec support pédagogique traditionnel ou technologique

Ces différents dispositifs pédagogiques auxquels a recours l'enseignant universitaire et qui s'inscrivent dans le cours magistral peuvent être de deux sortes. Ils peuvent être soit constitués d'un support pédagogique de nature traditionnelle comme le photocopié. Le photocopié est considéré comme le « double » du CM touchant à l'écrit, c'est l'utilisation du « tableau noir » (Nonnon, 2000) par les inscriptions que l'enseignant peut faire en complément de sa parole. Soit ils peuvent être de nature technologique avec le support du diaporama Powerpoint. L'utilisation de ces supports, qu'ils soient traditionnels (photocopié, tableau) ou technologiques, (diaporama PowerPoint) est considérée alors, comme le soulignent Bouchard et Parpette (2001b), comme des dispositifs multimodaux qui passent par le canal de l'écrit et le canal de la langue orale (i.e. intonations, gestes ou mimiques).

2.1.2. Le cours magistral : un face à face avec support pédagogique traditionnel du photocopié

Défini comme « évènement graphico-oral » au sens où il est simultanément « dit » et « écrit » généralement au tableau par l'enseignant, le cours magistral entretient des liens de complémentarité avec le photocopié. En effet, adressé aux étudiants, le photocopié constitue une aide supplémentaire élaborée par l'enseignant en complément et au service de sa parole. Il a une fonction de synthèse du cours et constitue souvent le réservoir des schémas, tableaux représentatifs, notions que l'enseignant ne peut aborder en cours. Ecrit neutre, il constitue une aide non négligeable pour les étudiants. Il était à l'origine une idée à l'initiative d'associations étudiantes pour faciliter l'accès et le rappel des informations comme pour contrebalancer la parole de l'enseignant proférée « hic et nunc ». Dans son article « Le cours magistral et son double le photocopié : relation et problématique de réception en L2 », Bouchard (2003b) conclut que le photocopié s'avère être un support pédagogique efficace pour des étudiants dans la mesure où il favorise des commentaires et explications pendant le cours. Par conséquent, l'intense travail de réception des étudiants dans leur prises de notes auquel s'ajoute l'écoute

d'un flot de parole continue, peut être réduit en amont du CM, le polycopié jouant un rôle de plan de cours, et en aval du CM, comme synthèse dudit cours.

Abordons à présent, un autre type de support pédagogique utilisé par l'enseignant plus contemporain avec l'apparition des nouvelles technologies d'information et de communication comme le Powerpoint qui permet la projection « d'inscrits » via un ordinateur.

A la différence du polycopié, qui comprend l'excès des informations qui n'auraient pas pu être développées en cours, « l'inscrit projeté » au tableau est un support qui signifie à l'étudiant que ce qui est noté est nécessairement utile à la compréhension du cours et par conséquent se doit d'être mémorisé. Dans son article « Les appuis iconiques (PowerPoint) pendant les CM : quelle aide à la compréhension des étrangers ? », Bouchard (2007) attire notre attention sur le fait que ce genre d'inscrit provoque « un redoublement ou un dédoublement du message » à transmettre aux étudiants qui se présente d'une part « sous une forme verbale multimodale (langue orale mais aussi gestuelle) et d'autre part sous une forme scripturale pluri-sémiotique » (Bouchard, 2007 : 1).

2.2. Le cours magistral : un face à face

Le cours magistral met en présence un enseignant détenteur d'un savoir et des enseignés qui doivent mémoriser les connaissances. La relation se caractérise par des statuts prédéfinis et l'objectif d'une évaluation finale des connaissances des étudiants.

2.2.1. Le cours magistral : un enseignant, des enseignés

A l'université, les cours sont donnés par des enseignants expérimentés titulaires de la qualification de Maître de Conférences (avec cinq à dix ans d'expérience) ou en poste de chargés de cours (moins de deux ans d'expérience). Les enseignés sont de différents niveaux et suivent les cours dans l'objectif d'une évaluation finale. Le recours à l'exemple et à la définition sont deux des moyens utilisés par l'enseignant pour expliquer la terminologie.

2.2.2. Le cours magistral : des exemples et des définitions

Le cours magistral étant le mode de communication principal, l'explication des notions et des termes passe par la définition et l'exemple. Les reformulations occupent une place importante

en particulier celles qui accompagnent les exemples et les définitions. Le phénomène d'exemplification apparaît comme secondaire dans leurs travaux sur la reformulation. Pour Gülich et Kotschi (1987), l'exemplification est considérée comme « une opération de composition textuelle » parmi d'autres comme la définition, la dénomination ou encore le résumé. Elle fait partie intégrante dans la classification établie de la catégorie des paraphrases non définitives et est définie comme « l'apport d'éléments supplémentaires dans l'énoncé reformulateur » (Gülich et Kotschi, 1986 : 30). Dans le cours magistral, nous verrons que chaque notion illustrée par un ou plusieurs exemples fait l'objet d'auto-reformulations orales et/ou écrites et de co-formulation par les enseignants.

3. Le cours magistral : lieu privilégié de la reformulation et de la co-formulation (Bouchard et Parpette, 2010, 2012)

Bouchard et Parpette (2010) rappellent que le discours de l'enseignant est un discours fondé sur des « discours écrits préexistants » (2010 : 97). Ces discours préexistants constituent l'ensemble des supports pédagogiques (le document source du SED, Powerpoint et/ ou tableau), sur lesquels s'appuie l'enseignant pour élaborer son cours et le reformuler afin de le rendre accessible au public.

Le cours universitaire est une activité qui consiste pour l'enseignant à s'approprier les dires d'autrui et à les reformuler.

Bouchard et Parpette (2010, 2012) se proposent d'observer la production du discours de l'enseignant via des artefacts pédagogiques, qu'ils soient traditionnels (tableau et/ou document) ou technologiques (diaporama Powerpoint). C'est le fonctionnement de ce « dispositif de co-formulation », à l'œuvre lors de l'articulation entre le discours oral de l'enseignant et les artefacts pédagogiques plus stables qui vont constituer l'angle à partir duquel vont être analysées les reformulations.

On assiste donc avec l'émergence des TICE à la production de reformulations de discours simultanés qui se combinent avec le discours écrit projeté comme pour l'accompagner.

En effet, le phénomène de « co-formulation » fait que la parole de l'enseignant se combine à l'écrit des diapositives pour former du côté des étudiants un seul événement pédagogique. C'est cet « usage simultané par le même énonciateur et par les mêmes énonciateurs de différents supports et de différents codes ou langages » (Bouchard et Parpette, 2010 : 98).

Autrement dit, la co-formulation n'est autre que l'exposition simultanée « de deux productions signifiantes » : celle de la parole et celle qui naît des commentaires liés à l'écrit de la diapositive.

Selon Bouchard et Parpette (2010), le phénomène de coformulation, c'est « réunir deux productions du même énonciateur externes visant à donner naissance au cours magistral [...] constituant une unité pour les auditeurs-spectateurs assistant à l'évènement de parole correspondant ». (Bouchard et Parpette, 2010 : 102)

3.1. Dispositifs et co-formulation

Pour stabiliser la fugacité de la parole, les reformulations orales de l'enseignant vont s'appuyer sur des objets co-référentiels qui sont de deux types : le dispositif traditionnel du tableau et le dispositif technologique du Powerpoint.

3.1.1. La co-formulation dans un dispositif traditionnel

Le tableau et les documents écrits commentés de manière simultanée à la parole de l'enseignant constituent un dispositif traditionnel. Le tableau permet la notation d'inscriptions sur un espace dédié à faire voir. Lorsque l'enseignant co-formule des notions, il réintroduit de l'écrit dans le cours magistral qui est à l'origine un évènement oral.

3.1.2. La co-formulation dans un dispositif technologique : diaporama

Dans le cours magistral avec diaporama powerpoint, la co-formulation est à la fois « monologique et grapho-orale » dans la mesure où le même énonciateur externe synchronise deux discours différents par leur « substance » (i.e. oral, + écrit + image). Pour Bouchard et Parpette (2010), les deux discours différents peuvent être considérés comme sémantiquement et pragmatiquement équivalents. Ceci dit, aucun des deux n'est complètement auto-suffisant dans la mesure où si la diapositive laisse la place à un commentaire à venir, le discours oral ne se développe qu'à partir de son ancrage textuel projeté. Le discours oral de l'enseignant « se trouve être la combinaison de reformulations situées d'informations se trouvant déjà sur les diapositives, à des apports d'informations nouvelles, sous formes de commentaires d'exemplifications, de définitions voire d'excursus » (2009 : 103).

Le dispositif technologique du diaporama Powerpoint permet de « poser » la parole de l'enseignant sur divers « objets ou phénomènes pluri-sémiotiques » (Bouchard et Parpette, 2010 : 101) notamment en contexte d'apprentissage FLE (Français Langues Etrangères) comme nous le voyons dans le tableau ci-dessous :

| | Processus sémiotique | Production sémiotique dynamique | Processus sémiotique |
|---|--|---|-----------------------------------|
| Processus sémiotique complémentaire | Verbalisation avec dessin et écriture | Dialogue enregistré et filmé en méthodologie SGAV | |
| Production sémiotique dynamique complémentaire | Cours avec projection | Dialogue enregistré avec image contextuelle | |
| Production sémiotique complémentaire | Cours s'appuyant sur un des document (s), + ou - ling ou iconiques | | Page de livre avec schéma, photos |

Tableau 1 : Occurrence des marques dans le discours pédagogique (Bouchard et Parpette, 2010 : 101)

D'autres travaux comme ceux de Mangiante et Parpette (2010,2011) ont pour objectif d'aider les étudiants à acquérir des compétences langagières, des compétences disciplinaires et méthodologiques par la mise en place du projet FOU (Français sur Objectif Universitaire). Ce projet FOU passe par la mise en place d'un dispositif de formation qui fournit à l'enseignant, selon ses objectifs et les dispositifs pédagogiques utilisés (Powerpoint/ tableau), des programmes et des fiches pédagogiques censés faciliter la compréhension orale des cours universitaires des étudiants étrangers. L'enseignant conçoit des activités pédagogiques en fonction des besoins linguistiques et du niveau des étudiants.

Ces derniers sont acteurs des objets enseignés dans la mesure où ils sont amenés à comprendre des documents de travail, à maîtriser la hiérarchisation des informations, la prise de notes, la restitution de cours.

Selon Mangiante et Parpette (2011) les compétences à maîtriser sont triples :

- Les compétences langagières liées aux exigences universitaires : elles sont particulièrement importantes puisqu'elles favorisent la compréhension du discours polymorphe et multi référentiel du cours magistral ;

- Les compétences pragmatiques liées à la méthodologie universitaire : elles sont demandées lors de la restitution des connaissances délivrées dans les cours magistraux et leur reformulation ;
- Les compétences culturelles permettent à l'étudiant de réinvestir les contenus culturels pour les replacer dans un contexte global.

3.2. La co-formulation : « Démultiplication synchrone du message » (Bouchard et Parpette, 2009)

La co-formulation est un phénomène qui est propre aux situations dans lesquelles elle se produit. Dans le cours magistral, elle est à la fois monologale et grapho-orale. Comme le soulignent les auteurs, la co-formulation peut être soit monologale lorsque l'enseignant produit deux messages dont « l'un préexiste à l'autre » soit grapho-orale lorsque l'acte d'écrire est simultané à la parole. Les reformulations produites dans le cas d'un écrit projeté sont combinées dans un événement unique de parole pour les étudiants mais en réalité présentent un écart temporel entre le moment de production des diapositives projetées et le moment où les auto-reformulations vont être produites pour accompagner le discours. Le fait que les diapositives comportent des termes constitue un terrain favorable aux commentaires. Avec le diaporama Powerpoint, l'enseignant reformule les informations déjà présentes sur les diapositives et des informations nouvelles.

3.1.1. Co-formulation monologale versus co-énonciation

La co-énonciation est une micro co-formulation qui se produit à un niveau local de l'énoncé. La co-formulation monologale est la production d'un message simultané à un niveau plus vaste du mot à l'énoncé.

3.1.2. Co-formulation et objets d'apprentissage

Suivant les notions abordées dans un cours et la chronologie de ce dernier, ce qui fait l'objet d'une co-formulation est dans la plupart des cas souvent un écrit ou des fragments d'énoncés plus ou moins longs. Ces fragments d'énoncés plus ou moins longs représentent dans un cours magistral des objets d'apprentissage différents tels que la définition (citations définitives) et ou des exemples chargés d'illustrer les termes techniques propres à la terminologie d'un domaine.

4. Le cours magistral : un discours polyphonique

4.1. Un discours polyphonique, des marques personnelles

Le cours magistral se caractérise par un discours élaboré qui répond à un fonctionnement complexe. Cette complexité apparaît au niveau énonciatif par les marques personnelles et par la polyphonie qui font la spécificité du discours universitaire. Même si le cours magistral est comparable à un monologue au sens où l'enseignant discours seul, il n'en reste pas moins vrai que ce discours comporte les traces manifestes de ces interlocuteurs « silencieux » mobilisés et pris en charge au niveau de l'énonciation par l'enseignant.

Comme le souligne Ali Bouacha (1984), cette production orale se définit par une énonciation sur la base d'une relation double : une relation intersubjective « je / tu-vous » et une relation au monde « je / vous-il ».

En effet, en disant « je » « nous » « on », le locuteur, qui n'est autre que l'enseignant ne désigne pas toujours sa propre personne comme auteur de ses dires mais peut désigner la communauté scientifique auquel il appartient et dont il est un porte-parole. Il prend en charge alors d'autre voix que la sienne.

Cette relation double peut être schématisée de la manière suivante :

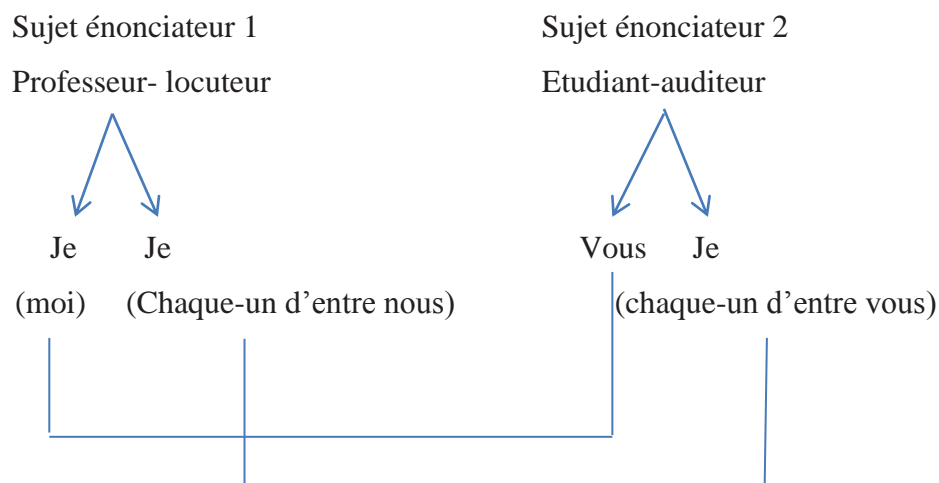


Figure 2 : Occurrence des marques personnelles dans le discours pédagogique (Ali Bouacha, 1984 :75)

Ali Bouacha (1984 : 75) met en évidence avec ce schéma le « double palier énonciatif » du discours pédagogique. Le premier palier « Je/Vous » décrit le rapport entre deux énonciateurs

constitutif » (Vion, 1996 : 21). On parle de dialogisme constitutif pour exprimer cette tendance générale « selon laquelle en l'absence de marques explicites d'autres voix, toutes paroles résultent d'un ensemble de dialogues avec des opinions et des discours » (Vion, 1996 : 21). Ces marques explicites d'autres voix indiquent les rôles que l'on assigne à l'enseignant c'est-à-dire ceux de garant du contrat pédagogique, de médiateur par le biais duquel le savoir est transmis, d'accompagnateur et de bon gestionnaire de l'interaction.

4.2. Le cours magistral et rôle de l'enseignant

Le caractère dialogique du cours magistral n'est manifeste que dans un processus d'interaction entre une conscience individuelle (celle de l'enseignant) et une autre qui l'inspire et à qui elle répond (celle des étudiants). La polyphonie elle, est décrite « comme la pluralité des voix et de consciences autonomes » auxquelles l'enseignant fait appel lors de la « mise en scène discursive des savoirs » (Pochard, 2002). Lors de cette « mise en scène discursive », trois dimensions discursives principales sont dégagées par l'auteur à savoir : un discours de contrat, un discours transmissif ou pédagogique et un discours de gestion. Ces registres discursifs permettent de caractériser les rôles assumés par l'enseignant lors d'un cours.

4.2.1. Le discours du contrat

Le « discours du contrat » est un discours scientifique *a priori* considéré en principe comme discours vrai, son contenu faisant partie de l'univers de la discipline qui le traite. Il est accepté par la communauté disciplinaire. Le savoir présenté par l'enseignant constitue la *doxa* c'est-à-dire l'ensemble du savoir commun partagé dans la discipline. Ce savoir est caractérisé d'une part par l'occultation des sources personnelles, et d'autre part par l'effacement des marques d'origine. Ce discours est caractérisé par l'apport de termes techniques ou de notions nouvelles et qui correspondent à la terminologie du domaine.

4.2.2. Le discours transmissif ou pédagogique

Pour Pochard (2002), le discours universitaire est un genre de discours transmissif qui remplit une fonction de « modélisateur interactionnel » dans la mesure où l'action enseignante prend en compte la présence d'un « autre collectif » représenté par l'ensemble des étudiants (Nyanguï, 2010 : 84). Dans le cours magistral, la représentation de ce récepteur est mise en

évidence par des expressions qui renvoient aux statuts nécessairement inégaux entre l'enseignant qui est chargé de délivrer des connaissances dans la perspective d'une évaluation finale et des étudiants tenus d'être présents pour le réceptionner. Il s'agit d'explications, de rappels explicites mais aussi implicites des savoirs à acquérir.

Corpus oral enseignant expérimenté M :

[EXPMTR1] oui vous_êtes en première année donc on doit éviter de faire comme avec les licenciés parce que quand on_est avec des licenciés la façon de faire cours diffère + vous revenez droit du lycée la façon de vous faire cours diffère on doit donc vous donner ce cours et essayer de vous le dicter

4.2.3. Le discours de gestion : un discours d'accompagnement

Le cours magistral ou le TD s'inscrivent temporellement et spatialement dans une période au niveau de ce que Nyanguï (2010 : 87) appelle le « dit » de l'enseignant et au niveau de qui est dit pour le groupe classe. Le niveau du « dit » de l'enseignant renvoie à l'ensemble des marqueurs temporels garants de la continuité et de la cohérence du discours :

Corpus oral enseignant expérimenté M :

[EXPMTR1] je l'ai dit tout_à l'heure
comme je vous l'annonçais toute à l'heure

Le cours magistral se définit comme un discours initié exclusivement par l'enseignant et au cours duquel peu de place est laissée à une participation de l'étudiant tant sur le contenu des cours que dans son déroulement.

En effet, de nombreuses fonctions peuvent être identifiées dans ce genre de discours, qu'il s'agisse de capter l'attention des étudiants sur un terme technique ou une notion importante pour la compréhension du cours, qu'il s'agisse de les guider pour appréhender les liens existants entre les différentes théories d'un courant ou encore qu'il s'agisse d'expliquer par des paraphrases ou de conclure chaque notion par des rappels. Ces actions sont d'autant plus importantes qu'elles sont la preuve d'un agir professoral destiné à accompagner l'étudiant dans son parcours.

C'est par un va-et-vient indispensable entre les transcriptions des cours enregistrés et l'état actuel des recherches scientifiques que nous avons pu les résumer de la manière suivante :

- **L'étiquetage :** Comme le souligne Pochard (1999), le discours de l'enseignant universitaire se caractérise par un discours de gestion. L'enseignant désigne l'ensemble des informations qui encadrent le déroulement d'un cours dans sa pratique effective tels que l'annonce du plan avec les titres ou des références par rapport au temps (exemple : « on va commencer d'entrée de jeu par », « là aussi on y reviendra », « nous aborderons dans un premier temps puis dans un second temps », « il sera question » etc.). Les séances de cadrage et de repérage n'ont pas la même fonction d'un cours à l'autre.
- **La paraphrase :** Il va s'agir d'une opération discursive au cours de laquelle le contenu d'un énoncé source se retrouve reformulé de manière équivalente dans l'énoncé reformulateur. Apparaissant sous plusieurs formes, ce genre de reformulation est identifiable par des marqueurs spécifiques ou non (autrement dit, ça veut dire, pour le dire autrement, donc, alors, l'idée c'est que, etc.).
- **Le questionnement :** Par le biais de plusieurs questions, l'enseignant peut à différents moments du cours adresser une demande aux étudiants quant à l'explicitation d'un terme ou d'une notion avant qu'il ne l'aborde.

5. Synthèse

Le cours magistral est un discours oralo-graphique qui mêle l'oral et l'écrit. Les cours magistraux présentent les caractéristiques du discours parlé : ce sont rarement des produits finis, mais plutôt des produits en construction qui la plupart du temps laissent apparaître les étapes de leur construction. Ainsi, contrairement au discours écrit qui est caractérisé par la linéarité des signifiants, dans le cours magistral, on se retrouve face à un continuum sonore présentant des caractéristiques. Le cours magistral est un discours multidimensionnel mais aussi polyphonique dans la mesure où l'enseignant fait appel à des auteurs pour définir. La principale caractéristique du cours magistral est la transmission de savoir à un autre collectif constitué par les étudiants. Les notions utilisées sont présentées sous forme de définitions qui peuvent être empruntées aux auteurs du domaine. Ces énoncés définitoires issus des dictionnaires ou issus des propos d'auteurs du domaine (i.e. énoncés définitoires citationnels) sont expliqués au moyen d'exemples. Ces exemples plus ou moins longs, selon les cas facilitent la compréhension des notions.

Chapitre II. La prise de notes

1. La prise de notes

L'étude de l'activité de prises de notes (désormais PDN) connaît un intérêt récent en France avec les travaux de chercheurs comme Piolat et Boch (2004), lorsqu'ils s'interrogent sur les fonctions de cette pratique dans le domaine de l'apprentissage, au carrefour des disciplines comme la psychologie et la linguistique.

Impliquant quasi simultanément la réception, la compréhension et la sélection des informations, cette pratique s'avère complexe. En effet, en situation de cours, il ne suffit pas pour les « noteurs », d'écouter simplement l'enseignant délivrer des connaissances. Ce qui se joue réside dans la compréhension des informations transmises et leur stockage en mémoire à long terme dans la perspective d'un réinvestissement efficace et pertinent le moment venu. On comprend alors que ce qui fait la complexité de cette pratique c'est son caractère tridimensionnel d'écoute, de sélection et de compréhension des informations. Pour mener à bien cette activité tridimensionnelle, l'étudiant mobilise des stratégies de reformulation à l'écrit en recourant à plusieurs phénomènes tels que les abréviations, les sigles ou les transformations au niveau syntaxique. Ces effets, propres à chacun, s'inscrivent dans la description de profils de « noteurs » spécifiques.

1.1. Prise de notes et mémoire à long terme

Vers la fin des années 80, un des centres d'intérêt majeurs des chercheurs cognitivistes, concerne le rôle de la PDN dans l'acquisition des savoirs en contexte. La question que se posent des chercheurs comme Girolami-Galvin (1989) sur la PDN d'étudiants français en contexte de cours de langue anglaise, est de savoir si la prise de notes joue un rôle favorable dans la capacité des étudiants à retenir les connaissances transmises dans une langue étrangère. Par ailleurs, l'évaluation des connaissances effectives et supposées a fait l'objet de nombreuses études en psychologie notamment celle de Kiewra (1989), qui demandait à des étudiants avant et après avoir suivi un cours et à l'aide de prises de notes ou pas de restituer tout ce dont ils se souvenaient.

Les conclusions de ces études mettent en évidence l'effet non négligeable et positif de la prise de notes en contexte d'apprentissage, dans la mesure où il est prouvé que des étudiants qui prennent des notes lors d'un cours font de meilleurs taux de rappel que les étudiants qui n'en prennent pas. Par conséquent, la prise de notes joue un rôle primordial dans l'acquisition du savoir puisque c'est une activité qui est vue comme une opération favorisant les capacités mnésiques des informations à retenir et comme faisant partie du processus même de mémorisation. Plus qu'une activité commune de saisie du savoir, la prise de notes est un aide-mémoire interne qui s'explique selon les chercheurs par trois causes qui sont les suivantes :

- La charge cognitive et attentionnelle que cette activité scripturale requiert ;
- La sélection des informations pertinentes à sélectionner ;
- L'organisation typodispositionnelle de la reformulation effectuée par le noteur durant l'exercice même de l'activité.

Ces études dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de montrer le rôle primordial que joue la prise de notes dans l'acquisition du savoir. Du reste, comme d'autres travaux l'ont montré en situation d'expérimentation naturelle (Doggen, 2008), l'étude de l'effet de certains indices déclencheurs et inhibiteurs peut nous permettre d'en savoir plus sur le traitement des informations par les étudiants en contexte ou en situation d'apprentissage.

1.2. Activité de PDN et processus rédactionnel : les théories de Kellogg (1998) et Hayes & Flower (1995, 1996)

Parmi les modèles proposés en psychologie pour rendre compte du fonctionnement de la production écrite chez le noteur, il y a ceux qui considèrent l'activité comme étant décomposable par des processus (Hayes & Flower, 1995) et ceux qui mettent en avant davantage l'aspect global des séquences. Les théories du psychologue cognitiviste Kellogg (1998) se fondent sur l'étude des liens entre les processus rédactionnels et la mémoire de travail.

Kellogg (1998) met en évidence trois processus rédactionnels que sont la « formulation », « l'exécution » et le « contrôle », répartis eux-mêmes en sous-processus.

- * La « formulation » consiste à transformer via les sous-processus de « planification » et de « traduction », l'ensemble des représentations cognitives conceptuelles en représentations de type langagières. Ces sous-processus correspondent dans la tradition rhétorique aristotélicienne, à la *dispositio* et à l'*elocutio*.

La planification se définit comme une activité qui permet la mobilisation des informations stockées en mémoire à long terme afin qu'elles puissent être structurées dans le but de satisfaire aux objectifs fixés par le scripteur. Une fois que cette phase a donné lieu à une représentation conceptuelle des informations sous forme de propositions, intervient la traduction. Ce procédé consiste à sélectionner et convertir l'ensemble des unités lexicales en graphèmes. Cette traduction linguistique concerne aussi les représentations que se font les scripteurs de l'orthographe des mots.

- * Le second processus qui assure la traduction graphique du message linguistique préalablement planifié est « l'exécution ». C'est un processus rédactionnel qui comprend deux phases, la première dite de « programmation » où s'opère une transformation au niveau des lettres des mots (« allographes ») suivie de la réalisation gestuelle, et donc graphique des mots. Cela réfère à la capacité d'exécution graphique mais aussi orthographique des mots entendus dans une certaine harmonisation typodispositionnelle par rapport au support sur lequel les notes sont prises. Au vu de la rapidité du flux de paroles de l'enseignant, les étudiants peuvent trouver l'activité de prises de notes difficile dans la mesure où ils n'y ont été que très peu préparés au lycée. Suivre le rythme en notant le maximum d'informations transmises par l'enseignant nécessite une exécution graphique, des connaissances simplifiées tant dans la forme avec des effets de non-respect des normes orthographiques qu'au niveau du fond où l'on constate des raccourcissements syntaxiques et même parfois sémantiques. Ce sont l'ensemble de ces effets de style qui vont nous permettre d'observer des tendances tant dans le traitement des informations transmises que dans les profils chez les étudiants scripteurs.
- * Le troisième processus rédactionnel est celui qui permet de revenir sur le processus d'exécution graphique des mots et la manière avec laquelle ces derniers ont été formés. Ce processus que Kellogg (1998) appelle « contrôle » est mobilisé par l'étudiant désireux de faire un feed-back sur ses réalisations. Il évalue la compréhension de ses phrases tout en veillant à une cohérence de l'ensemble de son texte. La relecture permet de corriger des erreurs tant au niveau de la forme (orthographe) que du sens.

Kellogg (1998) se base sur la modélisation de Baddeley et Hitch (1974) pour rendre compte de chacun des processus et sous-processus est définie comme « un système servant à retenir

temporairement les informations et à les manipuler pour une gamme importante de tâches cognitives tels que l'apprentissage le raisonnement et la compréhension des processus. En effet, dans leur modèle, la mémoire de travail ».

Ces auteurs travaillent sur la capacité des sujets à gérer les ressources attentionnelles et les ressources de travail (Baddeley, 1993).

Quand les étudiants prennent des notes c'est ce genre de ressources qu'ils sont amenés à mobiliser dans la mesure où c'est cette instance spécifique qui contrôle l'activité d'écriture.

La modélisation comprend trois composantes dont un processeur central responsable des processus de contrôle attentionnel. Ce processeur central ou « administrateur central » supervise deux sous-systèmes en sélectionnant les stratégies cognitives utiles et en assurant la coordination des informations provenant de différentes sources. Ces deux sous-systèmes « dépendants » sont la « boucle phonatoire » et « le bloc-notes visuo-spatial » :

- 1^{er} sous-système : *La boucle phonologique* ou *boucle articulaire* manipule les informations langagières et permet leur maintien en mémoire (environ 7 mots + ou - 2) par des processus articulatoires tels que la répétition par exemple. Elle comporte une unité de stockage phonologique et un processus de contrôle articulatoire.
- 2^{ème} sous-système : *Le bloc-notes visuo-spatial* ou *ardoise visuo-spatiale*, ce sous-système est responsable du stockage à court-terme de l'information visuo-spatiale, de la représentation et de la manipulation des images mentales.

Enfin, l'administrateur central se charge de gérer les deux sous-systèmes dépendants afin de pouvoir intégrer l'information en mémoire à long terme.

Cela dit, cette considération des processus dégagée par Kellogg (1998), n'est pas incompatible avec l'interprétation qu'en font Hayes & Flower (1996). En effet, Hayes & Flower (1996) et Kellogg (1998) ont retravaillé leur modèle en s'attachant moins au caractère successif des étapes en jeu dans l'activité rédactionnelle. Ils ont regroupé les composants qui conditionnent l'activité rédactionnelle selon l'origine des contraintes en précisant celles qui relèvent du contexte de la tâche et celles qui relèvent des limites fonctionnelles du sujet.

Pour Kellogg (1998), la prise de notes est une activité qui se caractérise par l'activation de processus rédactionnels mais aussi cognitifs. Il constate que la mobilisation de ces processus en mémoire de travail requiert des ressources attentionnelles plus ou moins coûteuses.

1.3. Coût cognitif et prises de notes en situation de cours

En situation d'apprentissage, la prise de notes est une activité qui, est réalisée à partir d'un discours oral qui nécessite pour le noteur non seulement la gestion temporelle des informations à retranscrire mais aussi un maintien de la compréhension de ce qui est entendu et de ce qui est produit gestuellement.

En situation de cours, comprendre les informations transmises et être attentif est difficile pour le noteur en raison de la cadence de transmission.

2. Les prises de notes dans l'enseignement supérieur

2.1. La prise de notes en sciences du langage : une pratique sophistiquée

A l'université où le CM est le mode de communication principal, les étudiants sont amenés à conserver une trace écrite de leur cours dans la prise de notes. « Activité rédactionnelle banale » (Doggen, 2008), la prise de notes se révèle différente selon que l'étudiant se trouve face à un document écrit ou face à un discours oral. C'est sur cette dernière situation que nous allons nous focaliser. En situation de discours oral, il est très difficile de revenir en arrière, l'étudiant doit prendre des notes au fur et à mesure en s'adaptant au flot d'informations transmises par l'enseignant. Inversement, lorsque le discours est écrit et quelle que soit la forme, la sélection des informations à noter n'est pas soumise à la cadence de la parole mais peut être reprise ou modifiée à tout moment.

Fortement ritualisé et régi par un contrat didactique entre enseignant et étudiants, le discours universitaire se présente comme un lieu de transmission par excellence (Chapitre. I). Ce discours se distingue des autres discours oraux comme la conférence ou le sermon par le fait que ce type d'oral fait intervenir la présence d'une trace écrite. En effet, fruit d'un travail en amont, le discours de l'enseignant s'élabore et se construit sur la base de traces écrites. Ces traces sont des notes issues d'une réflexion personnelle de l'enseignant. Il s'agit de commentaires sur les notions et/ou les termes abordés en cours. Le document du SED (Service d'Enseignement à Distance) constitue aussi une trace pour l'enseignant dans la mesure où c'est un cours officiel de l'université, rédigé intégralement que l'enseignant utilise pour rédiger ses notes et qui est ensuite mis à la disposition des étudiants.

Les notes personnelles rédigées pour le cours ou celles préalablement mises à la disposition dans le support du document source du SED sont autant d'appuis qui indiquent que le

discours de l'enseignant s'imprègne pour une grande part de l'écrit puisque c'est un document destiné ensuite à être transmis aux étudiants. Ceci dit, le fait de penser que ce discours se rapproche pour une grande part de l'écrit, à travers les sources différentes qui le composent, est à nuancer dans la mesure où la rapidité du flot de paroles associée à des reprises fréquentes et une certaine improvisation chez l'enseignant, sont bien les preuves que ce discours relève bien de l'oral.

Les prises de notes que nous nous proposons d'analyser s'inscrivent dans un contexte particulier qui met en jeu différents paramètres énonciatifs et discursifs. La prise en compte de ces paramètres est non négligeable voire essentielle puisqu'ils influent sur l'activité de prises de notes des étudiants.

2.2. L'étudiant : un noteur débutant, une écriture dans l'urgence

Pour la majorité des jeunes lycéens du secondaire, la prise de notes, même si elle est courante à l'université, est une pratique complexe auxquels ils ne sont que peu préparés en première année universitaire. Comme le soulignent Piolat et Boch (2004), la PDN caractéristique de « l'écriture d'urgence » a pour fonction de « ramasser l'information distribuée en cours dont il conviendra de se souvenir » (2004 : 1). Dans leur article « La prise de notes : écriture de l'urgence » (2004), en contexte de transmission des connaissances sur la finalité du produit qu'est le recueil de brèves indications à l'écrit, les auteurs mettent davantage l'accent sur l'activité cognitive en termes de processus. Très fréquente dans la vie quotidienne et dans l'exercice de nombreuses professions (Hartley, 2002), la prise de notes répond, en contexte universitaire, à des objectifs précis chez l'étudiant.

Le niveau d'étude et l'intérêt des étudiants pour le cours sont autant de paramètres situationnels qui vont influencer sur la prise de notes. Le degré de motivation de l'étudiant ou d'un auditeur venu écouter un exposé scientifique de vulgarisation varie, dans la mesure où les objectifs poursuivis diffèrent. Dans le premier cas, l'étudiant sait qu'une écoute attentive et une prise de notes efficace et précise vont lui être indispensables pour la réussite du partiel écrit semestriel alors que dans le second cas, la prise de notes peut être facultative et ne pas être forcément réinvestie, une fois l'exposé terminé.

On constate que suivant le contexte, l'activité de PDN ne sert pas les mêmes objectifs. A l'université, c'est une pratique de stabilisation des informations qui, pour l'étudiant, s'effectue

dans des conditions difficiles en termes de coût cognitif, dans la mesure où il faut noter ce que l'on écrit dans l'urgence tout en faisant preuve d'une écoute attentive.

L'étudiant se trouve alors en position de devoir gérer ce qu'il entend mais aussi l'information qui défile via les différents supports pédagogiques auxquels l'enseignant a recours, (e.g. le tableau, le photocopie ou les diapositives projetées par ordinateur).

2.3. L'enseignant et la prise de notes des étudiants : une activité de coopération

Le niveau d'expertise de l'enseignant et sa conception de la transmission du savoir peuvent plus ou moins inciter les étudiants à prendre des notes. En effet, un enseignant expérimenté qui structure son développement en reformulant de manière quasi systématique ses propos peut indiquer aux étudiants l'importance des notions évoquées et favoriser ainsi la PDN. Utilisées de manière moins marquée chez l'enseignant débutant, ces formules sont à prendre en compte puisqu'elles constituent un des indices déclencheurs de la prise de notes. Boch (1998) souligne le caractère polymorphe et polyfonctionnel de cette dernière et la voit comme une activité s'inscrivant dans un continuum théorique qui se définit :

- par les opérations de stockage et d'encodage
- par la transformation des informations dans les prises de notes (opération de reproduction, reformulation synthétique)
- par l'exhaustivité et la sélection des informations, (i.e. la saisie des informations qui varie selon les profils des noteurs).

Boch (1998) précise néanmoins que ces opérations caractéristiques de l'activité scripturale ne peuvent être « superposées » chez un même sujet. En effet, suivant la situation dans laquelle il se trouve, l'étudiant peut chercher à prendre en note le maximum d'informations, peut être un noteur-abréviateur qui pratique l'opération de substitution, laissant de côté la reformulation synthétique. Les indices fournis par l'enseignant permettent à l'étudiant de distinguer les informations importantes de celles qui restent optionnelles et secondaires et par conséquent, d'identifier celles qu'il est nécessaire de conserver pour la compréhension du cours.

De la même manière, un noteur peut, dans une autre situation, privilégier une prise de notes synthétique en mettant l'accent sur des opérations d'encodage des informations transmises.

Dans la lignée de pensée de Bessonnat (1995), Boch (1998) pense que la prise de notes n'est pas une activité passive durant laquelle l'étudiant serait livré à lui-même et mis en demeure de

saisir l'essentiel de chacune des informations, d'en reconstruire le sens global avant de le hiérarchiser et décider ou non de le noter. Au contraire, Boch (1998) remet en question cette autonomie de façade de l'étudiant face à sa prise de notes en démontrant que, bien qu'il y ait un conflit entre l'attention requise dans ce genre d'activité et attention exigée par le traitement de l'information (Canivet et al. 1986 : 305), on peut dire que la saisie de ce qui est transmis par l'enseignant fait l'objet d'un stockage.

Pour Boch (1998), ce problème de l'attention partagée, (le conflit entre compréhension et saisie des informations à l'écrit) serait en partie résolu par des indices de l'enseignant qui incitent l'étudiant à prendre ou à ne pas prendre de notes.

3. « Une activité complexe » : différentes méthodes de prises de notes (Piolat, 2001)

Dans les deux chapitres précédents, nous avons évoqué les travaux issus de la psychologie cognitive et de la linguistique qui poursuivent pour la plupart des objectifs différents. En psychologie, il s'agit d'appréhender les processus mentaux qui interviennent dans l'activité de prises de notes en observant le fonctionnement de la mémoire de travail, alors que l'intérêt de l'approche linguistique de la prise de notes se porte essentiellement sur la mise en forme des informations de source orale ou écrite.

Piolat (2001 : 79) dégage, à la lecture des manuels, plusieurs « méthodes de transcription » chez le noteur dont la diversité dépend non seulement des informations sélectionnées mais aussi de leur style (i.e. leur mise en forme spatiale sur le support).

C'est la combinaison de ces deux facteurs qui explique l'émergence de quatre méthodes de notation : « méthode linéaire », « méthode planifiante », « méthode dite préplanifiée » et enfin « méthode par mots clés ».

3.1. Méthode linéaire

Pour le noteur la méthode linéaire (Le Bras, 1992 ; Timbal-Duclos, 1988) consiste à prendre en note l'ensemble de tout ce qui est dit par l'orateur. Face au flux d'émission de ce dernier, le noteur est soumis à une cadence d'écriture rapide qui nécessite l'automatisation de procédés de condensation en dictée ou lors de la lecture d'un document écrit projeté qu'il soit

projeté ou non. Au niveau de l'aspect visuel, cette méthode se caractérise par une présentation compacte des notes selon une spatialisation continue de gauche à droite et de haut en bas.

Le choix de cette méthode s'explique par le fait qu'elle permet d'enregistrer en toute sécurité un maximum d'informations sans que leur organisation logique ne fasse l'objet d'un traitement cognitif trop coûteux. Nous remarquons que le contenu de l'exemple est en contradiction avec l'effet linéaire des informations prises en notes dans la mesure où la ponctuation et les marqueurs linguistiques s'inscrivent davantage dans un style réglé par les normes de l'écrit que dans un style régi par le flux rapide de la parole.

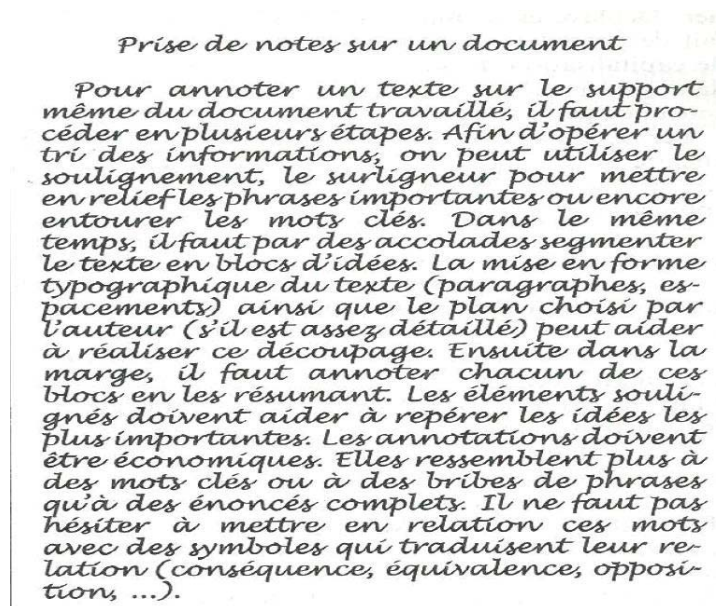


Tableau 1 : Exemple de PDN effectuée avec la méthode linéaire d'après Piolat (2001 : 79)

3.2. Méthode planifiante

Cette méthode se caractérise par une double activité de transcription et de planification des informations. Pour opérer cette planification, le noteur utilise les indications de structuration du discours données par l'orateur qui se traduisent par une hiérarchisation de l'information en titres et sous-titres. La gestion de l'espace graphique prend une grande importance dans la mesure où c'est elle qui, par des phénomènes de réduction (procédés abrégatifs) va faire sens. Lors de l'apprentissage continu des notes, le noteur se doit de comprendre les informations qu'il entend afin de les organiser. Les notes s'inscrivent donc dans une logique structurante. Au niveau de la mise en page, chaque information correspond à un niveau spécifique (i.e. un titre ou un sous-titre) et forme un tout plus aéré et structuré que ne l'est la mise en page de la méthode linéaire. Cette double activité de transcription et de planification exige une grande

écoute et la compréhension des informations transmises. A ce titre, elle est cognitivement coûteuse.

En voici un exemple :

| |
|---|
| <p>(fin du chapitre 3)</p> <p>3. Écrire des notes (NIVEAU 1)</p> <p>3.1. Rédiger : une activité de communication (NIVEAU 2)</p> <p>3.1.1. L'environnement de la tâche (NIVEAU 3)</p> <p>3.1.2. L'individu</p> <p>3.2. Rédiger : une activité limitée par la mémoire de travail</p> <p>3.2.1. Les processus rédactionnels</p> <p>3.2.1.1. Formuler : planifier et traduire (NIVEAU 4)</p> <p>3.2.1.2. Exécuter : programmer et réaliser</p> <p>3.2.1.3. Contrôler : lire et réviser</p> <p>3.2.2. La mémoire de travail</p> <p>3.2.2.1. L'administrateur central</p> <p>3.2.2.2. Les systèmes esclaves</p> <p>3.2.3. Ressources attentionnelles et écriture</p> <p>3.2.4. Le contraste des cadences d'émission</p> <p>3.3. Espace et écriture</p> <p>3.3.1. Les outils d'organisation de l'espace graphique</p> <p>3.3.2. Gestion de la ligne et gestion de l'espace</p> <p>3.3.3. Les marques sémio-graphiques</p> <p>3.3.4. L'agencement du texte</p> <p>(début du chapitre 4)</p> |
|---|

Tableau 2 : Exemple de PDN effectuée avec une méthode planifiante d'après Piolat (2001 : 79)
(Plan à numérotation scientifique comportant une hiérarchisation à 4 niveaux)

3.3. Méthode préplanifiée

L'intérêt de la méthode préplanifiée réside dans la possibilité de pouvoir anticiper les catégories d'informations utiles au noteur, le but étant de ne pas oublier de noter les idées essentielles pour la compréhension du cours. A la différence des méthodes dites linéaire et planifiante, cette méthode propose des grilles de diverses catégories à partir desquelles le noteur peut classer les informations à côté des indications fournies par l'orateur. Un bon nombre de ces grilles d'accueil sont présentées dans les manuels de prises de notes.

A titre d'exemple, nous présenterons trois grilles proposées par Timbal-Duclos (1988), les deux premières IMMRID et OPERA, la première destinée à noter des comptes-rendus expérimentaux dont les informations sont à ranger suivant la lettre alphabétique indiquant la catégorie, comme suit :

- * **I** comme **I**ntroduction (intérêt et but) ;
- * **M** comme **M**atériel utilisé ;
- * **M** comme **M**éthode utilisée ;
- * **R** comme **R**ésultats attendus ;
- * **I** comme **I**nterprétation de ces résultats ;
- * **D** comme **D**iscussion sur la portée et les limites de tout l'expérience ; applications possibles
- * **O** comme **O**bservations faites
- * **P** comme **P**roblèmes posés à leur sujet
- * **E** comme **E**xpérimentation effectuée (matériel, méthode)
- * **R** comme **R**ésultats obtenus (et leur interprétation)
- * **A** comme conséquences pour l'**A**ction

La troisième, appelée « grille en 7 points » (Timbal-Duclos, 1988 : 91) diffère des précédentes par sa visée et sa forme. Par sa visée dans la mesure où elle est davantage indiquée pour les notes en situations complexes qu'au compte rendu. Par sa forme, par la totalité des informations obtenues par des questions ouvertes.

- * **Qui ?** → Renvoie aux personnes impliquées (i.e. les personnes)
- * **Quoi ?** → Renvoie à l'objet même de l'étude (i.e. les choses)
- * **Où ?** → Renvoie aux questions de la localisation de l'espace (i.e. les lieux)
- * **Quand ?** → Renvois au déroulement chronologique du sujet étudié (i.e. les dates)
- * **Comment ?** → Renvoie à la manière de faire, à la méthode, aux instruments, aux outils (i.e. les manières)
- * **Combien ?** → Renvois aux quantités mises en jeu (i.e. les mesures)
- * **Pourquoi ?** → Renvoie aux deux sens du terme : à cause de quoi ? Dans quel but ? (i.e. les causes, les motifs)

Il est à noter que cette grille peut prendre des formes diverses (en lignes, en colonnes, en étoiles, en cases schématiques, etc.).

L'avantage de la méthode préplanifiée, c'est qu'elle permet d'éviter la notation des informations secondaires. Sa limite est que le noteur court le risque de perdre des informations complémentaires après coup en ne notant que de façon sommaire et synthétique le minimum des informations utiles à la compréhension.

3.4. Méthode des mots-clés

Une autre méthode de synthèse est celle de la prise de notes par mots-clés. L'objectif poursuivi par le noteur consiste à réduire du mieux possible l'ensemble des informations entendues ou lues à quelques concepts majeurs. Le noteur se doit de bien gérer la répartition des mots clés en respectant la typodisposition de la feuille. Cette répartition des mots-clés s'articule suivant deux procédés d'organisation : « la construction par arborescence » et « la construction par constellation ».

Le premier procédé d'organisation qui consiste à construire une arborescence par mots-clés est proposé par Novak (1990). L'intérêt de ce procédé réside dans le fait que l'agencement des mots clés ressemble à une carte conceptuelle dont le thème général (noyau central) se trouve disposé au centre. C'est à partir de ce noyau central que le noteur étiquète les concepts sous forme de mots-clés. Les éléments sont reliés par des traits. Chaque nouveau sous thème crée une nouvelle branche à partir de laquelle des ramifications peuvent être ajoutées. Par conséquent, lorsque le noteur met en place une ramification, il isole le contenu qui spécifie un sous-thème déjà inscrit.

D'autres auteurs qualifient ce genre de méthode de « schéma heuristique » (Chevalier, 1992). La distance qui sépare les concepts du noyau indique leur caractère plus ou moins central. Plus la distance est petite, plus les concepts sont importants et plus grande est la distance, plus les concepts sont considérés comme périphériques ou secondaires. Il y a donc une hiérarchie entre les différents concepts qui s'opère au fur et à mesure « des relations introduites par l'orateur dans son cours » (Piolat, 2001 : 96). En effet, les informations appartenant au même thème sont représentées à un même niveau sur la page. En revanche, si elles appartiennent à un autre thème, elles sont regroupées à un autre endroit de la page sur une autre branche. A titre d'illustration, voici la représentation de cette arborescence par mots-clés, proposée par Chevalier (1992 : 196) :

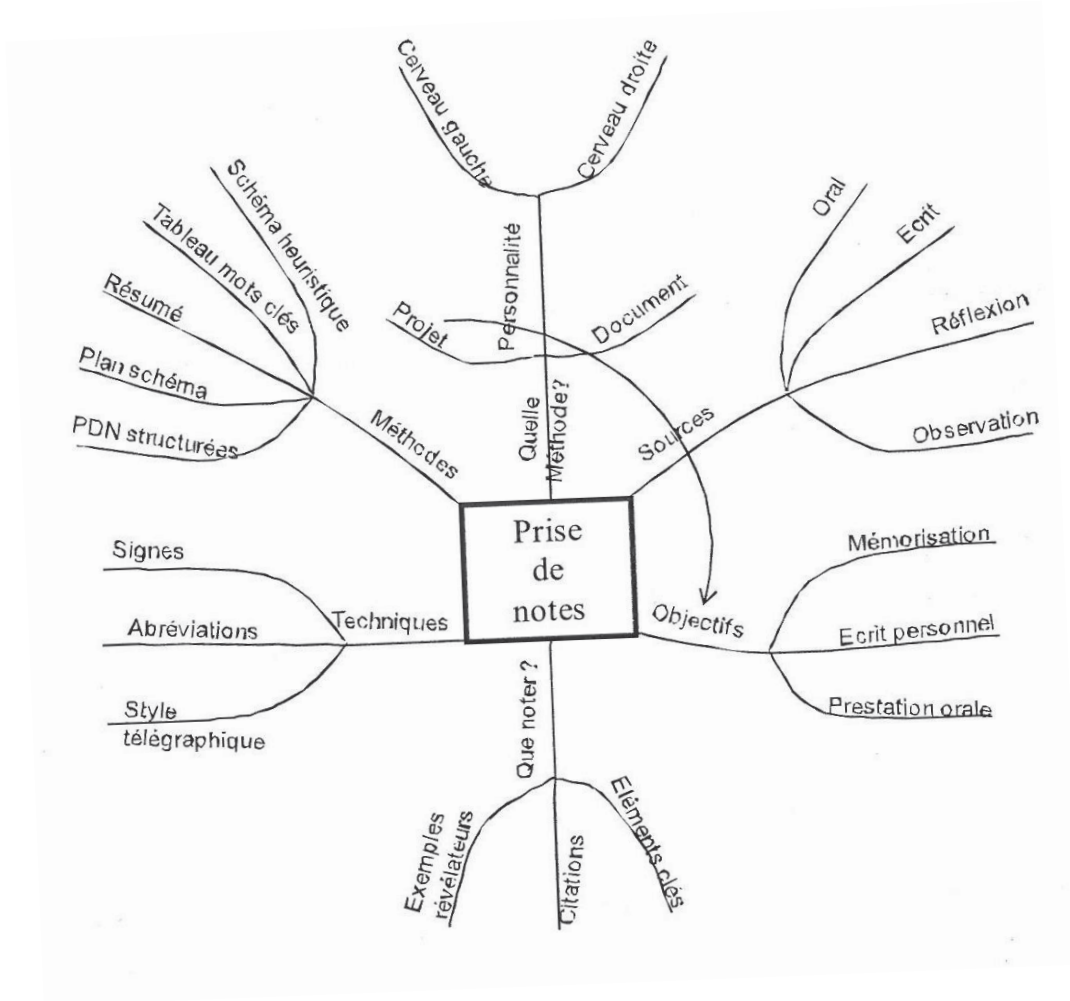


Figure 1 : Schéma heuristique de B. Chevalier d'après Piolat (2001 : 79)

Le deuxième procédé d'organisation proposé par Timbal-Duclos (1988) et est appelé « constellation de mots ». Cette méthode offre une répartition des mots-clés colorés en fonction des relations qui les unissent. A la différence du premier procédé, la spatialisation des informations est plus traditionnelle et linéaire dans la mesure où le lien entre les mots-clés n'est pas forcément connecté par des traits et/ou certains éléments comme la ligne et les sauts de lignes.

De plus, les sous-thèmes peuvent faire l'objet d'une numérotation tandis que les idées complémentaires apparaissent empilées en liste, comme nous pouvons le voir ci-dessous (Piolat, 2001 : 97) :



Figure 2 : Méthode de mots clés en constellation

Ce procédé d'organisation permet donc de saisir plus facilement au cours de la prise de notes « le foisonnement des rapports conceptuels » d'un message entendu ou lu (Piolat, 2001 : 98). Ceci dit ces rapprochements conceptuels nécessitent une exploitation rapide des notes de la part du noteur qui doit se souvenir à quoi correspondent les mots clés reliés entre eux.

Dans son ouvrage « La prise de notes », Piolat (2001) (cf. Chapitre 2) insiste sur les procédés de transcription des mots.

4. Une écriture d'urgence : différents procédés de transcription

Confronté à divers problèmes de rapidité de traitement de l'information, le noteur se doit de s'adapter à la cadence du flot de parole de l'orateur. En effet, étant donné le rapport entre la vitesse d'émission à l'oral (2 à 3 mots par seconde) et la cadence d'écriture (0,3 à 0,4 mots par seconde), le noteur est contraint à recours à des stratégies de condensation basées sur la transcription d'une quantité restreinte d'informations issues du discours source. C'est par ces procédés de transformation de l'information que le noteur va pouvoir réguler la cadence entre vitesse d'émission des mots transmis par l'orateur et vitesse de saisie écrite du noteur. Dans son ouvrage, Piolat (2001) met en évidence trois de ces procédés de transcription que sont « les procédés abrégatifs », « les procédés substitutifs », « les procédés de structuration et de hiérarchisation ».

4.1. Les procédés abrégatifs

Pour une saisie écrite plus rapide des informations entendues, le noteur doit « automatiser un autre mode de transcription » que la simple écriture intégrale (Piolat, 2001 : 62). Le noteur doit en quelque sorte rompre avec l'écriture alphabétique traditionnelle (qui veut que chaque séquence de lettres prononcées soit retranscrite telle quelle) et réduire les mots qu'il entend au moyen d'abréviations. Cette transcription abrégée des informations s'opère grâce à des abréviations. Ces abréviations figurent dans les manuels de prises de notes. Comme le soulignent Chevalier (1992), Le Bras (1992) et Timbal-Duclos (1988), ces modèles proposés n'ont pas pour vocation de prescrire une liste figée de mots abrégés ou d'abréviations-types pour chaque mot mais, bien au contraire, de réfléchir à la nécessité d'une bonne maîtrise de ces règles afin d'éviter « un usage hétérogène » d'une prise de notes à l'autre.

Afin d'illustrer ce que nous venons de dire, voici quelques exemples de mots abrégés extraits du manuel de prises de notes proposé par Le Bras (1992 : 113-114) :

| | | | |
|-----------------------------------|----------------------|--------------------------|----------------|
| bcp | beaucoup | bv ^t | bouleversement |
| cpdt | cependant | cad c-à-d càd | c'est-à-dire |
| chgt | changement | combin ⁿ | combinaison |
| c c [^] c. | comme | cn c ⁿ | conclusion |
| cf | <i>confer</i> (voir) | ds | dans |
| def ^m déf ^m | définition | dv ^t dvt dvpt | développement |
| écr | écrire | ê | être |
| etc. | <i>et caetera</i> | ext | extérieur |
| év ⁿ | évolution | ex ex. | exemple |
| fx | faux | fig. | figure |
| gal | général | gal ⁿ | généralisation |
| gvt | gouvernement | gd | grand |
| hab. | habitant | hō h. | homme |
| id. | <i>idem</i> | idem id. | identique |
| intro intro. | introduction | lgtps | longtemps |
| ms | mais | math | mathématique |
| max. max | maximum | m m [^] | même |
| min. | minimum | nb nb. | nombre |
| nbx nbrx | nombreux | ns | nous |
| obs obs. obs ⁿ | observation | ort. | orthographe |
| par ex. | par exemple | part part. | partie |
| pdt | pendant | p ⁿ | permutation |
| pt. | petit | pê | peut-être |
| pr | pour | prtt | pourtant |
| px | prix | pb pb. | problème |
| q ^{ié} | qualité | qd | quand |
| q q. | que | ql | quel |
| qq. qq. | quelque | qqch qch | quelque chose |
| qqf qqf. | quelquefois | qqs | quelques |
| qqu qqu. | quelques-uns | rv | rendez-vous |
| sol. | solution | st | sont |
| ss | sous | svt | souvent |
| std | standard | tél | téléphone |
| tps t. | temps | tjs tj. | toujours |
| ts | tous | tt | tout |
| w | travail | vs | vous |

Tableau 3 : Exemple de mots abrégés par Le Bras (1992 : 113-114)

Branca-Rosoff (2004) propose une catégorisation des différents procédés abrégatifs sur la base d'une étude menée auprès d'étudiants de psychologie et des sciences du langage. Les premières conclusions mettent en évidence la diversité des types d'abréviations mais aussi une hétérogénéité de leur utilisation par les étudiants. Ces procédés abrégatifs divers suivent tantôt les conventions traditionnelles proposées dans les manuels de prises de notes tantôt des styles plus personnels. Les résultats montrent une tendance plus marquée pour le recours à des abréviations « faites maison ».

Branca-Rosoff (2004) constate sept phénomènes majeurs dans les prises de notes des étudiants :

- 1^{er} phénomène : Concentration des consonnes

Pour Branca-Rosoff (2004) l'architecture consonantique du mot à l'initiale ou en finale est préservée, que la consonne soit prononcée ou pas. Ce phénomène est fréquemment utilisé sur des mots dits monosyllabiques très communs tels que :

- Les prépositions : dans → *ds*
- Les pronoms : vous → *vs*
- Les conjonctions : mais → *ms*
- Les verbes modaux : il faut → *il ft*

Le noteur doit faire cependant attention à des confusions concernant la polysémie de certaines abréviations comme « tt ». En effet, cette abréviation peut signifier plusieurs mots, notamment (e.g. « tant », « tôt », « tout »).

Par ailleurs, les mots polysyllabiques comportent une racine de 3 consonnes sans voyelles (excepté à l'initiale) avec une présence facultative de la consonne finale comme ci-dessous :

- toujours → *tjs*
- plusieurs → *pls*
- beaucoup → *bcq*

- 2^{ème} phénomène : Troncation à l'initiale

La troncation affecte la fin du mot, seule la première lettre du mot est maintenue. Dans le cas de mots composés, seules les deux premières lettres des composants sont conservées.

- c → conseil
- bu → bibliothèque universitaire

- 3^{ème} phénomène : Troncature en finale

Seule la première partie du mot est maintenue, la fin est supprimée et se marque souvent par un point :

- proc. → procureur
- fac. → faculté

- 4^{ème} phénomène : Troncature du début

Ce procédé consiste à transcrire la terminaison du mot en conservant la première consonne :

- séquence → *squence*
- langage → *lgage*

- 5^{ème} phénomène : Concentration sur l'amorce du terme

- maximum → max
- habitant → hab

Lorsque la condensation d'un mot est maximale, elle peut entraver la lecture ultérieure. Dans ce cas précis, c'est le contexte linguistique et/ou ses souvenirs au moment de la prise de notes qui sont mobilisés par le noteur pour accéder à la signification du terme abrégé.

Ainsi, dans l'exemple :

[Alors qu'il est centré sur le *syst* idéo basé sur le contenu, le *syst* alpha fait partie des *syst phono*.]

Idéo peut correspondre aussi bien à idéographique qu'à idéologique.

- 6^{ème} phénomène : Troncation du suffixe

Toutes les lettres sont maintenues excepté le suffixe qui est abrégé en une seule lettre unique mis le plus souvent en exposant comme dans les mots suivants :

- développement → *développ^t*
- naturellement → *naturellem^t*

Le suffixe « ique » est également soumis à la même réduction :

- technique → *techniq*

- 7^{ème} phénomène : la siglaison

C'est un procédé qui consiste à former des sigles à partir des lettres initiales de termes formant une unité lexicale fréquemment employée.

- BTS → **B**revet de **T**echnicien **S**upérieur
- DESS → **D**iplôme d'**E**tudes **S**upérieures **S**pécialisées

On peut remarquer, chez certains noteurs, la conservation de la première syllabe du mot avec la structure consonantique comme dans les mots ci-dessous :

- enfant → *enft*
- imparfait → *impft*

4.2. Les procédés substitutifs

Ce sont des procédés qui permettent de substituer un mot sous une présentation symbolique. Piolat (2001) met en évidence 7 types de procédés substitutifs :

- *Les idéogrammes*

Lorsqu'il veut écrire un mot sans forcément retranscrire la prononciation correspondante, le noteur utilise un symbole. Deux types de procédés peuvent être utilisés : les idéogrammes mathématiques et les idéogrammes de ponctuation.

- Les idéogrammes mathématiques :

Les idéogrammes mathématiques représentent la transcription symbolique d'un mot « dont les éléments ne sont pas motivés par leur transcription sonore » (ibid. : 70).

Par exemple, pour indiquer la coordination et l'addition, le noteur utilise le symbole « + » qui signifie respectivement « plus ou s'ajoute ». Les symboles mathématiques sont « = », qui veut dire « égale à quelque chose ».

« : » : Divise

« X » : Multiplie

« < » : Inférieur à, plus petit que

« > » : Supérieur à, plus grand que

- Les idéogrammes de ponctuation :

Le noteur peut également coder des mots en utilisant des symboles iconiques de ponctuation comme :

? → dans le cadre d'une question

! → pour signifier attention, caractère important de quelque chose

• 2^{ème} procédé : Les logogrammes gréco-alphabétiques

Le mot est formé à partir d'une lettre de l'alphabet français ou sur la base d'une lettre empruntée à un alphabet étranger. C'est le cas par exemple du grec dans les mots suivants :

Ψ → psychologie

∞ → infini

π → pédagogie

K → travail

Ces symboles peuvent faire l'objet d'une combinaison de rébus, c'est-à-dire de procédés de contraction (l'abréviation et l'utilisation de pictogrammes) lorsqu'il s'agit pour le noteur de noter des « bribes d'énoncés » (Piolat, 2001 : 72) comme ci-dessous :

Ψlogue → Psychologue

K du Ψlogue → Travail du psychologue

+sieurs → *Plusieurs*

4.3. Les procédés de structuration et de hiérarchisation

Les procédés reflètent la structure et la hiérarchie des énoncés (c'est-à-dire les relations qu'ils entretiennent, sont les marques de mise en liste et les marques sémio-graphiques. De nature diverse, ces marques répondent à un fonctionnement particulier.

4.3.1. Les marques de mises en liste

Les marques de mise en liste sont des marqueurs qui assurent l'organisation et la hiérarchie des informations telles qu'elles sont repérées dans le discours. Ils renvoient à des relations entre les différentes unités du texte tant dans la mise en forme graphique que dans la mise en forme syntaxique.

Ces marques de mise en liste peuvent renvoyer par exemple dans les prises de notes à une succession de tirets, d'astérisques ou de flèches indiquant une hiérarchisation cumulative et/ou chronologique des informations composant la liste.

4.3.2. Les marques sémio-graphiques

Les marques sémio-graphiques sont caractérisées par « des signes non alphabétiques, à fonction sémiotique, sans correspondance stricte avec une forme phonique » (Boch, 1998 : 222). Ce sont ces marques qui structurent l'agencement des informations dans les prises de notes et qui, combinées entre elles, prennent sens, pour le noteur, lors de la lecture du texte.

Boch (1998) dégage une typologie des marques sémio-graphiques qui se décompose en trois types de marques : « les marques péricaténales », « les unités intégrées », et « les marques caténales ».

- 1^{er} type : Les unités péricaténales :

Ce sont des marques sémiographiques « glyphiques » qui se caractérisent par des éléments encadrés, soulignés, surlignés, soulignés, cochés ou mis en accolades. Elles accompagnent le texte.

- 2^{ème} type : Les unités intégrées :

Les unités intégrées sont des marques qui provoquent une transformation de la forme et de la signification des signes. Cette transformation se caractérise par le passage à l'italique, le gras

ou le changement de police. L'auteur remarque que ces procédés sont plus courants et surtout plus accessibles avec un ordinateur qu'avec un stylo.

- 3^{ème} type : Les unités caténales :

Inscrites dans la chaîne graphique du texte, les unités caténales sont les marques traditionnelles de la ponctuation. Leur recensement n'est pas exhaustif dans la mesure où elles diffèrent d'un noteur à l'autre. Il va s'agir de l'astérisque, du tiret, du point, et très souvent de la flèche.

L'agencement des marques sur l'espace de la feuille contribue à faciliter la lecture des notes puisqu'elles constituent autant d'indices qui permettent de hiérarchiser le caractère plus ou moins important de l'information transmise. La typodisposition de la feuille ne reflète pas exclusivement la transcription graphique du savoir évoqué ou lu mais répond à une logique, à un agencement cohérent.

5. Outils pour l'analyse du traitement des prises de notes : les unités lexicales

5.1. Les marqueurs sémio-graphiques

Les travaux de Barbier et al. (2004) mettent en évidence différents signes sémio-graphiques ou « icones » (2004 : 148) qui ont la particularité d'être la représentation symbolique de mots. Ce sont les signes mathématiques tels que les + les – les flèches, les tirets et les puces. Les codes utilisés par l'étudiant avec un point d'exclamation dans un triangle signifient le caractère important d'un terme. Branca-Rosoff (1998) met en évidence le caractère polyvalent de certaines des unités caténales dans les notes (les deux points, la flèche et le signe égal) et leurs significations dans les prises de notes des étudiants à l'aide du contexte dans lesquels elles apparaissent. Dans nos comptages, nous avons pris en compte les deux points et les guillemets comme marqueurs sémio-graphiques de la citation définitoire.

5.2. Les marqueurs typographiques : emploi des guillemets et des deux points

 Les deux points

Les deux points sont pris en compte comme marques typographiques ponctuationnelles. Ils correspondent à des unités lexicales dans le discours de l'enseignant comme nous pouvons le voir ci-dessous :

[EXPMTR2 Diapo 7 p°4] fonction métalinguistique

M : + le code sert à décrire tous les autres modes de fonctionnement et (... ?) c'est à peu près le seul dans le langage humain +++ (Lisant) selon Jakobson + chaque fois que le destinataire et ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent le même code + euh ::: + le discours est centré sur le code + il remplit une fonction métalinguistique

[EXPMTR2 PDN2]

Selon Jakobson :

-Chq fois que le destinataire et /ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent le m^ code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (ibid p°218)

Ici, les deux points renvoient à l'auteur de la définition de « fonction métalinguistique » et correspondent dans le discours oral de l'enseignant au marqueur typique de la citation définitoire « selon X ». Mais comme le montre l'extrait ci-dessous : les deux points peuvent s'accompagner aussi d'une double flèche jouant le même rôle tout en accentuant davantage la propriété de la citation définitoire « fonction métalinguistique » :

[DEBITR1 PDN2]

- Jakobson → code : chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire juge nécessaire de vérif. s'ils utilisent le m^ code (flèche) discours centré sur code remplit 1 FCT° METALINGUISTIQUE ⇒ AU CARACTERE REFLEXIF de la langue [nous distinguons du langage des animaux]

Dans ce deuxième extrait, les deux points peuvent s'accompagner aussi d'une double flèche. Ils accentuent davantage la propriété de la citation définitoire « fonction métalinguistique » à son auteur. Nous avons donc choisi tout en les différenciant des autres unités lexicales notées par les étudiants, de comptabiliser ces signes symboliques dans la mesure où ils sont le reflet de l'unité lexicale prononcée par l'enseignant.

Par ailleurs, le caractère définitoire d'une notion ou d'un terme peut être annoncé par le signe d'égalité = dans le discours de l'enseignant si l'on examine l'exemple suivant :

[EXPMTR1PDN4]

Code = tt système de signes q, par convent° préalables est destiné à représenter et à transmettre une info° d'une sce à 1 point de destination

Les deux points introduisent aussi les termes techniques associés notamment dans les titres de parties que les étudiants prennent en notes :

[DEBITR1 PDN1]

3.2.6 Le contact : la fct° phatique

Enfin, les deux points accompagnent quasi systématiquement le marqueur de type exemplification « par exemple » qui apparaît sous forme abrégée :

[EXPMTR2 PDN3]

Ex : qu'est-ce que tu as dit ?
j'ai pas bien entendu ?

Dans la mesure où les unités lexicales de cette phrase ont été comptabilisées, il nous paraît pertinent de compter également la présence des deux points.

Par conséquent dans notre corpus, le caractère polyfonctionnel des deux points est mis en évidence dans notre corpus. Les deux points servent à introduire la définition d'une notion et/ou d'un terme technique via les fragments issus du discours rapporté. Ils marquent le changement énonciatif mais aussi remplissent une fonction d'annonce du terme à définir. Les deux points correspondent à des éléments définitoires et terminologiques dans le discours oral de l'enseignant. Ils sont présents dans le document du SED et sont mis à disposition dans les supports pédagogiques.

 Les guillemets

Les guillemets servent aussi comme nous l'avons dit plus haut à présenter des exemples. Il n'est pas rare de trouver les mêmes signes utilisés par l'enseignant dans le support pédagogique, dans le cas ci-dessous le diaporama :

[DEBZTR2 PDN4]

Les phatiques telles que « tu vois », « n'est-ce pas » ...

Le changement énonciatif est caractéristique de l'emploi des guillemets. C'est par ce moyen que l'enseignant va pouvoir insérer des citations définitoires pour gérer la terminologie du domaine. Au niveau du comptage, nous les avons comptés pour une seule occurrence dans la mesure où les noteurs retranscrivent dans la plupart des cas les deux éléments. Or dans une

prise de notes les guillemets ne sont pas refermés : il se peut que l'étudiant ait voulu noter la citation plus tard.

[EXPMTR1 PDN3]

- « Tt syst de signes qui par convent° préalables... »

5.3. Indices déclencheurs et inhibiteurs dans les prises de notes

Lors de son cours, l'enseignant « guide l'activité de prise de notes » en utilisant des indices déclencheurs et inhibiteurs de prises de notes » Ces indices permettent aux étudiants de distinguer l'information importante à noter des informations considérées comme secondaires. Sur la base d'une comparaison entre étudiants français et étrangers, Branca-Rosoff & Doggen (2005 : 152) mettent en évidence cinq indices déclencheurs et trois indices inhibiteurs de PDN comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

| Indices déclencheurs | Indices inhibiteurs |
|---|--|
| <i>L'écriture au tableau</i> | <i>Les parenthèses ou incises</i> |
| <i>Modalisations discursives</i> <ul style="list-style-type: none"> - [c'est important] - [ce qui nous intéresse] | <i>Les interactions en classe</i> (entre le professeur et les étudiants) <ul style="list-style-type: none"> ○ M : vous avez compris ? ○ EEE : oui |
| <i>Indices de planification macro-textuelle</i> <ul style="list-style-type: none"> - [premièrement] - [deuxièmement] - [troisièmement] | <i>Les exemples</i> |
| <i>L'intonation didactique</i> | |

Tableau 4 : Le rôle des indices inhibiteurs et déclencheurs dans les prises de notes (Branca-Rosoff & Doggen, 2003 : 152).

5.3.1. Les indices déclencheurs de prises de notes

5.3.1.1. Ecriture au tableau

L'objectif de l'étude comparative de Branca-Rosoff et Doggen (2003) est d'observer le rôle des différents supports pédagogiques utilisés par l'enseignant sur les prises de notes des étudiants français étrangers. Les conclusions de l'étude révèlent que l'écriture sur le support

traditionnel du tableau est un meilleur incitateur de prise de notes chez les étudiants français qu'elle ne l'est chez les étudiants étrangers. Les facteurs qui président à la négligence des informations notées au tableau chez les étudiants étrangers sont imputables au manque de temps, au débit de parole et au manque de lisibilité des abréviations utilisées par l'enseignant. En menant une analyse comparative de la prise de notes entre étudiants néerlandais et français, Doggen (2008) nuance l'effet incitateur de l'écriture au tableau. Elle observe que l'écriture n'est pas « quasi-automatique. En outre, Boch (1998) relève également que certains des énoncés définitoires écrits par l'enseignant ne sont pas repris dans les notes (1998 : 138).

5.3.1.2. L'écriture sur vidéoprojecteur

Dans son étude comparative, Doggen (2008) observe d'une part, l'influence du support des transparents comportant des exemples chez les étudiants français et néerlandais et d'autre part, les procédés qu'ils explicitent. Doggen (2008) indique que l'écriture affichée par ordinateur favorise la notation mais pas la prise de l'intégralité des informations lors d'un exposé. Les facteurs déclencheurs qui incitent à prendre en notes les exemples sont dans le cas de la relation lexicale de l'hyponymie, ce sont la présence de titre, les différentes marques de hiérarchisation et les signes d'énumération. Ces différentes marques de hiérarchisation comme nous le voyons dans l'exemple donné ci-dessous, sont des marqueurs typiques de l'exemplification telle que « comme », la présence des guillemets et du slash :

« hyponymie / hyperonymie » (Doggen, 2008 : 260)

« comme Images »

Par conséquent, « il est donc possible d'affirmer que l'écriture affichée ne garantit pas une prise de notes « quasi-automatique » chez les étudiants néerlandais et français.

5.3.1.3. Les références bibliographiques

Dans son étude comparative, Doggen (2008) met en évidence la forte incitation des étudiants néerlandais à noter les références bibliographiques données par l'enseignant comparativement aux étudiants français qui les prennent de manière incomplète, « ils les suppriment ou en notent quelques éléments » (Doggen, 2008 : 263). Cette notation partielle peut être le signe que les étudiants français n'envisagent pas une consultation des ouvrages correspondant aux extraits de définitions donnés par l'enseignant contrairement aux étudiants néerlandais.

Et là je peux en fait euh vous renvoyer aussi -à- [Benveniste] qui a bien étudié tout ça - Benveniste qui a écrit pr- *Problème de linguistique générale* il a fait deux tomes je sais pas si vous en avez

entendu parler donc Benveniste *Problèmes de linguistique générale* (corpus Leyde étudiants néerlandais)

5.3.1.4. La dictée

L'analyse comparative de la prise de notes chez les étudiants néerlandais et français révèle que la dictée d'un terme défini est notée chez les français avec présence de reformulations. Selon Doggen (2008), les étudiants néerlandais ne parviennent pas à noter l'intégralité de la définition dictée à cause des « contraintes temporelles » (Doggen : 2008 : 265).

5.3.1.5. Les citations

Pour évaluer l'effet de la citation (opération par laquelle on emprunte des fragments écrits d'un auteur), Doggen (2008) utilise un exemple dans lequel un auteur définit ce qu'est un « dialogue définitoire ». Elle constate que la glose et des reprises de certains marqueurs typiques de la définition dans le discours oral de l'enseignant comme *M. Riegel définit / dit que*, incitent majoritairement les étudiants à prendre en notes. Chez les étudiants néerlandais, on constate une baisse dans la notation mais « plus d'efforts pour retenir quelques éléments de la citation » (Doggen : 2008 : 264).

5.3.1.6. L'accent didactique

Doggen (2008) observe lors de son étude comparative que l'accent didactique, c'est-à-dire l'insistance intonative de termes, est particulièrement important dans le choix de ce qui est pertinent à noter chez les étudiants. Or, Doggen indique que l'accent didactique fonctionne rarement seul comme déclencheur dans la mesure où il apparaît lié à des constructions syntaxiques introduites par le présentatif « c'est » comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant :

Donc si la maitresse apprend aux enfants la langue française c'est surtout au niveau du VOCAbulaire (Corpus Paris III)

En effet, le terme correspondant au terme souligné « VOCAbulaire » est pris en notes par la moitié des étudiants français mais aussi par les étudiants néerlandais. Dans cet extrait, Doggen (2008) remarque l'effet réducteur de l'insistance intonative dans la mesure où c'est la focalisation sur la structure syntaxique introduite par « c'est » qui incite plus à noter que le seul terme accentué à l'initiale « VOCAbulaire ». Doggen attire notre attention sur le fait qu'il existe un décalage entre l'insistance intonative d'un terme et sa portée qui peut être « mal diffusée et mal délimitée » dans le discours oral de l'enseignant.

5.3.1.7. Les modalisations

Dans leur étude Branca-Rosoff et Doggen (2003) constatent que les modalisations (ensemble de commentaires méta-discursifs dits par l'enseignant : 270) comme l'expression *ce qui nous intéresse* sont très peu significatifs. Or, Doggen (2008) remarque pour sa part que bien que ces marques ne soient pas notées par les étudiants, ce « sont les informations qui suivent » ces marques méta-discursives » qui incite les étudiants à noter.

5.3.1.8. Les reformulations

Dans ses travaux, Doggen (2008) montre que les reformulations de type définition et exemple sont des indices déclencheurs dans les prises de notes. En comparant le traitement des prises de notes chez les Néerlandais et les Français, elle dégage des reformulations d'un terme spécifique et des reformulations syntaxiques. Les reformulations d'un terme spécifique dans le cas de la définition sont plus fréquentes. Elles sont introduites par des marqueurs de reformulation et ne déclenchent pas systématiquement la prise de notes dans la mesure où « elles ne résultent pas automatiquement d'une réaction à des éléments que l'enseignant présente comme importants » (Doggen, 2008 : 275). Les reformulations syntaxiques qui ont lieu lors de la mise en mots locale du discours ne sont pas « marquées par des indices formels » et ont pour fonction de laisser le temps à l'étudiant de noter ce qu'on lui dit /dicte (ibid : 270). Ces reformulations syntaxiques de l'enseignant sont utilisées par les noteurs comme des moments de pause.

5.3.1.9. Indices de structuration et de planification discursive

Doggen (2008) constate que des indices de structuration et de planification discursive sont utilisés par l'enseignant lors des cours. Les indices de planification qui annoncent le thème du discours se différencient des indices de structuration qui veillent à la cohérence de ce dernier. Lorsqu'ils sont présentés par l'enseignant les indices de planification apparaissent moins importants pour les étudiants néerlandais que pour les étudiants français. Les indices de structuration du cours (les titres de parties) ne sont pas copiés intégralement. Comme le confirme l'étude de Faraco (1997), les étudiants français accordent plus d'importance aux indices de planification et de structuration que les étudiants néerlandais.

5.3.2. *Les indices inhibiteurs de prises de notes*

Branca-Rosoff et Doggen (2003) identifient des indices qui n'incitent pas les étudiants à la prise de notes. Ce sont les parenthèses ou (incises) et les exemples.

5.3.2.1. Les parenthèses ou incises

Les parenthèses ou incises sont des fragments de discours qui se caractérisent par « une chute de l'intensité [...] de la hauteur mélodique de la voix et par une baisse dans la durée » (Doggen, 2008 : 283).

5.3.2.2. Interaction et exemple

Dans leurs travaux, Boch (1998) et Doggen (2008) montrent le caractère primordial des exemples en cours, majoritairement notés par les étudiants. Chez les enseignants qui utilisent le tableau ou le vidéoprojecteur, les exemples sont le plus souvent lus aux étudiants avant d'être contextualisés, c'est-à-dire replacés dans une situation de la vie quotidienne par des expressions introductives du type là *il vous faut imaginer, c'est quand on est* (Doggen, 2008 : 298). Doggen (2008) remarque que l'ordre des exemples proposés par l'enseignant est un facteur à prendre en compte. Le premier exemple est souvent celui qui est le plus noté, notamment dans les cas d'énumération chez les étudiants Français. Il en est de même pour les citations définitives. La stratégie des noteurs français est de ne prendre en notes qu'un exemple, voir aucun à la différence des néerlandais qui les prennent tous.

5.4. *Synthèse*

Dans un cours magistral, l'activité de prises de notes est primordiale. Elle permet la saisie des informations entendues et/ou lues au tableau et dans le diaporama Powerpoint. C'est une pratique complexe qui nécessite une écoute, une sélection et une compréhension simultanée des informations. Pour s'adapter à la cadence de parole de l'enseignant, les informations sélectionnées par l'étudiant sont transformées par l'utilisation de procédés abrégatifs et des procédés substitutifs. Les informations sélectionnées sont notées et sont agencées de différentes manières qui vont de la PDN synthétique à la notation linéaire où l'intégralité de ce qui est entendu est noté. Certaines indications orales de l'enseignant incitent à noter comme l'écriture au tableau, l'écriture affichée par vidéoprojecteur et les références

bibliographiques alors que d'autres, comme les parenthèses et les exemples, sont jugées secondaires par les étudiants.

Chapitre III. Le modèle de Gülich et Kotschi (1987) d'après la classification de la Dame de Caluire

1. Le modèle classificatoire de Gülich et Kotschi (1987)

Sur la base de la transcription d'une séance de consultation entre une cliente et un conseiller, deux chercheurs Gülich et Kotschi, élaborent en 1987 un modèle classificatoire des reformulations. L'intérêt porté à ce corpus s'explique par la nécessité d'une coopération entre les différents interlocuteurs quant à la résolution d'un problème. Tout au long de leur analyse, Gülich et Kotschi (1987) proposent une définition des actes de reformulation sur la base des théories de linguistique textuelle, de pragmatique et d'analyse conversationnelle. Pour la maîtrise d'une intercompréhension dans la conversation, Gülich et Kotschi (1987) dégagent leurs principales composantes structurelles et sémantiques en proposant une modélisation.

Afin de saisir en quoi et comment les participants engagés dans un échange parviennent à se comprendre mutuellement et à organiser leur discours en conséquence, Gülich et Kotschi fondent leur investigation sur la théorie de la composition du texte tout en considérant diverses approches issues de l'ethnométhodologie, en particulier celle d'Antos (1982).

– L'approche d'Antos : la théorie de la formulation

Afin d'explicitier l'interaction de deux interlocuteurs qui conversent à propos d'un thème discursif, Gülich et Kotschi (1987) se réfèrent à l'image de la composition textuelle comme d'activités verbales. En effet, pour Gülich et Kotschi (1987), lorsque deux interlocuteurs sont engagés dans une conversation, le cheminement nécessaire à la résolution de difficultés communicationnelles passe par différentes activités verbales. Ces activités verbales sont le paraphrasage, le commentaire ou encore l'exemplification, activités classées en tant qu'« actes de composition textuelle ». L'ensemble de ce « travail » qui concourt à la production d'un énoncé et qui en assure l'intercompréhension réfère à la théorie de la formulation d'Antos (1982).

– L'approche des ethnométhodologues

L'approche d'Antos (1982) et celle de Gülich et Kotschi (1987) considèrent ces actes de composition textuelle en tant qu'activité verbale. L'approche inverse, qui est celle des

ethnométhodologiques, se fonde sur l'interaction dans son ensemble. Une attention particulière est portée à l'intention du locuteur et à la bonne compréhension du message.

1.1. Approche définitoire de la reformulation

Gülich et Kotschi (1987) considèrent l'acte de reformulation comme une opération linguistique qui instaure une relation d'équivalence entre un énoncé source noté X et un énoncé reformulateur noté Y, acte représenté par la lettre R : marque de la reformulation (structure XRY). Par conséquent, en analysant le corpus de la *Dame de Caluire*, les auteurs mettent à jour l'agencement et l'usage des actes de reformulation quant à la résolution de problèmes communicatifs dans leur conversation. Les actes de reformulation tissent donc la trame des énoncés produits qui échafaudent progressivement l'échange.

1.2. Eléments fondamentaux de la reformulation dans la Dame de Caluire

1.2.1. Énoncé-source (ES) / Énoncé-reformulateur (ER)

Tout acte de reformulation comprend un énoncé source (ES), un énoncé reformulateur (ER) et un marqueur de reformulation (MR) comme dans l'exemple suivant extrait du corpus de la *Dame de Caluire* :

| | |
|----------------|---|
| (ES) CONS : | (...) vous risquez d'avoir des ennuis |
| MR | c'est-à-dire |
| (ER) | d = payer l'électricité / d = ç = lui qui suit' / |
| RATIFICATION : | DAM : /oui de l'autre, / d'accord, bon, |

L'énoncé source du conseiller [ES CONS], « *vous risquez d'avoir des ennuis* » est clairement identifiable en tant qu'énoncé source dans le cas présent, l'énoncé reformulateur (ER) étant « *d = payer l'électricité / d = ç = lui qui suit' /* ». On note que l'expression « *c'est-à-dire* » fait office de marqueur de reformulation (MR), la mention de la ratification prononcée par la dame « */ oui de l'autre, / d'accord, bon* » indiquant la fonction de ladite reformulation.

L'énoncé source est facilement identifiable en raison de la taille réduite des unités constitutives qui la composent. Cependant, le nombre important d'unités pouvant être éloignées de l'énoncé source, (ES) rend le repérage de l'énoncé reformulateur (ER) plus complexe.

1.2.2. Rapport sémantique entre (ES) et (ER)

C'est en 1987 que Gülich et Kotschi mettent en évidence la présence d'une relation sémantique entre les trois éléments constitutifs de la reformulation : l'énoncé source (ES) et l'énoncé reformulateur (ER) reliés par le marqueur de reformulation (MR). Trois sortes de reformulations sont identifiables : la paraphrase, la correction et le rephrasage. Ces reformulations présentent des caractéristiques spécifiques.

1.2.2.1. La paraphrase

Est appelé paraphrase, le rapport entre deux énoncés témoignant d'une équivalence sémantique ayant des « structures sémiques identiques » et des énoncés dans lesquels les sèmes ont été réduits (Gülich et Kotschi.,1987). C'est en termes d'équivalences sémantiques fortes ou bien faibles que ces auteurs analysent la paraphrase, selon qu'il s'agit d'une équivalence qualifiée de « dénotative » ou d'une équivalence « connotative ». Le choix du marqueur reliant les deux segments du discours dépend quant à lui de son degré plus ou moins accentué. Sur la base de ces caractéristiques, Gülich et Kotschi (1987) mettent au jour trois catégories principales de paraphrases que sont l'expansion, la réduction et la variation. L'explication définitoire et l'exemplification constitue des sous catégories de l'expansion. La catégorie de la réduction comprend la dénomination et le résumé.

| | | |
|-------------------------|------------------|------------------|
| expansion | réduction | variation |
| Explication définitoire | dénomination | |
| exemplification | résumé | |

Tableau 1 : Les trois catégories de la paraphrase chez Gülich et Kotschi (1987)

1.2.2.1.1. L'expansion

Comme son nom l'indique, au sein d'une expansion, l'énoncé reformulateur est plus étendu que l'énoncé source.

On distingue deux types d'expansion :

→ L'explication définitoire

C'est une sous-catégorie de l'expansion qui, par l'ajout d'un trait définitoire dans l'énoncé reformulateur, complète la définition de l'expansion.

→ L'exemplification

Deuxième sous-catégorie après l'expansion, l'exemplification se définit par l'ajout d'éléments supplémentaires à caractère non définitoire dans l'énoncé reformulateur.

Prenons l'exemple suivant :

CONS : faut lui envoyer un pli r = commandé (ES)
 (...)
 Vous l'adressez en pli r = commandé avec accusé de réception, (ER)

1.2.2.1.2. *La réduction*

Contrairement à l'expansion, dans le cas de la réduction, c'est l'énoncé reformulateur qui est réduit par rapport à l'énoncé source. Celle-ci est composée de deux sous-catégories qui sont les suivantes : la dénomination et le résumé.

→ La dénomination

La dénomination est une sous-catégorie qui se caractérise par l'existence d'un trait définitoire dans l'énoncé source. Prenons l'exemple suivant :

CONS : quand y a pas d = bail' o c'est les us et coutumes c'est les us et coutumes qui font : qui font la législation' hein la 'la réglementation' o (ES) c'est ç = qu'on appelle (MR) les
 DAM : ouais
 CONS : us et coutumes' (ER)

Ici, c'est l'expression « des us et coutumes », présente dans l'énoncé source, qui caractérise la dénomination. Si l'énoncé reformulateur est identifiable par l'expression « us et coutumes », le marqueur de reformulation est représenté par « = qu'on appelle ».

→ Le résumé

Deuxième sous-catégorie de la réduction, le résumé est marqué par la réduction massive de l'énoncé reformulateur par rapport à l'énoncé source.

DAM : il a loué, toute la propriété' même l' là, où, je suis' à un autre locataire
 (ES) 0 c'est loué (ER)

1.2.2.1.3. La variation

A la différence des catégories précédentes, la variation comprend l'ensemble des reformulations qui n'appartiennent ni à l'expansion ni à la réduction d'où leur caractère non définitoire.

DAM : j = vais partir, j = vais partir au mois d'avril, (ES)

(...)

Bon be [MR] j = pars' l = mois prochain, (ER)

La correction annule soit en totalité soit en partie l'énoncé-source :

L'annulation est partielle dans l'exemple :

CONS (...) en lui disant qu'il a r=fusé vot= chèque (ES)

DAM : euh refusé [MR] i = m = l'a ni renvoyé ni rien dit' mais il l'a /

CONS : / VITE mais il l'a pas/ encaissé'

DAM : il l'a pas encaissé encore, (MR)

Ce qui déclenche la correction de la cliente c'est l'énoncé [i = m = l'a ni renvoyé ni rien dit']

L'annulation est totale dans l'exemple suivant :

DAM : qui correspond à mon loyer trimestriel' (ES)

qui correspond' à mon loyer' mensuel (ER) hein' (MR)

C'est la notion de « contraste » qui lie l'énoncé dans les exemples ci-dessus (Gülich et Kotschi, 1983 : 43). Lorsque le marqueur de correction marque à lui seul la correction alors le contraste s'annule.

ES CONS : (...) m'indiquer' 00 comment je dois euh, comment' je dois'acquitter mon loyer,

DAM : ouais bon, alors, (ES)

MR CONS : je dois non attendez alors, (MR)

Je dois acquitter mon loyer' (ER)

DAM : VITE du mois d'avril, +

CONS : je tiens cette somme à votre disposition,

1.2.2.3. Le rephrasage

Gülich et Kotschi (1987) définissent le rephrasage comme la répétition d'une structure lexicogrammaticale où la relation sémantique existante entre l'énoncé source et l'énoncé reformulateur est celle d'une synonymie qualifiée de « dénotative ». Dans la *Dame de Caluire*, le conseiller comparativement à la cliente, est celui qui produit le plus grand nombre

d'auto-rephrasages. Ce rephrasage ci-dessous porte principalement sur « le chèque qui n'a pas été encaissé » voire aussi sur « le pli recommandé » avec lequel la cliente devra le renvoyer.

CONS : ce chèque n'a pas été encaissé' 0 / ce chèque / (ES)

DAM : ah / ben, ce = /

CONS : oui' n'a pas été

DAM : celui-là là d = chèque, c = lui là,

CONS : encaissé' donc euh : 0 / n'a pas été/

DAM : c' = t à dire / le chèque / (MR)

CONS : encaissé' non mais on écrit là à partir d = ça'

DAM : oui

CONS : par conséquent' j = vous d = mande par l = présente = commandé' 0 heu : 0 par conséquent je vous d = mande 020 par le présent pli r = commandé 030 le présent pli r = commandé' 00 de : bien vouloir' 030'm'indiquer' comment' vous payez mon loyer (ER)

1.3. « Trace laissée dans le discours » : le marqueur de reformulation (Gülich et Kotschi, 1987)

Comme le soulignent Gülich et Kotschi (1987), le marqueur de reformulation est « une trace laissée » de l'échange entre deux interlocuteurs (Gülich et Kotschi, 1987 : 44). Il existe deux catégories de marqueurs : les marqueurs verbaux et les marqueurs prosodiques dont voici le schéma qui n'est pas exhaustif :

| Marqueurs verbaux | Marqueurs prosodiques |
|---|--|
| Sont typiques de la reformulation : - C'est-à-dire - Autrement dit - Ce que l'on nomme ... | Sont typiques de la reformulation : - Intonation (ascendante, descendante) - Variation - Hésitations - Intensité de la voix (aigue, grave) |
| Interjections : | Pauses : |

| | |
|---|---|
| - ben - ha - hein ... | - courte - moyenne - longue |
| Conjonctions : - donc - alors ... | Débit de parole : - lent - rapide |

Tableau 2 : Marqueurs verbaux et prosodiques

Le choix du marqueur de reformulation influence la relation sémantique entre l'énoncé source (ES) et l'énoncé reformulateur (ER). Ainsi, cette relation sémantique peut être plus ou moins forte ou plus ou moins faible.

2. Le modèle classificatoire de De Gaulmyn (1987)

De Gaulmyn (1987) propose sur la base des catégories identifiées extraites de la *Dame de Caluire*, d'affiner la classification préalablement proposée par Gülich et Kotschi (1987) en effectuant une étude qualitative et en observant de près l'impact des traces métalangagières dans l'interaction.

2.1. Le processus de textualisation : la segmentation du texte

Afin de saisir la portée des actes de reformulation dans les échanges, De Gaulmyn (1987) s'intéresse particulièrement aux « processus d'élaboration du texte » qu'on appelle aussi de textualisation. Il prend appui sur l'organisation et la description logique qu'en donnent les interlocuteurs. C'est en exposant la chronologie des faits inhérents au discours et en tentant de fournir une explication logique de leur agencement lors de l'entretien que De Gaulmyn a pu établir des statistiques sur leur fréquence d'apparition dans le corpus.

L'objectif premier étant de circonscrire le corpus dans le respect de l'agencement des thèmes abordés et des tours de parole successifs, De Gaulmyn (1987) segmente le corpus en neuf parties correspondant à neuf thèmes répartis pour grande majorité par le conseiller. En effet, on note que deux thèmes seulement demeurent attribuables à la dame. De cette manière, elle identifie les différentes activités de textualisation de l'échange mais aussi et surtout la structure formelle propre au texte que Gülich et Kotschi (1987) appellent « les actes de composition ».

2.2. Classification des répétitions

De Gaulmyn reprend les notions d'auto-reformulation et d'hétéro-reformulation pour décrire les situations où le locuteur élabore son propre énoncé pour la première et les cas où le locuteur reprend celui d'un autre. Elle ne retient pas la proposition avancée par Güllich et Kotschi (1987) concernant le maintien d'une catégorie de rephrasage exclusive. Pour De Gaulmyn les répétitions sont comme des auto-dictées courantes dans l'activité scripturale et non pas un des éléments constitutifs du processus de reformulation. En cela ces derniers diffèrent de la paraphrase et de la correction. De Gaulmyn scinde la catégorie des répétitions en plusieurs types (les reprises à distance, les répétitions d'amorce d'énoncé inachevé, les répétitions d'auto-dictées).

2.2.1. Les répétitions

A la différence de Güllich et Kotschi qui classent les quasi-répétitions ou répétitions modifiées par ajout ou suppression partielle dans la catégorie de la paraphrase, De Gaulmyn inclut dans les répétitions les confirmations, les ratifications et les demandes de rectification.

2.2.1.1. Les reprises à distance

Les reprises à distance sont caractérisées par une reformulation différente du thème discursif abordé au sens où le changement opéré n'affecte que certains termes.

2.2.1.2. La répétition d'une amorce d'énoncé inachevé

Ce type de répétition intervient d'une part lors d'une tentative de prise de parole consécutive à un premier échec de communication et d'autre part dès qu'un locuteur souhaite répéter volontairement ou non de manière quasi immédiate une portion d'énoncés.

2.2.1.3. Les répétitions d'auto-dictées

Comme le souligne De Gaulmyn (1987) dans son ouvrage, les répétitions d'auto-dictées ne sont pas à classer dans la catégorie du rephrasage dans la mesure où ce sont des répétitions qui surviennent majoritairement au cours de l'activité d'écriture.

2.2.2. Les paraphrases

Sont regroupées dans les paraphrases, les explications, les définitions et les transpositions de segment d'énoncé.

2.2.3. Les corrections

En analysant les différences entre les hétéro-corrections et les auto-corrections, De Gaulmyn (1987) soulève le problème l'identification qui concerne tant le repérage des hétéro-corrections que les difficultés de segmentation fréquentes entre paraphrases et répétitions. Tandis que les paraphrases se caractérisent selon elle par une illustration, une explication ou une substitution synonymique, elle note le rapprochement à établir entre des répétitions et des quasi-répétitions par la reprise des mêmes termes même si elle observe divers procédés d'expansion ou de réduction.

2.3. Le processus de reformulation chez De Gaulmyn (1987)

D'un niveau d'organisation hiérarchique supérieur à celui des activités de textualisation, la reformulation est définie par De Gaulmyn comme ayant une fonction d'organisation discursive. En effet, dans la majorité des échanges, le locuteur fait savoir à son interlocuteur son intention de mener à bien le développement d'une thématique discursive. Cette thématique discursive doit se réaliser dans le respect d'un certain ordre afin de garantir à l'interlocuteur la bonne compréhension du message véhiculé.

2.3.1. Les reformulations : l'auto-reformulation et l'hétéro-reformulation

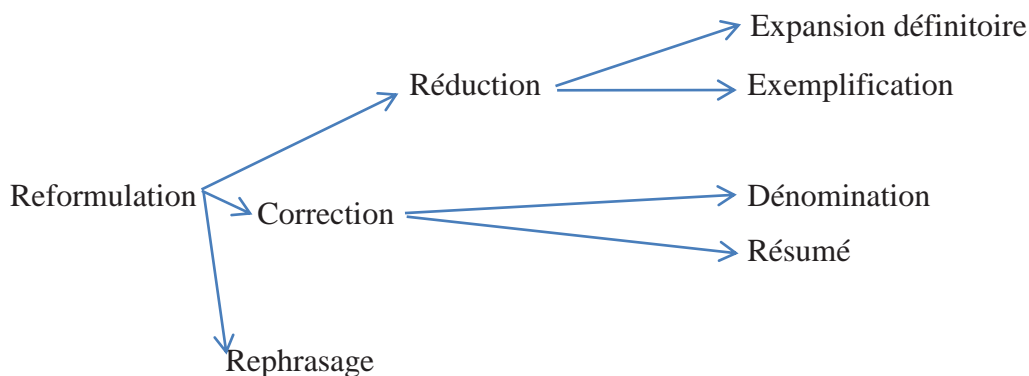
A l'instar de Gülich et Kotschi dans leur ouvrage (1987), De Gaulmyn (1987) identifie d'une part l'auto-reformulation et de l'autre l'hétéro-reformulation. La première se caractérise par le fait que le locuteur ré-élabore son propre énoncé alors que la seconde voit le locuteur co-élaborer l'énoncé d'un tiers. L'auteur ne manque pas de souligner que les reformulations peuvent être auto-initiées ou hétéro-initiées par l'interlocuteur à qui elles s'adressent. Cette identification étant déjà faite pour Gülich et Kotschi (1987 : 50) dans leur ouvrage précédemment cité.

2.3.2. Les énoncés métacommunicationnels

Selon Gülich et Kotschi (1987 : 92), « les énoncés métacommunicationnels » assurent la régulation de l'interaction servent à arbitrer et à résoudre un conflit ou un incident qui a perturbé l'interaction ». Ce sont des énoncés qui portent donc sur l'interaction en général et non sur le processus de reformulation nécessitant la résolution de conflits.

2.4. Discussion

En affinant la théorie des actes de reformulation de Gülich et Kotschi (1987), De Gaulmyn (1987) propose une modélisation de l'analyse des reformulations inhérentes à un corpus spécifique. De par sa structure, un corpus peut être transposable à des interactions de domaines divers et variés.



3. Les travaux d'Alain Rabatel (2010)

3.1. Pour une étude des reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation didactique

A la différence de celui poursuivi par Gülich et Kotschi (1987), l'objectif principal de Rabatel (2010) est d'analyser le phénomène de la reformulation en contexte de formation didactique lors de cours magistraux. Le discours oral de l'enseignant caractérisé par son caractère multimodal (e.g. ses mimiques, ses postures, et sa voix peut générer des reformulations dites « pluri-sémiotiques ». Celles-ci sont issues de l'utilisation « simultanée, concomitante ou avec des alternances » de systèmes sémiotiques différents tels que le recours à l'image, les commentaires de diaporamas (Powerpoint) mais aussi le recours aux photocopiés et aux

schémas (tableau). L'observation de ces formes a déjà fait l'objet par le passé d'études dans diverses langues (langue première ou langue seconde) et lors d'associations d'images fixes ou mobiles. Ce qui semble novateur et ce sur quoi l'auteur entend se centrer, c'est leur prise en compte conjointe de manière tout à fait intégrée dans l'agir professoral. Selon lui, les rapports entre la multimodalité de la situation orale propre au cours magistral et la pluri-sémiotique des reformulations du discours de l'enseignant par l'utilisation et la manipulation de différents objets (diaporamas) ou de textes intermédiaires (polycopiés) permettent de redéfinir l'angle d'attaque à partir duquel nous appréhendons l'analyse mais aussi et surtout la compréhension des interactions oralo-graphiques entre un enseignant et des étudiants à l'université.

3.2. Reformulations et « reformulations pluri-sémiotiques » : une resémiotisation

Pour Rabatel (2010), la reformulation, est définie comme « un métaterme englobant l'ensemble des activités langagières par lesquelles le locuteur/énonciateur revient sur des dire antérieurs »). Dès lors que l'on parle de reformulations en contexte pluri-sémiotique soit d'un « geste » soit « d'une image reformulée » dans le discours, les dire se retrouvent systématiquement accompagnés et commentés par du discours. Engagé dans un processus de transmission des connaissances, l'enseignant reformule en commentant par du discours un support visuel (Powerpoint) ou un document textuel (polycopié). Cet ensemble qui se retrouve soit en X soit en X' est un ensemble pluri-sémiotique.

Comme le souligne Rabatel (2010 : 2014), en contexte pluri-sémiotique, la reformulation d'une notion accompagnant une image, un texte dans un autre système sémiotique engendre « un transcodage » [...] qui peut avoir des conséquences sur la portée du « contenu informatif ». Autrement dit le transcodage en question de X à X' s'explique par le fait que l'élément reformulé X' peut se comprendre comme la reformulation d'un geste ou d'une monstration d'image.

3.3. Synthèse

Dans les travaux de Gülich et Kotschi (1987), l'acte de reformulation est considéré comme une opération linguistique qui instaure une équivalence entre un énoncé source (ES) et un énoncé reformulateur (ER). De Gaulmyn (1987) considère l'auto-reformulation comme la réélaboration de l'énoncé du locuteur et l'hétéro-reformulation comme la coélaboration d'un énoncé d'un autre par le locuteur. Trois catégories de paraphrase sont identifiées,

l'expansion, la réduction et la variation. L'explication définitoire et l'exemplification sont des paraphrases de type expansion (l'énoncé reformulateur est plus étendu que l'énoncé source). La dénomination et le résumé sont des paraphrases de type réduction (l'énoncé reformulateur est plus réduit que l'énoncé source). D'autres chercheurs comme Rabatel (2001), Bouchard et Parpette (2003a) constatent qu'en situation de transmission des connaissances, les notions sont définies et illustrées par l'enseignant au moyen d'énoncés définitoires citationnels et d'exemples. Ces définitions font l'objet de reformulations orales et écrites et peuvent être issues du discours rapporté.

Chapitre IV. La définition

L'objectif de ce chapitre est de retracer les spécificités de la définition dans les champs de la linguistique, de la lexicologie et dans celui des traditions rhétorico-discursives depuis Aristote jusqu'à la conception classique des logiciens. Dans un premier temps, ce cadre théorique va nous permettre d'en caractériser les formes et les fonctions. Puis dans un second temps, nous dégagerons les contraintes que sa nature (lexicographique ou logique) font peser sur son utilisation.

1. De la définition de la définition

1.1. La définition et la tradition rhétorique aristotélicienne

La conception logique de la définition dans la tradition aristotélicienne trouve son origine dans un traité appelé *Topiques*, consacré aux figures stylistiques de l'argumentation. Ce traité expose la question de la définition et les principes qui la fondent sont exposés tels que nous les connaissons dans les recherches linguistiques actuelles.

Selon Aristote, repris par Philippe (1991) la définition est un discours qui exprime « la quiddité d'une chose » (1991 : 10). L'essence d'une chose ne peut se définir que par « l'identification du genre spécifique auquel la définition appartient et par la mise en évidence des caractéristiques la différenciant des autres choses et qui comme elle, fait partie du même genre ». Dans la tradition aristotélicienne, on distingue la définition « *per genus et differentiam* » où la définition donne l'intension de la chose. Autrement dit, en linguistique « la définition intensionnelle » ou « définition en compréhension ».

Dans la définition « *per genus et differentiam* », on note une relation d'inclusion entre le défini (*definiens*) et le genre (*genus*) autour desquels gravitent des extensions liées aux autres mots appartenant à la même classe.

En définitive, pour Aristote repris par Philippe (1991) la définition n'est pas une mise en équivalence des termes en présence mais plutôt une substitution de mots opérée sur la proposition (« Celui qui définit doit substituer la proposition aux mots »).

Elle se présente au niveau de la structure syntaxique comme une proposition qui a nécessairement une fonction explicative.

La définition dans la tradition aristotélicienne, s'articule donc selon la logique des classes. Elle est dite analytique dans la mesure où le sens du terme à définir ne peut se constituer qu'au moyen d'un genre et d'un ensemble de différences. Le premier terme de la définition est appelé « le défini », le second terme est une proposition qui permet de le définir.

1.2. Défini et définissants : la structure de la définition

Selon Aristote, repris par Rey-Debove (1971), la définition est structurée autour de deux types de composants : « un défini », le terme à définir et des « définissants », qui sont les éléments ou le contenu définitoire.

Prenons, pour illustrer ce propos, l'exemple proposé par Rey-Debove (1971) :

Exemple : Quadrupède = animal à quatre pattes

Ces éléments définitoires ou définissants ont en commun la particularité d'être attribuables au concept en question dans l'exemple : [animal]. Ici, le *genus* est quadrupède et le définissant est animal à quatre pattes. Ces éléments se composent en principe « de mots connus du locuteur moyen » (Rey-Debove : 1971 : 227) mais il se peut que le trait conceptuel soit désigné par un terme spécialisé plus courant pour les locuteurs comme quadrupède.

Selon Rey-Debove (1991), le recours à des termes connus est plus fréquent que le recours au défini ; ainsi pour les locuteurs, le terme *animal à quatre pattes* est un terme beaucoup plus clair que *quadrupède*. Le principe de généralité des unités lexicales définitoires est donc la condition pour la compréhension optimale des termes par les locuteurs. Le niveau de spécialisation des éléments définitoires dépend du niveau de spécialité des locuteurs. Certains types de public, comme les spécialistes d'un domaine par exemple, peuvent être plus à même de comprendre des définitions intégrant certains termes de leur spécialité qu'un public de non spécialistes pour lesquels les termes seraient inconnus. Par conséquent, le degré de spécialisation des définissants est corrélé avec le destinataire de la définition.

1.3. Définition lexicographique

Selon Rey (1990), le propre de la définition des dictionnaires est de « s'attacher à décrire un signifié d'une série de mots censés être équivalents » (1990 : 14).

Définir, c'est fournir la diversité des différents emplois d'un mot dans une langue donnée tout en les distinguant d'autres mots sémantiquement équivalents.

Pour Fradin et Marandin (1979), « la définition lexicographique » se compose d'un mot et d'une périphrase synonymique qui décrit le sens de ce mot. (1979 : 90). Ces auteurs mettent en évidence le but pédagogique de la définition dans la mesure où « elle doit faire comprendre le sens du défini » en question. Ces éléments sont choisis par le lexicographe comme ceux qui sont susceptibles de « faire comprendre le mot défini. Cela constitue la visée du dictionnaire et c'est dire que toute définition dépend d'un programme didactique ». Le dictionnaire est l'objet dans lequel les unités lexicales sont analysées.

Picoche (1977) fait la distinction entre définition linguistique et définition encyclopédique. Pour elle, la définition linguistique est plus restreinte que la définition encyclopédique, dans la mesure où elle se borne à indiquer l'ensemble des propriétés sémantiques du mot donné, c'est-à-dire l'ensemble des traits distinctifs qui le différencient des autres mots proches sémantiquement. A contrario, le propre de la « définition encyclopédique va toujours au-delà des traits différenciateurs » (1977 : 140). En d'autres termes cette dernière définit le référent de manière plus complète.

1.4. L'acte de définition : une activité réflexive et autonymique

L'acte de définition est nécessairement une activité métalinguistique. Pour définir un terme le locuteur utilise les mots de la langue pour parler des mots de la langue. C'est ce qu'a démontré Jakobson dans ses premiers travaux sur la *fonction métalinguistique*. Dans son ouvrage, *Le métalangage*, Rey-Debove (1978) poursuit les travaux sur la dimension métalinguistique du langage en proposant de recenser l'ensemble des verbes et des termes qui, dans la langue, présentent cette propriété spécifique. Plusieurs verbes métalinguistiques comme *s'appeler*, *référer à*, *se nommer* (et la liste n'est pas exhaustive), sont utilisés chaque fois que des commentaires sur le dire du locuteur se font sentir ou deviennent indispensables à la compréhension. En un mot, le locuteur utilise tels verbes lorsqu'il ressent le besoin d'ajuster son dire pour apporter plus de précision à ses propos.

2. Reformulations orales et citations définitoires dans le discours de l'enseignant

Nous nous proposons à présent d'observer les citations définitoires (ou énoncé définitoire citationnel) dans le discours professoral universitaire. Ici, il s'agit d'identifier, lors de cours

magistraux destinés à des étudiants de première année de sciences du langage, les citations auxquelles les enseignants ont recours à l'oral. Notre objectif est d'analyser les reformulations orales dans le discours dès lors qu'il s'agit pour l'enseignant de définir un terme technique ou une notion inhérente au domaine.

2.1. La citation : un procédé courant et pédagogique

Le phénomène de la citation est un procédé courant qui se retrouve tant à l'oral qu'à l'écrit. Considéré comme une des formes de « l'intertextualité » selon Kristeva citée par Millet (1992 : 5), une citation se caractérise comme « un fait de parole, un fait d'écriture, par définition individuel et unique, qui est repris comme tel – cité – par un locuteur ou une infinité de locuteurs ». Par conséquent, nombreuses sont les personnes qui, dans la vie quotidienne, recourent aux dires d'autrui et les reprennent à leur compte, dans une discussion ou dans un texte quelconque. La citation n'a pas de sens en soi autre que le but qui anime la personne qui la convoque. Cela suppose que quelqu'un s'empare des mots déjà dits pour les reprendre. Le but qui « investit la chose, qui la cite, renvoie toujours à un sujet » selon Compagnon (1979 : 38). Dans un contexte de situation d'apprentissage, la citation renvoie « à un objet » qui est l'introduction d'un terme technique à définir et/ou à illustrer.

De manière générale, la citation renvoie à l'ensemble des concepts c'est-à-dire aux fragments ou passages jugés pertinents pour la compréhension. Or, dans un discours de transmission des connaissances comme le cours magistral universitaire, elle est caractérisée par l'apport supplémentaire de traits définitoires relatifs à un terme technique de la discipline enseignée.

Nous pouvons raisonnablement supposer que l'usage de citations définitoires peut constituer un moyen pédagogique dont dispose l'enseignant pour expliciter la terminologie du domaine. En effet, la mise en relief d'une citation définitoire dans laquelle l'enseignant convoque un auteur pour confronter son point de vue peut permettre à celui-ci non seulement de définir les termes mais aussi d'exposer le point de vue d'auteurs qui les ont utilisés.

Cependant, lors de la transmission des connaissances à l'oral, il peut être difficile de repérer les citations définitoires (ou énoncé définitoire citationnel) pour des étudiants chargés de prendre en notes le cours. En effet, le terme technique ou la notion présentée y est souvent définie. Cependant, elles ne sont pas systématiquement signalées par l'enseignant.

2.2. Pourquoi extraire les citations définitives du discours universitaire ?

Comme on peut le remarquer dans un cours universitaire, la terminologie de la discipline est très souvent présentée par les citations d'auteurs spécialistes de la communauté scientifique de référence. Selon Mourad et Desclés (2002) dans le domaine journalistique, la citation (ou l'énoncé définitive citationnel) peut constituer « une sorte de synthèse » du texte. Nous émettons l'hypothèse qu'en contexte universitaire, elle peut d'une certaine manière aussi résumer plus ou moins fidèlement la définition du terme ou de la notion donnée par les enseignants. Elle peut aussi exposer le point de vue des auteurs auxquels la citation se réfère en évoquant les différentes conceptions terminologiques existantes. Si l'on considère qu'un cours s'élabore selon différentes approches définitionnelles et en fonction du niveau des étudiants, on peut supposer que les démarches pédagogiques pour enseigner le vocabulaire technique passent par le recours aux dires de la communauté scientifique. La mise en exergue de ces traces que nous appellerons « marqueurs citationnels » ou expressions introductives caractéristiques du discours rapporté est importante. En effet, ce sont les indicateurs qui permettent à l'étudiant de saisir le passage du discours cité au discours citant. Dans son article « Pratiques citationnelles dans les cours magistraux à l'université », Claudel (2009 : 5) met en évidence « les formes de balisage qui se réalisent dans des indices verbaux caractéristiques de l'oral et dans des attitudes spécifiques au cadre d'émission du discours ». Le discours cité renvoie au discours emprunté, l'enseignant rapportent les propos d'un auteur. Le segment cité est introduit par des verbes du dire à un rythme normal qui est un indice de dictée. Les pauses sont destinées à ponctuer la lecture des passages cités. La marque du discours citant est indiquée par le changement énonciatif qui s'opère ce n'est plus la voix des propos rapportés mais celle de l'enseignant. Claudel (2009) observe une distance aux notes et un regard posé sur les étudiants

En l'absence de ces marqueurs citationnels, le cours magistral serait difficilement compréhensible par les étudiants. L'ensemble des citations définitives (ou énoncés définitives citationnels) mobilisées pour l'explication serait à tort attribuables à l'enseignant en tant qu'auteur et non plus en tant que locuteur. La non-signalisation du discours cité et du discours citant engendrerait chez les étudiants des incompréhensions au niveau de la prise en charge énonciative du discours. C'est-à-dire au niveau de la distinction entre ce qui relève du discours citant (discours de l'enseignant sans référence aux dires d'autrui) et ce qui relève du discours cité (c'est-à-dire du discours rapporté emprunté aux dires d'autrui).

2.3. Repérage des citations définitives : configuration des marqueurs

Afin d'identifier les citations définitives, il est indispensable d'en délimiter précisément les bornes. Nous allons donc exposer les difficultés d'une telle délimitation des bornes des citations définitives en prenant en compte la cadence du CM. La problématique de la délimitation de l'unité citationnelle s'illustre particulièrement dans le domaine de l'enseignement universitaire. La définition des termes techniques d'un auteur peut être longue, l'enseignant doit opérer des transformations sur les dispositifs pédagogiques type Powerpoint ou à l'oral pour l'intégrer à son propre discours. Afin d'être objectif sur les dires qu'il rapporte et de souligner le point de vue de l'auteur sur une définition, l'enseignant peut soit reprendre la citation textuelle dans son intégralité soit reconstruire en tant que « citation interprétée » ce qui lui semble essentiel de la situation d'énonciation originale et de la citation pour la réinterpréter comme le montre la typologie de Jackiewicz (2006). Que la citation soit reprise intégralement ou réinterprétée, l'identification de la citation définitive s'appuie sur le repérage de marqueurs ou expressions introductives dans le discours. Nous nous appuyons sur les marqueurs tels qu'ils ont été dégagés dans l'étude de Mourad et Desclés (2002) lors de l'extraction automatique de citations textuelles. Ces marqueurs sont d'une part les « marqueurs purement typographiques », les « marqueurs typographico-linguistique » et les « marqueurs purement linguistiques ».

2.3.1. Signalisation des citations définitives à l'écrit

Le repérage des discours d'autrui a fait l'objet de nombreuses études dont celle de Mourad et Desclés (2002). Travaillant sur l'extraction automatique de la citation textuelle dans un corpus de presse, cette étude a contribué à l'extraction d'un certain nombre d'indices et de marqueurs regroupés en deux catégories distinctes : « les marqueurs typographico-linguistiques » et « les marqueurs purement linguistiques ». Les marqueurs typographiques sont des marques graphiques d'identification de la citation. Ce sont les guillemets et les deux points. Les marqueurs typographico-linguistiques peuvent être l'italique, le gras ou les parenthèses. Ils peuvent également être constitués des syntagmes prépositionnels de type : selon X, pour X, d'après X ou d'introducteurs spécifiques tels que : l'affirmation de X est, l'opinion de X est, la conclusion de X etc... Enfin, ils peuvent aussi relever de la combinaison de plusieurs facteurs mentionnés par des parenthèses ou des crochets après un passage entre guillemets. Les principaux marqueurs utilisés par l'enseignant expérimenté M dans le support

de type Powerpoint sont les signes typographiques de ponctuation d'ancrage : nombreux à l'écrit dans ce type de support iconique.

A l'écrit, la plupart du temps, les guillemets et la mention de l'italique encadrent le discours représenté, comme dans l'extrait du corpus qui suit :

[EXPM Séance 1 Diapo 36 p°41]: Un code, c'est_à-dire *« une série de règles qui permette d'attribuer une signification au signe support de l'information »*.

Dans d'autres cas, seule la mention de l'italique indique la présence d'une citation :

[EXPM Séance 1 Diapo 36 p°41] : autrement dit nous définirons comme code *tout système de signes qui, par convention préalable, est destiné à représenter et à transmettre une information d'une source à un point de destination.*

Pour ce qui est du support de type polycopié utilisé par l'enseignant débutant I, on n'observe aucun marqueur typographique caractéristique dans la mesure où les polycopiés donnés en cours ne comportent aucune définition.

2.3.2. Signalisation des citations définitives à l'oral

A l'oral, les citations définitives sont signalées par

- des expressions introductives du type /X dit Y/ comme en témoigne l'extrait suivant :

Corpus oral Débutant I : Jakobson dit euh euh chaque fois que les destinataires et ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code le code le discours est centré sur le code ↓ on parle du CODE euh :: il remplit une fonction METAlinguistique ↑

- Par la mention du terme /citation/ avec /la citation de X/, /c'est X qui parle/ :

Dans cet extrait oral, l'enseignant débutant I indique de manière explicite qu'il s'appuie sur un auteur pour définir la notion de fonction métalinguistique. Par l'expression si vous voulez noter, l'enseignant débutant I incite à prendre en notes la citation introduite par le présentatif « c'est ».

Corpus Débutant I : donc si vous voulez noter la citation c'est Jakobson qui parle

- Par un syntagme prépositionnel : /selon X/

Corpus Débutant I : selon Jakobson pour illustrer cela

Corpus Expérimenté M : l'idée très importante de cette citation c'est que le code c'est un système de signes

Le syntagme prépositionnel /selon X/ chez l'enseignant débutant I, indique que les propos qui suivent sont de Jakobson. Chez l'enseignant expérimenté M, l'expression /l'idée très importante de cette citation/ est l'indication que le terme code est central dans la citation. La

présence du nom propre /c'est X qui parle/ et du terme /la citation de X/ indique aux étudiants la présence de discours rapporté. La présence du marqueur « c'est » précède le terme à définir. Le passage cité est important, il est nécessaire de le prendre en notes. Notons que le discours cité donne lieu à une dictée.

Corpus Débutant I : si vous voulez noter la citation de Jakobson donc c'est Jakobson qui parle euh :: (Lisant) chaque fois que le destinataire et ou le destinataire ++ chaque fois que le destinataire et ou le destinataire jugent nécessaire ++ de vérifier s'ils utilisent bien le même code euh :: virgule ↓ + le discours est centré sur le code deux points ↓ ++ il remplit une fonction métalinguistique ↓ (20.14)

Les marqueurs typographiques ou les expressions introductives sont utilisés par l'enseignant non seulement pour définir une terminologie propre au domaine mais aussi et surtout pour représenter le discours cité. En fait, la fréquence et la saillance des reformulations des théories d'un domaine, explicitement annoncées comme telles sont autant d'indices qui permettent à l'étudiant, de saisir le caractère fondamental d'un terme ou d'une notion. La compréhension et la prise de notes dépendent de deux points fondamentaux : d'une part l'enseignant doit signaler les « dire » sur lesquels il s'appuie et mentionné qu'ils sont issus de discours déjà tenu par la communauté scientifique à laquelle il appartient ; d'autre part et plus encore même, l'étudiant doit être en capacité effective de les reconnaître.

2.4. De l'énoncé définitoire à la citation définitoire : les formes de la définition

Nous avons caractérisé la définition comme étant constituée d'un terme à définir, « *definiendum* » notée A, d'un « *definiens* » constitué d'un élément B auquel s'adjoint une périphrase notée X qui fait le lien entre les deux éléments A et B. A présent, nous allons observer les moyens linguistiques que le locuteur, ici l'enseignant, dispose pour exprimer le terme spécifique qu'il a à définir en rapport avec les synonymes qui sont les plus proches. Comme le souligne Riegel (1987 : 36) l'enjeu, dans une définition, « consiste à référer aux deux termes de l'équation définitoire (le *definiendum* et le *definiens*) et à prédiquer le rapport qui les unit ». Ce qui est mis en évidence ici par Riegel (1987), c'est la manière dont tout locuteur exprime l'équivalence des termes.

Nous nous proposons, maintenant que nous avons décrit la définition dans le domaine de l'acquisition des connaissances, de nous interroger sur le genre d'énoncés définitoires. Pour ce faire, nous allons tâcher de dégager une modélisation pour pouvoir identifier les marqueurs typographico-linguistiques et ponctuationnels qui indiquent la présence d'un énoncé définitoire. Nous allons nous baser sur la distinction des énoncés définitoires opérée par Rey-

Debove (1978) entre des énoncés définitoires directs (EDD) et les énoncés définitoires indirects (EDI).

Il va s'agir d'explorer les moyens dont dispose l'enseignant pour définir les termes techniques qu'il introduit en cours avec ou sans citations. Cette diversité des moyens utilisés pour transmettre le rapport qui unit le terme à définir avec d'autres termes se manifeste à l'écrit comme à l'oral. Dans les hétéro-reformulations écrites opérées sur la base du document source du SED, l'on constate un traitement particulier des termes à définir dans le diaporama ou au tableau. Les définitions font l'objet aussi d'auto-reformulations orales qui peuvent être ou non dictées, que le terme correspondant à définir soit présent ou non sur la diapositive ou le tableau. Autrement dit, nous cherchons à montrer la diversité des moyens linguistiques que met en œuvre l'enseignant pour établir l'équivalence entre le « *definiendum* » et le « *definiens* » d'un terme technique.

Nous allons tenter de déterminer les critères sémantiques et syntaxiques qui vont nous permettre de dire qu'un énoncé est définitoire. Seront pris en considération : 1) les énoncés définitoires directs dont le caractère métalinguistique se manifeste par l'interprétation du « *definiendum* » et la verbalisation d'un rapport métalinguistique entre le « *definiendum* » et le « *definiens* » et 2) les énoncés définitoires indirects dans lequel le caractère métalinguistique n'est pas explicitement affiché.

2.4.1. Énoncés définitoires directs : nature et propriétés (Riegel, 1987 ; Rebeyrolle, 2000)

Selon Riegel (1987 : 137), les énoncés définitoires directs sont des types d'énoncés dans lesquels le caractère métalinguistique de l'opération définitoire est explicitement affiché par un marqueur (1987:137) alors que dans les énoncés définitoires indirects, les marqueurs typiques de l'opération définitoire ne sont pas présents.

2.4.1.1. Établissement de la relation entre le terme et la classe référentielle : la désignation

Pour Riegel (1987) et Rebeyrolle (2000), la désignation se caractérise par l'établissement d'une relation orientée du terme à la classe référentielle à laquelle il appartient. (SNa V SNx-X)

Exemple : la fonction métalinguistique est :

V – Renvoie à un code, autrement dit à un système de signes

V - Dénote

V - Réfère
 V - Représente
 V – Sert à
 V - S'applique

La structure syntaxique qui caractérise cette relation est [SNa V désigner SNx – X]. Dans cette structure le thème est constitué par le terme à définir. La relation va du codé au non codé.

2.4.1.2. Établissement de la relation entre le terme et la classe référentielle : la dénomination

Selon les mêmes auteurs, la dénomination est la relation inverse de la désignation au sens où c'est l'expansion définitoire qui constitue le thème et non le terme. Cette relation va du non codé au codé et s'oriente des choses aux mots. La structure syntaxique qui caractérise cette relation est [SNX V s'appeler SNa].

Exemple : Quand on Est appelé fonction METALINGUISTIQUE

Est dit
 Se nomme
 Se dénomme

2.4.1.3. Établissement de la relation du signe vers son signifié : la signification

La signification se distingue des deux premières relations par le fait qu'elle n'est pas limitée à la catégorie des noms (adj).

Exemple : Fonction expressive (ou émotive) est ...

C'est une relation différente de la relation de synonymie qui se caractérise par la structure syntaxique suivante : [A V signifier B-X]

Exemple : On entend par fonction métalinguistique

On veut dire
 On parle de

2.4.1.4. Établissement de la relation orientée signe-signé : la synonymie

La relation orientée signe-signé est la relation de synonymie. Elle se caractérise par une équivalence dans les deux pôles d'un énoncé, c'est-à-dire entre le terme de la notion et l'énoncé définitoire.

Exemple : la fonction expressive (ou émotive)

Ici la relation de synonymie se réduit souvent par la mention d'un synonyme qui est introduit par la conjonction de coordination « ou » et par les parenthèses.

2.4.1.5. Le marqueur typique de l'énoncé définitoire : *c'est-à-dire*

Selon Murat et Cartier-Bresson (1987 : 10), la locution *c'est-à-dire* se réalise comme « la mise en relation de deux formulations également possibles » dans le cas d'une reformulation est basé sur la conservation d'un invariant de sens entre les deux termes :

Exemples : Les langues romanes *c'est-à-dire* le français, le latin etc...

Selon Murat et Cartier-Bresson (1987), dans cet exemple, la locution adverbiale permet de présenter une définition en extension : la reprise interprétative y nécessite une hiérarchie entre les termes mais ne s'appuie pas sur une relation d'équivalence présupposée. Or, le marqueur *c'est-à-dire* peut servir à marquer une relation de hiérarchie caractéristique établie entre deux termes:

Par exemple :

Corpus expérimenté M : Séance 1

Un code (Lisant) *c'est-à-dire* une série de règles qui permettent d'attribuer une signification au signe support de l'information si on revient au schéma de + Saussure j'ai un signe dans ma tête + je fais une association dans ma tête et hop je l'envoie par le canal si vous n'avez pas le même code que moi vous ne comprenez pas ce que je veux dire (15.46)

La structure étant prédicative, nous pouvons gloser le marqueur par une structure attributive en « être un » dont la dénomination fournit le sujet et la définition le prédicat. On a donc l'énoncé suivant :

Corpus expérimenté M : Séance 1 (Glose)

Le code *c'est* une série de règles qui permettent d'attribuer une signification au signe support de l'information

2.4.1.6. Synthèse

| | Catégories de relations | Caractéristiques des énoncés reformulateurs (ER) |
|--|---|---|
| Énoncés définitoires directs [EDD] | 1 ^{ère} catégorie : Relation de désignation (travaux de Riegel (1987)) | Présence d'un élément qui renvoie à désignation chose /chose |
| | 2 ^{ème} catégorie : Relation de dénomination (travaux de Riegel (1987)) | Présence d'un élément qui renvoie à la dénomination Chose/Mot |
| | 3 ^{ème} catégorie : Relation de signification (travaux de Riegel (1987)) | Présence d'un élément qui renvoie à la signification Signe / Signifié |
| | 4 ^{ème} catégorie : Relation introduite par les marqueurs « c'est-à-dire » et « c'est » | Énoncé métalinguistique introduit par certains marqueurs |
| Énoncés définitoires indirects [EDI] | 1 ^{ère} catégorie : Relation de classification (Rebeyrolle, 2000) | Présence d'un élément qui renvoie à la classification (rapport d'inclusion entre le Na (= hyponyme) et le Nx (=hyperonyme)) |
| | 2 ^{ème} catégorie : Relation parenthétique | Présence d'éléments entre des parenthèses [SNa (SNx – X)][SNx (hypero) – X(SNa) hypony] |
| | 3 ^{ème} catégorie : Détachement du terme du reste de l'énoncé | Le terme est détaché du reste de l'énoncé |
| | 4 ^{ème} catégorie : La reprise du titre | Reprise du titre du titre |
| | 5 ^{ème} catégorie : Reprise anaphorique (Rebeyrolle, 2000a) | Présence de pronoms personnels anaphoriques |
| | 6 ^{ème} catégorie : Reprise immédiate (Rebeyrolle, 2000a) | Reprise systématique du terme à définir |

Tableau 1 : Typologie des énoncés définitoires *directs* et *indirects* de Riegel (1987) et Rebeyrolle (2000)

2.4.2. Énoncés définitoires indirects : nature et propriétés (Riegel, 1987 et Rebeyrolle, 2000)

2.4.2.1. De la relation d'hypo-hyperonymie

Les énoncés définitoires indirects sont caractérisés par une structure lexico-sémantique qui met en présence des éléments génériques et spécifiques. Dans le cas de la structure canonique copulative [SNa est un Nx – X], SNa est l'hyponyme qui introduit le verbe d'état définitoire. Le Nx est l'élément spécifique c'est-à-dire l'hyperonyme (i.e. l'un des éléments de la classe). La relation qui s'instaure entre les deux éléments est une relation d'inclusion et de hiérarchie

entre un hyperonyme qui est représentatif d'une classe et un hyponyme qui en est un des éléments représentatifs, « incluants ». Le modèle aristotélicien qui reposait sur la distinction « espèces / genre » a été progressivement remplacé par ce rapport hypo-hyperonymique. Nous nous proposons de mettre au jour les différents moyens que le locuteur a à sa disposition pour introduire un énoncé définitoire indirect. La forme de ce dernier, [SNa est un Nx - X] ne comporte pas d'éléments métalinguistiques purement explicites.

2.4.2.2. Moyens linguistiques d'introduction d'énoncés définitoires indirects

Plusieurs moyens linguistiques sont utilisés par le locuteur pour signaler à son lecteur la présence d'un énoncé définitoire. Dans son étude comparative de textes écrits spécialisés, Rebeyrolle (2000) met en évidence cinq « constructions privilégiées » qui signalent le contenu définitoire d'un énoncé : relation de classification (détachement du terme à définir du reste de l'énoncé), relation parenthétique, reprise du titre, reprise anaphorique, reprise immédiate.

2.4.2.2.1. Le détachement du terme à définir du reste de l'énoncé : relation de classification

Un énoncé peut être interprété par un lecteur comme définitoire lorsque le terme à définir *Na* au sein de l'énoncé définitoire indirect, fait l'objet d'une inversion de la structure syntaxique de départ. De la structure [Sna est un Nx – X] on passe à la structure qui se marque par un détachement du terme à définir :

$$SNa \text{ est un } Nx - X \rightarrow \text{un } Nx \text{ X est un } Na$$

Cette inversion syntaxique s'accompagne d'une inversion thématique. Le Na n'étant plus le sujet thématique, « l'information nouvelle est alors portée par l'élément noté X qui permet d'isoler le défini Na dans l'ensemble des Nx auquel il appartient » (Rebeyrolle, 2000 : 147), Na est donc préalablement repris dans le discours. Le résultat de cette inversion thématique a pour effet de rendre *Na* saillant. En effet, il est donné comme connu ayant déjà été introduit dans le discours.

Rebeyrolle propose pour cette structure, les deux exemples suivants :

Les forces qui édifient le relief en poussant, plissant, cassant, soulevant, affaissant des fragments de l'écorce terrestre sont des forces tectoniques (Didactique)

Selon Rebeyrolle (2000) l'inversion de la structure à droite peut se faire aussi avec *c'* ou *ce* dans laquelle Na (i.e. le terme à définir) a une position rhématique comme ci-dessous :

L'abaissement progressif d'une formation hétérogène finit par épandre sur ses versants des blocs, qui protègent alors l'ensemble du relief contre l'érosion : c'est un pavage. (Didactique) (Rebeyrolle, 2000 : 147).

Avec ces exemples, Rebeyrolle (2000) pose que le terme à définir autrement dit le Na doit nécessairement être en position saillante pour que l'acte indirect soit réussi. L'inversion de la structure syntaxique qu'elle propose dans ces exemples oriente l'interprétation du lecteur sur la dénomination.

2.4.2.2.2. Relation parenthétique

La relation parenthétique est une structure qui se caractérise par la présence de contenu définitoire à l'intérieur de parenthèses dans un texte. Comme le souligne Rebeyrolle (2000 : 161), le parenthésage est la marque d'une « insertion d'un élément isolé, généralement un élément secondaire quant à l'interprétation de la phrase ». Cependant, certaines conditions mises en évidence par l'auteur suggèrent que les parenthèses sont les indicateurs d'un énoncé définitoire (Rebeyrolle, 2000 : 161). L'auteur identifie deux cas de figure.

Dans le premier le SN entre parenthèses apparaît sans déterminant :

On distingue trois types d'érosion par l'eau courante sans compter l'impact des gouttes de pluie et les déplacements qu'elles provoquent : l'érosion par plaques (*sheet-erosion*), l'érosion par ruissellement en rigoles (*rill-erosion*), l'érosion par ravinement (*gully-erosion*). (Didactique).

Ici, les parenthèses servent à introduire un terme équivalent pour chacun des termes à définir : c'est l'emploi traditionnel des parenthèses qui est illustré ici.

Cet emploi traditionnel ne se limite pas à l'introduction de termes équivalents, il peut assurer aussi une fonction explicative, notamment lors de l'énumération des termes, comme nous le voyons ci-dessous :

La desquamation, c'est l'écaillage des roches, par plaques de un ou plusieurs centimètres d'épaisseur et de un ou plusieurs décimètres carrés de surface. Elle domine dans les roches feuilletées comme dans les roches cristallophylliennes, mais elle se manifeste aussi sur des roches massives (Na) (*basalte, granit grenu*) (Didactique). (Rebeyrolle, 2000 : 162).

Dans cet exemple, les termes mis entre parenthèses (*basalte, granit grenu*) viennent spécifier les composants du terme à définir à savoir *roches massives*.

Le deuxième cas de figure auquel fait référence Rebeyrolle (2000) et qui est le deuxième indicateur de la présence d'un énoncé définitoire c'est lorsque le syntagme entre parenthèses est précédé d'un article défini ou indéfini.

- Énoncé définitoire précédé d'un article défini

Les avis diffèrent sur la question de savoir si la présence d'un horizon induré au sommet (*l'horizon rouge*) et d'un lithomarge imbibée à la base sont nécessaires (Didactique) (Rebeyrolle, 2000 : 163)

Le terme entre parenthèses (*l'horizon rouge*) est marqué par la présence du déterminant *l'*. Ce terme se rapporte au groupe *horizon induré au sommet* et est caractérisé par une structure de type dénomination. En effet, l'insertion d'un verbe typique de la dénomination comme (*ce qu'on appelle* ou *ce qu'on nomme*) n'entraîne pas une modification sémantique de l'énoncé. Rebeyrolle (2000 : 163) indique que ce « syntagme doit être interprété comme une « meilleure nomination du groupe qui le précède ».

2.4.2.2.3. Reprise du titre

Le terme à définir *Na* représente le titre ou un des éléments du titre du paragraphe. Dans le discours, le titre est mis en exergue et est précédé du contenu définitoire correspondant. Rebeyrolle (2000 : 148) attire notre attention sur le fait que ce sont probablement « la proximité et la forme que revêt la définition dans le dictionnaire » qui constituent les indices sur lesquels se basent le lecteur pour identifier un énoncé comme définitoire. En voici un exemple ci-dessous :

Marnes [Titre]

Les marnes sont des argiles qui contiennent une certaine proportion de calcaire ; quand elles ne sont pas trop calcaires, elles évoluent à peu près comme des argiles. (Didactique) (Rebeyrolle, 2000a : 148)

Cet exemple est extrait du corpus de texte écrit *Précis de géomorphologie* qui renvoie au registre « Didactique ». Comme le souligne Rebeyrolle (2000), le *Na Marnes* qui constitue le terme à définir dans cet exemple est repris immédiatement et défini dans une structure attributive copulative par la présence du verbe d'état « être » à la troisième personne du pluriel.

2.4.2.2.4. La reprise anaphorique (*c'* ou *ce*)

Pour Rebeyrolle (2000), « la première mention du terme *Na* (autrement dit le terme à définir) est reprise anaphoriquement par le pronom démonstratif « *c'* » ou « *ce* » ce qui a pour effet

de rendre saillante la périphrase proprement dite X » (Rebeyrolle, 2000 : 148). En voici un exemple :

Il faut distinguer des pingos les paises, palsa ou *palsen*. *Ce* sont des lentilles de glace larges de plus de 10 mètres parfois, hautes de quelques mètres et soulevant la tourbe d'une tourbière, de sorte que la topographie est celle d'une butte qui ressemble au pingo (Didactique) (Rebeyrolle, 2000 : 148).

Dans cet exemple, le pronom démonstratif *ce* reprend le terme à définir *palsen*. La reprise anaphorique ne peut s'effectuer par un pronom personnel :

* Il faut distinguer des pingos, les paises ou *palsen*. Elles sont des lentilles de glace larges...

2.4.2.2.5. La reprise immédiate

C'est un procédé caractérisé par l'introduction du terme à définir Na dans la phrase « qui précède l'assertion définitoire avant d'être repris dans l'énoncé définitoire proprement dit » (Rebeyrolle, 2000 : 150).

Une section se reconnaît par le fait qu'elle est composée de blocs de texte (les paragraphes) situés sous un titre. Le titre est un bloc court isolé et typographié dans une fonte plus grasse, éventuellement souligné et numéroté (Didactique). (Rebeyrolle, 2000 : 150).

La reprise immédiate s'accompagne d'un changement de déterminants : on passe d'un déterminant indéfini à un déterminant défini.

Nous venons de voir les cinq moyens que Rebeyrolle (2000) a identifiés dans son étude comparative des textes écrits et que le scripteur peut mobiliser pour mettre en évidence le terme nouveau qu'il veut définir. Nous allons aborder maintenant les fonctions des définitions et des citations définitoires (ou énoncés définitoires citationnels) en contexte de transmission des connaissances.

2.5. De la fonction des définitions aux citations définitoires

Comme le souligne Seppälä (2004 : 25), le propre d'une définition pour le terminologue vise à la compréhension de quelque chose ou d'un lexème inconnu à l'aide de choses ou d'unités lexicales connues. Dans le domaine de la transmission des connaissances, le choix des unités lexicales utilisées et connues pour expliquer les notions du domaine doit pouvoir contribuer à une compréhension facilitée chez les étudiants.

2.5.1. Une description et une distinction entre les sens des notions

Comme le souligne Clas (1985 : 77) « [...] la définition cherche à tracer les limites de la compréhension d'un mot, c'est-à-dire veut donner ce qui distingue ce mot de tous les autres. La définition est donc à la recherche d'un contenu qui explique un mot et un seul ». Clas (1985) explique que la fonction de la définition est la compréhension de l'attribution d'un sens unique à un terme unique. La définition fixe et/ou crée un sens ou un concept pour faciliter la compréhension.

2.5.2. Une définition : un lien unissant le terme technique et les exemples

La définition remplit une fonction didactique dans la mesure où elle est utilisée en contexte de situation d'apprentissage en tant que « garante du sens » pour transmettre le savoir (De Bessé, 1996 ; Sager, 1990). En effet, selon Rey-Debove (1971), il semble que l'acquisition du vocabulaire par le sujet parlant relève de plusieurs pratiques différentes. Beaucoup de mots sont appris par explicitation (Rey-Debove, 1971 : 195). Ces mots sont explicités par les dictionnaires ou autres manuels proposant un contenu définitoire. La définition est la structure qui permet de favoriser la compréhension de la terminologie d'une discipline. Elle fixe les caractéristiques d'un terme ou d'une notion à un moment donné. Par ailleurs, elle est rendue accessible et plus concrète quand elle fait l'objet d'une illustration par des exemples. Selon Seppälä (2004 : 25) les principales fonctions de la définition sont « la vérification et l'apprentissage ».

2.6. Synthèse

Nous nous proposons d'analyser la définition dans notre étude, en nous appuyant sur la classification des énoncés définitoires directs et indirects proposée par Riegel (1987) et sur les travaux poursuivis par Rebeyrolle (2000). Nous reprenons dans notre classification l'ensemble des catégories de désignation [EDD Catég 1 Désignation], de dénomination [EDD Catég 2 Dénomination] et celle de signification [EDD Catég 3 Signification]. S'agissant de la catégorie 4, nous ajoutons dans notre analyse les énoncés définitoires directs qui sont marqués par le présentatif *c'est et* par le marqueur *c'est-à-dire*. Pour le cas des énoncés définitoires indirects (EDI), nous ne conservons que quatre catégories, à savoir les catégories qui marquent la relation de classification [EDI Catég 1 Classification] et relation parenthétique [EDI Catég 2], celle qui marque la reprise anaphorique [EDI Catég 5 Reprise anaphorique] et

celle qui se caractérise par la reprise systématique du terme à définir [EDI Catég 6 Reprise immédiate] comme nous le voyons ci-dessous :

| CATEGORISATION DES DEFINITIONS | | | |
|---|--|---|--|
| PARAPHRASES | | | |
| PARAPHRASES DEFINITOIRES | | | |
| EXPANSION DE TYPE DEFINITOIRE [EDD / EDI] | FORMES ET FONCTIONS | MARQUEURS METALINGUISTIQUES | |
| | C'est une sous-catégorie de l'expansion, qui se caractérise par l'ajout d'un trait définitoire dans l'énoncé reformulateur | Présence d'au moins un verbe dans l'énoncé reformulateur | |
| Enoncés définitoires directs [EDD] | 1 ^{ère} catégorie : Relation de désignation (travaux de Riegel (1987)) ✓ | L'énoncé reformulateur se caractérise par la présence d'un élément qui renvoie à la relation de désignation chose /chose | Cette expansion se caractérise par une opération d'extraction du verbe « désigner » |
| | 2 ^{ème} catégorie : Relation de dénomination (travaux de Riegel (1987)) ✓ | L'énoncé reformulateur caractérisé par la présence d'un élément qui renvoie à la relation de dénomination Chose/Mot | Cette expansion se caractérise par la présence de verbe « s'appeler », « se nommer » |
| | 3 ^{ème} catégorie : Relation de signification (travaux de Riegel (1987)) ✓ | L'énoncé reformulateur se caractérise par la présence d'un élément qui renvoie à la désignation Signe / Signifié | Cette expansion se caractérise par la présence du verbe « signifier » |
| | 4 ^{ème} catégorie : Relation introduite par les marqueurs « c'est-à-dire » et « c'est » ✓ | L'énoncé reformulateur se caractérise par un énoncé métalinguistique introduit par certains marqueurs | Cette expansion se caractérise par la présence du marqueur métalinguistique « c'est-à-dire » et du marqueur paraphrastique « c'est » |
| | FORMES ET FONCTIONS | ABSENCE DE MARQUEURS METALINGUISTIQUES | |
| Enoncés définitoires indirects [EDI] | 1 ^{ère} catégorie : Relation de classification (Rebeyrolle, 2000) ✓ | L'énoncé reformulateur se caractérise par une relation de classification (rapport d'inclusion entre le Na (hypo) et le Nx (hypero)) | Cette expansion se caractérise par une absence de marqueur métalinguistique |
| | 2 ^{ème} catégorie : Relation parenthétique (Rebeyrolle, 2000) ✓ | L'énoncé reformulateur se caractérise par des éléments entre parenthèses | Cette expansion se caractérise par une absence de marqueur métalinguistique |
| | 3 ^{ème} catégorie : Détachement du terme du reste de l'énoncé | L'énoncé reformulateur se caractérise par un détachement du terme | Cette expansion se caractérise par une absence de marqueur métalinguistique |
| | 4 ^{ème} catégorie : La reprise du titre | L'énoncé reformulateur se caractérise la reprise du titre | Cette expansion se caractérise par une absence de marqueur métalinguistique |
| | 5 ^{ème} catégorie : Reprise anaphorique (Rebeyrolle, 2000a) ✓ | L'énoncé reformulateur se caractérise par la présence de pronoms personnels anaphoriques | Cette expansion se caractérise par l'absence de marqueur métalinguistique |
| | 6 ^{ème} catégorie : Reprise immédiate (Rebeyrolle, 2000a) ✓ | L'énoncé reformulateur se caractérise par la reprise systématique du terme à définir | Cette expansion se caractérise par la répétition du terme à définir (précédé d'un marqueur « donc ») |

Tableau 2 : Typologie des énoncés définitoires directs et indirects proposée par Riegel (1987) et Rebeyrolle (2000)

Chapitre V. Exemple et exemplification

Ce chapitre a pour objectif de mettre en évidence les caractéristiques et les fonctions de l'exemple. Exemplifier en proposant un exemple ou plusieurs exemples recouvre des mécanismes distincts. Lorsqu'un enseignant mobilise un exemple au service de la compréhension d'une notion ou d'un terme du cours, il réalise une opération qui consiste à insérer un ou plusieurs éléments dans son argumentation. L'exemple est l'entité, la trace laissée dans l'argumentation de l'enseignant. Ces éléments plus ou moins longs peuvent être indiqués soit par des marqueurs linguistiques typiques de l'exemplification, soit des expressions.

1. L'opération d'exemplification : un acte de composition textuelle

Dans la classification de Gülich et Kotschi (1987 : 90), l'opération d'exemplification est un acte de composition textuelle parmi d'autres, comme la définition, la dénomination ou encore le résumé. Parmi les trois catégories de relations qui existent entre un énoncé source (ES) et un énoncé reformulateur (ER), à savoir l'expansion, la réduction et la variation, l'opération d'exemplification est considérée comme une paraphrase non définitoire de type expansion. L'énoncé reformulateur est plus étendu que l'énoncé source. C'est une sous-catégorie qui se caractérise par la présence d'éléments supplémentaires dans l'énoncé reformulateur (ER).

1.1. Opération d'exemplification et exemple

Gülich et Kotschi définissent la reformulation comme « une opération linguistique qui établit une relation d'équivalence entre un énoncé source et un énoncé reformulateur liés par un marqueur de reformulation » (Gülich et Kotschi, 1987 : 30). L'opération d'exemplification, consiste à illustrer les termes ou les notions par un ou plusieurs exemples. Gülich et Kotschi (1987) conçoivent l'exemplification comme une insertion de plusieurs exemples et/ou d'un exemple.

La définition de l'opération d'exemplification proposée dans la classification de Gülich et Kotschi (1987) apparaît comme secondaire dans leur travail et ne rend pas compte des caractéristiques des éléments supplémentaires ajoutés dans l'énoncé reformulateur.

L'exemplification est une opération qui, dans le cadre d'un classement des relations sémantiques entre énoncés, est un trait caractéristique des relations dites « paraphrastiques » dont la caractéristique est d'engendrer une expansion. L'opération d'exemplification est mentionnée comme « acte de composition textuelle » puisqu'elle est considérée comme un trait caractéristique des relations d'équivalence entre des énoncés dans le cadre d'analyses conversationnelles. Néanmoins, on peut raisonnablement la classer comme une « sous-catégorie de paraphrase » (Gülich et Kotschi, 1987 : 40). Par « acte de composition textuelle », il faut comprendre non pas l'ensemble des processus cognitifs sous-jacents à la mise en forme et à la production de tel ou tel texte, mais la production d'un acte de langage spécifique qui ne présuppose pas la présence d'un acte illocutoire. Dans une perspective différente de celle de Gülich et Kotschi (1987), Fuchs (1982) se propose d'aborder l'exemplification à travers l'étude de la paraphrase. En observant les formes que prend dans le discours « le jugement métalinguistique d'identification », Fuchs (1982) met en évidence les formes textuelles de l'exemplification. Celles-ci oscillent de la forme équative à la forme comparative sont la base qui permet à Fuchs de juger du caractère plus ou moins marginal de la paraphrase.

En marge de son objet d'étude et dans une analyse comparativement plus approfondie que celle que l'on trouve dans Gülich et Kotschi (1987), Fuchs (1982) s'attache à montrer que « les réalisations de la métapredication d'identité sous forme d'exemplification se situent au niveau de l'implicite » (Fuchs, 1982 : 107) dans des « zones [relativement] floues ». Insistant sur le « fonctionnement ordinaire de termes » qui ne seraient plus réellement autonymiques, (Fuchs, 1982 : 110), l'auteur témoigne de la difficulté à caractériser l'ensemble des formes de l'exemplification dans la mesure où « bien souvent [...] elles se conjuguent » et se situent « aux limites du métalinguistique et du linguistique » (ibid : 107).

A travers la présentation de ces études, on se rend compte que, bien que l'exemplification ait été travaillée et abordée dans des perspectives différentes, elle est utilisée pour servir des objectifs qui ne la concernent qu'indirectement. Dans un travail sur les opérations de textes mené par Charolles, l'opération d'exemplification n'a qu'un « rôle pour tout dire d'illustration » (Delcambre, 1997 : 68).

1.2. L'exemple : une entité unique ou une entité infinie ?

Pour tenter de comprendre ce que recouvre le terme d'exemple, nous nous proposons d'analyser les définitions telles qu'elles sont proposées dans le Littré :

→ Sens 1 : « manière d'être, action digne d'être imitée, modèle »

→ Sens 2 : « Cas, évènement précis qui entre dans un genre ou une catégorie et qui sert à éclairer une idée, préciser, confirmer un concept ».

→ Sens 3 : « Chose analogue au fait en question et considéré par rapport à lui »

Dans ces trois définitions, l'exemple est présenté comme un modèle, une image, quelqu'un ou quelque chose « digne d'être imité », dans la vie quotidienne. On peut dire aussi, dans le domaine judiciaire, « une conduite exemplaire à suivre » dans les cas où un individu doit justifier d'un comportement adéquat après remise de peines par exemple. Ici, cette première signification a pour marqueur « à l'image de » ou « comme ».

Dans une seconde acception, l'exemple peut être un spécimen relatif à un ensemble d'éléments plus généraux. Ce sont les cas types que nous retrouvons dans les traditions grammaticales et les dictionnaires qui font l'objet des citations (e.g. les exemples auxquels les grammairiens font souvent appel pour illustrer une règle spécifique et ses exceptions).

Enfin, le troisième et dernier sens, renvoie l'exemple dans ses relations avec l'analogie. L'exemple est une chose ou un fait qui entretient une certaine ressemblance. L'exemple s'inscrit dans une relation de comparaison et de similitude avec cette chose ou ce fait. Ici, à la différence des deux acceptions précédentes, il s'agit de mettre l'accent sur la singularité du fait que l'on dit analogue à celui auquel il est comparé. On part du particulier pour illustrer le général avec des marqueurs typiques de l'analogie du type comme ou bien tel que.

Une autre distinction qui vient à l'origine de Platon et est évoquée par Ouellet (1989) dans son article, peut être établie entre exemple et paradigme. En effet, pour Ouellet (1989) si l'exemple relève de « *l'induction* ». Ce faisant cet exemple aligne des faits, des cas relativement évidents dont les caractéristiques communes permettent d'élucider un premier cas particulier d'où est surgi le questionnement, ou encore de dégager les propriétés d'un phénomène global auquel tous les cas cités appartiennent (Ouellet, 1989 : 109), à l'inverse, le paradigme peut apparaître seul et relève de l'abduction. Il joue le rôle de « modèle réduit » c'est-à-dire « d'image concrète d'un problème particulier davantage saisissable et manipulable qu'il permet d'analyser en chacune de ses propriétés de façon plus commode ». Dans le premier cas, celui de l'exemple, l'auteur évoque l'exemple de « l'omelette de la 4 est partie sans payer » ou l'omelette relève d'une classe de phénomène liée à la substitution d'un phénomène par un autre. Dans le second cas, celui du paradigme, il évoque l'exemple tiré de la théorie de la référence de Russell « l'actuel roi de France est chauve ». Selon Ouellet (1989 : 109), l'exemple-paradigme se caractérise comme « le modèle réduit » ou « la

maquette d'une proposition théorique ». De nature essentiellement métonymique, l'exemple considère davantage « les faits » en tant qu'ils sont chargés de « faire apparaître sous telle proposition théorique le paradigme quant à lui axé vers *les énoncés généraux*. L'exemple est chargé de « faire apparaître à travers le ou les fait(s) cité(s) » le paradigme. Cet exemple s'avère davantage de nature métaphorique. D'après les réflexions de Jacobs (1986) sur les rôles de l'exemple dans l'analyse conversationnelle, on peut dire que l'exemple est un « exemplaire », autrement dit « un échantillon de la classe des phénomènes que l'on observe tandis que le paradigme lui, est « exemplaire » à savoir représentatif d'un problème théorique étudié » (ibid : 111). Par cette analyse lexicographique du terme « exemple » dans le Littré, on a pu observer comment l'exemple à lui seul pouvait constituer une seule entité ou plusieurs autres et comment les trois acceptions peuvent s'entremêler puisque l'on vient de voir ci-dessus que l'exemple-paradigme se base davantage sur l'exemple 1 et 2 alors que l'exemple-échantillon s'appuie plutôt sur le sens 3.

2. L'exemple en analyse du discours : la référence à Aristote et Miéville

Considéré comme la référence en matière de réflexion sur la question de l'exemple, la pensée aristotélicienne apparaît incontournable dès lors que l'on retrace l'éventail des travaux existants des chercheurs comme Perelman & Olbrechts-Tyteca dans leur *Traité sur l'argumentation* (1958) ou encore ceux plus récents de Miéville *Essai de la logique naturelle* en collaboration avec Borel et al. (1983). C'est sur la base de ces études et sur celle de Meyer (2004) qui offre une description des fondements aristotéliciens, que nous décrivons la procédure d'exemplification du point de vue rhétorique et discursif.

Aristote pose les premiers jalons de la problématique de l'exemple en comparant le discours scientifique et le discours quotidien dans la *Rhétorique* et en développant comme le souligne Meyer (1991 : 8) « une théorie de l'inférence rhétorique ou enthymème ». Comme le soulignent Perleman et Olbrecht-Tyteca (1958 : 1), il est question dans cette théorie de rendre compte chez les autres de « procédés discursifs à même de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment. *Le Traité de l'argumentation* se donne comme objectif principal dans le domaine des sciences humaines philosophiques et juridiques, de décrire les moyens de démonstration en rejetant les paradigmes qui se fondent sur la logique. Les *Essais de logique naturelle* développés par Borel et al (1983) réalisent la même mise à distance des moyens de démonstration utilisés

issus des sciences et de la logique mathématique comme constitutifs de la pensée et de la connaissance. Ceci dit, même si le projet du *Traité*, comme en témoignent les premières lignes de l'introduction, n'a pas pour objet l'abandon pur et simple du raisonnement et de la logique mathématique, on note une volonté d'élaborer une théorie de l'argumentation basée sur les méthodes utilisées par les mathématiciens.

Pour ces auteurs, la démonstration mathématique en tant que procédure de preuve demeure régie par les règles de la logique mathématique à la différence de la démonstration qui a lieu dans le discours quotidien. Le fait que la plupart des auteurs aient besoin de se référer à une terminologie précise pour traiter l'exemple témoigne de la complexité de ce terme dans la variété des emplois particuliers qu'on lui confère dans le paysage rhétorique.

2.1. Structuration de l'exemple aristotélicien

Aristote distingue deux types d'exemple : *exemple-induction* et *exemple-témoignage*. Il met en évidence deux ordres qui permettent de comprendre le rapport de l'exemple entre cas particulier et règle et règle cas et cas particulier. Dans le premier ordre, celui du cas particulier/règle, l'exemple répond à la fonction de support tandis que, dans l'ordre inverse il a une fonction de témoignage. Comme il est dit dans *Rhétorique II* (20, 1394) dans le cas de *l'exemple-induction*, quand la démonstration perd de sa force « il faut se servir d'exemples car ils entraînent la conviction ». Dans le cas inverse de *l'exemple-témoignage*, dès lors qu'on est en présence d'enthymèmes, c'est-à-dire de preuves démonstratives, c'est que la démonstration est convaincante et que par conséquent un seul exemple est suffisant pour servir d'appui à ces derniers.

| Terminologie | Aristote |
|-------------------------|------------------------|
| Cas particulier → règle | « EXEMPLE-INDUCTION » |
| Règle → Cas particulier | « EXEMPLE-TEMOIGNAGE » |

Tableau 1 : L'exemple aristotélicien

2.2. Structuration de l'exemple chez Miéville (1983) et Perelman (1979)

S'inscrivant dans la tradition aristotélicienne, Miéville (1983) pose de manière très explicite la question cognitive de l'exemplification lorsqu'il s'intéresse à cette « opération de classification de classe définie par une propriété [...] qualifiée de [...] précise et précisée ». Pour Miéville (1983), l'exemple présente deux fonctions : celle d'illustration puisqu'il fait

office de témoin et celle d'élaboration des connaissances « support d'induction » qui assure une fonction cognitive.

| | Miéville (1983) |
|-------------------------|-------------------------|
| Cas particulier → règle | « SUPPORT D'INDUCTION » |
| Règle → Cas particulier | « TEMOIN-ILLUSTRATION » |

Tableau 2 : L'exemple chez Miéville (1983)

Dans son *Traité de l'argumentation*, Perelman (1958) utilise de manière générale « cas particuliers » pour désigner et différencier les termes « illustration » et « exemple ». Le terme « support d'induction » est à la source de généralisation alors que « l'illustration » n'intervient qu'au secours d'une règle posée. Miéville (1983), quant à lui, s'emploie à définir l'exemple en l'opposant à l'analogie et en se servant du rapport « exemple-illustration » employé par Perelman (1979). Cette distinction était présente chez Aristote. Pour Miéville (1983) l'exemple est à comprendre dans le rapport exemple-illustration puisqu'il tend à regrouper les deux termes comme tels. Ce qui rapproche l'exemple et l'analogie, c'est la mise en relation d'une propriété commune à des objets « dont la signification de l'un permet d'accéder à la signification de l'autre » (Miéville 1983 : 149). Leur différence tient à la nature de la propriété qualifiée de « précise et précisée » dans le cas de l'exemple et de « globale » dans le cas de l'analogie.

Dite « explicite » dans la séquence d'exemplification, la propriété « précise » permet la classification de l'objet dans une classe via des critères d'appartenance et via des paramètres stables. Quant à la propriété « globale », elle est dite « implicite » dans la mesure où elle se considère sur la base d'une propriété commune aux deux objets suivant un certain point de vue, une certaine forme, une certaine qualité etc.

Exemple et analogie, pour Miéville (1983) sont des « mécanismes de pensée » qui se différencient dans la relation qu'ils établissent entre les objets. Dans le cas de l'analogie, cette relation est « horizontale », la propriété globale découpant chez chacun des objets une zone de ressemblance caractéristique. A l'inverse, dans le cas de l'exemple, c'est plutôt, comme le souligne Miéville (1983), une relation « verticale » qui se dessine, puisqu'on assiste à des mouvements entre du général et des singuliers.

Afin d'avoir une vision explicite de la terminologie différente utilisée dans la définition de l'exemple nous proposons les tableaux récapitulatifs suivants :

| | Miéville | Perelman |
|--------------|-----------------------------|--|
| Terminologie | OBJET | Cas particulier Exemple /Illustration |
| | Exemple Induction/Témoin | |
| | Analogie | Analogie |

Tableau 3 : L'exemple chez Miéville (1983) et Perelman (1979)

Lorsqu'il met l'accent sur la place qu'occupe le discours exemplifiant chez le récepteur, Miéville (1983) situe ces analyses dans le domaine de la construction des connaissances. Il s'appuie sur un ensemble de textes-soutiens issus de « l'univers strict » des sciences et des techniques. Ces exemples liés à la définition servent à illustrer les phénomènes observés dans ces domaines.

Miéville (1983) identifie trois situations relatives au niveau d'assimilation de la propriété définissant la classe d'objets dans laquelle s'intègre l'exemple. La première situation est celle où l'exemple est un témoin assurant une fonction d'illustration non nécessaire à la compréhension de la définition conceptuelle. La deuxième met en valeur le fait que l'objet porté par l'exemple participe à l'appréhension de la définition conceptuelle : ici, l'exemple a valeur de référent pour la propriété qu'il est nécessaire d'assimiler. C'est un exemple support d'induction dans la mesure où d'autres exemples supplémentaires peuvent être déduits par la compréhension du destinataire. Enfin, la dernière situation incarne la non-conceptualisation d'une propriété inhérente à un objet particulier due au fait que la propriété ne permet pas l'association de l'objet à d'autres objets partageant le même trait distinctif. Par conséquent, la fonction de l'exemple ne dépend pas uniquement de la compréhension que le récepteur se fait de la séquence exemplifiante (« séquence discursive qui met en œuvre, propose des exemples » selon Miéville, 1979 : 119) mais aussi de l'état de ses connaissances, de son savoir. La fonction de l'exemple n'est donc pas exclusivement textuelle mais aussi cognitive. Dans son article « Exemples et discours pédagogique », Miéville (1979 : 120) définit ce que recouvre une séquence d'exemplification (de type E) bien délimitée dans le discours tenu par le destinataire (Miéville, 1979 : 120). Celle-ci se compose des constituants fondamentaux suivants : une séquence exemplifiée (XE) et une séquence exemplifiante (XA).

- La séquence exemplifiée (XE) est composée de la présentation de la propriété caractéristique qu'est la commutativité c'est-à-dire « la proposition d'un résultat invariable » quel que soit l'ordre dans lequel se présentent les facteurs.
- La séquence exemplifiante (XA) fait référence à l'ensemble des « objets » s'insérant dans le champ de cette propriété (comme ceux de l'addition) et renvoie à l'attribution

ou non de la propriété de l'objet exemplifiant (si l'addition est considérée comme une opération commutative ($7 + 3 = 10$ est identique à $3 + 7 = 10$), la soustraction ne l'est pas), la démonstration ou pas de l'appartenance des objets au champ de la propriété (« $2 + 3 = 5 = 3 + 2 = 5$ » « $2 : 3$ est différent de 5 »). Le nom de l'ensemble déterminé en compréhension par la propriété ou déterminé en extension par une liste d'objets possédant une propriété commune à savoir des opérations comme l'addition ou la multiplication.

De manière générale, un seul de ces six constituants demeure nécessaire pour la formation de la séquence exemplifiante de type E. En effet, l'ensemble des critères en jeu dans les analyses permet de décider si précisément telle ou telle séquence s'oriente plutôt vers la liste d'objets dans les cas où aucune formulation de propriété n'est notée) ou si elle s'oriente davantage vers la définition conceptuelle (dans le cas d'une absence d'exemple).

La principale contribution de Miéville (1979) est de montrer que les discours ordinaires génèrent des exemples, la décision d'attribuer telle ou telle propriété à des objets étant inhérente à l'un des deux interactants même si, bien souvent, la propriété attribuée n'est pas objective. Après cette approche de l'exemple issus des théories rhétorico-discursives, nous proposons d'analyser l'opération d'exemplification dans les différentes études linguistiques. Notre objectif est de voir comment l'exemple peut s'observer dans des relations de discours moins basées sur la logique mathématique.

3. Statut épistémologique de l'exemple en linguistique

Plusieurs études se sont intéressées au statut épistémologique de l'exemple. Parmi elles, celles de Fournier (2008) tente de dégager les problèmes d'identification et de stabilisation de la définition de l'exemple que rencontrent les lexicographes dans la tradition grammaticale. Les travaux de Rey-Debove (1972) situent l'exemple dans la tradition lexicographique alors que ceux de Milner (1989) s'inscrivent dans étude comparative de l'usage de l'exemple en grammaire et linguistique.

3.1. Tradition grammaticale : les travaux de Fournier (2008)

Dans le cadre d'une étude comparative de différentes traditions grammaticales, Fournier (2008), se propose de décrire la nature et les propriétés d'un « fait de discours »

caractéristique des grammaires : les exemples. C'est sur la base d'une confrontation des données qu'il a dégagée les problèmes rencontrés par les lexicographes quant au traitement de l'exemple dans les grammaires. L'identification et la définition de l'exemple dans les traditions grammaticales posent problème. Renvoyant à la notion élémentaire de donnée ou de « représentation des données » propres à une langue (Fournier, 2008 : 82), l'identification de l'exemple extrait de vastes corpus s'avère difficile, particulièrement dans les traditions grammaticales diverses. Pour Fournier (2008), la représentation des données de la langue dans des traditions grammaticales différentes s'opère selon des mécanismes variés. En effet, selon que les traditions opèrent sur la base d'un corpus clos ou ouvert constitué de textes classiques, la fonction des grammaires en tant qu'outils linguistiques sera différente : dans le premier cas, (i.e. corpus clos) elle ont une fonction d'élucidation/conversation alors que dans le second cas (i.e. corpus ouvert) ces grammaires ont une fonction de grammatisation, c'est-à-dire de description de la normalisation. Cette différence de fonctions engage des variations de statuts dans les données rapportées par le grammairien. En effet, on se rend compte que dans les traditions grammaticales qui opèrent sur corpus clos, les exemples ont pour fonction de représenter des données attestées, alors que dans celles qui ont pour base un corpus ouvert, les exemples sont au service de la représentation des données attestables.

Cela rejoint la possibilité ou l'impossibilité pour les grammairiens d'avoir recours à des exemples plus ou moins forgés et plus ou moins cités. Dans les grammaires des variations d'ordre sémiotique apparaissent au niveau de la démarcation des exemples. Si l'exemple peut ne représenter que lui-même, il peut représenter aussi une classe d'énoncés aux propriétés analogues sur les plans syntaxique, morphologique et syntaxique.

Dans son article « L'exemple dans quelques traditions grammaticales : formes, fonctions et types », Chevillard (2007 : 7) soulève la difficulté qu'il y a à donner une définition stable de l'exemple qui soit « satisfaisante et pertinente » pour l'ensemble des phénomènes rencontrés lors d'études comparatives de traditions grammaticales différentes. Chevillard (2007) propose de considérer l'exemple dans les grammaires comme « tout objet linguistique quelle que soit sa structure, issu de la langue objet : tout fragment de la langue objet inséré dans le discours grammatical » (Chevillard, 2007 : 6). Cette proposition de définition met l'accent sur le fonctionnement sémiotique de l'exemple comme séquence autonome. Elle présente le désavantage de considérer ce dernier de façon trop large (i.e. comme n'importe quel fragment dit représentatif de la langue) alors qu'il pourrait ne représenter qu'un échantillon de la langue en question. L'hétérogénéité énonciative du discours de l'exemple et du discours citant du

grammairien, hétérogénéité générée dans les textes de traditions grammaticales différentes, est problématique dans la mesure où elle n'est pas facilement montrée et donc facilement identifiable. Chevillard (2007) met l'accent sur la nécessaire identification du discours cité auquel font souvent appel les grammaires, et sur celle du discours citant, témoin de la présence du grammairien. Selon Chevillard (2007), la présence du discours citant est une condition nécessaire pour qu'une séquence linguistique quelconque soit reconnue comme un exemple, « comme fragment de la langue objet » (Chevillard, 2007 : 6).

3.2. Tradition syntaxique et exemple : les travaux de Milner (1989)

3.2.1. L'exemple en grammaire et en linguistique : des ressemblances (Milner, 1989)

Selon Milner (1989), c'est la technique de l'exemple et l'usage qui en est fait qui est au carrefour de la grammaire et de la linguistique. Les linguistes comme les grammairiens s'intéressent à une des propriétés du langage qui préexiste dans la répétition : l'exemple. En linguistique comme en grammaire, on considère que l'exemple est le « fruit d'une construction » dans la mesure où il fait toujours l'objet d'une analyse. En tant qu'« objet construit et analysé », l'exemple se retrouve tant en grammaire qu'en linguistique. En effet, l'auteur évoque l'utilisation d'exemples nécessairement fabriqués dans les théories linguistiques comme celle de l'école de Cambridge pour illustrer les cas d'impossibilité syntaxique par un astérisque. Dans les traditions grammaticales, l'exemple ne vaut que par la règle qu'il illustre et ce qu'il représente. C'est ainsi le cas de la règle qui veut qu'une locution conjonctive (e.g. « après que ») soit automatiquement suivie par le subjonctif, l'astérisque implicite indique que l'exemple est emprunté à des auteurs, qu'il est issu de citations.

3.2.2. L'exemple en grammaire et en linguistique : des différences (Milner, 1989), (Rey-Debove, 2004)

Dans son ouvrage, Milner (1989) met en évidence une différence d'usage de l'exemple tant dans la tradition grammaticale que dans la tradition linguistique. En grammaire, l'exemple est destiné à illustrer une règle. Il n'est présent que dans cet objectif et est plutôt corrélé à son caractère inductif. Souvent, dans les grammaires scolaires, il avait pour nom même l'exemple qui servait à l'illustrer. En linguistique, l'exemple est utilisé pour mettre à l'épreuve une proposition théorique. Dans ce domaine c'est sur la base de l'observation et de

l'expérimentation que l'exemple est utilisé comme « une configuration de données propres » à un moment donné (Milner, 1989 : 125). Il y est strictement corrélé à son caractère empirique. Par conséquent, en grammaire, l'exemple ne fonctionne que par opposition et se caractérise, comme « une instance minimale de réfutation » au sens où sont opposés un exemple et son contre-exemple et non pas seulement un exemple seul ou un contre-exemple seul (Milner, 1989 : 115). Autrement dit, le raisonnement en linguistique s'appuie sur un ensemble d'exemples contrastés et variés.

Dans son article « Statut et fonction de l'exemple dans l'économie du dictionnaire », Josette Rey-Debove (2004 : 16) situe l'exemple lexicographique par rapport à l'exemple en général et souligne son statut sémiotique d'autonome en disant que l'exemple se présente sous deux formes dans les dictionnaires : exemple forgé par le lexicographe pour illustrer le terme, (autrement dit l'entrée en question) et exemple-citation issu d'un corpus et choisi par le lexicographe.

Elle donne les deux exemples suivants :

Exemple 1 : (étudier) Il faut que nous étudions la situation

Exemple 2 : (choquer) « Les bateaux se choquaient et les marinières échangeaient les injures »
[Théophile Gautier]

En évoquant ces deux exemples, Rey-Debove (2004) veut mettre l'accent sur la possibilité de trouver dans les traditions lexicographiques, des exemples attestés (ici une citation de Théophile Gautier) ou des exemples créés par les lexicographes pour appuyer la définition d'un terme. Il en est ainsi pour l'exemple 1, caractéristique d'un exemple forgé où le terme « étudier » est destiné à informer le lecteur sur le signe en question.

L'exemple 2, un exemple-citation, l'exemple s'insère dans une structure métalinguistique empruntée à un auteur : ici pour le terme « choquer », le lecteur dispose de l'attestation de contextes situationnels possibles parmi d'autres.

Rey-Debove (2004) considère que l'exemple, correspond dans le dictionnaire à une justification de tout ce qui dans le discours métalinguistique est employée à propos d'un terme. Cette justification correspond à « une séquence d'au moins deux mots (syntagme) et jusqu'à la fin de la phrase ». La définition apporte nécessairement des informations sur l'entrée autonome et son contenu est déterminé. Pourtant tout article de dictionnaire est considéré comme métalinguistique, l'exemple répond à « un contenu quelconque et est une forme imposée » au niveau de l'apparition de l'entrée.

De manière générale, Rey-Debove (2004) met l'accent sur la double facette de l'exemple dans la tradition lexicographique. L'exemple peut être forgé ou emprunté. Il peut être choisi

comme tel pour montrer l'emploi d'un certain terme au moyen du contenu du signe et des représentations du concept que la société utilise. Par conséquent, on assiste à une sorte de « glissement » de la part du lexicographe qui tend du signe vers la chose désignée et qui, pour ce faire, utilise l'illustration autrement dit « un référent mot ».

4. Fonction cognitive des exemples dans l'acquisition des connaissances

Issues des traditions rhétorique et logique, les réflexions sur l'exemple ont porté sur les conditions de validité d'une utilisation des cas particuliers dans la démonstration scientifique. Des études comme celles de Vezin (1972a) se sont interrogées sur l'efficacité des énoncés particuliers comparativement à celle des énoncés généraux dans l'acquisition des connaissances. Si Richard (1990 : 176) considère que l'acquisition d'une notion ou d'un terme s'opère par l'identification des « contextes qui ne sont des particularisations de la notion » en question, il déplore l'importance de la généralisation qui se fait au détriment des exemples jugés « auxiliaires » dans les disciplines. Plus qu'une illustration, l'exemple est considéré donc comme « une particularisation qui permet de construire le contenu abstrait » (Richard, 1990 : 176). Selon Richard (1990), l'acquisition d'une notion passe prioritairement par l'identification des exemples, les opérations de généralisation n'intervenant que dans un second temps. Cette focalisation sur ces énoncés particuliers contribue à faciliter la compréhension de la notion.

4.1. Fonction d'illustration et d'explicitation de la terminologie du domaine (travaux de Vezin, 1972)

Plusieurs études ont été menées sur l'exemple dans l'acquisition des connaissances dans le cadre de la problématique de la transmission de l'information et l'utilisation de l'information effective. Les travaux de Vezin (1972a) s'interrogent sur l'efficacité des énoncés particuliers par rapport aux énoncés généraux. Richard (1990) considère que l'acquisition d'une notion ou d'un terme s'opère par l'identification des « contextes qui ne sont que des particularisations de la notion » en question, il déplore l'importance de la généralisation au détriment des exemples jugés « auxiliaires » dans les disciplines (Richard, 1990 : 176-177). Plus qu'une illustration, l'exemple est considéré comme une particularisation qui permet de construire le contenu abstrait » (Richard, 1990 : 176-177). Selon Richard (1990), l'acquisition d'une notion passe prioritairement par l'identification des exemples, les opérations de généralisations

n'interviennent que dans un second temps. Cette focalisation sur des énoncés particuliers contribue à faciliter la compréhension de la notion.

Dans le cadre d'une étude en psychologie, Vezin (1972a) analyse l'exemple sur la base d'un postulat inverse de celui de Richard, (1990) selon lequel en substance l'exemple vu comme un énoncé particulier n'est pas plus concret que l'énoncé général auquel il renvoie. Pour l'essentiel, l'objectif de l'expérience a résidé dans l'appréciation d'une quarantaine de couples d'énoncés par un groupe d'experts de niveau licence en psychologie. Construits pour les besoins de l'expérimentation, ces couples d'énoncés (verbes, adjectifs et noms) doivent faire être classés du plus concret au plus abstrait, avec la possibilité pour les participants de leur attribuer le caractère « ni concret, ni abstrait » (Richard, 1990 : 176-177). Au terme de l'analyse, Vezin (1972a) conclut, après divers tests, que contrairement aux résultats qui tendraient à valider l'hypothèse de départ selon laquelle l'exemple est indéniablement plus concret que ne l'est l'énoncé général auquel il réfère, la répartition des termes concrets/abstraites peut être due au hasard. Par conséquent, cette répartition n'est pas significativement pertinente dans cette étude. En effet, sur la centaine de termes retenus et jugés comme pertinents par les participants lors de la classification, puis transférés dans les contextes d'où ils avaient été extraits (soit énoncé général soit énoncé exemple), on note trente-neuf termes jugés abstraits. Sur ces trente-neuf termes, seuls vingt-huit sont issus des énoncés généraux et onze des exemples. A l'inverse, sur un total de soixante-quatre mots jugés comme concrets, quarante-quatre sont issus des exemples avec seulement vingt des énoncés généraux. Selon Vezin (1972a) la non-significativité de cette expérience est sans doute attribuable au fait que les exemples, à la différence des énoncés généraux, constituent un tout plus cohérent en nombre. En effet, ils ne représentent que onze termes abstraits seulement pour quarante-quatre termes concrets, les énoncés généraux étant constitués de vingt termes jugés concrets et vingt jugés abstraits. Par ailleurs, Vezin (1972a) nous met en garde en évoquant le fait que la classification par les sujets des termes propres aux exemples et de ceux qui caractériseraient les énoncés qu'ils illustrent, doit prendre en compte la relation discursive qui lie les uns aux autres. L'énoncé particulier ne contient pas systématiquement un élément ou un phénomène représentatif de la classe à laquelle on le renvoie. De la même manière « une expression plus concrète des connaissances ne signifie pas toujours une expression de connaissances plus particulières » (Vezin, 1972a : 35). Elle donne l'exemple du terme *mammifères* comme étant bien un cas particulier « des vertébrés ». Cela étant dit, *mammifères* ne représente pas à lui seul un élément représentatif de la classe générique

« vertébrés » dans la mesure où des termes tels que *rongeurs* et/ou *cétacés* peuvent aussi être considérés comme des cas spécifiques. Au demeurant, ces derniers cas apportent plus de significations que la classe ou « les formulations génériques » auxquelles on les associe. Il faut comprendre alors que l'énoncé classé comme « générique » peut être significativement concret, contrairement à ce que l'on pense. De leur côté, les cas particuliers destinés à illustrer peuvent relever d'une certaine abstraction. Outre, l'analyse menée sur le classement des termes génériques ou spécifiques que nous venons de présenter, Vezin s'attache à montrer à partir de manuels scolaires de physique destinés à des lycéens, que « les formulations » indiquant l'exemplification et catégorisées comme générales ou spécifiques par les sujets peuvent être soit signalées par un marqueur d'exemplification explicite (i.e. *par exemple, tel(s) que etc...*) soit être absentes ou encore introduites par des signes typographiques (parenthèses, deux points) caractéristiques d'autres types de relations comme la définition ou la paraphrase (présence du marqueur *comme*).

En définitive, Vezin (1972b) attire notre attention sur le caractère subjectif du critère de généralité et de particularité utilisé par les sujets. Elle avance qu'un énoncé concret ne peut être considéré dans tous les cas comme un exemple absolu de la classe à laquelle il appartient. Au contraire, il doit être abordé mais « toujours [bel et bien] par rapport à un énoncé général » dans la mesure où il l'illustre. Ces remarques sur l'introduction de ces « formules » généralisantes ou particularisantes par des marqueurs de natures diverses, seront très utiles lorsque nous analyserons les marqueurs d'exemplification dans le discours des enseignants.

A ce propos, Vezin (1970) met en place, dans ce cadre d'expérimentations, une étude qui montre le caractère primordial de l'exemple en contexte d'apprentissage chez des étudiants de première année de psychologie. L'objectif de cette étude était d'évaluer l'efficacité des exemples selon les tâches différentes demandées aux sujets (induction, application, transfert...). Au vu des résultats, il semble que la compréhension de l'information dans son ensemble soit facilitée par la présence d'exemples et ce quel que soit leur degré d'abstraction. En effet, « l'exemple permet d'appréhender de manière globale la signification du concept » à acquérir (Vezin, 1972a : 16).

Cependant, l'exemple, qu'il soit concret ou abstrait, permet difficilement de comprendre les relations qui lient les différents concepts. La deuxième étude menée par Vezin (1972b) s'attache à démontrer le lien direct qu'il peut y avoir entre l'exemple et la paraphrase. Par le biais de tâches de compréhension et de rappel proposées à des étudiants, l'auteur constate que l'exemple simplifie la mémorisation des notions dans les énoncés généraux. Elle remarque

également que les paraphrases jouent un rôle non négligeable non seulement dans le rappel des informations mais aussi et surtout dans l'identification des différentes relations que les termes entretiennent. Il s'agissait ici d'évaluer l'efficacité du binôme exemple/paraphrases par une tâche de rappel d'un énoncé général suite à une brève présentation des couples (énoncé général et exemple). Si le rappel, c'est-à-dire lorsqu'on demande à l'étudiant de redire l'information mémorisée, s'avère facilité par la proximité entre énoncé général et paraphrase, à l'inverse la rétention de l'information est plus efficace lorsqu'exemple et paraphrase sont éloignés sémantiquement. Vezin (1972b) conclut donc, que paraphrase et exemple sont liés, la compréhension des énoncés généraux étant facilitée davantage par l'adjonction d'exemples que par l'ajout de paraphrases.

Enfin, une dernière étude portant sur les comparaisons sémantiques entre de nombreux couples d'énoncés révèle l'importance de l'énoncé général dans la signification des informations en contexte d'apprentissage. La conclusion est inverse à celles de l'étude précédente. Cette étude nous intéresse particulièrement. En effet, l'interprétation sémantique des énoncés proposée à des étudiants de seconde s'inscrit dans un cadre de simulation de séances d'enseignement dans lesquelles intervient la reformulation de l'enseignant. Vezin (1970, 1972) se rend compte que la comparaison sémantique est facilitée par la proximité paraphrastique établie entre énoncés généraux.

De cette série d'études, on dégage l'importance du rôle de l'exemple en contexte d'apprentissage. Son efficacité varie selon la structure dans laquelle il apparaît et les dispositifs expérimentaux adoptés. Objet d'opérations permettant de faciliter la compréhension des énoncés généraux et donc l'intégration de connaissances, il joue un rôle majeur dans la construction des classes et des concepts à acquérir.

Cette série d'expérimentations constitue une première approche pour aborder la stratégie de l'enseignant lorsqu'il illustre les concepts en recourant à des reformulations sous forme d'exemplifications qui ont pour but d'en assurer la compréhension. En effet, comme le souligne Coltier (1987 : 27) dans son article sur la gestion des exemples dans les résumés de thèse, la pratique de l'exemple peut être vue « comme une trace de l'effort consentie par le scripteur pour assurer une bonne réception de son discours par le destinataire ». En cela, cette réflexion que nous menons par ces expériences fournit des outils pour analyser et typologiser l'usage des exemples dans les discours monologiques tels que ceux qui ont lieu à l'université dans le cadre de cours magistraux. En tant que stratégie discursive, l'exemplification relève, au même titre que la dénomination ou la définition, « d'un processus visant à la représentation

des connaissances » (Ouellet, 1988 : 102). En contexte de transmission des connaissances comme le milieu universitaire, ce processus est utilisé pour la mise en forme des informations transmises durant le cours. Aussi, suivant le domaine dans lesquelles ces informations apparaissent et le public auquel elles s'adressent, cette procédure permet de faciliter l'introduction de la terminologie du domaine par l'extraction d'éléments pertinents pour l'identification des termes et la compréhension des concepts. Par conséquent, en exemplifiant, l'enseignant simplifie l'emploi d'un terme nouveau pour le rendre accessible à l'étudiant. De ce point de vue et comme le souligne Nonnon (1993 : 225) dans son article l'exemplification « n'est pas neutre », au sens où elle correspond à un effort d'explicitation mais aussi de légitimation des arguments invoqués. L'exemplification a un rôle d'explicitation mais aussi, comme le souligne Grize, a une « fonction d'éclairage » (Grize, 1982 : 46)

4.2. Fonction de régulation de l'attention (Caron, 1985)

Dans son ouvrage *Les régulations du discours*, Caron (1985) met en évidence trois fonctions de l'exemple utilisé dans le discours spontané des discussions de la manière suivante :

- la fonction de réveil de l'attention
- la fonction de relâchement de l'attention
- la fonction de réintégration de la tâche

Parmi ces trois rôles, la fonction de relâchement de l'attention est particulièrement pertinente dans la mesure où, comme le souligne Nonnon (1998 : 208), elle est caractéristique de l'exemple dans les discours et constitue « un indice de la présence implicite du destinataire dans la composition même du discours ». En effet, l'exemple pris dans son usage illustratif a « une fonction de compensation des perturbations qui peuvent intervenir dans le processus d'intercompréhension et une fonction de guidage pour orienter et maintenir dans une bonne direction les attributions de la signification qu'opère l'interlocuteur » (Nonnon, 1998 : 209). Selon Nonnon (1998), cet « usage illustratif » de l'exemple peut être transposé lorsque l'enseignant fait des parenthèses illustratives ou évoque une situation concrète lors de la transmission des connaissances durant le cours. En effet, dans l'enseignement de la terminologie d'un domaine (en l'occurrence celui du domaine des sciences du langage, qui est notre objet d'étude) le recours au cas particulier et l'insertion de parenthèses illustratives ou d'anecdotes peuvent être également un moyen de régulation « en contribuant à une sorte de tempo nécessaire dans l'interaction » (ibid : 209).

Ici Nonnon (1998) fait référence au maintien de l'équilibre entre les extensions et les condensations qui rythment le déroulement discursif d'un cours, équilibre qui peut être vu comme le signe d'une maîtrise discursive de l'enseignant dans la progression thématique de son cours.

4.3. La place des exemples dans la prise de notes des étudiants (Doggen, 2008)

Selon (Doggen, 2008) et comme l'ont démontré les travaux de Boch (1998), les exemples « jouent un rôle essentiel dans l'argumentation linguistique » (Doggen, 2008 : 288). Or, les exemples en contexte de situation de transmission de connaissances ont un statut ambigu. En effet, dans son étude comparative du traitement de la prise de notes chez les étudiants français et néerlandais, Doggen (2008) remarque que malgré leur présence dans les diaporamas des enseignants, les exemples ne font pas l'objet d'une notation systématique. Les exemples sont mobilisés par l'enseignant lors de l'insertion d'une citation empruntée à un auteur du domaine. Doggen (2008 : 288) remarque que « les citations sont très souvent accompagnées d'un commentaire, l'oratrice énonce l'exemple et le commente par la suite ». (Doggen, 2008 : 288). Les exemples que l'enseignant propose dans le cours des étudiants français et étrangers font l'objet d'une lecture et sont contextualisés. Les étudiants français privilégient le premier exemple dans le cas d'une énumération en l'extrayant de la diapositive. Au contraire, les étudiants étrangers prennent en notes l'intégralité des exemples dans le respect de la mise en forme du transparent « en indiquant même parfois l'indication du corpus d'origine qui apparaît après chaque illustration » (Doggen, 2008 : 291). Ces conclusions indiquent que les étudiants néerlandais privilégient les exemples écrits dans la mesure où ils sont affichés et fixés par écrit. Or, « l'effet déclencheur de la prise de notes se réduit lorsque l'enseignant complète les exemples illustrant les connaissances associées par d'autres qui ne sont pas affichées ». Les commentaires associés à l'insertion des exemples sont peu retenus et jugés pertinents à prendre en notes. Les étudiants français et néerlandais ne jugent pas pertinent de les noter à cause du style narratif moins formel de l'enseignant lorsqu'il raconte. (Doggen, 2008 : 294).

5. L'opération d'exemplification et la paraphrase

5.1. *Les travaux de Coltier (1988)*

A présent, nous allons présenter les travaux de Danielle Coltier qui s'interroge sur la gestion des exemples dans les textes de thèse. Elle propose une théorisation de l'exemplification en s'appuyant sur le travail préalablement entrepris par Fuchs (1982). Après une brève caractérisation du binôme exemple / exemplification, elle définit la relation d'exemplification de la manière suivante :

« Tout énoncé présenté comme un énoncé-exemple donne à lire que le fragment paraphrasé est le nom générique d'un ensemble, d'une classe. L'exemplification apparaît donc comme une opération discursive qui consiste à établir l'équivalence de deux énoncés dont l'un est présenté comme une liste paradigmatique inachevée des individus composant la classe et qui sont donnés comme autant de faits ou de choses vérifiables » (Coltier, 1988 : 26).

Ici on note que l'exemplification proposée prend pour cadre celui de la paraphrase marquée par l'équivalence de deux énoncés. Elle est caractérisée par des indications sémantico-lexicales par les relations bidimensionnelles générique/spécifique et classes/éléments. Comme nous l'avons évoqué plus haut, lorsque Fuchs (1982) met en évidence les trois principales formes linguistiques d'identification que sont les propositions équationnelles à savoir les opérations de désignation et de dénomination, elle définit à partir d'un corpus de sermons enregistrés dans les années 1968-1969, l'exemplification comme « une séquence Y qui reformule la séquence X. L'exemplification se présente comme une sorte de cas particulier, d'exemple illustratif de X » (ibid : 107). Ici, il faut comprendre que la séquence Y est la séquence paraphrasée qui constitue « une classe ». C'est par une suite « d'opérations d'extraction » que l'on parvient à l'identification de l'ensemble des éléments représentatifs de la classe (éléments ou individus). Fuchs (1982) résume la structure de la manière suivante :

(Heureux les / ceux... qui..., c'est (=) par exemple / entre autres, y1... y2, yn...)

Si on prend une réalisation de l'exemplification sous forme « équative », on se rend compte que la relation classe générique/individus ou éléments représentatifs est bien à nouveau présente :

« Bienheureux ceux qui pleurent [...] c'est Madeleine après son péché »

Cet énoncé-exemple construit une classe d'animés (en l'occurrence « les êtres humains ») vérifiant ces prédicats « Bienheureux ceux qui pleurent » et « Heureux sont ceux... qui... » d'où, dans les reformulations, « une identification procédant par une série d'opérations

d'extraction de membres représentatifs de la classe » à savoir « c'est Madeleine après son péché » (Fuchs, 1982 : 107). On note le rôle spécifique du marqueur « c'est » dans cette exemplification qui est typique des reformulations paraphrastiques.

L'exemplification peut également se réaliser explicitement sans marquage particulier « sous forme zéro » (Fuchs, 1982 :107) c'est-à-dire sans aucun marqueur paraphrastique ni exemplification mise à part la structure énumérative qui lui est propre :

« Bienheureux les cœurs purs après Jésus, la très sainte, la vierge immaculée, Louis de Gonzague, Thérèse de l'enfant Jésus... »

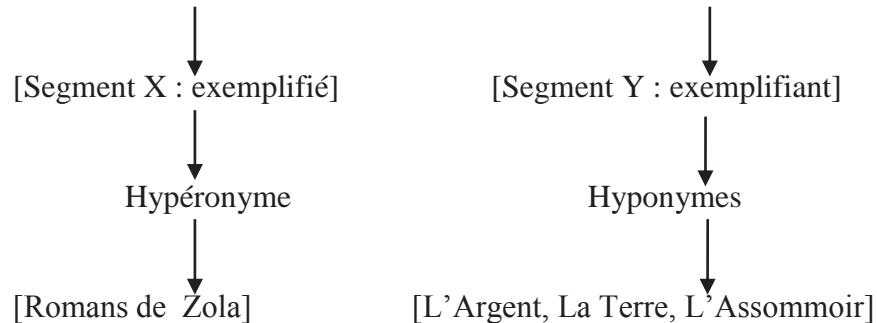
Elle peut aussi se réaliser par des « formes actualisantes », par des formes de comparaison « *Heureux les miséricordieux : comme Dieu est miséricordieux avec nous, nous aussi ...* » et par des citations [...] les paroles de Notre-Seigneur qui a dit : « *Bienheureux les pauvres en esprit* ». Dans cette dernière réalisation, on peut voir que le mode d'introduction de la citation est explicite (on sait que cette citation est attribuable *aux paroles de Notre-Seigneur*). Mais le cas échéant peut être aussi implicite c'est-à-dire non marquée. Avec cette analyse, on se rend compte que l'exemplification peut ne pas être marquée explicitement par la présence d'un marqueur caractéristique mais peut être exprimée par un passage du générique au spécifique au niveau lexical ou par une énumération au niveau syntaxique. Fuchs (1982 : 108) souligne aussi le fait que « la succession des opérations d'extraction se présente comme théoriquement infinie [...] même si l'énumération s'arrête très vite, voire même ne porte sur un seul individu ». En d'autres termes, l'exemple peut ne représenter qu'un seul élément caractéristique de la classe en question. Deux formes peuvent apparaître comme formes d'exemplification : celle de l'expansion qui est considérée dans les analyses de Güllich et Kotschi (1987) comme particulièrement représentative de cette opération et celle de l'amplification (mettre un exemple) comme on le voit dans le travail de Fuchs (1982).

Une dernière remarque pour le moins importante qui ressort de l'analyse de Fuchs (1982), a trait à l'identification de l'exemplification. Celle-ci peut être le résultat d'un jugement métalinguistique d'un sujet « en situation » et n'est pas forcément attribuable ni à des opérations d'extraction d'éléments de classe ni à une relation d'identité en tant que telle. Dans ces énoncés-exemples, toute relation générique/spécifique est absente, et la relation d'exemplification passe par des paraphrases autre que définitionnelle ou linguistique.

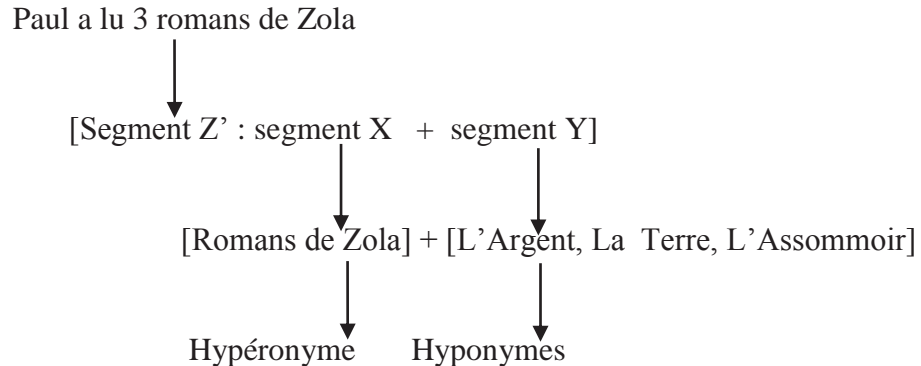
Au carrefour de la reformulation paraphrastique et des opérations de composition textuelle, l'exemplification est une opération sémantique et textuelle dans laquelle le sujet identifie l'énoncé en s'appuyant sur des opérations d'extraction. Lorsqu'il s'agit d'extraire les éléments représentatifs de la classe générique qui réfèrent au savoir et au lexique des

Dans l'énoncé a) suivant,

Paul a lu quelques romans de Zola : L'Argent, La Terre, L'Assommoir



Nous pouvons remarquer que l'exemplifié qui n'est autre que l'énoncé générique, constitue la classe (les quelques romans de Zola) et que l'exemplifiant, constitué par l'énumération des titres, représente l'énoncé spécifique c'est-à-dire les éléments inclus (L'Argent, La Terre, L'Assommoir) dans la classe (roman de Zola). Par conséquent, l'exemplifié est relié à l'exemplifiant par une double relation : une relation d'équivalence sémantique des termes et une relation d'hypéronymie/hyponymie une fois la reformulation paraphrastique opérée dans l'énoncé b) :



Comme le souligne Coltier (1988), cette reformulation paraphrastique s'opère par un effacement des hyponymes (L'Argent, La Terre, L'Assommoir) et conserve l'équivalence sémantique de l'énoncé a), dans la mesure où l'adjectif numéral *trois* spécifie les romans que Paul a lus.

Ces remarques permettent de dire que « l'attribution du statut d'exemple à un énoncé a) en particulier présente le segment comme un énoncé fragmentaire qui ne dénote qu'en partie un paradigme » (Coltier, 1988 : 26). En effet, on peut dire que les romans de Zola ne sont pas les éléments représentatifs absolus de l'ensemble des romans de l'auteur mais juste quelques représentants parmi d'autres sachant qu'ils ne sont pas tous cités.

Comme nous venons de le voir, la reformulation paraphrastique opère une transformation qui se caractérise par l'inclusion des hyponymes dans une classe (les romans de Zola).

Par cet exemple, nous pouvons dire que l'opération d'exemplification est une activité qui consiste à construire des énoncés particuliers dans une relation d'équivalence sémantique et une relation hiérarchique d'inclusion et de hiérarchie entre les termes (hypéronymie/hyponymie).

5.3. Synthèse

En situation de transmission des connaissances, l'enseignant mobilise des stratégies pour expliquer la terminologie du domaine. Parmi ces stratégies, la stratégie d'exemplification est fréquemment utilisée pour définir un terme ou une notion. Chez Gülich et Kotschi (1987), l'opération d'exemplification est un acte de composition textuelle au même titre que la définition, la dénomination ou le résumé. Selon ces auteurs, exemplifier consiste à insérer un ou plusieurs éléments supplémentaires dans l'énoncé reformulateur, l'exemple étant une trace laissée par l'enseignant plus ou moins longue. Pour Gülich et Kotschi (1987), l'opération d'exemplification est secondaire et l'exemple est considéré comme une catégorie générale de reformulation. En linguistique et en grammaire, ce dernier est le fruit d'une analyse et a une fonction d'illustration et d'exemplification. Nous allons présenter maintenant le corpus collecté et la méthodologie que nous avons adoptée.

Partie 2 : Problématique de l'étude et méthodologie

| | |
|---|-------------------|
| Chapitre VI. Problématique de l'étude et méthodologie | 117 |
| <i>1. Problématique de l'étude</i> | <i>117</i> |
| <i>2. Descriptif du corpus</i> | <i>118</i> |
| <i>3. Corpus collecté : de son recueil à son organisation</i> | <i>121</i> |
| <i>4. Présentation et codage des séances analysées des enseignants expérimentés.....</i> | <i>123</i> |
| <i>5. Présentation et codage des séances analysées des enseignants débutants.....</i> | <i>125</i> |
| <i>6. Conventions de transcription.....</i> | <i>125</i> |

Chapitre VI. Problématique de l'étude et méthodologie

1. Problématique de l'étude

Pour transmettre les connaissances, le choix de deux types de reformulation est privilégié par l'enseignant : la définition et l'exemple. Ces deux types de reformulation qui consistent pour la première à donner une définition d'un terme technique et pour la seconde à illustrer ce terme par des exemples, sont au cœur de notre travail. L'exemple et la définition sont deux stratégies mobilisées à la source de l'activité métalexicalement du cours magistral. Nous nous interrogeons sur ces deux types de reformulations telles que nous les observons dans les cours de première année de Sciences du Langage. Nous observons ces reformulations à l'écrit, dans le document source du SED et dans les supports pédagogiques mis à disposition des étudiants. Ces supports pédagogiques sont le diaporama et le tableau.

Nous tenons à préciser que les séances que nous avons filmées en classe sont dispensées par quatre enseignants et portent sur un même contenu. Ce cours, filmé en classe, est proche du cours magistral traditionnel en amphithéâtre mais s'en distingue au niveau du nombre d'étudiants. Le nombre d'étudiants dans un cours magistral en classe est plus restreint que dans un cours traditionnel en amphithéâtre. Nous pensons que le cours de communication sur lequel nous travaillons, est une forme de cours à mi-chemin entre le cours magistral traditionnel et le travail dirigé. Malgré un plus petit nombre d'étudiants, cette forme de cours en classe s'inscrit bien dans un cadre institutionnel universitaire. A ce titre, nous le considérons comme un cours magistral. Le cours magistral quel que soit le lieu est un genre de discours pédagogique au cours duquel un enseignant et des étudiants sont réunis dans un face à face. La communication pour reprendre les termes de François (1990) est « inégale » en raison des statuts différents de chacune des parties. L'enseignant, détenteur du savoir, initie les étudiants à une nouvelle terminologie. Il introduit des termes, propose une définition qu'il peut illustrer par un ou des exemples de manière à ce que les étudiants puissent les comprendre et les noter.

S'intéresser aux reformulations, c'est tenter de les caractériser et de comprendre de quelle manière elles contribuent à la construction des savoirs chez les étudiants de première année.

Pour ce faire, nous allons comparer les reformulations dans le discours des enseignants expérimentés et débutants et dans les supports de transmission tout en observant leur impact sur les prises de notes. Nous allons décrire les formes et les fonctions des reformulations de type définitoire et de type exemplification. Nous nous référerons à la classification des énoncés définitoires directs et indirects de Riegel (1990) et Rebeyrolle (2000) pour analyser les reformulations définitoires. Nous nous baserons sur la définition de l'exemple proposée par Coltier (1988) pour l'analyse des reformulations de type exemplification. Le choix de ces deux types de reformulation nous permet d'affiner la définition proposée par Güllich et Kotschi (1987) en prenant en compte leur traitement dans les supports de transmission, le public et les prises de notes avec les travaux de Bouchard et Parpette (2007).

L'objectif principal est d'identifier leurs caractéristiques syntaxiques, sémantiques et lexicales pour voir leur fonctionnement selon le niveau d'expertise des enseignants.

Les questions sous-jacentes à notre réflexion sont :

- Quelles sont les formes que prennent les reformulations ? Y a-t-il des types de reformulations privilégiées chez les enseignants débutants et/ou expérimentés ?
- Les enseignants recourent-ils fréquemment à la reformulation dans leur cours ? Est-ce qu'elle remplit des fonctions spécifiques ?
- Quels effets ont les reformulations sur les éléments notés par les étudiants ?

2. Descriptif du corpus

Pour la constitution de notre corpus, nous avons filmé un cours dans le domaine des Sciences du langage intitulé : « Introduction à la linguistique » (SL0001Y). Ce cours est assuré par quatre enseignants, deux enseignants expérimentés et deux enseignants débutants. Ce sont des enseignants plus ou moins expérimentés titulaires de la qualification de Maître de Conférences ou en poste d'Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche. Chaque séance compte environ une trentaine d'étudiants inscrits en première année de Sciences du Langage. Le cours est composé de trois thèmes. Le thème un aborde les questions théoriques de base de la linguistique générale, le thème deux porte sur la communication verbale et non verbale et le thème trois à la sociolinguistique. Nous avons choisi d'analyser le cours qui correspond au thème deux. C'est une initiation découverte du vaste champ de la communication verbale.

Les objectifs de ce cours sur la communication verbale sont présentés dans l'introduction d'un document réservé aux enseignants : le document source du SED (Service d'Enseignement à Distance). Ce document est un support pédagogique de référence que les enseignants sont libres d'utiliser.

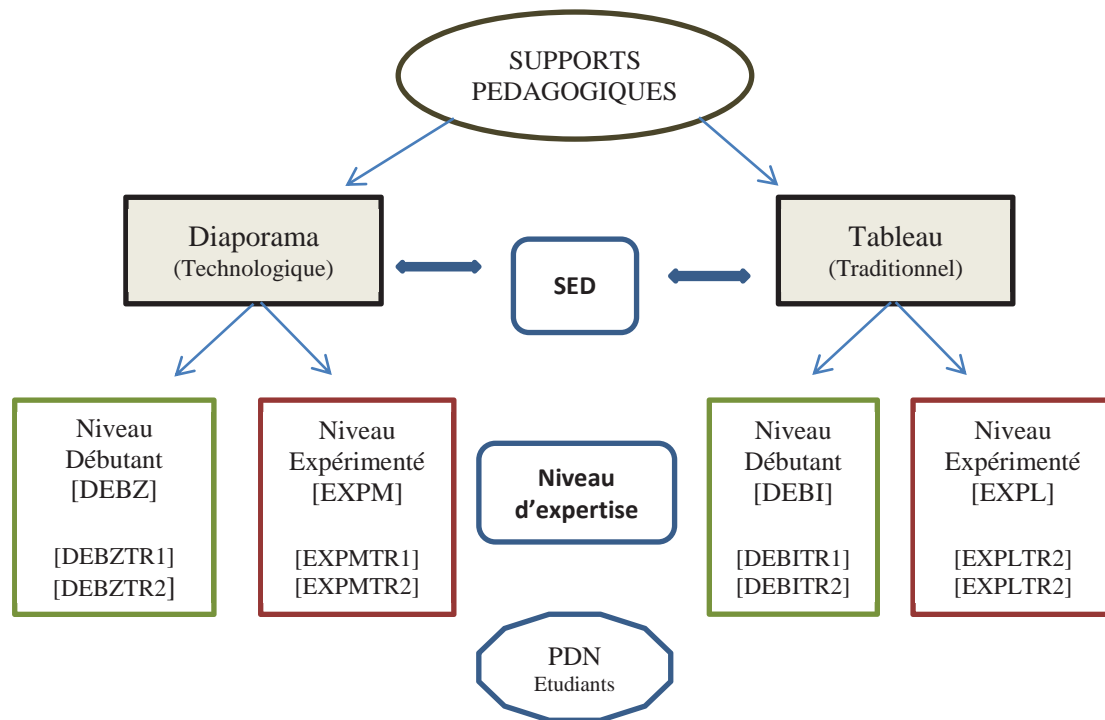


Figure 1 : Appropriation des supports selon le niveau d'expertise des enseignants universitaires

L'objectif central de ce cours, rédigé par l'enseignant expérimenté M est clair : « nous essaierons simplement de voir à quelle conception générale de la communication se réfère la communication verbale, ou plus explicitement la communication telle qu'elle est envisagée par la linguistique » (Cf. Tome 2, Annexe 17 : 491). Le choix de ce cours est motivé par le fait que c'est l'un des tout premiers cours auquel les étudiants assistent. Il présente les bases générales de la communication à maîtriser en première année. Par rapport à l'ensemble des notions évoquées dans le thème deux par chacun des enseignants et dans un souci de sélection, nous avons choisi d'isoler deux notions spécifiques qui renvoient à la communication verbale chez l'homme. Ces deux notions réfèrent au schéma linguistique de Jakobson (1963) et sont intéressantes dans la mesure où ce sont des notions nouvelles pour des étudiants de première année. Elles ont retenu notre attention d'abord parce qu'elles permettent d'observer leur traitement par l'enseignant dans les supports pédagogiques écrits de transmission (Diaporama ou Tableau). Ensuite, parce qu'elles permettent de voir comment les enseignants conçoivent leurs cours à partir du support pédagogique de référence qu'est le

document source du SED. Les supports pédagogiques écrits mobilisés par les enseignants sont de nature traditionnelle (tableau / photocopié) ou de nature technologique avec le diaporama (Powerpoint). Nous voulons savoir si la nature du support pédagogique influe sur les reformulations écrites et orales des enseignants expérimentés et débutants. Rey (2000) définit le statut de « débutant » comme « un contenu psychologique d'inexpérience à propos d'une personne qui n'a pas l'expérience du monde » (Rey, 2000, cité par Jourdan, 2008 : 36). Le terme « expérimenté » désigne une personne ayant de l'expérience, de nombreuses années de pratiques [...] quant au débutant, il est celui qui débute, qui commence » (Jourdan, 2008 : 36).

3. Corpus collecté : de son recueil à son organisation

3.1. Recueil de séances de cours

La totalité des séances recueillies lors des cours magistraux par les enseignants a été filmée au Département de Sciences du Langage de l'Université du Mirail situé à Toulouse. Notre corpus est composé de vingt et une séances filmées auprès de cinq groupes d'étudiants. Ces séances durent approximativement entre une heure et une heure quinze chacune.

| Enseignants | Niveaux d'expertise | | Supports | | Groupe | Séances filmées | Durée |
|-------------|---------------------|----------|------------|---------|--------|------------------|--------|
| | Expérimenté | Débutant | Powerpoint | Tableau | | | |
| M | ✓ | | ✓ | | 1 | [EXPMTR1] | 1h25mn |
| | | | ✓ | | 1 | [EXPMTR2] | 1h10mn |
| | | | ✓ | | 1 | [EXPMTR3] | 1h32mn |
| | | | ✓ | | 1 | [EXPMTR4] | 0h16mn |
| | | | | | | Total : 4 | 4h14mn |
| L | ✓ | | | ✓ | 2 | [EXPLTR1] | 0h56mn |
| | | | | ✓ | 2 | [EXPLTR2] | 1h37mn |
| | | | | ✓ | 2 | [EXPLTR3] | 1h23mn |
| | | | | ✓ | 2 | [EXPLTR4] | 1h32mn |
| | | | | | | Total : 4 | 5h28mn |
| Z | | ✓ | ✓ | | 7 | [DEBZTR1] | 1h31mn |
| | | | ✓ | | 7 | [DEBZTR2] | 1h00mn |
| | | | ✓ | | 7 | [DEBZTR3] | 1h15mn |
| | | | ✓ | | 7 | [DEBZTR4] | 1h14mn |
| | | | | | | Total : 4 | 5h00mn |
| I | | ✓ | | ✓ | 4 | [DEBITR1] | 1h22mn |
| | | | | ✓ | 5 | [DEBITR2] | 1h09mn |
| | | | | ✓ | 4 | [DEBITR3] | 1h07mn |
| | | | | ✓ | 5 | [DEBITR4] | 1h37mn |
| | | | | ✓ | 5 | [DEBITR5] | 1h00mn |
| | | | | | | Total : 5 | 6h26 |

| Enseignants | Niveaux d'expertise | | Supports | | Groupe | Séances filmées | Durée |
|-------------|---------------------|----------|------------|---------|--------|-----------------|------------------------|
| | Expérimenté | Débutant | Powerpoint | Tableau | | | |
| M | ✓ | | ✓ | | 1 | [EXPMTR1] | 1h25mn |
| | | | ✓ | | 1 | [EXPMTR2] | 1h10mn |
| | | | ✓ | | 1 | [EXPMTR3] | 1h32mn |
| | | | ✓ | | 1 | [EXPMTR4] | 0h16mn |
| | | | | | | Totaux : 21 | Totaux : |
| | | | | | | | Total : 21h08mn |

Tableau 1 : Descriptif et durée des séances filmées par enseignant et par support pédagogique utilisé

3.2. De quelques séances analysées

Pour homogénéiser le nombre et la durée totale des séances de cours de communication que nous avons filmées, nous avons fait le choix d'analyser uniquement deux séances de cours par enseignant. Nous avons traité 8 séances de cours filmées qui représentent 9h52 mn d'enregistrements dont voici le détail dans le tableau ci-dessous :

| Enseignants | Niveaux d'expertise | | Supports | | Groupes | Séances filmées | Durée |
|-------------|---------------------|----------|------------|---------|---------|------------------|------------------|
| | Expérimenté | Débutant | Powerpoint | Tableau | | | |
| M | ✓ | | ✓ | | 1 | [EXPMTR1] | 1h25mn |
| | | | ✓ | | 1 | [EXPMTR2] | 1h10mn |
| | | | | | | Total : 2 | 2h30 |
| L | ✓ | | | ✓ | 2 | [EXPLTR2] | 1h37mn |
| | | | | ✓ | 2 | [EXPLTR3] | 1h23mn |
| | | | | | | Total : 2 | 2h22 |
| Z | | ✓ | ✓ | | 7 | [DEBZTR1] | 1h31mn |
| | | | ✓ | | 7 | [DEBZTR2] | 1h00mn |
| | | | | | | Total : 2 | 2h31 |
| I | | ✓ | | ✓ | 4 | [DEBITR1] | 1h22mn |
| | | | | ✓ | 5 | [DEBITR2] | 1h09mn |
| | | | | | | Total : 2 | 2h29 |
| | | | | | | Totaux : 8 | Totaux : 9h52 mn |

Tableau 2 : Descriptif des séances analysées

Notre découpage correspond à une volonté de conserver une homogénéité dans la thématique de la communication verbale. Dans la perspective d'observer de manière exploratoire les reformulations à l'université, nous avons constitué un corpus à peu près équitable en nombre d'heures d'interventions que nous avons pris soin de coder.

Nous indiquons pour chaque enseignant le type de support pédagogique utilisé qu'il soit de type traditionnel (Tableau) ou de nature technologique (Diaporama powerpoint). L'utilisation

des supports pédagogiques n'a pas été une condition imposée dans notre étude. Les enseignants élaborent leur cours avec les supports de leurs choix. La mise en place de l'étude qui consiste à filmer chacune des séances du cours de communication a été soumise à des autorisations préalables. Conformément à la loi juridique régissant le droit à l'image, nous avons fait passer un formulaire de consentement aux enseignants. Nous avons procédé de la même manière pour le recueil des prises de notes auprès des étudiants à la fin des cours.

3.3. Recueil des prises de notes

Auprès d'étudiants volontaires, nous avons recueilli vingt deux prises de notes (PDN) dans chacun des cours dispensés par les enseignants. Chaque séance compte au moins trois prises de notes. Nous comptons au total quinze prises de notes dans les cours des enseignants expérimentés et vingt cinq prises de notes dans les cours des enseignants débutants. Ces prises de notes correspondent au cours de communication verbale avec l'étude des deux fonctions du schéma de Jakobson (1963) : *fonction phatique* et *fonction métalinguistique* et au cours de communication non verbale avec l'étude du concept de posturo-mimo-gestualité.

| Enseignants | Séances analysées | PDN | Communication verbale | | Communication non verbale |
|-------------|-------------------|--------|-----------------------|------------------|---------------------------|
| | | | phatique | métalinguistique | PMG |
| M (EXP) | [EXPMTR1] | 4 | ✓ | ✓ | |
| | [EXPMTR2] | 3 | ✓ | ✓ | |
| Z (DEB) | [DEBZTR2] | 6 | ✓ | ✓ | |
| | [DEBZTR1] | 7 | | | ✓ |
| L (EXP) | [EXPLTR2] | 5 | ✓ | ✓ | |
| | [EXPLTR3] | 3 | | | ✓ |
| I (DEB) | [DEBITR1] | 5 | ✓ | ✓ | |
| | [DEBITR2] | 7 | | | ✓ |
| | | 40 PDN | | | |

Tableau 3 : Descriptif des prises de notes

3.4. De quelques prises de notes analysées

Nous disposons de 23 prises de notes au total. Nous avons fait le choix d'analyser uniquement les prises de notes qui correspondent au cours de communication verbale durant lequel les fonctions *phatique* et *métalinguistique* sont présentées.

| | Séances analysées | PDN | Total |
|--------------------------|-------------------|-----|--------|
| M (EXP) | [EXPMTR1] | 4 | 7 |
| | [EXPMTR2] | 3 | |
| Z (DEB) | [DEBZTR2] | 6 | 6 |
| | [DEBZTR1] | 0 | |
| L (EXP) | [EXPLTR2] | 5 | 5 |
| | [EXPLTR3] | 0 | |
| I (DEB) | [DEBITR1] | 5 | 5 |
| | [DEBITR2] | 0 | |
| | | | 23 PDN |

Tableau 4 : Descriptif des prises de notes analysées

Le corpus des enseignants expérimentés M et L qui compte douze prises de notes et celui des enseignants débutants Z et I, onze. Le faible nombre de prises de notes s'explique par le fait que certains étudiants souhaitaient réviser leurs notes pour le lendemain et d'autres craignaient que leurs notes soient notées et prise en compte dans le barème du partiel final.

4. Présentation et codage des séances analysées des enseignants expérimentés

Ce cours de communication (thème 2) relatif à l'unité d'enseignement SL0001Y a été filmé en salle de cours au premier semestre de l'année universitaire 2010. C'est un cours qui se compose de deux enregistrements retranscrits : celui du groupe 1, encadré par un enseignant expérimenté que nous avons codé par la lettre majuscule M, et un second, encadré par l'enseignant codé L. Le codage des enseignants expérimentés est le suivant :

[EXPM TR 1 [Diap 1 / Tab 1/ PdN 1]

Le codage EXPM désigne le niveau d'expertise de l'enseignant M. Le codage TR 1 renvoie au numéro de la séance retranscrite. Entre crochets apparaissent les différents supports pédagogiques utilisés par chacun des enseignants. L'utilisation des supports pédagogiques codée Diapo, Supp et PdN signifient respectivement diapositive, polycopié et prises de notes. Ces mentions sont suivies d'un numéro qui indique leur ordre d'apparition dans chacune des deux séances du cours.

4.1. Les séances de l'enseignant expérimenté L

Le corpus de l'enseignant expérimenté L comporte deux séances filmées en salle de cours (Novembre et Décembre 2010). Elles durent approximativement une heure. Sont présents

l'observatrice et l'enseignant. Le polycopié et le tableau sont les supports traditionnels utilisés.

La première séance [EXPLTR1] porte sur la communication verbale et a pour objectif de faire découvrir l'évolution de la communication linguistique par la présentation du schéma de Shannon et Weaver (1963). Cette séance est centrée sur les processus d'émission et de réception d'un message.

L'objectif de la deuxième séance [EXPLTR2] consiste à présenter par une approche définitoire la notion d'information et les fonctions cardinales en jeu dans la communication linguistique.

4.2. Les séances de l'enseignant expérimenté M

Le corpus de l'enseignant M comporte deux séances d'une heure chacune présentées à l'aide d'un dispositif de vidéoprojection par ordinateur (diaporamas Powerpoint).

L'objectif de la séance 1 [EXPMTR1] était dans d'apporter des précisions terminologiques sur la notion de « code » dans le modèle linguistique Jakobsonien et dans un second temps de présenter le schéma de la communication verbale de Kerbrat-Orecchioni (1996).

La séance 2 [EXPMTR2] est consacrée à la synthèse de la notion de « proxémique » développée par Hall (1966). Un exercice d'application sur la reconnaissance des gestes est proposé grâce au visionnage d'un extrait d'un film « Marius et Jeannette ».

5. Présentation et codage des séances analysées des enseignants débutants

Deux cours ont été enregistrés : le premier pris en charge par l'enseignant débutant I codé par la lettre majuscule I et le deuxième correspondant à l'enseignant débutant Z codé Z. Ces deux cours ont eu lieu dans le courant du premier semestre. Le codage des deux cours est analogue à celui adopté par les enseignants expérimentés avec pour unique changement la transformation de la mention EXP en DEB :

[DEB TR 1 [Diap1 / Supp 1 / PdN 1]

5.1. Les séances de l'enseignant débutant I

Les enregistrements sont au nombre de deux. Les supports utilisés sont le polycopié et le tableau.

La séance 1 [DEBITR1] a débuté par la correction d'un exercice d'application donné la semaine précédente sur la distinction symbole / signe. L'objectif consiste à expliquer deux concepts fondamentaux relatifs à la posturo-mimo-gestualité à savoir ceux de l'interactivité et de la multicanalité.

La séance 2 [DEBITR2] consiste à développer les fonctions du modèle Jakobsonien dans le but d'identifier, par une approche comparatiste, les différences fondamentales avec le modèle de Kerbrat-Orecchioni (1996).

5.2. Les séances de l'enseignant débutant Z

Le corpus de l'enseignant débutant Z se compose de deux séances présentées par diaporamas Powerpoint.

La séance 1 codée [DEBZTR1] a eu lieu le 30 Novembre 2010. Elle est centrée sur la présentation et l'étude de la proxémique via le modèle de l'organisation de l'espace chez l'homme. La théorie mécaniciste de la communication de Shannon et Weaver (1963) a été proposée sur la base d'un ouvrage de Bounoux intitulé *Sciences de l'information et de la communication* (1996).

La deuxième séance codée [DEBZTR2] a consisté à reprendre les fonctions du schéma de Shannon et Weaver (1963).

6. Conventions de transcription

6.1. Choix des conventions de transcription : orthographe standard

Etant donné que nous faisons le choix de centrer notre analyse sur l'aspect langagier, nous utiliserons une transcription en orthographe standard. Les conventions de transcription retenues ont été empruntées essentiellement au GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe). Aucun signe de ponctuation n'est utilisé, les majuscules sont employées à l'initiale des noms propres. Seuls deux aspects des éléments prosodiques seront pris en

considération. Il s'agit des pauses et des intonations ascendante et descendante. Nous avons fait ce choix de manière à faciliter la lecture des transcriptions. Ces aspects peuvent être un indicateur qui vise à avertir l'étudiant par exemple qu'une définition peut être une citation empruntée à un auteur du domaine.

6.2. Notation du corpus : choix du codage

Chaque transcription s'organise en tours de paroles. Le tour de parole correspond à un énoncé produit par un locuteur. Les tours de parole sont signalés par un numéro (e.g. 001) et sont numérotés de 1 à x pour faciliter leur repérage dans l'analyse. Les enseignants sont désignés avec une majuscule Z /, I /, L / ou M selon l'enseignant. Afin de protéger l'anonymat des enseignants et des étudiants, les lettres Z /, I /, L /, M sont utilisées pour représenter les premiers, la lettre E désigne un étudiant alors que EEE désigne plusieurs étudiants en situation d'intervention simultanée.

La présentation tabulaire de chacune des séances sera suivie de certaines prises de notes que nous avons choisi de coder DEB / EXP PdN et du numéro servant à les répertorier.

6.2.1. Mise en forme des éléments prosodiques

Les gestes et les déplacements des enseignants sont retranscrits en italiques et entre parenthèses, les notations de formes inaudibles ou dont l'identification est incertaine sont retranscrites avec des XXX. L'allongement des segments est signalé par des points de suspension (par exemple : euh :::).

6.2.1.1. Notation des pauses et de la liaison

En conformité avec les conventions de transcription de l'oral du GARS, nous avons choisi de retranscrire les pauses en excluant tout signe typographique de ponctuation utilisé à l'écrit pour les remplacer par les signes +, ++, +++ qui indiquent une pause courte, une pause moyenne et une pause longue.

Prenons un exemple extrait du corpus Z :

[DEBZTR1]

Z : donc je pense qu'on_était arrivé à la représentation du schéma avec ses six entités le destinataire + le message et destinataire et trois_éléments qui se rajoutent qui viennent aussi euh :: contribuer au sens du message

Nous avons pris soin de retranscrire la liaison par un tiret.

6.2.1.2. Notation des intonations

Les éléments prosodiques suivis d'une flèche et qui apparaissent en majuscules, sont des éléments qui marquent une intonation montante ↑ ou une descendante ↓

Prenons un extrait de la séance [EXPLTR2] chez l'enseignant expérimenté L :

[EXPLTR2]

L : ++ bon alors aujourd'hui on va voir UN_AUTRE MODELE ↑ donc est ce que maintenant vous comprenez POURQUOI quand je vous rencontre dans la rue au lieu de vous dire bonjour euh :: oui je vous_annonce quelques vers de Paul Valéry ↓

6.2.2. Chevauchements de parole

Selon Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987), lorsque « des paroles sont perçues comme simultanées [...], il est d'usage, conformément à la convention de retranscription du GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe), de les souligner » (1987 : 143). Dans notre corpus, seuls les chevauchements de parole perceptibles ont été retranscrits. Ils sont suivis par la barre oblique \ comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant :

[EXPLTR2]

015. L : ce message il parle de quelque chose il parle de quelque chose c'est ce qu'on_appelle en linguistique le référent ↓

016. EEE : c'est le sujet ? \

017. L : donc pour lui c'est le sujet

6.2.3. Commentaires

Les commentaires sont placés entre parenthèses et en italiques. Ils concernent les indications contextuelles de la situation de cours comme un évènement imprévu survient ainsi que le laisse apparaître comme dans l'exemple suivant :

[EXPMTR1]

M : donc on_a dit émetteur et récepteur doivent_avoir deux champs culturels + qui qui coïncident mais ce recouvrement n'est pas total + il est jamais d'ailleurs total en fait + en principe + en principe y a toujours une partie qui est propre à l'individu et une partie qui est propre à l'autre (*Apparition d'une image imprévue sur le diaporama*)

La mention de l'italique entre parenthèses correspond à un commentaire concernant les déplacements de l'enseignant et les actions lorsqu'il lit un document écrit qu'il veut citer.

[EXPMTR1]

M : dans le cas de l'oral euh ::: (00.57) dit autrement pour définir le code on dira on dira on parlera de (*Lisant*) système de signes qui par conventions préalables

6.2.4. Formes incomplètes, inaudibles ou difficilement interprétables

Les séquences de syllabes inaudibles ou dont l'orthographe est incertaine sont retranscrites avec des X entre crochets [XXX] comme dans l'extrait ci-dessous :

[DEBITR1]

I : donc un_exemple qu'on vit tous surtout en ce moment c'est quand_on_est enrhumé et ben on_a une modification en termes de production du message hein et c'est [XXX] donc quand_on_est malade

6.2.5. L'API (*Alphabet Phonétique International*)

Nous avons utilisé l'API dans le cas où deux phonèmes contigus font l'objet d'une reformulation sous forme de correction d'amorce d'énoncé inachevé.

[EXPMTR1]

M : pour que la communication s'établisse récepteur et émetteur doivent maîtriser le code de manière de la manière la plus_égale possible ↓ en fait il faut qu'ils fassent uz usage de la même langue

6.2.5. La lecture

Les définitions empruntées à des auteurs sont retranscrites en entier par des majuscules comme dans l'extrait ci-dessous :

[EXPMTR1]

M : en_étant en_étant en_accord avec le précept saussurien qui est dans le cours de linguistique générale LA LINGUISTIQUE EST L'ETUDE DE LA LANGUE EN_ELLE MEME ET POUR ELLE-MEME d'accord ?

6.3. Transcription tabulaire

Nous avons reporté en annexe la retranscription orale du cours de communication verbale sous forme de présentation tabulaire afin de mettre en regard les transcriptions et les supports pédagogiques utilisés par chacun des enseignants. Il est composé de trois colonnes. La première colonne que l'on nomme « diaporamas » réfère aux différents supports pédagogiques utilisés par l'enseignant pouvant être selon le diaporama de type Powerpoint projetables via l'ordinateur ou simplement des inscriptions de tableaux et/ ou papier donnés durant le cours. Chacune des diapositives de type PowerPoint ou inscriptions de tableaux qui apparaissent au fur et à mesure du déroulement du cours sont encadrées. Celles qui sont non encadrées indiquent la poursuite d'une même diapositive qui court jusqu'à l'apparition d'une nouvelle diapositive. La deuxième colonne que l'on a choisie de nommer « transcriptions » reporte les retranscriptions du contenu de chaque séance. Elle comporte en guise d'introduction des didascalies indiquant la situation d'enregistrement à savoir les personnes présentes et le ou les supports pédagogiques utilisés par l'enseignant.

Ce chapitre nous a permis de poser l'ensemble des questions méthodologiques qui ont présidé à la constitution ainsi qu'à la transcription du corpus. Ces dernières ont soulevé des problèmes tant pour son recueil que pour son interprétation, notamment en ce qui concerne la délimitation des objets analysés. Par conséquent, il serait bon d'approfondir nos analyses sur

la considération des pauses comme faisant partie d'une reformulation marquée au niveau prosodique évoquée dans les travaux de Gulich et Kotschi (1987) et sur une éventuelle variation de la reformulation caractéristique signalée par les intonations.

Partie 3 : Résultats

Chapitre VII. Les énoncés définitoires dans le discours des enseignants : résultats..... 133

- 1. Rappel du dispositif d'analyse des énoncés définitoires..... 133*
- 2. Énoncés définitoires et fonction phatique chez les enseignants 137*
- 3. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique chez les enseignants152*
- 4. Synthèse du traitement des énoncés définitoires chez les enseignants 168*
- 5. Synthèse du traitement des énoncés définitoires citationnels dans les prises de notes. 173*
- 6. Niveau d'expertise des enseignants et traitement des énoncés définitoires de l'ensemble des termes du corpus 175*

Chapitre VIII. Les exemples et l'opération d'exemplification dans les discours des enseignants 177

- 1. Mise à l'épreuve des nouvelles catégories : un cadre d'analyse..... 178*
- 2. Identification et marquage des formes discursives de l'exemplification 184*
- 3. L'exemplification dans les enseignements..... 192*

Chapitre VII. Les énoncés définitoires dans le discours des enseignants : résultats

1. Rappel du dispositif d'analyse des énoncés définitoires

Parmi les stratégies argumentatives comme l'exemplification ou la comparaison, celle qui consiste à définir des termes est fréquemment utilisée par les enseignants. Du point de vue de la forme, la définition est l'opération qui se caractérise par la présence d'énoncés définitoires. Ces énoncés définitoires qui ont un intérêt pour l'enseignant vont de l'énoncé définitoire direct à l'énoncé définitoire indirect. Ces énoncés définitoires directs ou indirects sont des énoncés définitoires citationnels issus du discours rapporté ou sont des énoncés issus des dictionnaires ou issus de l'enseignant lui-même. L'objectif de ce chapitre est d'analyser les énoncés définitoires des notions de *fonction phatique* et de *fonction métalinguistique* dans les supports pédagogiques et dans le discours des enseignants.

Notre cadre théorique est celui des travaux proposés par Riegel (1990) et Rebeyrolle (2000) :

| Typologie des énoncés définitoires (Riegel, 1987,1990) ; (Rebeyrolle, 2000) | |
|--|--|
| Énoncés définitoires <i>directs</i> (EDD) | |
| Catégorie 1 : <u>Relation de désignation</u> [SN _a V désigner SN _x – X] | → Mot → Chose <i>Librairie désigne un magasin où l'on vend des livres</i> |
| Catégorie 2 : <u>Relation de dénomination</u> [SN _x V s'appeler SN _a] | → Chose → Mot <i>un magasin où l'on vend des livres s'appelle librairie</i> |
| Catégorie 3 : <u>Relation de signification</u> [A V signifier B – X] | → Signe → Signifié <i>Le mot librairie signifie magasin où l'on vend des livres</i> |
| Catégorie 4 : <u>Introduit par « c'est-à-dire »</u> [A « c'est-à-dire » B – X] | → Signe → Signe quand (« c'est-à-dire » marque l'équivalence) <i>Les Unités de Configuration Logiciel. Elles constituent l'élément de plus bas niveau géré en configuration, c'est-à-dire le fichier.</i> |

Tableau 1 : Les énoncés définitoires *directs*

| (Riegel, 1987,1990) ; (Rebeyrolle, 2000) | |
|---|---|
| <i>Énoncés définitoires indirects (EDI)</i> | |
| <p>Catégorie 1 : <u>Relation de classification</u> [SNa (hypony) est un <u>Nx</u> – X]</p> | <p>→ <i>Librairie est un endroit où l'on vend des livres</i></p> |
| <p>Catégorie 2 : <u>Relation parenthétique</u> [SNa (SNx – X) [SNx (hypero) – X(SNa) hypony]</p> | <p>→ <i>L'expert devait se remémorer l'incident et disposait des informations contenues dans la main courante (<u>journal de bord</u>) où sont notées toutes les interventions sur le réseau de distribution de gaz.</i></p> |
| <p>Catégorie 3 : <u>Détachement du terme à définir du reste de l'énoncé</u></p> | <p>→ <i>Le <u>code</u> qui sert à communiquer c'est un système de signes qui par conventions préalables est destiné à représenter et à transmettre des informations</i></p> |
| <p>Catégorie 4 : <u>Reprise du titre</u></p> | <p>Marnes [Titre] → Les <u>marnes</u> sont des argiles qui contiennent une certaine proportion de calcaire, quand elles ne sont pas trop calcaires; elles évoluent vers des argiles</p> |
| <p>Catégorie 5 : <u>Relation anaphorique</u></p> | <p>→ La fonction phatique permet d'établir le contact, <u>elle</u> assure aussi le maintien de l'interaction</p> |
| <p>Catégorie 6 : <u>Reprise immédiate</u></p> | <p>→ Les <u>phatiques</u> sont des interjections telles que « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois ». Les <u>phatiques</u> sont des mots qui ne servent qu'à établir, prolonger ou interrompre la communication</p> |

Tableau 2 : Les énoncés définitoires indirects

Au chapitre IV, nous avons présenté une description des énoncés définitoires proposée par Riegel (1990) et Rebeyrolle (2000). Comme nous allons le voir maintenant, la confrontation des énoncés définitoires *directs* (EDD) et des énoncés définitoires *indirects* (EDI) à leurs réalisations concrètes dans les supports pédagogiques et dans le discours nécessite que nous disposions de l'ensemble des réalisations discursives et de l'ensemble des réalisations écrites de notre corpus. En d'autres termes, il s'agit de la liste de l'ensemble des énoncés définitoires « *directs* » qui pour reprendre les termes de Riegel (1987 : 37) « affichent explicitement le caractère métalinguistique de l'opération définitoire » et des énoncés *indirects* dans lesquels le caractère métalinguistique de l'opération définitoire n'est pas clairement affiché par un marqueur ou un verbe métalinguistique.

1.1. Choix des catégories d'analyse des énoncés définitoires

Pour analyser les énoncés définitoires dans notre corpus, nous reprenons l'axe définitionnel proposé par Rebeyrolle (2000 : 90) qui prend en compte la distinction entre acte définitoire direct et acte définitoire indirect (Riegel, 1990). Dans cet axe définitionnel représenté ci-dessous, la définition s'inscrit dans un continuum qui va d'une formulation *directe* entièrement métalinguistique avec la présence des verbes métalinguistiques à une formulation indirecte uniquement portée par des indices ponctuationnels et typographiques.

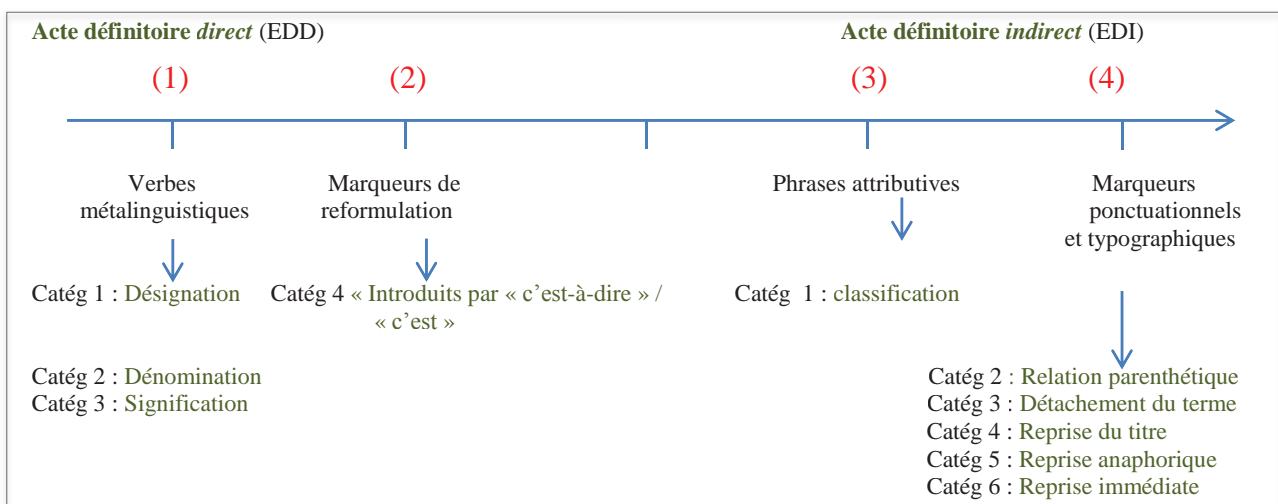


Tableau 3 : Représentation de l'axe définitionnel de Rebeyrolle (2000)

Du côté droit de l'axe, les structures des énoncés définitoires qui impliquent des verbes métalinguistiques sont les énoncés définitoires *directs* (EDD) (1). L'orientation de ces énoncés prend la forme de la *désignation* (EDD Catég 1), de la *dénomination* (EDD Catég 2) et de la *signification* (EDD Catég 3). A mi-chemin entre le pôle métalinguistique et le centre de l'acte définitoire, il y a les énoncés marqués par le marqueur de reformulation paraphrastique « c'est-à-dire » (2). Entre le centre et le pôle droit, Rebeyrolle (2000) place les phrases attributives (3) où l'on se situe du côté du référent dénoté par le terme ; il s'agit de la relation de *classification* (EDI Catég 1). Ce sont des énoncés définitoires *directs* dont les signes définis sont autonymiques. Ils se caractérisent par des verbes et des marqueurs métalinguistiques.

Nous reprenons à notre compte les définitions c'est-à-dire l'ensemble des énoncés définitoires *directs* (1) et (2) de l'axe définitionnel en apportant une modification à la catégorie quatre qui regroupe les énoncés *directs* introduits par le marqueur « c'est-à-dire ». Cette modification consiste à inclure dans cette catégorie le marqueur présentatif « c'est » qui peut se substituer au marqueur paraphrastique « c'est-à-dire ».

Si jusque là les signes définis sont de forme autonymique, lorsque l'on se retrouve du côté du pôle droit, les énoncés définitoires sont *indirects* (3) et (4). « On se situe sur le versant de l'acquisition implicite du sens d'un mot, les marqueurs métalinguistiques deviennent plus rares » Rebeyrolle (2000 : 91). Ce sont des marqueurs uniquement ponctuationnels et typographiques qui signalent ce type d'énoncés. Nous reprenons l'ensemble des catégories d'énoncés *indirects* qui marquent la relation de classification (Catég 1), la relation parenthétique (Catég 2), le détachement du terme du reste de l'énoncé (Catég 3), et les relations de reprises avec la reprise du titre (Catég 4), la reprise anaphorique (Catég 5) et la reprise immédiate (Catég 6).

1.2. Les critères d'analyse des énoncés définitoires et hypothèse

Notre analyse consiste à repérer les énoncés que nous considérons comme définitoires dans les supports pédagogiques et dans le discours oral des enseignants. Pour ce faire, trois critères sont pris en compte :

- 1^{er} critère : le caractère direct (EDD) ou indirect (EDI) des énoncés définitoires
Le but est de voir quels sont les marqueurs typographiques et ponctuationnels qui participent au signalement de ces énoncés.
- 2^{ème} critère : le caractère citationnel ou non-citationnel des énoncés définitoires
Le but est de voir si les énoncés définitoires sont issus du discours rapporté ou si ce sont des énoncés définitoires issus des dictionnaires.
- 3^{ème} critère : le caractère dicté ou non dicté des énoncés définitoires ?
Le but est de voir si les énoncés définitoires citationnels ou non citationnels sont dictés ou non par l'enseignant.

Nous voulons voir quels sont les types d'énoncés définitoires proposés par les enseignants d'abord pour la *fonction phatique* et ensuite pour la *fonction métalinguistique*. Nous supposons une différence de traitement chez les enseignants. Étant donné que la notion de *fonction métalinguistique* fait appel à des termes beaucoup plus techniques nous supposons qu'elle nécessite de la part de l'enseignant davantage d'éclairages au niveau de la terminologie. Ces éclairages supplémentaires sur des termes de « code » et de « métalangage » peuvent influencer le nombre et le type d'énoncés définitoires utilisés pour favoriser la compréhension des étudiants. Les termes associés à la notion de *fonction phatique*

comme le « contact » et « les interjections » sont davantage connus des étudiants. C'est ce que nous allons tenter d'observer maintenant.

2. Enoncés définitoires et fonction phatique chez les enseignants

La notion de *fonction phatique* est une notion qui fait partie des six éléments du schéma communication de Jakobson (1963). Elle est présentée après la fonction poétique dans le document source du SED. Cet ordre de présentation respecte celui proposé par Jakobson dans *Essais de linguistique générale* (1963 : 213-222).

2.1. Enoncés définitoires et fonction phatique dans le SED et chez M et Z

Dans un premier temps, nous allons analyser quels sont les types d'énoncés définitoires dans le document source du SED chez les enseignants M et Z dans les diaporamas puis dans le discours et les prises de notes des étudiants. Nous verrons ensuite le traitement de cette fonction chez les enseignants L et I.

2.1.1. Enoncés définitoires et fonction phatique dans le document source SED

2.5. Le contact (comment ?)

- [Au contact correspond la **fonction phatique**.
- [DEFD1] Elle permet de conserver le contact physique avec le destinataire. On parle ainsi des phatiques pour désigner des interjections telles que « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »...
- [DEFD2] Cette fonction semble précéder le langage articulé puisque le gazouillis du nouveau-né lui sert à établir le contact avec son entourage. Le langage ayant une fonction de socialisation, le jeu et le contact sont essentiels et ont le pas sur l'information.
- Dans la communication dite médiatisée (téléphone, radio), il existe toutes sortes de formules stéréotypées qui n'ont d'autre but que de vérifier le circuit « Allô », pour la communication téléphonique, « Roger », et toutes les formules de vérification de la communication radio militaire).
- Enfin, dans la vie courante, une bonne partie des échanges n'ont d'autre fonction que d'assurer le contrat social.] (SED FONCTION PHATIQUE Annexe 14 p°492)

| Opération linguistique | Codage de la notion <i>Fonction phatique</i> |
|-------------------------|--|
| Définition (1) [SED] | [DEFD1] de <i>fonction phatique</i> Elle permet de conserver le contact physique avec le destinataire. [EDI Catég 5 : Reprise anaphorique] |
| Définition (2) [SED] | [DEFD2] de <i>fonction phatique</i> Cette fonction semble précéder le langage articulé [EDI Catég 1 Relation de classification] |

Tableau 4 : Représentation des types d'énoncés définitoires de *fonction phatique*

La présentation de la notion de *fonction phatique* dans le document source du SED comporte deux énoncés définitoires. Ces deux énoncés définitoires suivent l'ordre suivant :

- Dénomination de *fonction phatique*
- [DEFD1] Définition (1) de *fonction phatique* [EDI Catég 5 : Reprise anaphorique]
- Exemple (1) [EXED Catég 2] « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »
- [DEFD2] Définition (2) de *fonction phatique* [EDI Catég 1 : Relation de classification]
- Exemple (2) [EXED Catég 1] gazouillis du nouveau-né
- Exemple (3) [EXED Catég 1] téléphone, radio
- Exemple (4) [EXED Catég 1] « Allo »
- Exemple (5) [EXED Catég 1] « Roger »

Le premier énoncé définitoire [DEFD1 Elle permet de conserver le contact physique avec le destinataire] de *fonction phatique* est précédé de la dénomination en gras du terme **fonction phatique**. De cette manière l'enseignant attire l'attention des étudiants sur le terme à définir. Ce terme dénommé est illustré par un exemple dont la structure renvoie à une énumération d'exemplaires de la classe [EXED Catég 2 « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »]. Ces exemplaires c'est-à-dire les individus faisant partie de la classe des « phatiques » se présentent dans une structure énumérative. C'est une structure où chacun des individus est énuméré comme dans une liste : « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois ». C'est un énoncé définitoire indirect (EDI). Il ne comporte aucun marqueur métalinguistique. Il est citationnel car c'est Jakobson qui parle. Le pronom anaphorique « Elle » renvoie à la notion de *fonction phatique* et correspond dans notre typologie à la catégorie 5 [Reprise anaphorique] dont la structure syntaxique est [SNa V permettre SNx – X].

Le deuxième énoncé définitoire [DEFD2 Cette fonction semble précéder le langage articulé] est aussi classé comme un énoncé définitoire indirect qui correspond à une relation de classification [Catégorie 1]. La structure syntaxique est la suivante : [SNa V sembler SNx – X]. Il est suivi de quatre exemples typiques de la classe.

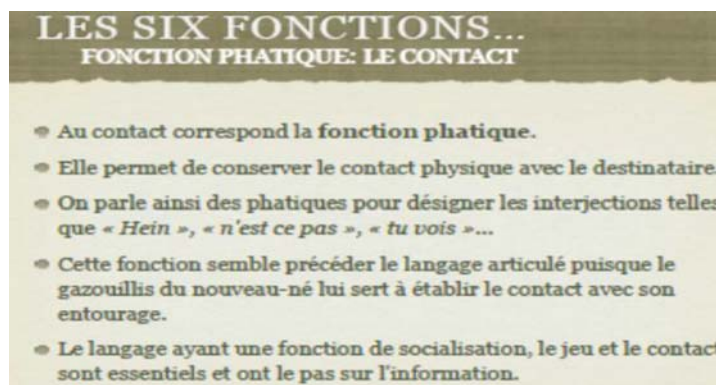
Pour résumer, la notion de *fonction phatique* fait l'objet de deux énoncés définitoires indirects [DEFD1] et [DEFD2]. Ce sont deux énoncés définitoires indirects issus des dictionnaires. Ils ne sont signalés par aucun marqueur typographique.

Regardons à présent si les enseignants M et Z reprennent ces énoncés définitoires dans leurs diaporamas.

2.1.2. Énoncés définitoires et fonction phatique dans les diaporamas

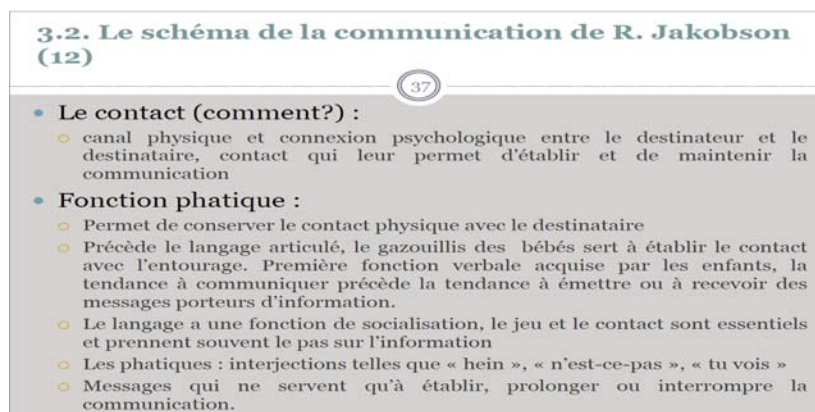
L'enseignant expérimenté M ne traite pas les énoncés définitoires de la même manière que l'enseignant débutant Z.

Chez l'enseignant expérimenté M, les deux énoncés définitoires sont repris à l'identique du document source du SED et apparaissent sur la diapositive sous la forme de liste à puces. Cette liste à puce fait partie des phénomènes de mise en espace développés par Virbel (2005). Les deux énoncés définitoires de la *fonction phatique* sont des énoncés définitoires indirects citationnels qui apparaissent dans le même ordre de présentation que celui du document source du SED.



[EXPMTR1 Diapo 38 p°44]

Chez l'enseignant débutant Z, les énoncés définitoires sont soumis à des modifications. Ils ne suivent pas le même ordre de présentation et s'accompagnent d'une information nouvelle.



[DEBZTR2 Diapo 14 p°187]

L'enseignant débutant Z choisit de définir le terme « contact » qui est une information nouvelle par rapport au diaporama Powerpoint. C'est un énoncé définitoire citationnel qui est extrait de Jakobson. Il est précédé d'une puce mais n'est pas signalé comme une citation dans la diapositive. C'est un énoncé définitoire averbal qui n'est introduit par aucun déterminant. Il illustre l'exemple du maintien du « contact » établi entre un destinataire et un destinataire par la reprise anaphorique du terme « contact ». Nous le classons donc comme un énoncé définitoire indirect de catégorie 5 [Reprise anaphorique].

En effet, le premier énoncé définitoire indirect citationnel de la *fonction phatique* est précédé par la définition du terme « contact ». Cette diapositive comporte quatre énoncés définitoires indirects que nous catégorisons dans la catégorie 5 [Reprise anaphorique] :

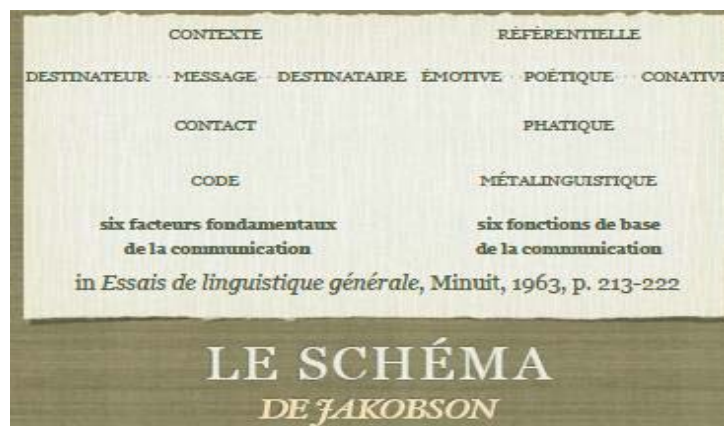
- un énoncé définitoire indirect citationnel du « contact » :
[DEFD1 Catég 5 : Reprise anaphorique]
 - canal physique et connection psychologique avec le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication
- trois auto-reformulations des énoncés définitoires indirects citationnels de *fonction phatique* [DEFD2/ DEFD3/ DEFD4 Catég 5 : Reprise anaphorique] qui se caractérisent par l'ellipse des pronoms personnels :
 - (Elle) Permet de conserver le contact physique avec le destinataire
 - (Elle) Précède le langage articulé, le gazouillis des bébés sert à établir le contact avec l'entourage.
 - (C'est) Première fonction verbale acquise par les enfants

Pour résumer, les énoncés définitoires des diapositives sont tous repris du SED chez les enseignants M et Z. Ce sont tous des énoncés définitoires indirects citationnels de Jakobson. L'enseignant débutant Z donne plus d'informations que l'enseignant expérimenté M. Il donne la définition de la notion mais aussi celle du terme associé à la notion « contact » sans signaler que c'est un énoncé définitoire citationnel de Jakobson. Les énoncés définitoires citationnels sont signalés par le marqueur typographique des deux points chez M et Z.

2.1.3. *Enoncés définitoires et fonction phatique dans le discours*

Le traitement de la notion de *fonction phatique* n'est abordé que dans la séance 1, la séance 2 étant consacrée à la posturo-mimo-gestualité. La notion de *fonction phatique* est définie à

deux reprises, une première fois lors de la présentation du schéma de Jakobson (1963) [EXPMTR1 Diapo 34] où l'on est en présence d'énoncés définitoires indirects et une seconde fois lors d'une diapositive consacrée à la notion :



EXPMTR1 Diapo 24 p°31

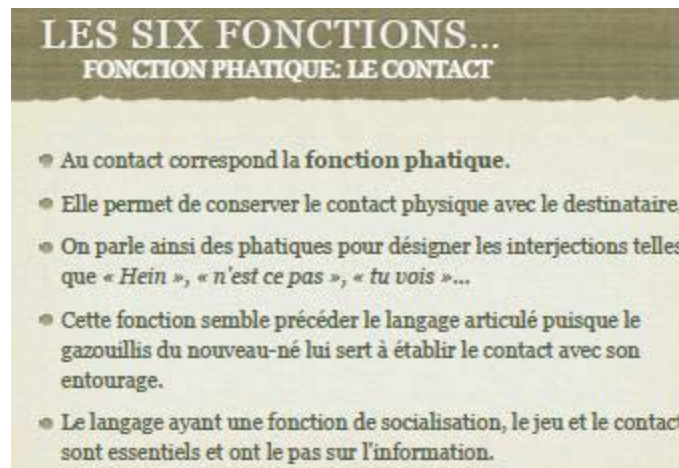
AU CONTACT puisqu'on dit qui doit y_avoir UN CONTACT PHYSIQUE et UNE CONNECTION PSYCHOLOGIQUE avec le destinataire correspond à ce qu'on appelle LA FONCTION PHATIQUE [DEFD Catég 4] c'est_elle qui va être LA FONCTION D'APPEL euh de l'autre ↓ (43.37) celle qu'on retrouve dans certaines_in interjections [DEFF Catég 4]

Lors de la présentation des éléments du schéma, l'enseignant reformule l'énoncé définitoire citationnel du « contact » pour introduire la dénomination de *fonction phatique*. Cette dénomination est introduite par l'expression métalinguistique « ce qu'on appelle » et est suivie par énoncé définitoire indirect qui marque une relation de classification [Catég 4], c'est-à-dire une inclusion entre l'hyponyme (Na) et le Nx (l'hyperonyme) :

[SNa Elle (hyponyme) est / c'est un Nx (FONCTION D'APPEL) euh de l'autre]

Ici, le pronom personnel « elle » renvoie à l'hyperonyme FONCTION PHATIQUE suivi d'un exemple.

Dans la diapositive, la notion est à nouveau dénommée, définie, exemplifiée et redéfinie comme proposé dans le document source du SED :



EXPMTR1 Diap 38 p°44

(Apparition de la diapo « au contact correspond la fonction phatique » 11.01) LA FONCTION PHATIQUE ↑ qui correspond au contact ↓ [DEFD Catég 4] donc la fonction phatique permet de conserver le contact physique avec le destinataire euh pas seulement PHYSIQUE mais aussi PSYCHOLOGIQUE d'accord ? [DEFF Catég 4] LA RELATION à l'autre est maintenue par le contact on parle de la la la FONCTION PHATIQUE (11.27)

L'enseignant expérimenté M attire l'attention des étudiants par une insistance intonative sur la nature de la relation de contact PHYSIQUE mais aussi PSYCHOLOGIQUE qui s'établit entre le destinataire et le destinataire.

Chez l'enseignant débutant Z, l'ajout du terme « contact » fait l'objet d'un énoncé définitoire direct de catégorie 4 [EDD Introduit par « c'est »] :

+ le cinquième élément du schéma c'est LE CONTACT + (apparition de la diapo 14) donc comment va s'établir le contact ? (33.15) [DEFD1 Catég 4] donc c'est le canal physique et dans le cas de la communication verbale c'est la communication psychologique qui va se faire entre le destinataire et le destinataire ↓ (33.24) donc le contact permet d'établir la communication et aussi de maintenir la communication [DEFF1 Catég 4] + on_a déjà parlé de ce contact dans la communication non verbale avec tous les_éléments qui nous permettent de voir que contact était bien maintenu avec des petits mots dans la phrase comme TU M'ENTENDS ? TU SUIS ? euh :: les regards etc donc c'est vraiment établir la connexion établir le contact avec entre le destinataire et le destinataire donc c'est dans la communication technique tous les petits mots TU M'ENTENDS BIEN ? Etc (34.04)

Cet énoncé définitoire du « contact » est suivi par la reformulation des deux énoncés définitoires indirects de *fonction phatique*.

On_a déjà parlé de ce contact dans la communication non verbale avec tous les_éléments qui nous permettait de voir que le contact était bien maintenu avec des petits mots dans la phrase

comme TU M'ENTENDS ? TU SUIS ? euh :: les regards etc donc c'est vraiment établir la connexion établir le contact avec entre le destinataire et le destinataire donc c'est dans la communication technique tous les petits mots TU M'ENTENDS BIEN ? etc (34.04) ça peut être le BONJOUR dans la communication de tous les jours les petits mots qui vont permettre d'établir le contact et puis dans la conversation s'assurer que l'autre nous suit bien et est toujours bien_en contact avec nous ↓ (34.18) + tous les petits mots n'est ce pas ? tu vois ? ça va donc tout ça ↑ c'est associé à la fonction phatique donc qui est cette fonction qui sert justement à établir et à maintenir le contact + [DEFD1 Catég 6 Reprise immédiate] donc la fonction phatique permet de conserver le contact et aussi d'établir aussi + d'établir et de conserver le contact avec le destinataire (34.45) (DEFF1] donc cette fonction est souvent considérée comme la fonction qui est PREMIERE chez les êtres humains + [DEFD2 Catég 5 Reprise anaphorique] donc elle précède très souvent le langage articulé proprement dit [DEFF2] + puisque par exemple on considère que le gazouillis des bébés c'est déjà établir un contact avec son_entourage (35.24)

Le premier énoncé définitoire indirect est la reprise immédiate du terme *fonction phatique* [EDI Catég 6 Reprise immédiate]. Cet énoncé est introduit par le marqueur « donc ».


Le deuxième énoncé définitoire est un énoncé que nous catégorisons dans la catégorie 5 [EDI Catég 5 Reprise anaphorique] dans la mesure où le pronom « elle » renvoie à *fonction phatique*.

Pour résumer, dans le discours des enseignants M et Z, les énoncés définitoires qui renvoient à la *fonction phatique* sont des énoncés indirects non citationnels et non dictés. Ils sont introduits par le marqueur « donc » et marquent une reprise anaphorique. Dans un premier temps, la présentation du schéma de Jakobson permet à l'enseignant expérimenté M de reformuler l'énoncé définitoire citationnel du « contact » de Jakobson absent du diaporama. Cet énoncé marque la relation de classification [EDI Catég 4 Relation de classification] et est précédé par une dénomination du « contact ». Chez l'enseignant débutant Z, « le contact » déjà présent dans le diaporama est redéfini et introduit par le présentatif « c'est ». L'enseignant débutant Z reste proche du document source du SED toutefois elle recommande des informations ajoutées dans son diaporama.


2.1.4. Énoncés définitoires et fonction phatique dans les prises de notes

Les énoncés définitoires citationnels non dictés ne sont pas notés en entier par les étudiants même si ils sont auto-reformulés par l'enseignant M. En effet, des modifications et


abréviations sont observées dans toutes les PDN (4 PDN). Ces modifications affectent la structure syntaxique, c'est le cas de la suppression du pronom personnel dans la PDN 4 qui donne un style télégraphique :

| | |
|--|---|
| [EXPMTR1 Diapo 34 p°39] | (Elle) permet de conserver le contact physique avec le destinataire |
| [EXPMTR1 PDN4]  | Permet de conserver le contact physq avec le destinataire |

Dans la PDN 2, l'étudiant omet le verbe :


| | |
|---|---|
| [EXPMTR1 Diapo 34 p°39] | <ul style="list-style-type: none"> • Elle permet de conserver le contact physique avec le destinataire |
| [EXPMTR1 PDN 2]  | → fonct° phatique : contact <ul style="list-style-type: none"> • contact physique avc le destinataire |

Cette omission du verbe « permettre » est relativement courante. Elle fait partie des processus abrégatifs qui affectent la syntaxe mis en évidence par Piolat (2001). La PDN 3 montre un cas de reformulation écrite de l'énoncé définitoire citationnel du « contact » par rapport au document source du SED :


| | |
|---|---|
| [EXPMTR1 Diapo 34 p°39] | <ul style="list-style-type: none"> • Elle permet de conserver le contact physique avec le destinataire |
| [EXPMTR1 PDN 3]  | Fonct° phatique → le contact Maintenance de la relation à l'autre |

Ici, la volonté du scripteur se reflète bien puisqu'il se réapproprie la définition en utilisant ses propres mots comme « maintenance » et « relation ». L'étudiant ne l'abrège pas, cependant le terme « F° » du titre de la notion est tronqué à l'initiale. Comme le souligne Branca-Rossoff (2004 : 24), « la troncation affecte la fin du mot, seule la première lettre du mot est maintenue ».



Par conséquent, si nous comparons ces prises de notes avec celles de l'enseignant débutant Z, nous observons qu'au moins la moitié des étudiants (3PDN/6) notent l'énoncé définitoire direct non citationnel de *fonction phatique* comme celui proposé dans la diapositive, il s'agit des PDN 2, 4 et 5]. Par rapport à la diapositive, on remarque que l'étudiant conserve la puce du titre de la notion qui apparaît comme un marqueur de mise en liste mais pas le marqueur typographique des deux points qui signale l'énoncé définitoire :

| | |
|--|--|
| [DEBZTR2 Diapo 14 p°187] | <ul style="list-style-type: none"> • Fonction phatique : <ul style="list-style-type: none"> ○ Permet de conserver le contact physique avec le destinataire |
| <p>[DEBZTR2 PDN 2]</p>  | <ul style="list-style-type: none"> • F° phatique <ul style="list-style-type: none"> - permet de conserver le contact physique avec le destinataire |

Dans la PDN4, la puce et les deux points sont également repris mais s'accompagnent d'une concentration des consonnes du terme « Fct° » dans le titre :


| | |
|--|--|
| [DEBZTR2 Diapo 14 p°187] | <ul style="list-style-type: none"> • Fonction phatique : <ul style="list-style-type: none"> • Permet de conserver le contact physique avec le destinataire |
| <p>[DEBZTR2 PDN 5]</p>  | <ul style="list-style-type: none"> • Fct° Phatique <ul style="list-style-type: none"> ○ Permet de conserver le contact physique avec le destinataire |


Les énoncés définitoires non citationnels de *fonction phatique* sont modifiés syntaxiquement dans les prises de notes des étudiants de l'enseignant débutant Z. Sur 4 PDN, 2 PDN mettent en évidence des modifications d'ordre syntaxique et des modifications d'ordre lexical. Ces modifications syntaxiques se traduisent par le phénomène d'ellipse du pronom personnel ou du verbe comme dans [PDN3A et PDN 4] :

| | |
|--|--|
| [DEBZTR2 Diapo 14 p°187] | <ul style="list-style-type: none"> • Permet de conserver le contact physique avec le destinataire |
| <p>[DEBZTR2 PDN3A]</p>  | → fonction phatique = contact physique avec le Da |
| <p>[DEBZTR2 PDN4]</p>  | (astérisque) Fonction phatique <u>Elle</u> permet de conserver le contact physique avec le destinataire. |

Dans la PDN3A, le titre de la notion est précédé d'une flèche. L'énoncé définitoire citationnel est abrégé sur le terme « Da ». Cette abréviation est une convention adoptée par l'enseignant débutant Z.

En ce qui concerne les modifications d'ordre lexical, les prises de notes [PDN3 et PDN1] mettent en évidence des cas de reformulations écrites par rapport à l'énoncé définitoire citationnel du « contact » proposé dans la diapositive de l'enseignant Z :

| | |
|---|--|
| [DEBZTR2 Diapo 14 p°187] | <ul style="list-style-type: none"> • Permet de conserver le contact physique avec le destinataire |
| <p>[DEBZTR2 PDN3]</p>  | Fct phatq : établit et maintient le contact physiq |

| | |
|--|---|
| [DEBZTR2 PDN1]  | fonc° phatique = ce qui nous permet - d'y mettre fin - prolonger - établir - de maintenir |
|--|---|

En [PDN3], le noteur fait une reformulation écrite de type synonymique en remplaçant le verbe « conserver » par le verbe « maintenir ».

Cette reformulation synonymique du verbe « permet » s'accompagne de deux abréviations puis de synonymes :

- Fct phatiq → fonction phatique
- physiq → physique

Dans les PDN, les tirets apparaissent comme des « procédés de structuration et de hiérarchisation » (Branca-Rossoff, 2004). Ce sont des marques de mise en liste. Ici, les verbes indiquent les fonctions du terme « contact ». En effet, l'établissement du « contact » doit être maintenu, prolongé, et enfin interrompu. Le fait que l'ordre des verbes soit inversé peut engendrer des problèmes de compréhension lors de la relecture des notes. La présence de l'idéogramme mathématique « = » renvoie à la notion et à la définition.

La PDN2 met en évidence une reformulation synonymique verbale qui modifie aussi la structuration syntaxique. Elle se présente sous forme d'énumération dans laquelle les verbes sont listés et précédés de tirets. L'ensemble des verbes « prolonger », et « maintenir » sont des synonymes du verbe « conserver », cependant l'expression « d'y mettre fin » qui signifie la fonction d'interruption du contact entre deux personnes est un ajout de la part du noteur. On constate que ce verbe « interrompre » ne figure pas dans la définition de la diapositive correspondante. Par conséquent, nous supposons que le noteur s'est servi de la reformulation définitoire orale du terme « les phatiques » dans lequel il est présent pour formuler la fonction d'interruption du contact :

[DEBZ] Séance 2

Tout ce qui permet de maintenir le contact et de se dire que l'autre nous suit bien ↑ (37.20) + dans le message ces petits mots servent à établir + à prolonger ou alors aussi à interrompre la communication ↓

La définition de la notion *fonction phatique* est présente dans toutes les prises de notes. Cependant, elle n'est pas notée comme dans le diaporama par les étudiants de l'enseignant expérimenté M. En effet, dans 3PDN/4 elle apparaît avec des modifications d'ordre syntaxique : (ellipse ou ajout du verbe avec modifications) et des modifications d'ordre lexical (substitution et la présence de reformulations écrites). Ces reformulations écrites du

« contact » indiquent que le noteur peut choisir de recopier uniquement la définition du terme technique associé à la fonction. Cela traduit une influence des reformulations définitoires orales de l'enseignant M comme indice déclencheur de la prise de notes des étudiants.

Chez l'enseignante débutant Z, la notion est jugée importante par les étudiants puisque 5 PDN/6 en portent la trace, ceci dit elle est écrite intégralement par une minorité (2 noteurs/6).

2.2. Enoncés définitoires de la fonction phatique chez les enseignants L et I

Nous allons analyser d'abord quels sont les types d'énoncés définitoires de la *fonction phatique* proposés par les enseignants L et I au tableau, dans leurs discours et dans les prises de notes des étudiants.

2.2.1. Enoncés définitoires de la fonction phatique au tableau

La notion de *fonction phatique* n'est jamais écrite au tableau à l'exception de l'enseignant débutant I. Nous pouvons supposer qu'elle fait l'objet d'énoncés définitoires dans le discours.

2.2.2. Enoncés définitoires de la fonction phatique dans le discours oral

Le fait de ne pas écrire de définition au tableau favorise des reformulations orales plus nombreuses chez L et I.

Dans la séance 2, l'enseignant expérimenté L introduit la notion par l'expression « alors euh :: on passe maintenant à la fonction phatique ↓ ». Cette expression introductive indique que la notion fait partie intégrante d'une liste dont l'auteur est signalé, Jakobson :

alors euh :: on passe maintenant à la fonction phatique ↓ +++ donc pour Jakobson du moins quand_il commence à se servir de son schéma ↑ [DEFD1 Catég 1] la fonction pha euh :: phatique la fonction phatique à laquelle est rattachée le contact ou le canal euh : donc la fonction phatique intervient quand_un message euh cherche à établir ou à prolonger euh + même à interrompre la communication lorsque lorsqu'on cherche à vérifier si le circuit fonctionne ↑ (52.15) [DEFF1 Catég 1] lorsqu'on dit VOUS M'ENTENDEZ ? euh blablablaba vous m'entendez ? TU COMPRENDS ? hein + même au téléphone ↑ ALLO quand_on voilà ↓ hein dans_une communication téléphonique évidemment on décroche en disant allô et par la suite y_en_a qui vont dire euh NE QUITTEZ PAS ↓ + des choses comme ça [DEFD2 Catég 1 Classification] donc chaque fois qu'on cherche à euh à euh ETABLIR

PROLONGER ou même INTERROMPRE la communication NE QUITTEZ PAS ↓ [DEFF2 Catég 1] (cf Annexes 3 p°101)

L'énoncé définitoire indirect citationnel marque une relation de classification [EDI Catég 1 Relation de classification]:

- Introduction de la notion *fonction phatique* « alors on passe maintenant à la fonction phatique ↓ »
- Énoncé définitoire indirect citationnel de *fonction phatique* [DEFD1 Catég 1 Relation de classification] la fonction pha euh :: phatique la fonction phatique à laquelle est rattachée le contact ou le canal euh : donc la fonction phatique intervient quand_un message euh cherche à établir ou à prolonger euh + même à interrompre la communication lorsque lorsqu'on cherche à vérifier si le circuit fonctionne ↑ (52.15)
- Exemple [Catég 1 Exemples typiques de la classe] lorsqu'on dit VOUS M'ENTENDEZ ? euh blablalbla vous m'entendez ?
- Auto-reformulation synonymique de la définition [Catég 1 Relation de classification]
- Exemple [Catég 1 Exemples typiques de la classe]
- Énoncé définitoire indirect de « contact physique » [DEFD2 Catég 1 Relation de classification] donc chaque fois qu'on cherche à euh à euh ETABLIR PROLONGER ou même INTERROMPRE la communication NE QUITTEZ PAS ↓

Cet énoncé définitoire indirect citationnel [EDI Catég 1 Relation de classification] est suivi de trois exemples typiques de la classe « VOUS M'ENTENDEZ ? TU COMPRENDS ? ALLO. Ces exemples servent à illustrer le terme technique de « contact » hyponyme de *fonction phatique*.

L'enseignant expérimenté L indique que l'énoncé définitoire indirect citationnel [Catég 1 Relation de classification] est emprunté à Jakobson. Il est introduit par le marqueur de reformulation « donc » qui clôt l'introduction de la notion « donc pour Jakobson du moins quand_il commence à se servir de son schéma ↓ ». Ce deuxième marqueur de reformulation « donc » est répété pour annoncer une auto-reformulation totale de l'énoncé définitoire citationnel de *fonction phatique* [Catég 1] comme nous le voyons ci-dessous :

[DEFD1 Catég 1] la fonction pha euh :: phatique la fonction phatique à laquelle est rattachée le contact ou le canal euh : donc la fonction phatique intervient quand_un message euh cherche à établir ou à prolonger euh + même à interrompre la communication lorsque lorsqu'on cherche à vérifier si le circuit fonctionne ↑ (52.15) [DEFF1 Catég 1]

Donc chaque fois qu'on cherche à euh à euh ETABLIR PROLONGER ou même INTERROMPRE la communication NE QUITTEZ PAS ↓

Cette reformulation totale illustre l'importance de l'énoncé définitoire citationnel par la présence d'une insistance intonative sur les verbes soulignés.

Par ailleurs, dans la suite de l'énoncé, l'enseignant expérimenté L dénomme à nouveau la notion avant de la redéfinir :

lorsqu'on relance l'autre euh :: on_exerce [DEND] LA FONCTION PHATIQUE DU LANGAGE ↓ [DEFF] + euh donc la fonction phatique concerne euh euh le canal euh euh physique ↑

Chez l'enseignant débutant I, le traitement de la notion est différent dans la mesure où la *fonction phatique* est introduite par le biais d'une question adressée à l'ensemble des étudiants « donc hum au contact quelle fonction y est associée ? » donnent lieu à une réponse des étudiants et à une hétéro-répétition totale de l'enseignante qui a valeur de validation :

002. EEE : phatique ?

003. L : phatique LA FONCTION PHATIQUE ↑ (05.28) <la fonction phatique> (écrivant au tableau le terme « fonction phatique » 05.28)

Cette hétéro-répétition de l'enseignant est une expansion. Elle est validée aussi par la notation du terme au tableau, [DEB Ins Tab 1 (05.28)] ce qui marque son importance au vue de l'insistance intonative avec laquelle il a été prononcé. Au niveau de l'ordre de présentation de la notion, comparativement à l'enseignante expérimentée L, l'enseignant débutant I note aussi la dénomination du terme. Cependant, l'énoncé définitoire qui suit l'inscription au tableau est un énoncé définitoire citationnel direct que nous catégorisons comme relevant de la désignation par le verbe métalinguistique : « **correspond** ». Ce verbe peut se substituer au verbe « désigner » :

003. I : phatique LA FONCTION PHATIQUE ↑ <la fonction phatique> (écrivant au tableau le terme « fonction phatique » 05.28) [DEFD1 Catég 1 Désignation] alors le contact ça **correspond** à la liaison physique psychologique + liaison physique psychologique et sociologique entre euh l'émetteur et le récepteur ↓ (05.59) [DEFF Catég 1 Désignation] ++ [DEFD2 « Introduit par « c'est »] c'est LA LIAISON PHYSIQUE PSYCHOLOGIQUE et physique entre l'émetteur et le récepteur ↑ [DEFFD2] ++ c'est cette fonction la fonction phatique qui est liée à la fonction de socialisation dans le sens où elle permet d'établir de vérifier et de conserver le canal de communication (08.26) [DEFF3]

Cet énoncé définitoire citationnel direct de désignation [EDD Catég 1], qui oriente la relation du mot à la chose passe par l'usage du terme inhérent à la fonction : « le contact ». Son auto-reformulation partielle est introduite par le présentatif « c'est », on note une insistance intonative avec les majuscules :

[DEFD2 « Introduit par « c'est »]_c'est LA LIAISON PHYSIQUE PSYCHOLOGIQUE et physique entre l'émetteur et le récepteur ↑

Cette définition est suivie plus tard par une mise en relief comme nous pouvons le voir ci-dessous :

++ c'est cette fonction la fonction phatique qui est liée à la fonction de socialisation dans le sens où elle permet d'établir de vérifier et de conserver le canal de communication (08.26)

Par conséquent, l'ordre de présentation chez I est le suivant :

- Question de l'enseignant adressée aux étudiants
- Formulation d'un étudiant
- Hétéro-répétition totale de la réponse de l'étudiant
- Énoncé définitoire citationnel direct (1) [DEFD1 Catég 1 Relation de Désignation]
- Énoncé définitoire citationnel direct [DEFD2 Catég 4 Introduit par « c'est »]
- Mise en relief de l'énoncé définitoire direct [DEFD2 Catég 4 Introduit par « c'est »]
- Exemples [Catég 1 Exemples typiques de la classe] « 004. EEE : on dit t'es toujours là ? »

2.2.3. Énoncés définitoires de la fonction phatique dans les prises de notes

Dans la séance 2, la notion de *fonction phatique* fait l'objet chez l'enseignant expérimenté L d'un énoncé définitoire citationnel indirect que nous catégorisons comme relevant de la Catég 1 « Classification » et qui est précédé de l'expression introductive « donc pour Jakobson quand il commence à se servir de son schéma ↑ ». Cette expression introductive est l'indication aux étudiants que la définition qui va suivre est une citation empruntée à Jakobson comme nous pouvons le voir dans l'extrait ci-dessous :

[EXPL] Séance 2



donc pour jakobson du moins quand il commence à se servir de son schéma ↑

[DEFD1 Classification] la fonction pha euh :: phatique la fonction phatique à laquelle est


rattachée le contact ou le canal euh : donc la fonction phatique intervient quand_un message euh cherche à établir ou à prolonger euh + même à interrompre la communication lorsque lorsqu'on cherche à vérifier si le circuit fonctionne ↑ (52.15)

[DEFF1 Catég 1 Classification]


Sur les 5PDN, l'énoncé définitoire citationnel de *fonction phatique* [DEFD1 Catég 1 Classification] chez l'enseignant expérimenté L est noté de manière complète dans la moitié des prises de notes (2PDN/5). La plupart des prises de notes ont subi des modifications à l'écrit par rapport à ce que dit l'enseignant (4PDN/5). Ces modifications sont d'ordre syntaxique avec l'absence volontaire de l'auxiliaire du verbe être (3PDN/5) :

| | |
|---|--|
| <p>[EXPL] Séance 2 Discours oral</p> | <p>la fonction pha euh :: phatique la fonction phatique à laquelle est rattachée le contact ou le canal euh : donc la fonction phatique intervient quand_un message euh cherche à établir ou à prolonger euh + même à interrompre la communication lorsque lorsqu'on cherche à vérifier si le circuit fonctionne ↑</p> |
| <p>[EXPLTR2 PDN1] </p> | <p>La fonction phatique rattachée au contact</p> |
| <p>[EXPLTR2 PDN2] </p> | <p>RATTACHEE AU CONTACT</p> |

On observe en outre, certains procédés abrégatifs utilisés comme notamment la troncation du suffixe dans [PDN 2/3/4/5] « comm^o » avec exposant :



| | |
|---|---|
| <p>[EXPLTR2 PDN3] </p> | <p>La fonction phatique est attachée au contact, intervient quand on cherche à établir à prolonger même à interrompre la <u>com</u>^o</p> |
|---|---|

On remarque que le titre est rarement abrégé cela étant on remarque aussi un phénomène de concentration des consonnes sur le terme souligné :

| | |
|---|--|
| <p>[EXPLTR2 PDN4] </p> | <ul style="list-style-type: none"> • La <u>fct</u>^o phatique = rattachée au contact qd on cherche à établir ou à prolonger, interrompre la com^o |
|---|--|

Chez l'enseignant débutant I, la fonction fait l'objet d'un énoncé définitoire citationnel noté par tous les étudiants.

Cet énoncé définitoire citationnel noté est précédé d'une dénomination du terme de la notion dans la mesure où l'on peut introduire un marqueur métalinguistique comme « c'est-à-dire » :

| | |
|--|--|
| <p>[DEBITR1 PDN1]</p> <p></p> | <p>Au contact est associée la fonction phatique, la fct° de contact avec le destinataire.</p> |
| <p>[DEBITR1 PDN3]</p> <p></p> | <p>Donc au contact est associée la fonction phatique la fonction de contact physique avec le destinataire.</p> |

L'enseignant débutant I utilise le terme du « contact » pour définir la notion de *fonction phatique*.

Pour résumer, chez l'enseignant expérimenté L la *fonction phatique* fait l'objet d'un énoncé définitoire citationnel emprunté à Jakobson. Cet énoncé fait l'objet d'une auto-reformulation totale avec une insistance intonative sur les verbes qui ne sont pas métalinguistiques. Ils indiquent une relation de classification [EDI Catég1].

Chez l'enseignant débutant I, l'énoncé définitoire est introduit par la réponse à une question d'un étudiant. C'est un énoncé définitoire citationnel direct du « contact » qui marque la relation de désignation [EDD Catég 1 Relation de désignation]. Cet énoncé est auto-reformulé par deux énoncés définitoires directs [EDD Catég 4 introduits par le présentatif « c'est »]. Dans les prises de notes des étudiants de l'enseignant expérimenté L, l'énoncé définitoire citationnel est noté chez la moitié des étudiants avec des modifications syntaxiques comme l'absence du verbe (auxiliaire être) et des modifications lexicales (troncation du suffixe). Chez l'enseignant débutant I, l'énoncé définitoire citationnel du « contact » est noté par tous les étudiants.

3. Enoncés définitoires et fonction métalinguistique chez les enseignants

La notion de fonction métalinguistique est la dernière notion dans le schéma de Jakobson. Elle est présentée après la fonction phatique.

3.1. Enoncés définitoires et fonction métalinguistique dans le SED et chez M et Z

Dans un premier temps, nous allons analyser quels sont les types d'énoncés définitoires dans le document source du SED avant d'analyser le traitement qu'en font les enseignants M et Z dans les diaporamas puis dans le discours et les prises de notes des étudiants. Nous verrons ensuite le traitement de cette fonction chez les enseignants L et I.

3.1.1. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans le document source du SED

Dans le document source du SED, la notion de *fonction métalinguistique* fait l'objet de quatre énoncés définitoires. Les deux premiers énoncés définitoires renvoient au code et sont représentés et analysés dans le tableau 2. Les deux autres énoncés définitoires que nous analysons juste après sont représentés dans le Tableau 3.

3.2.6 Le code

Pour qu'un système puisse fonctionner il faut qu'émetteur et récepteur aient un **code** en commun. [DEFD1] Un code, c'est-à-dire « une série de règles qui permet d'attribuer une signification au signe support de l'information » ;

[DEFD2] autrement dit, nous définirons comme code tout système de signes qui par conventions préalables, est destiné à représenter et à transmettre une information d'une source à un point de destination.

En effet, pour que la communication s'établisse, il faut qu'émetteur et récepteur maîtrisent également le **code** ; il importe donc qu'ils fassent usage de la même **langue** mais qu'en plus leurs champs culturels (c'est ad leurs connaissances) coïncident ; sinon la communication n'est que partielle voire nulle. Il faut différencier réception et compréhension : la réception (la perception d'un message n'entraîne pas toujours sa compréhension.

| Opération | Codage de <i>fonction métalinguistique</i> |
|--------------------------------|---|
| Définition (1) [SED] | [DEFD] de <i>fonction métalinguistique</i> Un code c'est-à-dire « une série de règles qui permet d'attribuer une signification au signe support de l'information » [EDD Catég 4 Introduit par « c'est-à-dire » et « c'est »] |
| Définition (2) [SED] | [DEFD] de <i>fonction métalinguistique</i> Autrement dit, nous définirons comme code tout systèmes de signes qui par conventions préalables, est destiné à représenter et à transmettre une information d'une source à un point de destination. [EDD Catég 1 Relation de désignation] |

Tableau 5 : Représentation et type d'énoncés définitoires de *fonction métalinguistique*

La notion de *fonction métalinguistique* comporte deux énoncés définitoires directs. Ces deux énoncés définitoires directs suivent l'ordre suivant :

- Dénomination de **code**
- [DEFD1] **Définition (1)** de *fonction phatique* [EDD Catég 4 : Introduit par « c'est-à-dire »]
- [DEFD2] **Définition (2)** de *fonction phatique* [EDD Catég 1 : Relation de désignation]

Le premier énoncé définitoire [DEFD1 Un code, c'est-à-dire « une série de règles qui permet d'attribuer une signification au signe support de l'information »] de *fonction métalinguistique* est précédé de la dénomination du **code** en gras. Nous le catégorisons comme un énoncé définitoire direct par la présence du marqueur métalinguistique « c'est-à-dire » [EDD Catég 4 « Introduits par « c'est-à-dire »]. Cet énoncé définitoire est signalé comme une citation grâce à la présence des guillemets et de l'italique.

Le deuxième énoncé définitoire [DEFD2 Catég 1 Désignation] Autrement dit nous définirons comme code tout systèmes de signes qui par conventions préalables, est destiné à représenter et à transmettre une information d'une source à un point de destination] est précédé par l'énoncé définitoire citationnel du code [DEFD1 Catég 4 « Introduit par « c'est-à-dire »]. Nous le catégorisons aussi comme un énoncé direct de catégorie 4 [Introduit par « c'est-à-dire »]. Cet énoncé définitoire est signalé comme étant un énoncé définitoire

citationnel par le verbe « définir » conjugué au futur. L'emploi du futur et du pronom personnel « nous définirons » signale que l'énoncé définitoire du « code » est emprunté mais dont la source n'est pas précisée.

Le deuxième moment lors duquel la *fonction métalinguistique* est abordée est représenté dans le tableau 3 ci-dessous :

Au code correspond la **fonction métalinguistique**. [DEFD1] Cette fonction s'applique au langage quand il parle de lui-même. [DEFD2] Elle permet par exemple de définir des termes ignorés du locuteur (analyse du code).

[DEFD3] Selon Jakobson : « chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (...) » (ibid., p. 218).

Si l'on prend l'exemple des mathématiques, il existe un langage mathématique (les nombres, les symboles algébriques) et le langage naturel pour parler des mathématiques (méta-mathématiques), alors qu'en linguistique, ou ici dans le cadre d'une théorie de la communication, nous sommes presque exclusivement limités au langage

| Opération | Codage de <i>fonction métalinguistique</i> |
|-------------------------|--|
| Définition (1) [SED] | [DEFD1] de <i>fonction métalinguistique</i> Cette fonction s'applique au langage quand il parle de lui-même. [EDD Catég 1 Relation de désignation] |
| Définition (2) [SED] | [DEFD2] de <i>fonction métalinguistique</i> Elle permet par exemple de définir des termes ignorés du locuteur (analyse du code). [EDI Catég 5 Reprise anaphorique »] |
| Définition (3) [SED] | DEFD3] de <i>fonction métalinguistique</i> Selon Jakobson : « chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (...) » (ibid., p. 218). [EDD Catég 2 Relation de dénomination] |

Tableau 6 : Représentation et type d'énoncés définitoires de *fonction métalinguistique*

Les trois énoncés définitoires sont tous des énoncés définitoires directs. Le premier énoncé est un énoncé définitoire direct de type relation de désignation [EDD Catég 1 Relation de désignation] car le verbe « s'applique » peut se substituer avec le verbe « désigne ». Il est précédé de la dénomination du terme **fonction métalinguistique** en gras.

Le deuxième énoncé définitoire est un énoncé définitoire direct que nous catégorisons comme un énoncé indirect de type [EDI Catég 5 Reprise anaphorique]. Le pronom personnel « Elle » renvoie à la notion de *fonction métalinguistique*.

Le troisième énoncé définitoire est catégorisé comme un énoncé définitoire direct de type relation de désignation [EDD Catég 2 Relation de dénomination] dans la mesure où nous

pouvons insérer verbe métalinguistique « ce qu'on appelle ». Cet énoncé définitoire est une citation signalée par l'expression « Selon X » et par la présence des guillemets et des parenthèses.

3.1.2. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans les diaporamas



[EXPMTR2 Diapo 7 p°53]

L'enseignant expérimenté M reprend les énoncés définitoires proposés dans le document source du SED. Ils sont tous précédés du terme en gras **fonction métalinguistique**. On observe trois énoncés définitoires indirects, le premier qui correspond à la catégorie 6 « Reprise immédiate » de la catégorisation comme nous pouvons le voir ci-dessous :

- Au code correspond la **fonction métalinguistique**.
- [DEFD1 Catég 6] Cette fonction (métalinguistique) s'applique au langage quand il parle de lui-même. [DEFF Catég 6]

Cette reprise s'accompagne d'un changement de nature syntaxique. On ne remarque pas de signe typographique citationnel qui indique que c'est un énoncé définitoire issu d'une citation de Jakobson.

Le deuxième énoncé définitoire se situe dans l'aire définitoire que sont les parenthèses:

- Elle permet par exemple de définir les termes ignorés du locuteur (analyse du code)
- [DEFD 2 Catég 4] Elle permet de définir les termes ignorés du locuteur (c'est-à-dire analyse du code)

Le fait qu'on puisse insérer le marqueur de reformulation « c'est-à-dire » signale la présence d'un énoncé définitoire direct [EDD Catég 4 « Introduits par « c'est-à-dire »]. Comme le souligne Rebeyrolle (2000 : 160), la parenthèse est « une aire définitoire » à part entière.

Le troisième énoncé définitoire citationnel est signalé aux étudiants non seulement par les marqueurs typographiques tels que les guillemets, les deux points et les parenthèses mais aussi par un marqueur typique du discours rapporté, « selon X » :

○ Selon Jakobson :

[DEFD3 Catég 3] « Chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (...) » (*ibid.*, p°218). (cf Annexes p°493-493)

Par ces signes typographiques, l'enseignant expérimenté M veut signaler l'importance de l'énoncé définitoire citationnel mais aussi et surtout le fait que ce sont des paroles rapportées de Jakobson. L'enseignant invite les étudiants à aller consulter la référence en bibliothèque. C'est un énoncé définitoire indirect qui met en évidence le détachement du terme à définir du reste de l'énoncé [EDI Catég 3].

L'énoncé définitoire citationnel de *fonction métalinguistique* s'accompagne d'une définition du terme « langage ». C'est un énoncé définitoire indirect de type parenthétique [Catég 2] comme suit :

- Benveniste : le langage [DEFD Catég 2] (le seul parmi tous les systèmes de signes) a le pouvoir d'interprétance :
- Il peut se parler lui-même et des autres langages
- Il se prend pour objet, établissant une relation bouclée ou réflexive

Cette définition est un énoncé définitoire citationnel marqué typographiquement par des parenthèses qui jouent le rôle guillemets.

L'enseignant débutant Z ne suit pas l'ordre proposé dans le document source du SED. En effet, il ajoute deux énoncés définitoires directs de type désignation [EDD Catég 1].

Le premier énoncé définitoire dont le verbe « s'appliquer » peut être remplacé par le verbe « désigner » :

- S'applique au langage quand il parle de lui-même
- Désigne le langage quand il parle de lui-même

Et le second dont le verbe « se rencontrer » peut permuter avec le verbe « désigner » comme nous pouvons le voir ci-dessous :

- Se rencontre chaque fois qu'un interlocuteur demande des renseignements sur le sens du mot qui vient d'être employé

- Désigne chaque fois qu'un interlocuteur demande des renseignements sur le sens d'un mot qui vient d'être utilisés.

3.1.3. *Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans le discours oral*

Dans le discours de l'enseignant expérimenté M, le terme de *fonction métalinguistique* est dénommé, défini, exemplifié à deux reprises puis redéfini.

[EXPM Séance 1] : alors que euh le système d'échanges quand_on représente le schéma de la communication puisse fonctionner il faut que euh émetteur et récepteur PARTAGENT EN COMMUN UN CODE ↓ (15.22) [DEFD1 Catég 4 « Introduits par « c'est-à-dire »] un code ↑ (Lisant) *c'est_à dire une série de règles qui permettent d'attribuer une signification au signe support de l'information* [DEFF Catég 4 EDD] ↓ si on revient au schéma de + Saussure j'ai un signe dans ma tête + je fais une association dans ma tête + je fais une association dans ma tête et hop je l'envoie par le canal ↓ si vous n'avez pas le même code que moi vous ne comprenez pas ce que je veux dire ↓ (15.46) alors ↑ imaginons que vous ne parliez pas le japonais et que je dis saionara ! vous vous dites mais de quoi me parle t_il ? mais qu'est-ce qu'il me dit ok ? + euh :: ça veut dire que vous ne partagez pas le même code que moi et vous vous dites il a sa façon de parler mais peut_être qu'il voulait me dire quelque chose mais je n'arrive pas à le comprendre ↓ (16.04) + je ne partage pas le même code que lui [DEFD1' Catég 4 « Introduits par « c'est »] donc le code ce sera (Lisant) *tout système de signe qui ↑ c'est_important par CONVENTIONS PREALABLES + est destiné à représenter et à transmettre des_informations d'une source à un point de destination de l'autre* ↓ (16.27) [DEFF Catég 4] [DEFD 2 catég 4 « Introduits par « c'est-à-dire »] *l'idée très importante de cette citation c'est que le code c'est_un système de signes + mais c'est_un système de SIGNES CONVENTIONNELS* ↓ [DEFF Catég 4] ce qui veut dire qu'on peut changer le code qu'on peut traduire un code dans_un_autre chaque fois on_essaye de transposer un système de conventions ↓ (16.51)

Ici l'enseignant expérimenté M définit le « code » en faisant appel à deux énoncés définitoires citationnels en italique que nous catégorisons comme énoncés définitoires directs [DEFD1/DEFD2].

Le premier énoncé définitoire [DEFD1] introduit par le marqueur paraphrastique « c'est-à-dire » est lu avec une insistance intonative. Il est autoreformulé et dicté par l'enseignant expérimenté M [DEFD1 Catég 4] par le marqueur « donc ».

Le second énoncé définitoire citationnel [DEFD2] est précédé par une expression *c'est important* qui indique que l'énoncé définitoire citationnel doit être noté.

Dans la seconde diapositive, nous constatons le même ordre, l'énoncé définitoire citationnel est dénommé, défini une deuxième fois, illustré et redéfini :

[EXPM Séance 2]: donc + à cette fonction métalinguistique correspond le CODE (... ?) + [DEFD Catég 4] quand on parle du langage qui parle de lui-même [DEFF Catég 4] euh ::: par exemple définir les termes améliorés du locuteur + [EXED catég 1] quand on discute et que je vous donne un terme nouveau du champ linguistique + si je le définis pas + il se passe rien + vous pouvez pas intégrer ce que je suis en train de vous dire +++ donc une partie consiste à vous donner des nouveaux termes et expliquer leur sens et leur fonctionnement ok ? [EXEF catég 1] (*à la classe*) euh ::: toute cette + toute cette + dimension d'explication du terme linguistique utilisé + c'est euh ::: une dimension métalinguistique + ça veut dire qu'on utilise la les + les capacités linguistiques pour parler du langage lui-même +++ du coup on peut analyser euh ::: le code à l'aide ↑ de la langue ++ donc on analyse le code de la langue à l'aide du code de la langue ++ c'est cette fonction qu'on appelle META au sens où elle + on utilise un objet pour le réarmer lui-même (4 secondes) et c'est finalement assez rare dans le mode de fonctionnement humain + heu ::: hors la question du langage +++ pour tous les autres modes de fonctionnement + par exemple LE VISUEL

Dans la troisième diapositive [EXPMTR2 Diapo 8], aucun énoncé définitoire n'est présent.

Chez l'enseignante débutant Z, on observe que dans la séance 2, aucun énoncé définitoire du « code » n'est proposé.

3.1.4. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans les prises de notes

Le traitement des énoncés définitoires de *fonction métalinguistique* et des deux citations définitoires de « code » est différent chez les deux enseignants M et Z.

Dans la séance 1 de l'enseignant expérimenté M, aucun énoncé définitoire citationnel de *fonction métalinguistique* n'apparaît sur les diapositives alors qu'il apparaît dans la séance [EXPMTR2 Diapo 7 p°53].

Dans cette séance, ce sont ceux relatifs au « code » qui sont les premiers notés par les étudiants chez l'enseignant expérimenté M lors de la séance 2 [EXPMTR2].

Le premier énoncé définitoire citationnel du « code » est caractérisé par un énoncé direct introduit par « c'est-à-dire » [Catég 4] selon la catégorisation de (Riegel, 1990); Rebeyrolle, 2000) :

Définition 1 : [EXPMTR1 Diapo 36 p°41] → [Catég 4 Introduit par « c'est-à-dire »] :



- Un code, c'est-à-dire « *une série de règles qui permettent d'attribuer une signification au signe support de l'information* » ;

Le second énoncé définitoire est un énoncé définitoire direct que nous classons dans la catégorie 4 puisque l'expression « autrement dit » peut être remplacé par le marqueur paraphrastique « c'est -à-dire » :

Définition 2 : [EXPMTR1 Diapo 36 p°41] → [Catég 4 Introduit par « c'est-à-dire »]

- Autrement dit, nous définirons comme code
Tout système de signes qui, par convention préalable, est destiné à représenter et à transmettre une information d'une source à un point de destination.

En effet, chez l'enseignant expérimenté M et sur un nombre total de sept prises de notes, (les deux séances confondues (EXPMTR1/TR2)), seules deux prises de notes ne comportent pas la présence des deux énoncés définitoires. Il s'agit de la PDN 1 et 2 de l'enseignant expérimenté M. Hormis ces deux prises de notes, 5 PDN/7 les écrivent intégralement. On note toutefois qu'ils sont notés en entier, dans une prise de notes [EXPMTR1 PDN3] où les définitions 1 et 2 se terminent par des points de suspension :

| | |
|--|--|
| <p>Enoncé définitoire citationnel n°1: [EXPMTR1 Diapo 36 p°41] [Catég 3 Introduit par « c'est-à-dire »]</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Un code, c'est-à-dire « <i>une série de règles qui permettent d'attribuer une signification au signe support de l'information</i> » ; |
| <p>[EXPMTR1 PDN3 DEFD 1] </p> | <p>[DEFD1 Catég 3 Signification] « série de règles qui permet d'attribuer une significat° une signification... »</p> |
| <p>Enoncé définitoire citationnel n°2 [EXPMTR1 Diapo 36 p°41] [Catég 4 Introduit par « c'est-à-dire »]</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Autrement dit, nous définirons comme code <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Tout système de signes qui, par convention préalable, est destiné à représenter et à transmettre une information d'une source à un point de destination.</i> |
| <p>[EXPMTR1 PDN3 DEFD 2] </p> | <p>[DEFD2 Catég 1 Classification] « Tt systèmes de signes, qui par convent° préalables ... »</p> |

Cette modification indique de la part du noteur un énoncé définitoire trop long. Sont abrégés notamment les substantifs comme « significat° » et « convent° ».

Deux types d'abréviations sont observés dans la notation :


- la concentration des consonnes « Tt → tout »
- la troncation du suffixe « significat° → signification ».


Dans la séance 2 de l'enseignant expérimenté M, les deux énoncés définitoires cités sont notés en entier.

Le nombre des prises de notes chez l'enseignant débutant Z comportant les deux énoncés définitoires citationnels qui sont notés en entier est moindre puisque la moitié des étudiants seulement les écrivent (3/6). Par conséquent, l'énoncé définitoire citationnel [**DEFD1 Catég 3 Signification**] est majoritairement noté (5/6) comparé au deuxième énoncé définitoire citationnel [**DEFD2 Catég 4 Introduits par « c'est-à-dire**] qui n'est notée que dans 2 PDN/6.

En définitive, les énoncés définitoires citationnels du « code » sont davantage repris chez les étudiants de l'enseignant expérimenté M (5/7) par rapport à ceux de l'enseignant débutant Z (3/6).



Le traitement de l'énoncé définitoire direct lié à la *fonction métalinguistique* catégorisé comme un énoncé direct de type dénomination (chose → mot) [Catég 1] n'est présent qu'au cours de la séance 2 chez l'enseignant expérimenté M. Dans la séance séance 1, il n'est pas noté dans la mesure où il ne figure pas sur les diapositives. Par conséquent, l'énoncé définitoire direct citationnel dicté qui ne comporte pas de verbe métalinguistique mais que l'on pourrait remplacer par le verbe « s'appeler » est noté intégralement dans 2 PDN/3 sauf dans la PDN 1 comme nous pouvons le voir ci-dessous :

| | |
|--|---|
| [EXPMTR2 Diapo 7 p°53] | <p>Selon Jakobson :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « Chaque fois que le destinataire et /ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (...) » (ibid., p.218). |
| [EXPMTR2 PDN 2]  | <p>Selon Jakobson :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Chq fois que le destinataire et/ ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le ^m code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique » (ibid p°218). |

| | |
|--|--|
| <p>[EXPMTR2 PDN 3]</p>  | <p>Selon Jakobson :</p> <p>« Chaque fois que le destinataire et/ ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique</p> |
|--|--|

En PDN2, l'étudiant conserve un marqueur typographique citationnel: guillemets, la préposition « selon X » et la référence bibliographique « ibid: 218 », tous les indices de la présence d'un énoncé définitoire cité. L'encadrement du marqueur prépositionnel « Selon X : » est une unité sémiographique graphique comme le souligne Branca-Rossoff (2004). Cette unité sémiographique marque l'importance que le noteur accorde au nom de l'auteur. Le terme « chq » subit une concentration des consonnes, « même » est tronqué à l'initiale. Le noteur en PDN3 n'abrège pas les termes de l'énoncé définitoire cité, il note la référence bibliographique complète et les marques typographiques prépositionnelles (« Selon X : »). En revanche, les guillemets ne terminent pas l'énoncé définitoire citationnel, peut-être ont-ils été omis par manque de temps.

Comparativement, chez l'enseignant débutant Z, moins de la moitié des étudiants ont jugé pertinent de le noter, seules 2 PDN/6 en portent la trace de façon incomplète dans les [DEBZTR2 PDN 2 /PDN5]. A contrario, la PDN 1 n'en fait pas mention. L'énoncé définitoire citationnel qui est dicté n'est pas analysé dans la séance 1 [DEBZ] dans la mesure où c'est un cours consacré à l'étude de la posturo-mimo-gestualité.

| | |
|--|--|
| <p>[DEBZTR2 PDN 2]</p>  | <p>Selon Jakobson « Chq fois que destinataire / aire jugent nécessaire de vérifier si ils utilisent bien le même code ».</p> |
| <p>[DEBZTR2 PDN 5]</p>  | <p>« Chq fois que destinataire et / ou destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le ^m code, le discours</p> |

Dans la PDN 2, on remarque que l'abréviation se porte sur le déterminant indéfini « chq » avec la présence introductive de guillemets ouvrant et fermant. Le slash permet l'aphérèse du second terme destinataire sur le premier. Dans la PDN 2, « même » se trouve réduit à la première lettre avec un accent circonflexe. On suppose que dans la PDN 5, l'absence du guillemet de fermeture reflète soit un manque de temps pour écrire ou un choix délibéré de la part de l'étudiant.

3.2. *Énoncés définitoires et fonction métalinguistique chez L et I*

Les enseignants L et I sont des enseignants qui utilisent le tableau.

3.2.1. *Énoncés définitoires et fonction métalinguistique au tableau*

La définition de la notion de *fonction métalinguistique* n'est jamais écrite au tableau par les enseignants. Nous pouvons supposer qu'elle favorise les énoncés définitoires dans le discours.

3.2.2. *Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans le discours*

Si on compare le traitement de la notion *fonction métalinguistique* dans les cours des deux enseignants, nous pouvons dire que chez l'enseignant expérimenté L, la notion est introduite définie puis exemplifiée à plusieurs reprises alors que chez l'enseignant débutant I elle est introduite par le biais d'une question adressée aux étudiants et définie à trois reprises. Ces énoncés définitoires que nous catégorisons comme indirects sont précédés par un rappel définitoire du terme technique du **code** associé à *fonction métalinguistique*.

Dans la séance 2, l'enseignant expérimenté L introduit la notion après avoir proposée une définition de la notion de *fonction poétique* en notant le terme au tableau [EXPLTR2 Ins Tab 10 La fonction métalinguistique (11.10)]. Il poursuit par une répétition totale du terme. Ce terme s'accompagne d'une intonation descendante et du marqueur temporel « maintenant » prouvant le passage à un nouveau terme :

+++ La fonction métalinguistique maintenant ↓ la fonction métalinguistique ↓ elle aussi c'est_un c'est quelque chose de très particulier lié à celle-ci rattaché (écrivant au tableau l'expression « la fonction métalinguistique » 11.10) au code ou à la la langue naturelle bon à une langue naturelle ↑

[DEFD Catég 5 Reprise anaphorique] donc la fonction métalinguistique intervient à chaque fois qu'on_utilise le langage ou la langue donc parce que y a vraiment une utilisation de la langue ou une utilisation de la langue de la langue pour la langue + du code pour le code ↓ bon ↑ [DEFF Catég 5] qu'est-ce que ça signifie ? [EXED Catég 1] si euh je dis par exemple oh oh quel drôle de mot ↑ quel drôle de mot ↑ vous pouvez me dire oui elle s'est_exprimée bon d'accord ↓ + elle s'est_exprimée ce qu'elle dit c'est qu'elle trouve ce mot drôle d'accord ↓ sauf que là ↑ j'ai utilisé la langue pour la langue elle-même + je parle avec de la langue avec des mots de la langue française pour dire que ce mot est drôle ↑ (11.59) je suis_à

l'intérieur de la langue je suis_à l'intérieur du code + les grammaires les dictionnaires qu'est-ce que c'est ? ce sont des communications particulières là ↓ y a utilisation ou explication <si vous voulez ↓> ou là ↑ il y_a utilisation de la langue qu'on_explique avec de la langue ↓ (12.16) + quand_on fait euh :: si vous_avez ce mot deux points ce mot veut dire telle ou telle chose ↑ vous_êtes dans la fonction métalinguistique celui qui a écrit le dictionnaire il a mis en valeur il a mis en_oeuvre la fonction métalinguistique du langage ↓ (12.33) + euh du langage ↓ [EXEF catég 1] ++ [EXED Catég 1] quand vous faites par exemple DES MOTS CROISES ↑ tiens des mots croisés hein qu'est-ce que vous faites ? vous_utilisez le code pour le code on_est dans le :: [DEFD Catég 1 Classification] INTERCODE donc dans le la langue pour la langue ↓ + y a pas de référent y a pas de message euh hein y a pas d'expression y a pas de des_ordres qui ont_été euh exécutés euh :: y a rien de tout ça ↓ vous_êtes dans le plaisir de langue autrement dit ↓ [DEFF Catég 1 Classification] (13.17) [EXEF Catég 1] + est-ce que vous pensez que la fonction métalinguistique existe chez les_animaux ? Est-ce que les_animaux peuvent jouer avec leur propre langue ? en faisant des mots croisés et des jeux de mots + des rébus des choses comme ça des charades ? je sais pas ? comment on_appelle ça ? je sais pas ↓ (13.32) non bon ++ donc pour l'instant la fonction poétique et la fonction métalinguistique on donc euh :: je vais prendre un_exemple tiens ça ↑ je l'ai dit ? Tiens écrivez moi ça ça ira plus vite ↓ + bon d'abord je vais prendre un_exemple ↑ (14.04) (cf Annexe 3 p°101).

La notion de *fonction phatique* est introduite, définie puis exemplifiée à deux reprises par des exemples typiques de la classe. Ceux-ci illustrent le « code » lié à la *fonction métalinguistique* comme nous le voyons dans la représentation ci-dessous :

- Introduction du terme technique *fonction métalinguistique*
- Définition (1) [Catég 5 Reprise anaphorique]
- Exemplification [Catég 1 Exemple typique de la classe] (2 exemples)

L'énoncé définitoire indirect [Catég 5] apparaît juste après la reformulation définitoire du document source du SED « Au code correspond la fonction métalinguistique ». Cet énoncé définitoire se caractérise par la reprise du terme *fonction métalinguistique*. Il est introduit par le marqueur « donc » et se clôt par le marqueur « bon ↑ ».

Le traitement de la notion diffère chez l'enseignant débutant I. En effet, on remarque que c'est le terme technique « code » associé à la notion qui fait l'objet d'une dénomination en premier lieu et non la notion même de *fonction métalinguistique* :

++ donc dernier + donc le dernier facteur à voir c'est LE CODE trois point deux point six euh :: (écrivant au tableau les termes « 3.2.6 le code » 09.33) + alors quelle fonction est associée le code ?

007. I : la fonction métalinguistique ↑ (écrivant au tableau les termes « la fonction métalinguistique » 05.45) ++ LA FONCTION METALINGUISTIQUE ↓ +

Cette dénomination LE CODE est suivi par l'indication de la numérotation du plan adopté par l'enseignant débutant I « trois point deux point six ».

Cette notion de *fonction métalinguistique* qui fait l'objet d'une notation au tableau [DEB Ins Tab 2 La fonction métalinguistique (05.45)] donne lieu à deux énoncés définitoires citationnels dictés, le premier étant classé comme indirect et le second étant classé comme direct :

[DEFD1 Catég 3 Signification] dans ce contexte un code peut se définir de la manière suivante ↑ donc un code c'est une série de règles + une série de règles qui permet pardon ↓ d'attribuer une signification au signe support de l'information ↓ (10.52) [DEFF Catég 3 Signification] (écrivant au tableau les termes « signes » et « support de l'information 10.53)

Cet énoncé définitoire direct [Catég 3 Signification] se caractérise par une relation orientée du signe vers le signifié [A V définir B – X] dans laquelle le verbe « définir » peut être substitué au verbe « signifier ». L'enseignant débutant I ne précise pas de façon explicite que cet énoncé définitoire est un énoncé définitoire citationnel emprunté à Jakobson. Cependant, la dictée indique aux étudiants son importance.

Cet énoncé définitoire du « code » permet à l'enseignant débutant I d'introduire deux nouveaux termes: « signes » et « information » écrits au tableau.

Le second énoncé définitoire citationnel du « code » apparaît en complément du premier et est comme le précédent un énoncé définitoire citationnel indirect [Catég 4 Classification] emprunté à Jakobson :

[DEFD2 Catég 1 Classification] donc en d'autres termes (Lisant) un code ça fait référence à tout système de signes tout système de signes + qui par conventions préalables + est destiné à représenter et à transmettre une information ↓ (11.57) [DEFF Catég 1 Classification]

Ce second énoncé définitoire citationnel indirect [DEFF Catég 4 Classification] donne lieu à quelques enchaînements. Il apparaît après une série de trois autres énoncés définitoires absents au tableau mais sont repris tels quels du document source du SED :

- Définition (1) *fonction métalinguistique* :

[DEFD1 Catég 4 Introduit par « c'est »] et euh c'est une fonction qui s'applique au langage quand il parle de lui-même ↓ (17.02) + c'est une fonction qui s'applique au langage quand il parle de lui-même ↓ [DEFF Catég 4 Introduit par « c'est »]

+++ par exemple euh c'est euh ça permet c'est à à travers c'est à l'aide de cette fonction qu'on va pouvoir définir un terme qui ne serait pas connu par le locu par l'interlocuteur ↓

008. EEE : mais c'est la fonction métalinguistique ça ?

009. I : c'est le c'est la fonction métalinguistique oui ↓ + donc imaginons une situation qui ne peut pas exister mais imaginons-la ↓ je vous parle des animaux des félins et je vous dis ben le chat hein et là ↑ vous me dites **c'est quoi un chat ?** et moi je vous dis un chat c'est un félin qui :: et donc dans le discours je vous apporte une information sur un mot du lexique de manière à ce que notre champ culturel puisse coïncider ↓ (18.18) + la fonction métalinguistique c'est également aussi la possibilité de dire ah ! ben le mot chat ça s'écrit C H A T d'accord ?

- Définition (2) *fonction métalinguistique* :

[DEFD2 Catég 4 Introduit par « c'est »] donc c'est tout c'est le fait qu'avec la langue elle-même on va pouvoir parler de la langue on va pouvoir la décrire donc METALINGUISTIQUE hein [DEFF Catég 5 Introduit par « c'est »] ++ donc selon Jakobson pour illustrer cela ↓ Jakobson dit euh chaque fois que les destinataires et ou les destinataires jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le code le discours est centré sur le code ↓ on parle du CODE euh :: il remplit une fonction METALinguistique ↑ (19.03)

- Définition (3) *fonction métalinguistique* :

[DEFD Catég 4 Introduit par « c'est »] donc si vous voulez noter la citation de Jakobson donc c'est Jakobson qui parle euh :: (Lisant) chaque fois que le destinataire et ou le destinataire ++ chaque fois que le destinataire et ou le destinataire jugent nécessaire ++ de vérifier s'ils utilisent bien le même code euh :: virgule ↓ + le discours est centré sur le code deux points ↓ ++ il remplit une fonction métalinguistique ↓ (20.14) +++ donc cette fonction méta est ce qu'il faut que je la relise la citation ou c'est bon ? [DEFF Catég 4 Introduit par « c'est »]

Ces trois énoncés définitoires citationnels dictés sont catégorisés comme des énoncés directs et se rapprochent de la catégorie 4 mis en évidence par Riegel (1990) et Rebeyrolle (2000). Ils se distinguent au niveau du marqueur qui n'est pas introduit par « c'est-à-dire » mais par le présentatif « c'est ». L'enseignant débutant I donne des énoncés définitoires citationnels longs.


3.2.3. Énoncés définitoires et fonction métalinguistique dans les prises de notes

La définition de la notion de *fonction métalinguistique* chez L est présente dans la totalité des prises de notes et donne lieu à un énoncé définitoire du « code » qui est catégorisé comme un énoncé définitoire indirect de catégorie 1 « Relation de classification » :

Discours de l'enseignant expérimenté L [Séance 2] :

+++ la fonction métalinguistique maintenant ↓ la fonction métalinguistique ↓ elle aussi c'est_un c'est quelque chose de très particulier lié à celle-ci rattaché (écrivant au tableau l'expression « la fonction métalinguistique » 11.10) au code ou à la la langue naturelle bon à une langue naturelle ↑ **[DEFD1 Catég 1]** donc la fonction métalinguistique intervient à chaque fois qu'on_utilise le langage ou la langue donc parce que y a vraiment une utilisation de la langue ou une utilisation de la langue ↑ de la langue pour la langue + du code pour le code ↓ bon ↑ qu'est-ce que ça signifie ? **[Définition 1 de la fonction métalinguistique non présente dans l'Ins Tab 10 et non citée]**

Le deuxième énoncé définitoire est un énoncé définitoire indirect classé comme appartenant à la catégorie 3 [EDI Détachement du terme à définir du reste de l'énoncé]. Cet énoncé définitoire engendre des procédés abrégatifs de la part des étudiants comme les phénomènes de troncation du suffixe du terme « metaling » pour métalinguistique :

| | |
|--|--|
| <p>[EXPLTR2 PDN 3]</p> <p></p> | <ul style="list-style-type: none"> • La fonction métaling rattachée au code à la langue naturelle, utilisat° de la langue pour la langue du code pour le code |
|--|--|

Dans l'ensemble ces procédés abrégatifs sont peu fréquents comme ceux retrouvés dans les prises de notes des étudiants de l'enseignant débutant I. Tous les étudiants notent les deux énoncés définitoires du « code » que nous avons classés comme relevant de la Catég 3 « Relation de signification » pour le premier et comme relevant de la « Relation de classification » pour le second :

Discours de l'enseignant débutant I :

Énoncé définitoire 1 :

[DEFD Catég 3 Signification] dans ce contexte un code peut se définir de la manière suivante ↑ donc un code c'est une série de règles + une série de règles qui permet pardon ↓ d'attribuer une signification au signe support de l'information ↓ (10.52) **[DEFF Catég 3 Signification]** (écrivant au tableau les termes « signes » et « support de l'information 10.53)

Énoncé définitoire 2 :

[DEFD Catég 4 Classification] donc en d'autres termes (Lisant) un code ça fait référence à tout système de signes tout système de signes + qui par conventions préalables + est destiné à représenter et à transmettre une information ↓ (11.57) **[DEFF Catég 4 Classification]**

La notation de ces deux énoncés définitoires citationnels ne génère que peu de procédés abrégatifs puisqu'ils sont dictés par l'enseignant.

4. Synthèse du traitement des énoncés définitoires chez les enseignants

Contrairement au dispositif du Powerpoint qui est souvent une « aire définitoire » (Rebeyrolle, 2000), il semble que le tableau soit davantage le lieu de la notation de dénominations de termes nouveaux qu'un espace dédié à la définition.

4.1. Énoncés définitoires chez M et Z

A aucun moment du cours les définitions ne sont notées ni chez l'enseignant expérimenté M ni chez l'enseignant débutant Z. Si aucune définition n'apparaît, nous pouvons supposer que l'enseignant les introduira dans son discours et invitera les étudiants par des indices plus ou moins explicites à les noter (sous dictée ou pas).

| Analyse Détaillée (Expérimenté) : M | | |
|-------------------------------------|------------------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| TERDIAP | <i>TERDIAP</i> + | 11 |
| | <i>TERDIAP</i> - | 0 |
| RDO | <i>RDO</i> + | 8 |
| | <i>RDO</i> - | 3 |
| TOTAL | | 11 |

Lors des deux séances de cours l'enseignant expérimenté M qui utilise le diaporama produit davantage de définitions dictées que de définitions non dictées sur un total de 11 reformulations définitoires orales des énoncés définitoires.

Nous allons tenter de voir le détail de chacun des cours. Nous avons donc :

| Séance 1 : M | | |
|---------------|-----------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| TERDIAP | TERDIAP + | 8 |
| | TERDIAP - | 0 |
| RDO | RDO + | 8 |
| | RDO - | 0 |
| TOTAL | | 8 |

| Séance 2 : M | | |
|---------------|-----------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| TERDIAP | TERDIAP + | 3 |
| | TERDIAP - | 0 |
| RDO | RDO + | 0 |
| | RDO - | 3 |
| TOTAL | | 3 |

Lors des deux séances de cours, l'enseignant débutant Z qui utilise le diaporama produit davantage de définitions non dictées que de définitions dictées sur un total de 26 reformulations définitoires orales des dénominations. Par contre, l'enseignant débutant Z inscrit davantage de termes lors de la conception des diapositives.

| Analyse Détaillée (Débutant) : Z | | |
|----------------------------------|-----------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| TERDIAP | TERDIAP + | 23 |
| | TERDIAP - | 3 |
| RDO | RDO + | 0 |
| | RDO - | 26 |
| TOTAL | | 26 |

| Séance 1 : Z | | |
|---------------|-----------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| TERDIAP | TERDIAP + | 12 |
| | TERDIAP - | 1 |
| RDO | RDO + | 0 |
| | RDO - | 13 |
| TOTAL | | 13 |

| Séance 2 : Z | | |
|---------------|-----------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| TERDIAP | TERDIAP + | 11 |
| | TERDIAP - | 2 |
| RDO | RDO + | 0 |
| | RDO - | 13 |
| TOTAL | | 13 |

Dans les deux séances, les termes sont présents dans les diapositives et ne sont pas dictés

4.2. Énoncés définitoires chez Let I

Les énoncés définitoires de *fonction phatique* et *fonction métalinguistique* introduits en cours ne sont jamais écrits au tableau chez les enseignants L et I.

| L | | |
|---------------|-------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| ITERDEN | OUI | 4 |
| | NON | 6 |
| IDT | OUI | 0 |
| | NON | 10 |
| RDO | RDO + | 6 |
| | RDO - | 4 |
| TOTAL | | 10 |

Lors des deux séances de cours l'enseignant expérimenté L qui utilise le tableau produit davantage de définitions dictées que de définitions non dictées sur un total de 10 reformulations définitoires orales. Aussi, l'enseignant expérimenté L est moins enclin à inscrire les termes qu'à ne pas les inscrire.

Nous allons tenter de voir le détail au niveau de chacun des cours. Nous avons donc :

| Séance 2 : L | | |
|---------------|-------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| ITERDEN | OUI | 3 |
| | NON | 2 |
| IDT | OUI | 0 |
| | NON | 5 |
| RDO | RDO + | 2 |
| | RDO - | 3 |
| TOTAL | | 5 |

| Séance 3 : L | | |
|---------------|--------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| ITERDEN | OUI | 1 |
| | NON | 4 |
| IDT | OUI | 0 |
| | NON | 5 |
| RDO | RDOD + | 4 |
| | RDO - | 1 |
| TOTAL | | 5 |

Dans la séance 2, nous remarquons que les termes inscrits au tableau ne sont pas dictés par l'enseignant expérimenté L puisqu'on constate que sur cinq termes deux termes sont dictés. Le fait que les termes soient majoritairement dictés dans la séance 3 et rarement inscrits au tableau indique que ce sont des termes citationnels. L'enseignant L cite davantage dans la séance 3 que dans la séance 2. Chez l'enseignant débutant I, les termes sont très rarement dictés et sont majoritairement inscrits au tableau comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

| Analyse Détaillée (Débutant) : I | | |
|----------------------------------|-------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| ITERDEN | OUI | 11 |
| | NON | 7 |
| IDT | OUI | 0 |
| | NON | 18 |
| RDO | RDO + | 2 |
| | RDO - | 16 |
| TOTAL | | 18 |

Lors des deux séances de cours, chez l'enseignant débutant I les termes sont non dictés sur un total de 18 reformulations définitoires orales. Aussi, l'enseignant est plus enclin à inscrire les termes à dénommer qu'à ne pas les inscrire. Ceci dit, aucune des définitions de termes n'est notée au tableau.

Nous allons tenter de voir le détail de chacun des cours. Nous avons donc :

| Séance 1 TR1 : I | | |
|------------------|-------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| ITERDEN | OUI | 2 |
| | NON | 2 |
| IDT | OUI | 0 |
| | NON | 4 |
| RDO | RDO + | 0 |
| | RDO - | 4 |
| TOTAL | | 4 |

| Séance 2 TR2 : I | | |
|------------------|-------|----------|
| Dénominations | | Effectif |
| ITERDEN | OUI | 9 |
| | NON | 5 |
| IDT | OUI | 0 |
| | NON | 14 |
| RDO | RDO + | 2 |
| | RDO - | 12 |
| TOTAL | | 14 |

Dans les deux séances, les termes ne sont que rarement dictés puisque sur quatre définitions orales aucune n'est dictée dans la séance 1 et deux seulement sur un total de 14 définitions dans la séance 2.

Chez l'enseignant expérimenté L, les deux énoncés définitoires de de *fonction phatique* ne sont pas dictés aux étudiants et sont classés dans notre catégorisation comme étant des énoncés définitoires directs de type désignation [EDD Catég 1 Relation de Désignation] :

- [DEFD1 Catég 1 Désignation] donc la fonction phatique intervient quand_un message euh cherche à établir ou à prolonger euh même à interrompre la communication lorsqu'on cherche à vérifier si le circuit fonctionne (25.15) [DEFF1]

Nous sommes en présence d'un énoncé définitoire direct puisque nous pouvons remplacer le verbe *intervient* de la définition par un verbe métalinguistique typique de la désignation: le verbe *désigne* :

- [DEFD1 Catég 1 Désignation] donc la fonction phatique désigne quand_un message euh cherche à établir ou à prolonger euh même à interrompre la communication lorsqu'on cher à vérifier si le circuit fonctionne (25.15) [DEFF1]

Le deuxième énoncé définitoire [DEFD2] proposé par l'enseignant expérimenté L est un énoncé définitoire citationnel du « contact » que nous classons aussi comme un énoncé définitoire de type désignation puisque le verbe *correspond* à, peut être substituable par le verbe *désigne* :

- [DEFD2 Catég 1 Désignation] donc la fonction phatique concerne le CANAL PHYSIQUE qui peut donc être interrompu ou défectueux qu'il s'agisse de la communication en face à face s'effectuant dans de mauvaises conditions acoustique [DEFF2]

- [DEFD2 Catég 1 Désignation] donc la fonction phatique *désigne* le CANAL PHYSIQUE qui peut donc être interrompu ou défectueux qu'il s'agisse de la communication en face à face s'effectuant dans de mauvaises conditions acoustique [DEFF2]

Chez l'enseignant débutant I, la fonction phatique fait l'objet de cinq énoncés définitoires qui sont tous des énoncés définitoires citationnels puis dictés. Le premier énoncé de la fonction phatique est un énoncé définitoire de type désignation [DEFD1 Désignation] dans la mesure où le verbe correspond peut se substituer au verbe *désigne* :

- [DEFD1 Catég 1 Désignation] alors le contact ça correspond à la liaison physique et psychologique liaison physique et psychologique entre euh l'émetteur et le récepteur [DEFF1]
- [DEFD1 Catég 1 Désignation] alors le contact ça *désigne* la liaison physique et psychologique liaison physique et psychologique entre euh l'émetteur et le récepteur [DEFF1]

Nous remarquons que cet énoncé définitoire du contact est précédé du marqueur anaphorique *ça* qui renvoie au terme « contact ».

Les énoncés définitoires [DEFD2] et [DEFD5] sont classés comme des énoncés définitoires directs de type 4 « Introduits par le marqueur « c'est-à-dire » et le marqueur « c'est » dans notre analyse :

- [DEFD2 Catég 4 Introduits par « c'est et c'est-à-dire »] c'est la liaison physique et psychologique liaison physique et psychologique entre euh l'émetteur et le récepteur [DEFF2]
- [DEFD5 Catég 4 Introduits par « c'est et c'est-à-dire »] c'est cette fonction qui est liée à cette fonction de socialisation dans le sens où elle permet d'établir et de renforcer le canal de communication [DEFF5]

La fonction métalinguistique fait l'objet d'un énoncé définitoire chez l'enseignant expérimenté L alors que l'enseignant débutant I donne deux énoncés définitoires. C'est une définition classée comme un énoncé définitoire direct de catégorie 4 « Introduits par c'est et c'est-à-dire ». L'enseignant débutant I donne une définition de type signification [DEFD1

Catég 3 Relation de Signification]. Ce sont deux énoncés définitoires ne sont pas présents dans le document source du SED.

- [DEFD1 Catég 3 Signification] dans ce contexte un code peut se définir de la manière suivante « c'est une série de règles qui permet d'attribuer une signification au signe support de l'information » (10.52) [DEFF1]

Le verbe définir peut se substituer par le verbe *signifie* qui a la même valeur sémantiquement.

- [DEFD1 Catég 3 Signification] dans ce contexte un code *signifie* « une série de règles qui permet d'attribuer une signification au signe support de l'information » (10.52) [DEFF1]

Le deuxième énoncé définitoire est un énoncé définitoire direct de catégorie 4 [EDD Introduits par « c'est-à-dire » et « c'est »] comme nous pouvons le voir ci-dessous:

- [DEFD2 Catég 4 « Introduits par « c'est-à-dire »] donc en d'autres termes ça fait référence à tout système de signes + qui par conventions préalables est destiné à représenter et à transmettre une information [DEFF2]

La présence de l'anaphorique *ça* peut se substituer au présentatif « c'est » :

- [DEFD2 Catég 4] donc en d'autres termes *c'est* tout système de signes + qui par conventions préalables est destiné à représenter et à transmettre une information [DEFF2]

Chez l'enseignant débutant I, les deux définitions pour la *fonction métalinguistique* sont tous des énoncés définitoires citationnels qui ne sont pas présents dans le document source du SED à la différence de l'enseignant expérimenté L dont le seul énoncé définitoire est issu du SED.

5. Synthèse du traitement des énoncés définitoires citationnels dans les prises de notes

5.1. Énoncés définitoires citationnels et fonction phatique

En ce qui concerne l'analyse de l'opération définitoire, nous constatons que le traitement des notions introduites et présentées peuvent faire l'objet d'une ou de plusieurs énoncés définitoires citationnels. Le support technologique du Powerpoint pour les enseignants Z et M constitue malgré le nombre peu significatif de prises de notes recueillies, « une aire

définitoire » puisqu'on constate que sur les diapositives traitant des notions qu'au moins un énoncé définitoire citationnel est présent.

Contrairement à la diapositive, l'espace du tableau est utilisé uniquement par les enseignants L et I comme le support privilégié des dénominations. L'absence d'inscription au tableau engendre des répétitions d'auto-dictée des enseignants et des reformulations orales des enseignants L et I.

Chez l'enseignant expérimenté M, la notion de *fonction phatique* est présente dans toutes les prises de notes. Cependant elle n'est pas notée par les étudiants comme proposée dans le Powerpoint puisque dans 3PDN/4 elle apparaît avec des modifications d'ordre syntaxique avec l'élision ou l'ajout du verbe et avec des modifications d'ordre lexical par la substitution et la présence de reformulations écrites.

Chez l'enseignante débutant Z, la notion est jugée importante par les étudiants puisque 5 PDN/6 en portent la trace mais moins de la moitié des noteurs la note intégralement (2 noteurs/6). La notion de *fonction métalinguistique* est abordée une fois dans la séance 2 de l'enseignant expérimenté M [Diapo 7 p°53] et une fois chez l'enseignant débutant Z dans la séance 2.

Dans les prises de notes de l'enseignant M, elle est notée par la plupart des étudiants (2PDN/3) alors qu'elle est nettement moins fréquente dans les notes de l'enseignant débutant Z (2PDN/6) et de façon incomplète.

5.2. Énoncés définitoires citationnels dictés et fonction métalinguistique

Pour le groupe enseignant expérimenté M, le terme technique du « code » est présenté avant la notion à laquelle il correspond : *la fonction métalinguistique*. Lors de la séance 2 le terme « code » fait l'objet de deux énoncés définitoires citationnels et dictés. Ces deux énoncés définitoires du « code » sont traités différemment par les étudiants et n'apparaissent pas dans séance 1. La majorité des étudiants de ce cours l'ont écrit en entier (5 PDN/7) et seulement la moitié juge pertinent de les prendre en notes (3PDN/6). Chez M, ces deux énoncés définitoires du « code » ne sont pas systématiquement notés : le premier [DEFD1 Catég 3 Signification] est noté par la plupart des étudiants (5/6) alors que le second [DEFD2 classification] n'est noté qu'à deux reprises [2PDN/6]. Les énoncés définitoires citationnels puis dictés du « code » apparaissent plus souvent par les étudiants de l'enseignant expérimenté M (5PDN/7) que ceux de l'enseignant débutant Z (3PDN/6).

La notion de *fonction métalinguistique* est abordée une fois dans la séance [EXPMTR2] dans [Diapo 7 p°53] et une fois chez l'enseignant débutant Z, dans la séance [DEBZTR2]. Dans les prises de notes de l'enseignant M, les énoncés définitoires citationnels sont notés par la plupart des étudiants (2PDN/3) alors qu'ils se présentent moins souvent et de façon incomplète dans les notes de l'enseignant débutant Z (2PDN/6).

6. Niveau d'expertise des enseignants et traitement des énoncés définitoires de l'ensemble des termes du corpus

Nous voulons comparer maintenant le nombre d'énoncés définitoires sur l'ensemble des termes abordés en cours de communication verbale et non verbale chez les enseignants expérimentés M et L et chez les enseignants débutants Z et I.

6.1. Énoncés définitoires chez les enseignants expérimentés M et L

L'enseignant expérimenté M produit davantage de reformulations définitoires que l'enseignant expérimenté L.

Chez l'enseignant expérimenté M, les termes introduits font l'objet de reformulations définitoires davantage dans la séance 1 que dans la séance 2. L'enseignant expérimenté L propose moins de reformulations définitoires. Les termes de *fonction phatique* et de *fonction métalinguistique* dans les diaporamas sont plus présents dans la séance 1 que dans la séance 2. Chez l'enseignant expérimenté L, les termes à définir sont écrits au tableau dans la séance 2. Au niveau du nombre de termes dictés par les enseignants, on remarque que l'enseignant expérimenté M dicte davantage les termes lors de la première séance que lors de la deuxième séance. Sur 61 termes en tout dans la première séance, 39 termes sont dictés alors que dans la séance 2, sur 49 termes en tout 27 termes sont non dictés. C'est dans la séance 1 que les énoncés définitoires citationnels sont les plus nombreux.

A l'inverse, chez l'enseignant expérimenté L, dans les deux séances le nombre de termes dictés est quasi équivalent au nombre de termes non dictés. Dans la séance 2, sur 100 termes 47 termes sont dictés dans la séance 3, sur un total de 85 termes, 42 termes sont dictés contre 43 non dictés.

En définitive, nous concluons que l'enseignant expérimenté M produit davantage d'énoncés définitoires directs dans la séance 1 que dans la séance 2 c'est-à-dire, d'énoncés indiqués par des marqueurs linguistiques que n'en produit l'enseignant expérimenté L. A l'inverse, chez

l'enseignant expérimenté L, ce sont les énoncés définitoires indirects qui sont les plus nombreux.

6.2. Énoncés définitoires chez les enseignants débutants Z et I

Chez l'enseignant débutant I, la séance 1 fait l'objet de plus de reformulations définitoires que dans la séance 2.

Au niveau du nombre de termes dictés par les enseignants, l'enseignant débutant I dicte davantage les termes lors de la première séance que lors de la deuxième séance. Sur 80 termes en tout dans la première séance 64 termes sont dictés ; dans la séance 2 on remarque que sur 88 termes 55 font l'objet de RDO + contre 33 non dictés RDO -. C'est dans la séance 1 que les énoncés définitoires sont les plus nombreux.

A l'inverse, chez l'enseignant débutant Z qui utilise le diaporama, le nombre de termes dictés est quasi équivalent au nombre de termes non dictés. Dans la séance 1 sur 68 termes en tout 35 termes sont dictés contre 33 termes non dictés. Dans la séance 2, on remarque que sur 103 termes, 51 termes sont dictés contre 52 termes non dictés.

En définitive, observons que chez l'enseignant débutant Z, les énoncés définitoires directs (EDD) dominent dans la séance 2 par rapport à la séance 1.

Chez l'enseignant débutant I, les énoncés définitoires directs (EDD) sont majoritaires tant dans la séance 1 que dans la séance 2.

Chapitre VIII. Les exemples et l'opération d'exemplification dans les discours des enseignants

Dans ce chapitre, nous nous proposons de nous focaliser sur un type particulier de reformulation : l'exemplification. Nous abordons l'exemplification du point de vue de la reformulation et tentons de dégager une catégorisation de l'exemplification spécifique du discours de l'enseignant.

L'analyse de l'exemplification dans le cadre des interactions didactiques consiste à identifier comment l'enseignant illustre les notions relatives à un domaine. Nous verrons que les reformulations de type exemplification peuvent venir illustrer aussi des termes propres à une terminologie et se présenter sous différentes formes.

Nous allons analyser l'un des cours de communication SL0001Y parmi ceux enseignés par les quatre enseignants.

Dispensé par l'enseignant M, cet extrait de cours va permettre la mise en évidence de différentes catégories. La raison pour laquelle cet extrait est choisi s'explique par le fait que l'enseignant qui l'a en charge est celui qui a rédigé et conçu l'intégralité de l'unité d'enseignement pour le Service d'Enseignement à Distance. Il nous a semblé pertinent de nous servir de cet extrait, d'une part pour poser les catégories de l'exemplification et d'autre part pour interroger parallèlement les cadres d'analyse proposés.

Ces cadres d'analyse sont ceux proposés par Gülich et Kotschi (1983) et celui de Coltier (1988), qui analyse la gestion de l'exemple à l'écrit dans les textes de thèse.

Ce chapitre rappelle le cadre théorique à partir duquel notre analyse sur l'exemplification se fonde. Nous posons ensuite les critères linguistiques qui nous ont permis d'établir les nouvelles catégories de l'exemplification et qui découlent de la mise à l'épreuve du cadre théorique choisi. La mise à l'épreuve des catégories de Coltier (1988) va nous permettre de constituer le cadre d'analyse. Ces catégories seront ensuite mises à l'épreuve dans l'ensemble des corpus des enseignants.

1. Mise à l'épreuve des nouvelles catégories : un cadre d'analyse

Sur la base de la définition établie par Coltier (1988) que nous avons présentée, nous proposons une présentation détaillée des nouvelles catégories de reformulations de type exemplification telles que nous les trouvons dans le corpus analysé. Notre but est de dresser une typologie spécifique de l'exemplification.

Nous avons dégagé cinq catégories de reformulations qui sont les suivantes :

| Catégories | Type de catégories |
|----------------------------|---|
| 1 ^{ère} catégorie | Exemples typiques de la classe |
| 2 ^{ème} catégorie | Énumération d'exemplaires de la classe |
| 3 ^{ème} catégorie | Récits de situations vécues par l'étudiant |
| 4 ^{ème} catégorie | Récits de situations vécues par l'enseignant |
| 5 ^{ème} catégorie | Enchâssement de récits sous forme d'anecdotes |

Tableau 1 : Typologie des catégories de reformulations de type exemplification

1.1. Reformulation sous forme d'exemples typiques de la classe

Ce type de reformulation se caractérise lors de l'introduction d'une notion ou d'un terme par une opération d'extraction d'un ou plusieurs éléments typiques d'une classe. Par « classe », nous entendons la classe générique qui regroupe les occurrences d'un même type (Kleiber et Tamba, 1990).

Comme le souligne Kleiber et Tamba cela rejoint « les rapports de relation de hiérarchie et d'inclusion entre les termes » (Kleiber et Tamba, 1990 : 7)

Dans le discours explicatif de l'enseignant, cette reformulation de type exemplification par rapport à un terme ou une notion, peut s'opérer selon deux angles de relation : soit une relation qui se caractérise par le passage d'un terme générique vers un terme spécifique, on parle dans ce cas-là d'hyponymie, soit d'une relation pour ainsi dire inverse caractérisée par le passage d'un terme spécifique vers un terme générique que l'on nomme relation d'hypéronymie.

| Catégorie 1 | Types de relation | |
|--------------------------------|--|-------------|
| Exemples typiques de la classe | Passage d'un terme générique à un terme spécifique | hyponymie |
| | Passage d'un terme spécifique à un terme générique | hyperonymie |

Tableau 2 : Les relations de la catégorie 1 « Exemples typiques de la classe »

Ici, cette catégorie d'exemplification caractérise plutôt le premier type de relation : la relation d'hyponymie. L'enseignant extrait de la classe générique une occurrence spécifique. L'explication d'un terme ou d'une notion passe par l'extraction d'une occurrence parmi l'ensemble des occurrences qui composent la classe.

Prenons un exemple extrait du corpus au cours duquel l'enseignant exemplifie la notion de *fonction phatique* aux étudiants :

Séance 1 : Corpus oral de l'enseignant expérimenté M :

{on vérifie que le contact physique et et et physiologique est toujours maintenu ↓ ++ (43.55)
[EXED Catég 1] c'est ce qui arrive fréquemment dans la communication euh ::: médiatisée ce qu'on remplace souvent par le téléphone [EXEF]} (cf. *Annexe 3 p°31*)

Dans cet exemple, l'enseignant précise que la *fonction phatique* est caractérisée par un maintien du contact entre individus. Il illustre le maintien du contact en posant comme cadre celui de «la communication médiatisée» entre individus. Ce cadre constitue la classe générique de laquelle il extrait l'occurrence spécifique «le téléphone» (hyponyme). La reformulation paraphrastique introduite par le présentatif «c'est» pose comme hyperonyme «situation médiatisée». Cette reformulation paraphrastique permet à l'enseignant d'extraire «le téléphone» comme hyponyme spécifique parmi toutes les occurrences le mail, un autre environnement virtuel comme le web cam.

1.2. Reformulation sous forme d'énumération d'exemplaires de la classe

Cette catégorie se caractérise, comme la précédente, par l'extraction d'une série d'occurrences typiques de la classe à laquelle elles réfèrent. La différence que l'on peut noter réside au niveau du nombre, ces termes spécifiques apparaissent sous forme d'énumération et sont marqués comme nous le verrons au point suivant par différents types de marqueurs.

La présentation de la *fonction métalinguistique* inhérente au schéma de Jakobson donne lieu à une reformulation sous forme d'énumération de termes spécifiques comme on peut le voir dans l'exemple ci-dessous :

Séance 2 : Corpus oral de l'enseignant expérimenté M :

002. EEE : oui (... ?)

003. M : assurément c'est pour que vous compreniez + je vais prendre un exemple + si on prend les mathématiques + quand je prends les langues mathématiques c'est pour conjurer le mauvais sort d'un_ancien étudiant qui me disait + je me vengerai des maths un jour ! (rires) + dans le langage mathématique on_a hein il existe un langage mathématique propre d'accord ? (à la classe) + [EXED Catég 2] les nombres + les symboles en mathématiques + ça c'est le langage mathématique [EXEF] (cf Annexe 3 p°54)

Ces termes qui jouent le rôle d'hyponymes de la classe générique *les mathématiques* et qui la spécifient donc, sont introduits en amont par des expressions introductives caractéristiques de l'exemplification telles que *je vais prendre un exemple*, *si on prend les mathématiques* ou encore *quand on prend*. Le pronom *ça* réfère à la totalité des hyponymes qui définissent « le langage mathématique ».

1.3. Reformulation sous forme de récits de situations vécues de l'étudiant

Cette reformulation de type exemplification se caractérise par l'insertion de récits tirés de la vie quotidienne et/ou de situations vécues par l'étudiant. Dans le corpus, l'explication de l'enseignant concernant la conservation du contact nécessaire entre deux individus et qui préside à la *fonction phatique*, passe par l'évocation d'une situation de communication médiatisée courante : le chat. Cette situation à laquelle dont fait appel l'enseignant lui permet de mettre en scène les problèmes de liaisons techniques rencontrés par l'étudiant lors d'une communication par ordinateur interposés.

Séance 1 : Corpus oral de l'enseignant M :

{il faut garder il faut vérifier qu'on garde le contact ↓ (44.14) [EXED Catég 4] quand vous faites un chat avec quelqu'un ben vous savez jamais s'il est_allé pisser ou si il est resté sur son_écran donc à des moments vous_envoyez une première réponse et rien vous vous dites tiens ↑ + une deuxième puis là + vous demandez est ce que tu es là ? ok si la personne s'est pas déconnectée etc ça c'est la fonction phatique ↑ (44.26) [EXEF] (cf. Annexe 3 p°31).

Ici, ce genre de reformulation implique le récit d'une situation dans laquelle l'étudiant est « plongé » au cœur des faits par le truchement des paroles qu'en pareille situation il pourrait dire. C'est au travers de la parole de l'enseignant que la voix de l'étudiant : cela passe par des expressions telles que « vous vous demandez tiens ? », « vous demandez est ce que tu es là ? ». L'expression introductive « quand vous faites un chat avec quelqu'un » apparaît comme l'indice annonciateur de l'exemplification. Le marqueur « etc » vient clore l'exemple et annonce le rappel du terme spécifique en question.

1.4. Reformulation sous forme de récits de situations vécues par l'enseignant

C'est une catégorie de reformulation un peu similaire à la catégorie 3 mais qui s'en distingue par le fait que ces reformulations ne réfèrent pas au quotidien de l'étudiant. Ces reformulations recouvrent l'ensemble des exemples issus du vécu de l'enseignant et/ou de son expérience professionnelle.

Séance 1 : Corpus oral de l'enseignant M :

{ donc à un moment donné on_avait fait <c'est une parenthèse> à une époque ↑ on_avait essayé de recenser le nombre d'informations données dans le cours on s'est rendu compte que dans le cours d'université ↑ c'est_à dire qu'on_est pas encore euh c'est là qu'on_a le plus d'informations données à l'heure ↓ (38.21) et on vous_en donne en gros une vingtaine de nouvelles [EXED Catég 3] dans un cours euh de formation continue (38.25) par exemple ou euh :: dans_un cours professionnel on_en donne trois ou cinq par heure ↓ vous non on vous_en donne une vingtaine ↓ si on vous_en donne des_informations que que vous découvrez au moment où on vous les donne ça fait + il va vous en manquer un certain nombre d'accord ? (38.54) [EXEF] } (cf. *Annexe 3 p°28*).

Dans cet extrait, l'enseignant illustre la charge cognitive à laquelle les étudiants sont soumis à l'université en comparaison avec celle des cours professionnels. En expliquant que le flot d'informations est beaucoup plus important à l'université (« on vous en donne une vingtaine ») que dans un cours professionnel (« trois ou cinq par heure »), l'enseignant fait part de son expérience et met en garde les étudiants sur le fait qu'un travail de recherche bibliographique doit être mené au fur et à mesure des informations transmises. Cette reformulation est introduite par un marqueur typique de l'exemplification « par exemple » et se clôt par un marqueur de validation « d'accord ».

1.5. Reformulation sous forme d'enchâssement de récits (anecdotes)

La particularité de cette catégorie réside dans le fait qu'elle se présente au niveau de la forme par l'insertion d'une anecdote au sein de laquelle peut se trouver enchâssée une voire des reformulations d'exemples typiques de la classe avec énumération ou non et/ou des exemples tirés de vécus d'étudiants et d'enseignants.

Prenons l'exemple suivant :

Séance 1 : Corpus oral de l'enseignant M :

Pour que la communication s'établisse récepteur et émetteur doivent maîtriser le code de manière égale de manière la plus_égale possible ↓ (01.19.17) en fait il faut qu'ils fassent usage de la même langue et que leur champ culturel coïncident en plus (01.19.20)

[EXED] on va prendre un un_ingénieur en_informatique classique et le prof de lettres classiques ↓ (01.19.56) + c'est_à dire que lui n'entend rien_aux machines donc les deux se retrouvent en face à face devant un problème d'ordinateur très difficile ↑ + donc ils parlent la même langue ↓ les deux_autres + on sait qu'a priori ils vont se comprendre qu'ils partagent un vocabulaire commun ↑ mais une va décrire les phénomènes de la machine dans_un langage qui lui est propre et l'autre dans son_incompréhension de ce qui se passe sur la machine va le décrire dans_un_autre langage ↓ donc en général l'informaticien en_informatique parle de sa machine en termes affectifs ↓ donc en le en le en la personnifiant en disant mais elle me fait ça ! elle me dit que :: je comprends pas ce qu'elle me dit ↑ (01.20.39) ou euh j'ai l'impression qu'elle me veut quelque chose ? et derrière vous_avez l'informaticien qui dit le processus qui est derrière c'est le suivant ↑ on_est dans_une incompréhension totale du fait de termes culturels de champs culturels qui coïncident minoritairement ça c'est l'idée ↑ (01.20.59) [EXEF] (cf. Annexe 3 p°47).

< *Catégorie 4* [EXED] on_a la même chose quand vous parlez à euh :: des_étrangers qui utilisent mal la langue [EXEF] > (01.21.05)

< *Catégorie 4* [EXED] quand vous parlez à des_enfants en fait qui ont une maîtrise relative de la langue si vous n'adaptez pas votre discours à à leur champ culturel c'est pas la peine d'accord ? [EXEF] > (01.21.20)

< *Catégorie 3* [EXED] si je disais à ma fille qui a deux_ans et demi euh :: si je lui filais un cours de première année de linguistique ça serait drôle ↑ mais en même temps euh elle comprendrait rien à ce que je lui dit d'accord ? (01.21.28) c'est normal on ne partage pas ce champ culturel là ↓ [EXEF] vous comprenez on_est de la même manière ↓

< *Catégorie 3* [EXED] (01.21.31) vous rentrez chez vous ça vous arrive de temps en temps (rires) vous rentrez chez vous et euh :: il vous fallait diner chez vos parents en fait et euh euh qu'est-ce que tu fais à l'université ? et là ↑ vous devez expliquer ce que vous êtes en train de faire en cours + vous avez essayé déjà l'exercice ? ça marche comment ? [EXEF] >

Ici la reformulation repose sur une analogie, (nous pouvons même dire que c'est une analogie présentée sous forme d'exemple) qu'il est nécessaire de démarquer du reste du discours autant à l'ouverture qu'à la clôture. En effet, cette reformulation met en scène un univers de référence particulier, celui d'un dialogue entre un informaticien et un professeur de lettres. Cet univers est fictionnel dans la mesure où il opère parallèlement un changement discursif. Il s'agit d'une anecdote de type narratif. L'enseignant se sert de ce dialogue fictionnel pour illustrer le non partage du code entre deux personnes et la nécessité d'un partage commun de champ culturel pour l'établissement d'une communication réussie.

Cette anecdote comporte uniquement des enchaînements qui sont jugés pertinents au point de raconter les faits marquants de la situation dont l'aspect « boule de neige » (donc les deux se retrouvent, on sait qu'ils parlent la même langue, mais une va décrire, et l'autre = on est dans une incompréhension totale) assurent justement le caractère exemplifiant.

Du coup, l'insertion narrative marquée par la locution verbale « on va prendre » ne suffit pas à rendre l'anecdote compréhensible dans son ensemble, c'est la raison pour laquelle l'enseignant focalise sur « l'idée » à retenir « on est dans une incompréhension totale du fait de termes culturels de champs culturels qui coïncident minoritairement ça c'est l'idée ↑ ».

Cette anecdote donne lieu à deux reformulations successives sous forme de situations vécues par l'étudiant (*Catégorie 3*), la première marquée par la locution verbale « quand vous parlez » qui met en scène le non partage d'un code chez un enfant, laquelle est suivie d'une situation où c'est l'étudiant qui s'y trouve confrontés.

Ainsi, cette anecdote de type narratif présente les enchaînements suivants :

Non partage du code et des champs culturels différents ...

- On va prendre un ingénieur en informatique et un prof de lettres
- [...]
- on est dans une incompréhension totale du fait de termes culturels de champs culturels qui coïncident minoritairement ça c'est l'idée ↑
- < *Catégorie 3* [EXED] si je disais à ma fille qui a deux ans >

- < *Catégorie 3* [EXED] (01.21.31) vous rentrez chez vous ça vous arrive de temps_en temps (rires) vous rentrez chez vous et euh :: il vous fallait dîner chez vos parents >

On note que l'illustration d'une même notion (le non partage du code), peut donner lieu à des reformulations enchâssées de récits du vécu de l'étudiant. L'encadrement des marqueurs d'ouverture et de clôture semble garantir l'unité thématique du discours.

Avec ce genre d'exemple « il s'agit moins comme avec la catégorie énumération d'exemplaire », d'exemplifier un mot ou un concept par une opération d'extraction de quelques éléments d'une classe, mais davantage de la transposer dans une situation familière du quotidien de l'étudiant.

2. Identification et marquage des formes discursives de l'exemplification

2.1. Identification de l'opération d'exemplification de type exemple typique d'une classe

C'est une reformulation qui renvoie à l'extraction d'un élément composant une classe spécifique. Cette catégorie de reformulations se rapproche des reformulations sous forme d'énumération d'exemplaires dans la catégorisation que nous proposons (Catégorie 2), mais diffère de cette dernière, au niveau de la structuration. En effet, il s'agit de l'extraction d'un élément unique d'une classe générique qui ne se présente pas dans une structure énumérative. Ce genre de reformulation peut faire l'objet d'un marquage spécialisé typique de cette opération d'exemplification (par exemple) ou peut être implicite (passage d'un terme générique à un terme spécifique, présence du marqueur de reformulation paraphrastique « c'est » et présence de l'anaphorique « ça »).

2.1.1. Passage d'un terme général à un terme particulier : le cas de l'hyponymie

Dans l'établissement des critères de reconnaissance à prendre en compte lorsqu'un énoncé est identifié comme un exemple et en l'absence de marqueurs indicateurs de toute opération d'exemplification, Coltier (1988) met en évidence le changement de termes générique/spécifique. Ce qu'elle identifie en réalité renvoie, comme nous l'avons évoqué dans la présentation de notre catégorisation, à la notion de hiérarchie et d'inclusion que définissent les relations sémantiques lexicales d'hyponymie et d'hypéronymie.

Nous avons repéré des cas caractéristiques de cette relation dans notre corpus : en voici deux exemples :

Séance 2 : Corpus oral de l'enseignant expérimenté M :

{Autre type de compétences + donc + on_a dit LINGUISTIQUES et PARALINGUISTIQUES + (32.11) ça veut dire que quand même vous voyez à quoi on renvoie ↑ à des COMPETENCES SYNTAXIQUES COGNITIVES + SEMANTIQUES + (32.15) [EXED] le fait de faire une phrase correcte [EXEF] et PARALINGUISTIQUES c'est tout ce qui est pas directement verbal mais (23.24) (cf. Annexe 3 p°65)

Dans ce cas-ci, « le fait de faire une phrase correcte » constitue l'hyponyme de la classe générique « compétences syntaxiques ». La relation d'hyponymie se caractérise par le passage de l'espèce au genre.

2.1.2. Passage d'un terme particulier à un terme général : le cas de hypéronymie

Définie comme une relation d'inclusion par Lyons (1970) et de « relation générique » par Sager (1990), la relation hypéronymique se caractérise par le fait qu'elle établit une sorte d'ordre hiérarchique entre les termes d'une même classe sémantique. En effet, bien que cette relation se subdivise en deux relations, il n'est pas rare de voir dans la littérature l'usage d'une seule appellation générique à savoir « hypéronymique ». Ici, il s'agit d'une relation qui s'opère « par le passage d'un terme particulier à un terme générique »

Prenons l'exemple suivant :

Les mocassins sont plus confortables que les escarpins comme chaussures.

Dans cet exemple, on constate que /chaussures/ est l'hyperonyme de *mocassins*, *escarpins* apparaissant comme un co-hyponyme de *mocassins*. L'hyperonyme correspond plus ou moins à la classe d'objets à laquelle appartiennent les référents auxquels renvoie l'hyperonyme. L'hypéronymie désigne la relation du genre à l'espèce. Le genre c'est-à-dire la classe générique est représenté par *les chaussures*, l'espèce dans le cas présent, référant aux éléments particuliers composant le genre : à savoir *mocassins* et « escarpins » tous deux co-hyponymes.

2.1.3. Marquage spécialisé de l'opération d'exemplification de type exemple typique de la classe : « par exemple »

Tout comme *notamment*, *ainsi*, *entre autres*, *comme*, ou *etc*, *par exemple* fait partie des marqueurs typiques de l'exemplification. Classé comme l'un des marqueurs d'opérations métadiscursives par Schneuwly (1988), il apparaît comme « marqueur de gloses d'exemplification » par Sablayrolles et Béciri (2005) qui étudient son usage dans les corpus de spécialité.

Avec l'exemple suivant :

Séance 1 : Corpus Oral de l'enseignant M :

[EXED] la communication visuelle [EXEF] [EXED] ou olfactive par exemple ↓ [EXEF] (cf. *Annexe 3 p°39*)

Dans cet exemple, le marqueur « par exemple » apparaît comme le « marqueur exemplaire d'illustration » (Delcambre, 1998 : 129). Il est utilisé par l'enseignant pour coordonner les différentes formes que peut prendre la communication.

2.1.4. D'autres formes de traces de l'opération d'exemplification de type exemples typiques de la classe : le marqueur paraphrastique « c'est »

Séance 2 : Corpus oral de l'enseignant expérimenté M :

ENCODAGE et DECODAGE (30.03) [EXED1] c'est ce que fait la machine [EXEF] + (30.06) [EXED2] le téléphone [EXEF] + il encode les vibrations sonores + grâce à sa membrane + il encode les vibrations et comme ça elle peut véhiculer les vibrations électriques et dans l'autre sens quand vous recevrez un coup de téléphone + vous entendez parce que les vibrations électriques viennent encoder les vibrations du son que vous entendez ok ? donc là ↑ OUI il y a ENCODAGE et DECODAGE (Cf. *Annexe 3 p°64*)

En l'absence de marqueur, on peut trouver des marqueurs utilisés lors de reformulations non paraphrastiques introduites par «c'est». Ces marqueurs, tout comme les marqueurs d'exemplification, peuvent faire office de trace de l'opération d'exemplification. C'est ce qu'a remarqué Coltier (1988) lorsqu'elle analyse « les formes équatives » où le présentatif « c'est » joue le rôle de marqueur d'exemplification.

Dans cet exemple, « la machine » constitue l'exemple qui illustre les notions de *décodage* et d'*encodage*. On pourrait tout à fait insérer le marqueur « PAR EXEMPLE » pour signifier l'opération d'exemplification :

[ENCODAGE et DECODAGE (30.03) [EXED] c'est ce que fait « PAR EXEMPLE » la machine [EXEF] + (30.06)

2.2. Identification de l'opération d'exemplification de type énumération d'exemplaires ou de « liste exemplifiante »

Avant d'aborder précisément le jeu des marqueurs dans ce type d'exemples, il nous faut revenir sur ce qui définit une énumération ou « liste exemplifiante ».

Si on se concentre uniquement sur les problèmes formels d'organisation de l'énumération en laissant de côté les problèmes lexico-sémantiques qui ne sont pas notre principal objectif dans ce travail, on se rend compte que la question du nombre d'occurrences à considérer pour identifier un énoncé en tant que liste reste encore en suspens. En effet, dans bon nombre d'études comme celle de Gilbert (1989), par exemple un énoncé est considéré comme relevant d'une structure énumérative à partir du moment où l'on compte « un minimum de trois termes » (Adam, 1990 : 151) tandis que Delcambre (1998) met en évidence le fait « qu'une liste peut être virtuellement convoquée à partir d'un seul élément » (Delcambre, 1998 : 104).

2.2.1. Le cas de l'énumération d'exemplaires : « La liste paradigmatique inachevée » de Coltier (1988)

Afin de voir en quoi l'exemplification est une « activité qui consiste à construire des énoncés un peu particuliers » Coltier (1988 : 24) se propose d'analyser l'usage des marqueurs et « les contraintes qui pèsent sur leur emploi ». Pour elle, l'opération d'exemplification implique nécessairement des exemples identifiables dans une liste. Cette notion de « liste exemplifiante », déjà présente dans ses analyses, se rapproche, dans le cadre de la catégorisation que nous avons proposée de « l'énumération d'exemplaires ». En effet, elle considère que les éléments qui composent la classe dans les exemples se présentent sous forme d'une liste paradigmatique « inachevée ».

Elle donne l'exemple suivant :

- a) Paul a lu quelques romans de Zola
- b) Paul a lu certains romans de Zola : L'Argent, La Terre, L'Assommoir, entre autres

Par une procédure de paraphrase, Coltier montre que l'insertion d'un marqueur « entre autres » modifie l'interprétation de a) et de b) qui apparaissent différentes sémantiquement.

Elle montre en outre que l'énoncé suivant : c) Paul a lu trois romans peut être considéré comme une paraphrase de l'énoncé a) mais est tout de même différent au niveau sémantique à l'énoncé b). Dans la mesure où le caractère « de liste inachevée » n'est pas présent dû à l'absence du marqueur « entre autres », ce sont seulement « quelques » romans de Zola qui sont évoqués ici. Elle conclut en disant que l'énoncé b) peut être paraphrasé par l'énoncé d) : Paul a lu l'Argent, La Terre, L'Assommoir etc...

Avec d) le caractère « infini » des paradigmes des romans de Zola est rendu possible par l'insertion du marqueur d'exemplification de clôture « etc... ».

2.2.2. « La liste paradigmatique inachevée » : critique de Delcambre (1998)

Delcambre (1998) s'interroge et fait une critique concernant le critère d'inachèvement caractéristique de l'exemple que pose Coltier (1988) qui, selon elle, n'est pas « généralisable à toutes les listes exemplifiantes » (Delcambre, 1988 : 105). Elle montre que l'énoncé a) « Paul a lu quelques romans de Zola » est bien caractéristique d'une séquence exemplifiante puisqu'on est en mesure d'identifier, même en l'absence de marqueur d'exemplification, la présence d'une classe générique « romans de Zola ». Elle considère, pour reprendre ses termes et à l'inverse de Coltier (1988), que la liste des éléments spécifiques « L'Argent, La Terre, L'Assommoir » composant la classe générique « romans de Zola » est implicite à travers la marque du pluriel : trace de l'opération d'exemplification. Elle considère que le caractère fragmentaire des éléments spécifiques composant « la liste paradigmatique » qu'évoque Coltier (1988) est caractéristique de cette catégorie d'exemple mais qu'elle peut soit être marquée explicitement par des marqueurs typiques d'exemplification d'ouverture ou de clôture soit ne pas être marquée. Ainsi, si le caractère fragmentaire est implicite dans l'énoncé a) Paul a lu quelques romans de Zola, comme l'Argent, La Terre, L'Assommoir à l'inverse, il est explicite dans l'énoncé e) Paul a lu quelques romans de Zola : L'Argent, La Terre, L'Assommoir, etc... et dans l'énoncé f) Paul a lu quelques romans de Zola, L'Argent, entre autres. En effet, elle considère dans l'énoncé e) et f) que le caractère fragmentaire de la liste est présent dans le marqueur de clôture « entre autres » qui « transforme en liste un seul substantif, ce que ne peut pas faire le marqueur « etc. » ni les points de suspension » (ibid : 106).

2.2.3. Marquage spécialisé de l'opération d'exemplification de type énumération d'exemplaires ou de « liste exemplifiante »

Comme nous venons de le voir dans le travail de Coltier (1988), cette catégorie d'exemples sous forme d'énumération d'exemplaires peut faire l'objet d'un marquage explicite par la présence de marqueurs typiques d'ouverture ou de clôture de l'exemplification.

2.2.3.1. Les marqueurs d'ouverture d'énumération d'exemplaires

Ce sont des traces qui marquent l'ouverture d'une énumération d'exemplaires de la classe générique.

Prenons un exemple :

Séance 2 : Corpus Oral de l'enseignant expérimenté M :

si on prend les COMPETENCES SYNTAXIQUES ? c'est_à dire la compétence à structurer des phrases ++ (24.31) [EXED1] euh ::: ça renvoie par exemple à euh ::: quand_on s'adresse à un_enfant en bas_âge d'accord euh :: c'est_à dire on peut structurer des phrases un peu de manière différente euh :: de dire des phrases simples du point de vue syntaxique si on_enchaîne des relatives dans_une phrase avec un_enfant euh ::: [XXX] pas possible [EXEF] (24.39) [EXED2] mais aussi quand_on raconte une_histoire par exemple on fait attention aux_accords temporels [EXEF] (cf. Annexe 3 p°69)

Concernant la classe générique « compétences syntaxiques » qui est préalablement définie par l'enseignant comme « une compétence à structurer des phrases », le marqueur « par exemple » fait office de marqueur d'ouverture de la liste des éléments qui la composent : le premier élément, à savoir « quand_on s'adresse à un_enfant en bas_âge », et celui qui suit, annoncé par le marqueur « *mais aussi* » et par le marqueur « *quand_on raconte une histoire par exemple on fait attention aux_accords temporels* ».

Ici, nous sommes en présence de liste à deux termes associée au marqueur « par exemple ». On se rend compte que l'usage de « par exemple » ne suffit pas pour produire l'ouverture d'une liste à un seul élément, comme le souligne Delcambre (1998), dans la mesure où l'enseignant explicite davantage la notion « compétences syntaxiques » en l'illustrant par un deuxième exemple et donc dans une autre situation de la vie courante autre que celle d'un enfant en bas_âge avec : « *mais aussi quand_on raconte une histoire par exemple on fait attention aux_accords* ».

2.2.3.2. Les marqueurs de clôture d'énumération d'exemplaires

Ce sont des traces qui marquent cette fois-ci la clôture d'une énumération d'exemplaires de la classe générique à laquelle ils se renvoient.

Dans l'exemple suivant :

Séance 1 : Corpus oral de l'enseignant expérimenté M :

{il faut garder il faut vérifier qu'on garde le contact ↓ (44.14) [EXED] quand vous faites un tchat avec quelqu'un ben vous savez jamais s'il est_allé pisser ou si il est resté sur son_écran donc à des moments vous_envoyez une première réponse et rien vous vous dites tiens ↑ + une deuxième puis là + vous demandez est ce que tu es là ? ok si la personne s'est pas déconnectée etc ça c'est la fonction phatique ↑ (44.26) [EXEF] (cf. Annexe 3 p°31)

Cet exemple du chat qui est une reformulation de type exemplification sous forme de situations vécues par l'étudiant est utilisé par l'enseignant pour expliquer la nécessité du maintien d'un contact caractéristique de la *fonction phatique*.

Dans cet extrait, « etc » clôture la liste des situations auxquelles peut être confrontées l'étudiant lors d'une communication médiatisée comme le chat :

- 1^{ère} élément de la liste : « vous savez jamais s'il est_allé pisser ou s'il est resté sur son_écran »
- 2^{ème} élément de la liste : « à des moments vous_envoyez une première réponse et rien vous vous dites tiens ? »
- 3^{ème} élément : « vous demandez est-ce que tu es là ok si la personne s'est pas déconnectée »

On remarque aussi la présence d'un autre marqueur de clôture : l'anaphorique « ça » qui introduit, par le jeu d'une anaphore le rappel du terme technique *fonction phatique*. On peut dire que le marqueur « etc... » peut être remplacé par le marqueur « entre autres » et ainsi assurer la même fonction dans l'énoncé :

{il faut garder il faut vérifier qu'on garde le contact ↓ (44.14) [EXED] quand vous faites un tchat avec quelqu'un ben vous savez jamais s'il est_allé pisser ou si il est resté sur son_écran donc à des moments vous_envoyez une première réponse et rien vous vous dites tiens ↑ + une deuxième puis là + vous demandez est ce que tu es là ? ok si la personne s'est pas déconnectée entre autres ça c'est la fonction phatique ↑ (44.26) [EXEF]

2.2.4. D'autres traces de l'opération d'exemplification de type l'énumération d'exemplaires ou de « liste exemplifiante »

2.2.4.1. La coordination par « ou » comme marque de clôture de l'énumération d'exemplaires

Séance 1 : Corpus oral de l'enseignant expérimenté M :

{(Lisant) les problèmes techniques concernent l'exactitude du transfert depuis l'émetteur jusqu'au récepteur des séries de symboles ou d'un signal variant de façon continue euh [EXED] transmission de la voix transmission de la musique par téléphone ou radio [EXEF]

L'exemple ici associe un déterminant défini pluriel « les problèmes techniques » en position d'énoncé exemplifiant à une énumération à trois termes au singulier coordonnés par ou : les trois termes dont les deux premiers sont juxtaposés représentent assez nettement des éléments constitutifs de la classe désigné par le syntagme nominal « les problèmes techniques ». Ce « ou » comme le souligne Tamba (1987) qui indique le troisième terme de l'énumération, c'est-à-dire « la transmission de la musique par radio » indique dans le même temps une dimension énonciative d'« indifférence entre deux éventualités » lorsqu'on l'oppose à un autre marqueur comme « et ». En effet, selon Tamba (1987), « ou » signale que l'opération de coordination intervient au niveau des possibles, des valables et des imaginables » (ibid : 25) tandis que « et » a davantage une valeur relationnelle de coexistence de simultanéité, de cumul » dans la coordination des termes (ibid : 26).

C'est ce que nous voyons dans l'exemple suivant :

Séance 1 : Corpus oral de l'enseignant M :

[EXED] par exemple ↑ + DOCERE (47.08) qui était informer ou enseigner [EXEF] + [EXED] MOVERE qui était émouvoir [EXEF] [EXED] et PLACERE qui était plaire ? [EXEF] ces trois fonctions étaient vraiment essentielles de euh d'un + de la rhétorique c'est_à dire d'un discours bien fait ↓ [EXEF]

Le marqueur « et » clôt l'énumération des termes qui qualifient la dernière fonction de la rhétorique « placere ». Ce marqueur ne peut pas être substituable au marqueur « ou » dans la mesure où nous sommes en présence d'une énumération descriptive et non illustrative qui est le cas de l'exemple plus haut.

Ces remarques nous permettent d'apprécier les limites floues qui existent par conséquent entre deux types d'énumération, l'énumération descriptive et l'énumération illustrative.

2.2.4.2. La juxtaposition de termes sans déterminant

L'énumération de termes sans déterminant semble « déterminante pour engager vers une interprétation d'ouverture ou d'exhaustivité » (Delcambre, 1995 : 114). Delcambre constate qu'après un syntagme nominal pluriel souvent, une énumération sans déterminant entre parenthèses occupe une fonction d'illustration comme dans l'exemple suivant :

Exemple : La contribution fonctionnelle de certaines régions cérébrales (*cortex frontal, diencéphale, hippocampe*) aux processus mnésiques est explorée dans les protocoles de plus en plus rigoureux.

Dans cet exemple, l'insertion de *par exemple* « fonctionne selon Delcambre comme des programmateurs d'exemplification ». (Delcambre, 1994 : 115).

3. L'exemplification dans les enseignements

3.1. Le document du SED : un aperçu de la terminologie du domaine

Ici il s'agit d'analyser la présentation des notions de *fonction phatique* et de *fonction métalinguistique* dans le document source du SED. L'introduction de ces notions propres à la terminologie du domaine par les enseignants apparaît selon une structure précise au niveau des exemples mobilisés.

3.1.1. Transmission des notions par méthode déductive : du général au particulier

Rédigé par l'enseignant expérimenté M, le document source du SED est la version écrite du cours de « Communication ». Cette version écrite non accessible aux étudiants en présentiel est un outil pédagogique qui intervient en fonction de l'usage qui en est fait par chacun des enseignants et à partir duquel les cours vont être constitués. L'exploitation de ce cours, rédigé par l'enseignant M et mis à disposition des enseignants a une influence sur l'opération d'exemplification à l'œuvre dans les dispositifs pédagogiques des diaporamas et du tableau.

La présentation des notions de *fonction phatique* et de *fonction métalinguistique* telle qu'elle apparaît à l'écrit dans le document source du SED se caractérise par une méthode d'enseignement dite expositive. L'enseignant est dans une logique progressive d'exposition des connaissances, de présentation progressive de la terminologie du domaine. Les connaissances sont exposées et procèdent par des affirmations basées sur des éléments

définitoires et des éléments d'exemplification. La *fonction phatique* et la *fonction métalinguistique* suivent le fil directeur de la méthode dite « déductive » d'exposition. C'est une méthode qui vise, à partir des concepts généraux pour se centrer sur des concepts plus spécifiques dans la réflexion. Les connaissances répondent à un ordre de présentation structuré et logique.

3.1.2. Des notions : une structure hiérarchique du général au particulier

Dans le document source du SED les notions de *fonction phatique* et de *fonction métalinguistique* se présentent, comme deux des éléments faisant partie du schéma de Jakobson. A ce titre, comme nous le voyons ci-dessous, ces notions sont développées à l'écrit au niveau de la forme par des paragraphes comprenant un titre général « 3.2. Le schéma de communication de R.Jakobson » et un ensemble de sous-titres numérotés : « 3.2.5. *Le contact (comment ?)* » « 3.2.6. *Le code* » :

3.2.5. Le contact (comment ?)

[Au contact correspond la **fonction phatique**. Elle permet de conserver le contact physique avec le destinataire. On parle ainsi des phatiques pour désigner des interjections telles que « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »... Cette fonction semble précéder le langage articulé puisque le gazouillis du nouveau-né lui sert à établir le contact avec son entourage. Le langage ayant une fonction de socialisation, le jeu et le contact sont essentiels et ont le pas sur l'information.

Dans la communication dite médiatisée (téléphone, radio), il existe toutes sortes de formules stéréotypées qui n'ont d'autre but que de vérifier le circuit « Allô », pour la communication téléphonique, « Roger », et toutes les formules de vérification de la communication radio militaire).

Enfin, dans la vie courante, une bonne partie des échanges n'ont d'autre fonction que d'assurer le contrat social.] (SED FONCTION PHATIQUE Annexe 14 p°492)

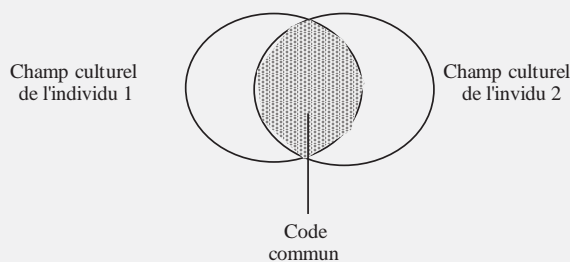
3.2.6 Le code

[Pour qu'un système puisse fonctionner il faut qu'émetteur et récepteur aient un **code** en commun. Un code, c'est-à-dire « *une série de règles qui permet d'attribuer une signification au signe support de l'information* » ; autrement dit, nous définirons comme code *tout système*

de signes qui par conventions préalables, est destiné à représenter et à transmettre une information d'une source à un point de destination.

En effet, pour que la communication s'établisse, il faut qu'émetteur et récepteur maîtrisent également le **code** ; il importe donc qu'ils fassent usage de la même **langue** mais qu'en plus leurs champs culturels (c'ad leurs connaissances) coïncident ; sinon la communication n'est que partielle voire nulle. Il faut différencier réception et compréhension : la réception et la perception d'un message n'entraîne pas toujours sa compréhension.

Schématiquement cela donne :



Le recouvrement des champs culturels n'est jamais total, et c'est cette caractéristique que manifestent tous les échecs de communication, ou encore le fait que la communication ne se limite pas aux paroles proférées dans le cas de l'être humain (chacun va chercher des informations dans sa sphère de connaissances, consciente ou non, là où il peut)]

(SED FONCTION METALINGUISTIQUE Annexe 14 p°492-493)

Au code correspond la **fonction métalinguistique**. Cette fonction s'applique au langage quand il parle de lui-même. Elle permet par exemple de définir des termes ignorés du locuteur (analyse du code).

Selon Jakobson : « chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (...) » (ibid., p. 218).

Si l'on prend l'exemple des mathématiques, il existe un langage mathématique (les nombres, les symboles algébriques) et le langage naturel pour parler des mathématiques (méta-mathématiques), alors qu'en linguistique, ou ici dans le cadre d'une théorie de la communication, nous sommes presque exclusivement limités au langage naturel pour véhiculer à la fois communication et méta-communication (cf. *Une logique de la communication*, p. 36). **[SED FONCTION METALINGUISTIQUE p°49]**

Ainsi, seul parmi tous les *systèmes* de signes, le langage a un **pouvoir d'interprétance**, selon le mot de Benveniste. Seul, il peut parler de lui-même et de tous les autres langages. Seul, il se prend pour objet, établissant une relation bouclée ou réflexive. Parmi les 6 fonctions du langage, la fonction métalinguistique occupe une place à part. (cf. M. Yaguello, *Alice au pays du langage*, p. 38). **[SED FONCTION METALINGUISTIQUE (cf. Annexe 17 p°193)]**

Ces sous-titres numérotés apparaissent comme dans une liste énumérative et comportent pour chacune des notions le terme technique correspondant :

- Fonction phatique → *Le contact*
- Fonction métalinguistique → *Le code*

Au niveau de la forme globale, c'est-à-dire lorsqu'on s'intéresse à la disposition générale dans laquelle apparaissent les notions abordées, cela donne le schéma suivant :

- 3.2. Le schéma de communication de R.Jakobson »
- 3.2.1. *Le destinataire (fonction expressive)*
- 3.2.2. *Le destinataire (fonction conative)*
- 3.2.3. *Le message (fonction poétique)*
- 3.2.4. *le contexte*
- 3.2.5. *Le contact (comment ?)*
- 3.2.6. *Le code*

On constate que, pour chacune des notions du schéma de Jakobson (1963), les termes techniques correspondants apparaissent à l'écrit en italique « 3.2.5. *Le contact* ». Les parenthèses indiquent la question « (*comment ?*) » qui se rapporte à la notion de *fonction phatique* : « 3.2.5. *Le contact* » mais n'est pas systématique pour la notion de *fonction métalinguistique*.

A un niveau plus spécifique, c'est-à-dire en considérant le contenu du document source du SED, on constate que les notions de *fonction phatique* et *fonction métalinguistique* sont définies et illustrées.

Comme nous le voyons ici dans les tableaux ci-dessous, la notion de *Fonction phatique* est d'abord dénommée avant d'être définie :

| Opération linguistique | Codage de la notion « Fonction phatique » |
|------------------------|---|
| Dénomination | [DEND] de « Fonction phatique » [Au contact correspond la fonction phatique .] [DENF] |
| Dénomination | [DEND] de « Fonction phatique » [Au contact correspond <u>ce que l'on appelle / ce que l'on nomme</u> la fonction phatique .] |

Tableau 3 : Structure hiérarchique et dénomination dans la fonction phatique

Cette dénomination introduite par le verbe « correspond » n'est pas explicitement marquée par un marqueur typique de la dénomination, or si nous procédons à l'insertion d'un verbe comme « ce que l'on appelle », ou encore à « ce que l'on nomme », on constate que l'objectif de l'enseignant est bien de nommer la fonction correspondante au terme technique « contact ». De plus, nous remarquons que le gras marque le caractère essentiel porté à la notion. La dénomination fait suite à une définition qui met l'accent sur le rôle de la *fonction phatique* et qui est caractérisée par l'emploi du verbe « permettre de ». Cet usage du verbe rappelle que le rôle de la *fonction phatique* c'est de permettre le maintien du contact avec le destinataire d'un message. L'élément définitionnel ici, qui n'est pas explicitement indiqué par un marqueur, réside dans le lien entre le terme technique « contact physique » et le rôle de maintien qui caractérise la notion. Cette caractéristique fonctionnelle est un élément définitoire dans la mesure où l'on peut remplacer la prédication « permet de » par un verbe typique de la définition suivi du comparatif « est définie comme » représenté dans le tableau ci-dessous :

| Opération linguistique | Codage de la notion <i>Fonction phatique</i> |
|------------------------|---|
| Définition | [DEND] de <i>Fonction phatique</i> [Elle permet de conserver le contact physique avec le destinataire.] |
| Définition | [DENF] de <i>Fonction phatique</i> [Elle est <u>définie comme la conservation</u> du contact physique avec le destinataire.] [DENF] |

Tableau 4 : Structure hiérarchique et définition dans la fonction phatique

La notion dénommée et définie est ensuite exemplifiée à plusieurs reprises par des exemples. Ces exemples correspondent dans la catégorisation que nous proposons à :

- des exemples de type énumération d'exemplaires de la classe [Catég 2 « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »]
- des exemples typiques de la classe [Catég 1 « gazouillis du nouveau-né / « téléphone, radio » / « Allo » / « Roger »]

Le développement de ces notions livre des éléments définitoires et des éléments d'exemplification qui répondent à une structure hiérarchique, à un ordre de présentation résumé de la façon suivante :

| Opération linguistique | Codage de la notion <i>Fonction phatique</i> |
|------------------------|--|
| Dénomination | [DEND] de <i>Fonction phatique</i> |
| Définition | [DEFD] de <i>Fonction phatique</i> |
| Exemple (1) | [EXED Catég 2] « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois » |
| Exemple (2) | [EXED Catég 1] « gazouillis du nouveau-né » |
| Exemple (3) | (EXED Catég 1) « téléphone, radio » |
| Exemple (4) | [EXED Catég 1] « Allo » |
| Exemple (5) | [EXED Catég 1] « Roger » |

Tableau 5 : Structure hiérarchique des opérations linguistiques dans la fonction phatique

Tout comme la dénomination et la définition, la présence d'exemples dans le document source du SED peut être ou non explicitement marquée par des marqueurs typiques ou atypiques de l'exemplification et / ou des signes typographiques (mention de l'italique, gras) et ponctuationnels (guillemets, virgule, deux points etc...).

Dans le type d'exemple « énumération d'exemplaires de la classe » [Catég 2], l'énumération des éléments est signalée par la présence de marqueurs ponctuationnels spécifiques, guillemets et virgules comme nous pouvons le voir dans l'extrait ci-dessous :

| Opération linguistique | Codage de la notion <i>Fonction phatique</i> |
|------------------------|---|
| Exemple (1) | [EXED Catég 2] On parle ainsi des phatiques pour désigner des interjections telles que « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois » [EXEF Catég 2] |

Tableau 6 : Structure hiérarchique et exemples de type énumération d'exemplaires de la classe dans la fonction phatique

On remarque que la présence des trois points de suspension, indique que les exemples énumérés illustrant l'hyperonyme « les interjections » n'est pas exhaustive et que d'autres exemples pourraient être ajoutés à la liste comme par exemple « comment ? » « vous voyez », ou « vous me suivez ». Les exemples sont marqués explicitement par le marqueur typique de l'exemplification « telles que » qui annonce, avec les virgules, une énumération de 3 items. L'hyperonyme « les interjections » renvoie à la classe des « phatiques », le connecteur logique « ainsi » vient clore la définition de la notion de *fonction phatique* qui précède.

Cette « énumération d'exemplaires de la classe » fait suite à un ensemble d'exemples typiques de la classe comme nous pouvons le voir ci-dessous :

| Opération linguistique | Codage de la notion <i>Fonction phatique</i> |
|------------------------|--|
| Exemple (2) | [EXED Catég 1] gazouillis du nouveau-né |
| Exemple (3) | [EXED Catég 1] (téléphone, radio) |
| Exemple (4) | [EXED Catég 1] « Allo » |
| Exemple (5) | [EXED Catég 1] « Roger » |

Tableau 7 : Structure hiérarchique de l'opération d'exemplification dans la fonction phatique

Les exemples (4) « Allo » et (5) « Roger » qui apparaissent entre guillemets et qui sont suivis de virgules : sont des hyponymes de « (téléphone », radio »). Le premier exemple [EXED Catég 1 « Allo »] renvoie à l'hyperonyme /la communication téléphonique/ le deuxième [EXED Catég 1 « Roger »] à l'hyperonyme /la communication radio militaire/. Ces hyperonymes réfèrent à la classe générique commune /la communication dite médiatisée/. On remarque que l'exemple (3) est le seul exemple typique de la classe qui apparaît entre parenthèses et composé de deux exemples. Ces deux items illustrent /la communication médiatisée/ mais ne sont pas indiqués explicitement comme des exemples par un marqueur typique de l'exemplification, l'indicateur étant la présence des parenthèses. En effet, ce signe ponctuationnel annonce explicitement que deux cas particuliers celui du /téléphone/ et celui de la /radio/ vont être mobilisés pour illustrer la notion de fonction phatique. Enfin, l'exemple (2) [EXED Catég 1] gazouillis du nouveau-né] est mobilisé dans l'argumentation pour illustrer le maintien du contact.

Le développement de la notion de *fonction métalinguistique* répond à une structure hiérarchique différente par rapport à celle de la fonction phatique dans la mesure où le terme

technique « code » correspondant à la fonction métalinguistique ne fait pas l'objet d'une illustration par des exemples. La notion de fonction métalinguistique est présentée par une dénomination et une citation définitoire. La structure hiérarchique est la suivante :

| Opération linguistique | Codage de la notion <i>Fonction métalinguistique</i> |
|------------------------|---|
| Dénomination | [DEND code] |
| Définition (1) | [DEFD Catég ? Un code c'est-à-dire une série de règles qui permet] |
| Définition (2) | [DEFD Catég ? autrement dit, nous définirons comme code tout système de signes] |

Tableau 8 : Structure hiérarchique de l'opération définitoire dans la fonction métalinguistique

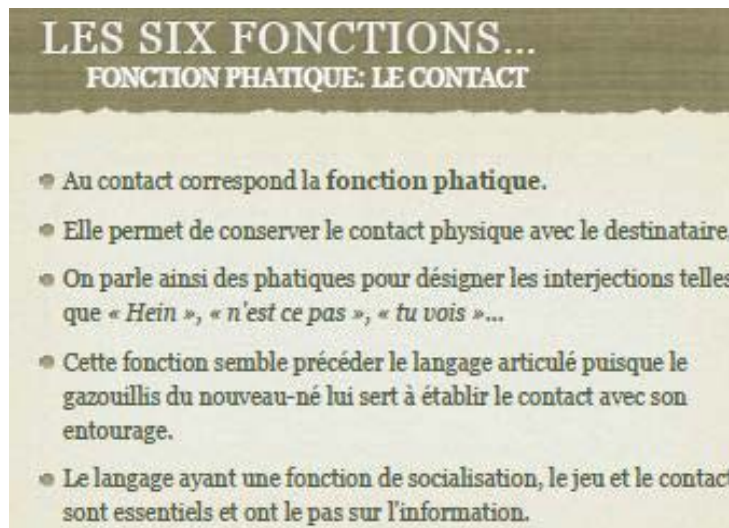
Le terme technique du « code » est dans un premier temps dénommé, cité puis défini à deux reprises.

3.2. Traitement des exemples associés à la fonction phatique chez les enseignants

Il va s'agir d'analyser les exemples associés à la présentation de la notion de *fonction phatique* et de *fonction métalinguistique* dans le diaporama Powerpoint, en nous basant sur l'ensemble des signes ponctuationnels et sur les marqueurs d'exemplification qui en signalent la présence.

3.2.1. Exemples associés à la « fonction phatique » dans les diapositives chez les enseignants M et Z

Lorsqu'on analyse le traitement du terme *fonction phatique* dans la diapositive élaborée par l'enseignant expérimenté M, on remarque la copie littérale de l'ensemble du texte du document source du SED.



[EXPMTR1 Diapo 34 p°39]

L'enseignant expérimenté M reprend l'intégralité des exemples, à savoir l'exemple (1) [EXPMTR1 Diapo 36 p°41 : Catég 2 « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »] avec la reprise identique des signes ponctuationnels (guillemets et virgules) et le marqueur typique de l'exemplification « telles que ».


Dans la mesure où l'enseignant ne peut faire apparaître l'ensemble du contenu informatif dans la diapositive [EXPMTR1 Diapo 34 p°39], dimension spatiale oblige, les autres exemples proposés dans le document source du SED et qui correspondent dans notre catégorisation à la Catég 1 « Exemples typiques de la classe » nécessitent d'être présentés aux étudiants sur une nouvelle diapositive [EXPMTR1 Diapo 35 p°40 (2) gazouillis du nouveau-né (3) (téléphone, radio) (4) « Allo » et (5) « Roger »]. L'enseignant agence les informations sur sa diapositive sous forme de liste. L'ajout de puces témoigne une mise en espace du texte. Les travaux de Virbel et al (2005) mettent en évidence l'importance de la représentation spatiale du texte pour la lecture chez les adultes. Les puces en têtes de liste jouent un rôle dans la mémorisation des informations.



[EXPMTR1 Diapo 35 p°40]

Le traitement des exemples de la notion de *fonction phatique* chez l'enseignant débutant Z est différent par rapport au document source du SED, comme nous pouvons le voir ci-dessous :

3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (12)



- **Le contact (comment?) :**
 - canal physique et connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication
- **Fonction phatique :**
 - Permet de conserver le contact physique avec le destinataire
 - Précède le langage articulé, le gazouillis des bébés sert à établir le contact avec l'entourage. Première fonction verbale acquise par les enfants, la tendance à communiquer précède la tendance à émettre ou à recevoir des messages porteurs d'information.
 - Le langage a une fonction de socialisation, le jeu et le contact sont essentiels et prennent souvent le pas sur l'information
 - Les phatiques : interjections telles que « hein », « n'est-ce pas », « tu vois »
 - Messages qui ne servent qu'à établir, prolonger ou interrompre la communication.

[DEBZTR2 Diapo 14 p°187]

Chez l'enseignant débutant Z, lorsqu'on analyse les exemples du SED à la diapositive, on remarque qu'il ne conserve que 2 exemples sur les 5 exemples proposés : l'exemple de type énumération qui sert à exemplifier « les interjections » [EXED Catég 2 « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »] et l'exemple du « maintien du contact » de type exemple typique de la classe [EXED Catég 1 « gazouillis du nouveau-né »].

L'exemple qui présente une structure énumérative [EXED Catég 2 « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »] fait l'objet d'une reformulation écrite de type synonymique avec « interjections » = « phatiques ». Dans cette reformulation, les hyponymes « hein », n'est-ce pas « tu vois » renvoient à l'hypéronyme « interjections » lui-même étant lui aussi un hyponyme de la classe à laquelle il appartient « phatiques ». L'enseignant Z le signale par l'usage des mêmes signes ponctuationnels, à savoir la mention des guillemets et des virgules. L'exemple de type [Catég 1 « gazouillis du nouveau-né »] est repris tel quel du document du SED, non introduit par un marqueur. Il fait l'objet ensuite d'une glose définitoire « première fonction verbale acquise par les enfants ».

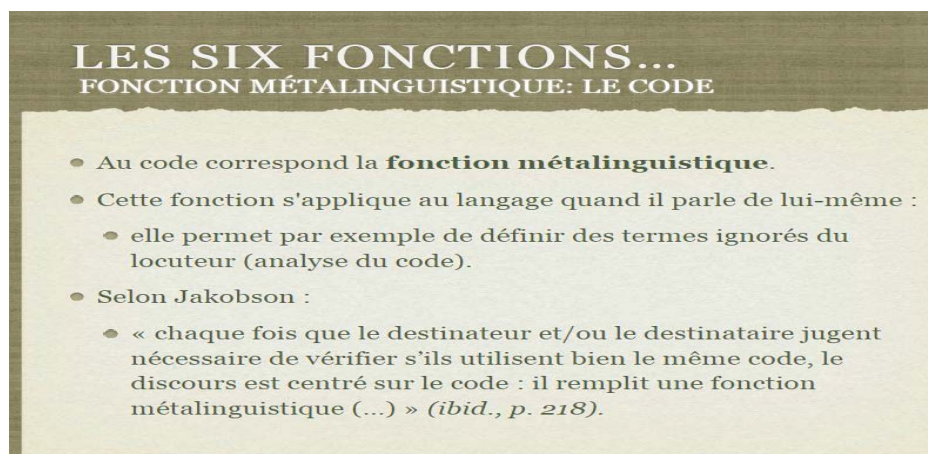
On remarque que l'enseignant débutant Z présente les exemples avec un ordre qui diffère de celui du document SED :

- Déf (0) Le contact (comment ?)
- Déf (1) de « fonction phatique »
- Déf (2) du contact
- Exemple [EXED Catég 1 « gazouillis du nouveau-né »
- Déf (3)
- Exemple [EXED Catég 2 « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »]
- Déf (4) de « fonction phatique »

En effet, dans la diapositive il définit le terme technique *fonction phatique*, celui du contact qu'il exemplifie avec [EXED Catég 1 « gazouillis du nouveau-né], il redéfinit la *fonction phatique* et l'illustre. Il fait une sorte de boucle réflexive de définitions et d'exemple puis d'exemple suivi de définition alors que dans le SED, le terme technique est défini puis exemplifier, la boucle inverse exemplification puis définition n'étant pas caractéristique du SED. Le traitement de l'exemplification chez l'enseignant expérimenté M diffère de celui que l'on retrouve chez l'enseignant débutant Z.

3.2.2. Exemples associés à la « fonction métalinguistique » dans les diapositives chez l'enseignant M et Z

La notion de « fonction métalinguistique » est abordée à deux reprises dans les deux séances de cours de l'enseignant M, dans deux diapositives à savoir [EXPMTR1 Diapo 36 p°41 ; Diapo 7 p°53] alors qu'elle n'est abordée uniquement dans la séance [DEBZTR2] dans deux diapositives [DEBZTR2 Diapo 17 p°191 ; Diapo 18 p°193]. Lorsqu'on analyse le traitement de la notion par l'enseignant M, on se rend compte qu'il a repris littéralement les deux définitions proposées dans le SED [Déf (1) et Déf (2) de *fonction métalinguistique*] mais pas le seul exemple présent [Catég 1 « les nombres, symboles algébriques ».



[EXPMTR2 Diapo 7 p°53]

Dans l'écrit de la diapositive, le terme **fonction métalinguistique** en gras comme dans le cours du SED, est conservé pour signifier aux étudiants qu'il renvoie au *code* :

- Au code correspond la **fonction métalinguistique**

La deuxième définition de « fonction métalinguistique » a un statut ambigu puisqu'elle est introduite par un marqueur d'exemplification (par exemple) qui mêle définition (analyse du code) et exemple « définir les termes ignorés du locuteur » :

- Elle permet par exemple de définir les termes ignorés du locuteur (analyse du code)

Ici, le marqueur « par exemple » qui sert à introduire l'exemple typique [Catég 1] (analyse des termes ignorés du locuteur du code) introduit aussi du même coup dans la diapositive la définition mise entre parenthèses. Nous verrons que cela peut constituer une difficulté lors de la prise de notes dans la reconnaissance de ce qui définit et de ce qui exemplifie.

Dans cette diapositive, seul l'exemple [Catég 1] « définir des termes ignorés du locuteur » est repris du SED. L'exemple [Catég 1] « nombres, les symboles algébriques » est repris sans modification dans la deuxième diapositive [EXPMTR2 Diapo 8 p°54].

Cette diapositive, comme la précédente comporte un exemple qui illustre le code inhérent à la **fonction métalinguistique** :

- Si l'on prend l'exemple des mathématiques,

LES SIX FONCTIONS...
FONCTION MÉTALINGUISTIQUE: LE CODE

- Si l'on prend l'exemple des mathématiques,
 - il existe un *langage mathématique* (les nombres, les symboles algébriques)
 - et le *langage naturel* pour parler des mathématiques (méta-mathématiques),
- alors qu'en linguistique nous sommes limités au langage naturel pour véhiculer à la fois *communication* et *méta-communication*.
- Ainsi, seul parmi tous les systèmes de signes, le langage a un pouvoir **d'interprétance**, selon le mot de Benveniste.
- Seul, il peut parler de lui-même et de tous les autres langages.

8

[EXPMTR2 Diapo 8 p°54]

Cet exemple [Catég 1] « *langage mathématique* » est catégorisé comme un exemple typique de la classe. Il est marqué par la mention de l'italique et constitue l'hypéronyme des deux hyponymes (les nombres, les symboles algébriques) marqués entre parenthèses. On remarque par ailleurs une précision terminologique en la présence d'une reformulation définitoire avec la dénomination entre parenthèses du terme technique (méta-mathématiques). Cette reformulation définitoire sert à introduire le terme « langage naturel » qui est mis en italique.

Si on regarde maintenant le traitement de la notion de *fonction métalinguistique* chez l'enseignant débutant Z dans la diapositive [DEBZTR2 Diapo 17 p°191], on se rend compte que les exemples du SED sont repris mais à la différence de l'enseignant M, de nouveaux exemples pour cette notion sont proposés.

3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (15)

40

- **La fonction métalinguistique :**
 - S'applique au langage quand il parle de lui-même
 - Permet de définir, par exemple, des termes ignorés du locuteur (analyse du code).
 - Se rencontre chaque fois qu'un interlocuteur demande des renseignements sur le sens d'un mot qui vient d'être employé.
 - Selon Jakobson :
 - « chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (...) » (ibid., p. 218)
 - Tout procès d'apprentissage du langage, en particulier l'acquisition par l'enfant de la langue maternelle, a abondamment recours à des opérations métalinguistiques, en demandant sans cesse ce que veut dire tel ou tel mot de vocabulaire.

[DEBZTR2 Diapo 17 p°191]

L'ordre de structuration est le suivant :

- Déf (1) de *fonction métalinguistique*
- Ex [EXED Catég 1] des termes ignorés du locuteur
- Déf (2) de « fonction métalinguistique »
- Déf (1) citation définitoire du « code »
- Ex [EXED Catég 1 « en demandant sans cesse ce que veut dire ce mot »

L'enseignant présente la notion de *fonction métalinguistique* en ne reprenant pas uniquement le seul exemple présent dans le document SED comme ci-dessous :

- Permet de définir, par exemple, [EXED Catég 1] des termes ignorés du locuteur [EXEF Catég 1] (analyse du code)

Cela dans la mesure où il en propose un autre à la fin de la diapositive :

- Tout procès d'apprentissage du langage, en particulier l'acquisition par l'enfant de la langue maternelle, a abondamment recours à des opérations métalinguistiques, **[EXED Catég 1]** en demandant sans cesse ce que veut dire ce mot **[EXEF Catég 1]**

Les deux exemples sont des exemples typiques de la classe. L'enseignant débutant Z réinvestit la majorité du contenu informatif du SED.

Pour la deuxième diapositive [DEBZTR2 Diapo 18 p°193], comme chez l'enseignant expérimenté M, l'exemple typique de la classe proposé du SED est repris tel quel [EXED Catég 1, « les nombres, les symboles algébriques » comme nous pouvons le voir ci-dessous :

3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (16)

41

- **La fonction métalinguistique :**
 - L'exemple des mathématiques :
 - ✦ Un langage mathématique (les nombres, les symboles algébriques)
 - ✦ Un langage naturel pour parler des mathématiques
 - En linguistique ou dans le cadre d'une théorie de la communication :
 - ✦ On est limité au langage naturel pour véhiculer à la fois la communication et la méta-communication.
 - Benveniste : le langage (le seul parmi tous les systèmes de signes) a le pouvoir d'interprétance :
 - ✦ Il peut parler de lui-même et des autres langages
 - ✦ Il se prend pour un objet, établissant une relation bouclée ou réflexive.

[DEBZTR2 Diapo 18 p°193]

[Si l'on prend l'exemple des mathématiques, il existe un langage mathématique (les nombres, les symboles algébriques) et le langage naturel (méta-mathématiques)] **[SED FONCTION METALINGUISTIQUE]**

L'exemple subit une reformulation écrite avec la suppression du verbe (il existe), il conserve néanmoins les mêmes signes ponctuationnels (mention des virgules et des parenthèses) que le document source du SED hormis la mention du gras comme suit :

- **Un langage mathématique (les nombres, les symboles algébriques)**
- **Un langage naturel pour parler des mathématiques**

3.2.3. Synthèse du traitement de l'exemplification du document source SED aux diapositives chez les enseignants M et Z

Rappelons que notre objectif ici est le repérage de l'opération d'exemplification dans le Powerpoint des enseignants M et Z sur la base de ceux proposés dans le document source du SED. Au niveau de la présentation de la diapositive, on se rend compte que l'enseignant expérimenté M fait apparaître dans les entêtes systématiquement chaque notion suivie du terme technique correspondant c'est-à-dire « code » pour fonction métalinguistique et « contact » pour fonction phatique. Chaque notion et son terme technique séparé par deux points apparaît en majuscules et en gras. Chez l'enseignant débutant Z, l'entête de chaque diapositive renvoie au schéma de l'auteur auquel se rapporte les notions correspondant en gras, aucune notion et terme technique correspondant n'est précisé.

L'analyse comparative des exemples dans le Powerpoint révèle aussi une différence dans le traitement des exemples dans le corps des diapositives. Chez l'enseignant expérimenté M, les exemples proposés dans le document source du SED sont copiés dans leur intégralité. Si nous comparons le traitement des exemples de la fonction métalinguistique par l'enseignant débutant Z, on observe aussi une copie intégrale comme nous pouvons le voir ci-dessous :

| <i>fonction métalinguistique</i> [EXPMTR2 Diapo 8 p°54] | <i>fonction métalinguistique</i> [DEBZTR2 Diapo 18 p°193] |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Si l'on prend l'exemple des mathématiques, <ul style="list-style-type: none"> ○ Il existe un langage mathématique [EXED Catég 2] (les nombres, les symboles algébriques) | <ul style="list-style-type: none"> • La fonction métalinguistique : <ul style="list-style-type: none"> ○ L'exemple des mathématiques : ○ Un langage mathématique [EXED Catég 2] (les nombres, les symboles algébriques) |
| Nombre d'exemples copiés : 1 exemple | Nombre d'exemples copiés : 1 exemple |

Or, ce n'est pas le cas pour la *fonction phatique* chez l'enseignant débutant Z dans la mesure où elle procède à une sélection des exemples comme ci-dessous :

| <i>fonction phatique</i> [EXPMTR1 Diapo 34 p°39] | <i>fonction phatique</i> [DEBZTR2 Diapo 14 p°187] |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • On parle ainsi des phatiques pour désigner les interjections telles que [EXED Catég 2] « Hein, n'est-pas, tu vois » ... • Cette fonction semble précédé le langage articulé puisque [EXED Catég 1] le gazouillis du nouveau-né lui sert à établir le contact avec son entourage | <ul style="list-style-type: none"> • Les phatiques : interjections telles que [EXED Catég 2] « Hein, n'est-ce pas », « tu vois » |
| [EXPMTR1 Diapo 35 p°40] | |
| <ul style="list-style-type: none"> • [EXED Catég 1] « Allo » pour la communication téléphonique », • [EXED catég 1] « Roger » et toutes les formules de vérification de la communication radio militaire | |
| Nombre d'exemples copiés : 5 exemples | Nombre d'exemples copiés: 3 exemples |

Tableau 9 : Traitement des exemples chez les enseignants M et Z

Pour l'enseignant expérimenté M, la copie littérale des exemples s'accompagne de modifications qui consistent à ne pas conserver l'italique de l'exemple « Roger » dans la diapositive pour la fonction phatique [EXPMTR1 Diapo 35 p°40] et celui de « systèmes » pour la *fonction métalinguistique* dans la diapositive [EXPMTR2 Diapo 8 p°54]. A l'inverse, l'italique est utilisé pour mettre en valeur l'exemple de la *fonction métalinguistique* dans la diapositive [EXPMTR2 Diapo 8 p°54] sur « *langage mathématique* » et « *langage naturel* ». On constate que les exemples correspondent dans la catégorisation que nous proposons à des exemples typiques de la classe [Catég 1] et à des exemples de type énumération de la classe [Catég 2].

Au niveau de l'ordre hiérarchique des éléments d'exemplification, nous remarquons qu'à la différence de l'enseignant expérimenté M, l'enseignant débutant Z ne suit pas l'ordre proposé dans le document source du SED. On constate qu'elle définit chaque notion, procède à une reformulation définitoire avant d'exemplifier à nouveau. Chaque notion est définie,

exemplifiée redéfinie et réexemplifiée. Elle commence systématiquement par des définitions, les notions ne font pas l'objet d'une dénomination à part entière au début de chaque diapositive comme dans le document source du SED et comme chez M : Au contact correspond la fonction phatique / Au code correspond la fonction métalinguistique. C'est cette réexemplification comme dans la diapositive [DEBZTR2 Diapo 17 p°191] qui diffère par rapport au traitement de l'enseignant expérimenté M [EXPMTR2 Diapo 7 p°53].

L'enseignant débutant Z fait une sorte de boucle réflexive qui consiste à définir et à illustrer par un exemple avant de redéfinir, alors que, dans le document source du SED, le terme technique est dénommé, défini puis exemplifié avant d'être redéfini. La boucle inverse qui consiste à illustrer puis à définir n'est pas caractéristique du document source du SED.

On remarque que certaines opérations de réécriture mises en évidence par Claudine Fabre-Cols dans son ouvrage « Réécrire à l'école et au collège » (2002) accompagnent le traitement des exemples chez l'enseignant débutant Z. (cf. Chapitre II sur la PDN). Par rapport au document source du SED, l'enseignant débutant Z procède majoritairement à des suppressions partielles affectant pronom personnel et verbe :

- La fonction métalinguistique

- Si l'on prend l'exemple des mathématiques [SED] → L'exemple des mathématiques [DEBZTR2 Diapo 18 p°193]
- Il existe un langage mathématique [SED] → Un langage mathématique (les nombres, les symboles) [DEBZTR2 Diapo 18 p°193]

- La fonction phatique

- Elle permet de conserver le contact physique avec le destinataire [SED] → Permet de conserver le contact physique avec le destinataire
- On parle ainsi des phatiques pour désigner les interjections telles que « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »... [SED] → Les phatiques : interjections telles que « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois » [DEBZTR2 Diapo 14 p°187]

L'enseignant débutant Z peut aussi faire des ajouts lorsqu'elle définit le terme technique du « contact » dans la diapositive [DEBZTR2 Diapo 14 p°187] :

- Le contact (Comment ?)

- Canal physique et connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui permet de maintenir et d'établir la communication
[DEBZTR2 Diapo 14 p°187]

Un seul cas de substitution de verbe par un autre s'observe :

- Le langage a une fonction de socialisation, le jeu et le contact sont essentiels et ont souvent le pas sur l'information [SED] → Le langage a une fonction de socialisation, le jeu et le contact sont essentiels et prennent souvent le pas sur l'information
[DEBZTR2 Diapo 14 p°187]

De manière générale, l'enseignant expérimenté M et l'enseignant débutant Z copient littéralement l'ensemble des exemples proposés par le document source du SED. L'enseignant débutant Z en sélectionne certains notamment pour illustrer la fonction phatique. La copie n'entraîne pas, dans les diapositives de M, des opérations de réécritures spécifiques. A l'inverse le traitement des exemples chez Z s'accompagne d'un nombre important de suppressions opérées en début de phrase. Ces suppressions partielles renvoient à une forme de réduction qui est définie comme « l'annulation d'un ou de plusieurs mots de la phrase sans les remplacer par d'autres » (Fabre-Cols, 2002). Cette opération permet de réduire la phrase en donnant un style plus télégraphique sans entraîner de changement au niveau du sens ; tout comme l'opération de substitution d'un terme par un autre équivalent qui permet à l'enseignant débutant Z de s'affranchir du terme proposé dans le document source pour en proposer un équivalent.

3.3. Tableau et traitement de l'exemplification

Il va s'agir d'analyser les exemples utilisés pour présenter la notion de *fonction phatique* et de *fonction métalinguistique* au tableau en nous basant sur l'ensemble des signes ponctuationnels et de marqueurs d'exemplification qui en signalent la présence.

3.3.1. Exemples et « fonction phatique » au tableau chez L et I

Chez l'enseignant expérimenté L dans le déroulement de son discours, la notion de *fonction phatique* ne fait pas l'objet d'une inscription au tableau. On ne remarque pas non plus la notation d'exemples jugée nécessaire à « faire voir » puisqu'ils sont traités exclusivement à

l'oral. Chez l'enseignant débutant I, seule le terme de la notion en majuscules en réponse à une question est inscrite au tableau :

Séance 2 : Corpus oral de l'enseignant débutant I :

I : donc hum au contact quelle fonction y est associée ? ++

002. EEE : phatique ?

003. I : phatique LA FONCTION PHATIQUE ↑ <la fonction phatique> (écrivant au tableau le terme « fonction phatique » 05.28)

3.3.2. Exemples et « fonction métalinguistique » au tableau chez L et I

L'introduction du terme *fonction métalinguistique* par l'enseignant expérimenté L n'est pas illustré par des exemples. Cela dit elle fait l'objet d'une répétition d'auto-dictée de l'enseignante vu qu'il est noté au tableau [EXPLTR2 Ins Tab 10{La fonction métalinguistique}].

Séance 1 : Corpus oral de l'enseignant expérimenté L :

L: la fonction métalinguistique maintenant ↓ la fonction métalinguistique ↓ elle aussi c'est_un c'est quelque chose de très particulier lié à celle-ci rattaché (écrivant au tableau l'expression « la fonction métalinguistique » 11.10) au code ou à la la langue naturelle bon à une langue naturelle ↑

Cette répétition d'auto-dictée se produit simultanément à l'évocation de la notion seul le terme technique est noté au tableau mais aucun exemple.

Chez l'enseignant débutant I, la *fonction métalinguistique* fait l'objet d'une notation au tableau dans la séance 1 [DEBITR1 Ins Tab 2 {fonction métalinguistique} (05.45) p°199] mais n'est pas illustrée par des exemples.

Cette notation du terme intervient en réponse à une question posée par l'enseignant :

Séance 1 : Corpus oral de l'enseignant débutant I :

I : ++ donc dernier + donc le dernier facteur à voir c'est LE CODE 3.2.6 euh :: (écrivant au tableau les termes « 3.2.6 le code » 09.33 p°199) + alors quelle fonction est associée le code ?

La répétition d'auto-dictée de l'enseignante accompagnée d'une intonation marquée, signale la validation de la réponse de l'étudiant :

006. EEE : la fonction métalinguistique ?

007. I : la fonction métalinguistique ↑ (écrivant au tableau les termes « la fonction métalinguistique » 05.45) ++ LA FONCTION METALINGUISTIQUE ↓

Le tableau ne comporte que trois inscriptions [{Ins Tab 1 fonction phatique} / {Ins Tab 2 {la fonction métalinguistique} / {Ins Tab 3 {3.2.6 Le code} (09.33) p°5 / {Ins Tab 4 signe et support de l'information} (10.53) p°200]. Les différents points « 3.2.6 » organisent la progression des notions présentées les unes après les autres aux étudiants. Ils ont pour fonction de rythmer le cours. En effet, ces points sont tous notés par les étudiants dans les prises de notes comme repère.

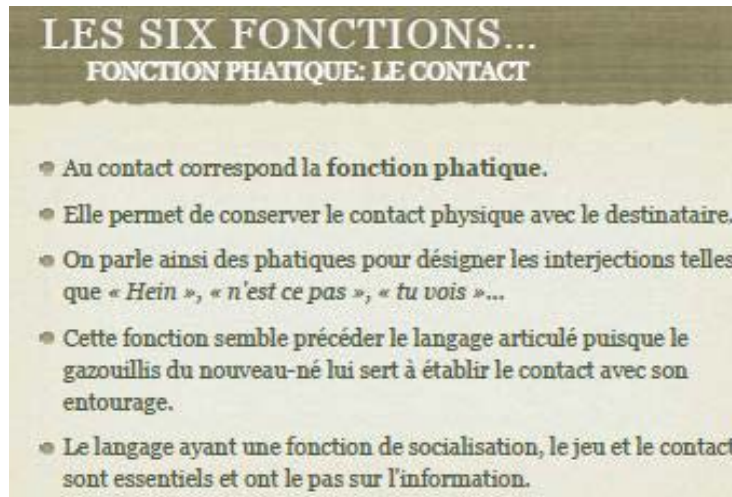
3.3.3. Synthèse du traitement de l'exemplification du document source du SED au tableau chez L et I

Lors de la présentation de ces deux notions, on constate qu'aucun exemple n'est noté au tableau est nulle. Nous supposons que l'absence d'exemples notés s'explique par le fait que les enseignants choisissent d'illustrer les notions à l'oral. Les répétitions d'auto-dictée de l'enseignant débutant I se produisent soit en réponse à question adressée aux étudiants pour le cas de la fonction phatique soit à l'évocation de la notion en question pour la notion de fonction métalinguistique.

3.4. Discours oral et traitement de l'exemplification dans le diaporama Powerpoint

3.4.1. Exemples et fonction phatique dans le discours oral chez M et Z

La parole de l'enseignant expérimenté M et l'enseignant débutant Z commente les exemples en suivant l'ordre de présentation des notions dans la diapositive.



[EXPMTR1 Diapo 34 p°39]

Séance 1 : Corpus oral de l'enseignant expérimenté M :

(Apparition de la diapo 34 p°39 « au contact correspond la fonction phatique » 11.01) LA FONCTION PHATIQUE qui correspond au contact ↓ donc la fonction phatique permet de conserver le contact physique avec le destinataire euh pas seulement PHYSIQUE mais aussi PSYCHOLOGIQUE d'accord ? LA RELATION à l'autre est maintenue par le contact on parle de la la la FONCTION PHATIQUE (11.27) ++ certaines certaines_interjections dans la langue sont_appelées phatique de cette façon d'accord ? des_interjections telles que [EXED catég 2] HEIN ? N'EST CE PAS ? TU VOIS ? sont les_éléments de maintien du contact (11.43) donc chacun a les siens hein vous pouvez les repérer dans votre propre expression moi ↑ je dis souvent d'accord ? d'autres vont dire hein ↑ d'autres vont dire tu vois ? voilà ↓ cette fonction semble précédée le langage articulé euh puisque déjà + le nouveau-né en fait essaye de maintenir le contact avec euh son_entourage en produisant des sons d'accord ? + lorsqu'il gazouille ah oh ah oh ! c'est pour c'est pour que vous gardiez le contact avec lui ok ? [EXEF catég 2] (12.21) donc c'est une FONCTION PRE LINGUISTIQUE PRE LANGAGIERE ↓ c'est la première à laquelle on_a affaire dans le langage (12.27) + (un téléphone sonne) c'est vous ou c'est moi ? c'est moi ↓ + donc ok bon ↓ donc euh la fonction phatique correspond au à la socialisation à la fonction de socialisation du langage ↓ (12.48) euh + on la retrouve <je l'ai dit tout_à l'heure>

Cet exemple de type « Enumération d'exemplaires de la classe » [Catég 2] sert à illustrer « les interjections », ces éléments sont marqués par une insistance intonative de la part de l'enseignant. Dans l'exemple, l'expression / chacun a les siens / réfère aux « éléments de contact ». Le marqueur « donc » et l'expression anaphorique « chacun a les siens » assure la reprise de l'exemple énuméré (Catég 2) et son commentaire. Le commentaire et l'énonciation indiquent que l'enseignant se met en scène avec le jeu des postures énonciatives « moi je dis

souvent d'accord ? ». Il demande aux étudiants une recherche introspective des interjections utilisées au quotidien « vous pouvez les repérer dans votre propre expression ».

Cette mise en scène de l'exemple se clôt par le marqueur de validation indirect « voilà ! » et se poursuit par l'insertion d'un exemple typique de la classe [Catég 1] qui illustre le 'maintien du contact' :

[EXED Catég 1] le nouveau-né en fait essaye de maintenir le contact euh avec son_entourage en produisant des sons d'accord ? + lorsqu'il gazouille ah oh ah oh ! c'est pour c'est pour que vous gardiez le contact avec lui ok ? **[EXEF Catég 1]**

Cet exemple typique de la classe [Catég 1] a un statut ambigu dans la mesure où il n'illustre pas le terme *fonction phatique* mais le terme « contact ». Cette difficulté de reconnaissance des exemples autres que ceux qui exemplifient la notion à retenir, peut ne pas être perçue et entraîner des erreurs par les étudiants, c'est ce que nous verrons dans le traitement des exemples dans les prises de notes.



[EXPMTR1 Diapo 35 p°40]

Séance 1 Corpus oral de l'enseignant expérimenté M :

(Apparition de la diapo 35 p°40 « Dans la communication médiatisée ») dans LA COMMUNICATION MEDIATISEE d'accord au téléphone à la radio dans lesquels vous trouverez toutes sortes de formules stéréotypées euh qui n'ont_ aucune autre fonction que de vérifier que le contact est maintenu ↑ (01.13.10) **[EXED catég 1]** c'est le cas du allô dans la communication téléphonique allô allô c'est première première chose **ETABLISSEMENT DU CONTACT** ↓ **[EXEF catég 1]**

[EXED catég 1] euh :: dans la communication radio militaire ↓ on dit ROGER quand_ on reçoit c'est codifié mais c'est codifié pour dire que le contact est bien_établi ↑ vous me

recevez ↑ je vous reçois cinq sur cinq ça veut dire que euh on peut commencer à discuter ↑ (01.14.29) (01.14.29) ++ donc dans la vie courante une bonne partie des_échanges n'ont d'autres fonctions que d'assurer ce contact ↓ [EXEF catég 1] ++ (01.14.55) dernière fonction à prendre en compte + LA FONCTION METALINGUISTIQUE + celle qui correspond au code ↓ (apparition de la diapo (pour que ce système d'échanges » 01.14.55

L'auto-reformulation orale de l'exemple est signalée par un marqueur atypique de l'exemplification « c'est le cas de ». Ce marqueur se rapporte à l'hyperonyme « communication médiatisée » et exemplifie le terme « contact » de la *fonction phatique*. Afin de bien faire comprendre aux étudiants la fonction de l'exemple « Allô » qui sert à l'ETABLISSEMENT DU CONTACT, il est repris deux fois et est suivi d'une glose dans laquelle l'enseignant explique les conditions de maintien du contact à savoir la confirmation posturo mimo gestuelle de la part de son interlocuteur :

M : c'est parce qu'on_a pas le canal visuel pour observer cette euh cette euh ce contact ↓ dans le canal visuel ↑ la fonction et de la posturo mimo on sait que l'autre vous_écoute parce qu'il est face à vous parce qu'y_a son_orientation du buste vers vous et parce qu'il vous regarde ↑ une fois qu'on_a pas ça ↓ dès lors que vous n'avez pas cette confirmation posturo mimo gestuelle ↓ vous_êtes_obligé de passer par l'implicite pour comprendre ok ?

Cette glose se clôt par le marqueur de validation direct « ok ? » comme pour indiquer la fin de l'explicitation aux étudiants.

Le deuxième exemple typique de la classe [Catég 1] « Roger » est inséré après cette glose explicative et est signalé par le marqueur intonatif d'hésitation « euh : »

[EXED catég 1] euh :: dans la communication radio militaire ↓ on dit ROGER quand_on reçoit c'est codifié mais c'est codifié pour dire que le contact est bien_établi ↑ vous me recevez ↑ je vous reçois cinq sur cinq ça veut dire que euh on peut commencer à discuter ↑ (01.14.29) (01.14.29) ++ donc dans la vie courante une bonne partie des_échanges n'ont d'autres fonctions que d'assurer ce contact ↓ [EXEF catég 1] ++ (01.14.55) dernière fonction à prendre en compte + LA FONCTION METALINGUISTIQUE + celle qui correspond au code ↓ (apparition de la diapo (pour que ce système d'échanges » 01.14.55)

Par l'expression qui marque l'impersonnel, « on dit », l'enseignant explique l'établissement du contact en s'insérant lui-même dans la communication en tant que locuteur lorsqu'il rapporte les dires des étudiants à qui il s'adresse « vous me recevez » « je vous reçois cinq sur

cinq ».Le phénomène de « co-formulation » mis en évidence par Bouchard et Parpette (2010), c'est-à-dire l'ancrage de la parole de l'enseignant qui commente les deux exemples typiques de la classe [Catég 1] induisent des autoreformulations orales chez l'enseignant.

Regardons à présent chez l'enseignant débutant Z :

En analysant le traitement des exemples de la diapositive au discours, on remarque que l'enseignant débutant Z suit la structure qu'il affiche sur la diapositive avec cette boucle réflexive (Définition / Exemple et vice versa Définition / Exemple) il reprend le seul exemple présent de la diapositive [EXED Catég 1 « gazouillis du nouveau-né »] pour en proposer deux nouveaux : un exemple de type énumération [EXED Catég 2 « TU M'ENTENDS ? TU SUIS ? euh :: les regards] et un exemple typique de la classe [EXED Catég 1 « le BONJOUR »]. Le premier fait l'objet d'une auto-reformulation orale de type synonymique qui présente une structure énumérative dont chacun des éléments est marqué par une insistance intonative, comme nous pouvons le voir ci-dessous :

3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (12)

37

- **Le contact (comment?) :**
 - canal physique et connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication
- **Fonction phatique :**
 - Permet de conserver le contact physique avec le destinataire
 - Précède le langage articulé, le gazouillis des bébés sert à établir le contact avec l'entourage. Première fonction verbale acquise par les enfants, la tendance à communiquer précède la tendance à émettre ou à recevoir des messages porteurs d'information.
 - Le langage a une fonction de socialisation, le jeu et le contact sont essentiels et prennent souvent le pas sur l'information
 - Les phatiques : interjections telles que « hein », « n'est-ce-pas », « tu vois »
 - Messages qui ne servent qu'à établir, prolonger ou interrompre la communication.

[DEBZTR2 Diapo 14 p°187]

Séance 2 : Corpus oral enseignant débutant Z :

le cinquième élément du schéma c'est LE CONTACT + (apparition de la diapo 14) donc comment va s'établir le contact ? (33.15) donc c'est le canal physique et dans le cas de la communication verbale c'est la communication logique qui va se faire entre le destinataire et le destinataire ↓ (33.24) donc le contact permet d'établir la communication et aussi de maintenir la communication + on_a déjà parlé de ce contact dans la communication non

verbale avec tous les_éléments qui nous permettent de voir que contact était bien maintenu avec des petits mots dans la phrase comme [EXED Catég 2] TU M'ENTENDS ? TU SUIS ? euh :: les regards etc [EXEF Catég 2]

Le marqueur etc clôt la série des hyponymes référant au « contact » et indiquent leur inscription dans une liste.

Le second exemple [Catég 1 « ça peut être le BONJOUR »], se clôt par une expression anaphorique de type « ça va donc tout ça c'est c'est associé à la fonction phatique » pour renvoyer à l'ensemble des « petites mots » utilisés pour maintenir le contact :

Z : [EXED Catég 1] ça peut être le BONJOUR dans la communication de tous les jours les petits mots qui vont permettre d'établir le contact et puis dans la conversation s'assurer que l'autre nous suit bien et est toujours bien_en contact avec nous ↓ (34.18) + tous les petits mots *n'est-ce pas ? tu vois ? ça va ?* donc tout ça ↑ c'est associé à la fonction phatique [EXEF Catég 1]

Enfin, le troisième exemple, qui est repris de la diapositive, est introduit par le marqueur « par exemple » fait suite à la reformulation définitoire du terme *fonction phatique* :

Z : donc cette fonction est souvent considérée comme la fonction qui est PREMIERE chez les_êtres humains + donc elle précède très souvent le langage articulé proprement dit + puisque par exemple [EXED Catég 1] on considère que le gazouillis des bébés c'est déjà établir un contact avec son_entourage (35.24) donc même avant qu'y_ait parole même avant qu'y_ait langage + le bébé veut établir le lang le contact [EXEF Catég 1]

Chez l'enseignante Z, l'illustration de cette notion « fonction phatique » ne dépend pas exclusivement du support, même si l'exemple est réinvesti, les deux autres sont ajoutés.

3.4.2. Exemples et fonction métalinguistique dans le discours chez M et Z

Le premier énoncé définitoire citationnel du « code » lu de la diapositive, est repris littéralement dans le discours de l'enseignant débutant Z. Il donne lieu à deux exemples dont le premier un exemple de type [Catég 2 Enumération d'exemplaires de la classe] et le

deuxième [Catég 1] un exemple typique de la classe. Ces deux exemples ne sont pas présents dans la diapositive, ils sont rajoutés par l'enseignante.



[EXPMTR1 Diapo 40 p°44]

Séance 1 : Corpus de l'enseignant expérimenté M :

alors que euh le système d'échanges quand_on représente le schéma de la communication puisse fonctionner il faut que euh émetteur et récepteur PARTAGENT EN COMMUN UN CODE ↓ (15.22) un code ↑ (lisant) *c'est à dire une série de règles qui permettent d'attribuer une signification au signe support de l'information* ↓ si on revient au schéma de + Saussure [EXED catég 2] **j'ai un signe dans ma tête + je fais une association dans ma tête + je fais une association dans ma tête et hop je l'envoie par le canal** ↓ si vous n'avez pas le même code que moi vous ne comprenez pas ce que je veux dire ↓ (15.46) [EXED catég 2]

Dans cet exemple, l'énumération réside dans la répétition de la structure syntaxique « j'ai un signe dans la tête + je fais une association dans ma tête + je fais une association dans ma tête ». Elle indique que l'enseignant se met en scène pour illustrer le non partage du code, c'est-à-dire le non partage de la signification entre lui-même et son interlocuteur « les étudiants » avec « vous ne comprenez pas ce que je veux dire ↓ ». Le marqueur de rupture « alors » signale qu'un autre exemple va suivre.

Dans la suite de son explication, l'enseignant donne un nouvel exemple qui exemplifie le non partage du CODE entre interlocuteurs par une expression atypique « imaginons que ». C'est un exemple de récit de situation vécue par l'étudiant [Catég 4]. L'enseignant inclut l'étudiant

et lui-même dans une situation d'échec de communication dans laquelle l'étudiant ne maîtriserait pas la langue japonaise de son enseignant :

M : [EXED catég 1] alors ↑ imaginons que vous ne parliez pas le japonais et que je dis saionara ! vous vous dites mais de quoi me parle t-il ? mais qu'est-ce qu'il me dit ok ? + euh :: ça veut dire que vous ne partagez pas le même code que moi et vous vous dites il a sa façon de parler mais peut-être qu'il voulait me dire quelque chose mais je n'arrive pas à le comprendre ↓ (16.04) + je ne partage pas le même code que lui [EXEF catég 1]

Dans cet exemple, il y a un jeu des postures énonciatives au sens où l'enseignant prend en charge des fragments de discours rapporté que pourrait tenir un étudiant « vous vous dites il a sa façon de parler mais peut-être qu'il voulait me dire quelque chose mais je n'arrive pas à le comprendre ↓ (16.04) + je ne partage pas le même code que lui ».

C'est sur l'exemple typique de la classe [EXED Catég 4 « en demandant dans ce que veut dire tel ou tel mot de vocabulaire » [EXEF Catég 4] inscrit dans la diapositive, que l'enseignant débutant Z va illustrer la *fonction métalinguistique* par deux exemples présentant une structure énumérative :

Le premier exemple suit la reprise totale de la définition (1) du terme *fonction métalinguistique* et se compose de trois éléments présentant une structure syntaxique identique dans l'extrait ci-dessous : (souligné)

3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (15)

40

- **La fonction métalinguistique :**
 - S'applique au langage quand il parle de lui-même
 - Permet de définir, par exemple, des termes ignorés du locuteur (analyse du code).
 - Se rencontre chaque fois qu'un interlocuteur demande des renseignements sur le sens d'un mot qui vient d'être employé.
 - Selon Jakobson :
 - ✦ « chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (...) » (ibid., p. 218)
 - Tout procès d'apprentissage du langage, en particulier l'acquisition par l'enfant de la langue maternelle, a abondamment recours à des opérations métalinguistiques, en demandant sans cesse ce que veut dire tel ou tel mot de vocabulaire.

[DEBZTR2 Diapo 17 p°191]

Séance 2 Corpus oral de l'enseignant débutant Z :

+ donc la fonction métalinguistique c'est ce qui s'applique au langage quand il parle de lui-même ↓ [EXED Catég 2] on va demander des informations sur le langage + sur les mots

qu'on va utiliser + sur les demandes de définitions + sur les demandes d'éclaircissement + tout ça ↑ fait partie de LA FONCTION METALINGUISTIQUE ↓ [EXEF Catég 2]
 Z : [EXED Catég 2] si par exemple le code n'est pas commun ↑ on va + les destinataires peut demander des clarifications sur les termes utilisés ↓ (46.77) donc ça tout ça ↑ fait partie de la fonction métalinguistique ↓ donc à chaque fois le locuteur va demander des renseignements sur le sens d'un mot qui vient d'être employé ↓ + donc c'est le langage qui parle de lui-même ↓ ++ [EXEF Catég 2]

On remarque que le premier exemple se clôt par une expression anaphorique « tout ça ↑ » comme pour signaler aux étudiants la fin de la série et indiquer par une reformulation de type dénomination que ce sont des exemples qui se réfèrent à « LA FONCTION METALINGUISTIQUE ». Le deuxième exemple est un exemple présentant aussi une série énumérative à deux éléments [EXED Catég 2]

L'enseignant débutant Z rajoute un exemple typique de la classe [EXED Catég 1 « des chiffres »] qui fait l'objet d'une reformulation de type définitoire :

Z : [EXED Catég 1] donc les nombres des chiffres avec des égales et des plus et des moins + avec de l'algèbre des nombres etc [EXEF Catég 1]

3.4.3. Synthèse du traitement de l'exemplification du Powerpoint au discours chez M et Z

Chez les enseignants M et Z, qui utilisent le Powerpoint, le traitement des exemples diffère. On remarque que les fonctions ne sont pas abordées dans le cours de façon systématique. La *fonction phatique* n'est abordée dans le cours de l'enseignant expérimenté M que dans la séance 1 [EXPMTR1], la *fonction métalinguistique* est abordée dans les deux séances. Parallèlement chez l'enseignant débutant Z, la *fonction métalinguistique* n'est pas abordée dans la séance 1 [DEBZTR1].

La *fonction phatique* chez l'enseignant expérimenté M, fait l'objet d'une illustration en quatre exemples dont trois exemples sur quatre sont classés dans la catégorie 1 [EXED Catég 1 Exemples typiques de la classe]. Les exemples illustrant la *fonction phatique* dans la diapositive [EXPMTR1 Diapo 34 p°39] sont copiés par l'enseignant intégralement. On remarque par contre que dans le passage dans le discours oral de l'enseignant, ces exemples sont développés par rapport à la diapositive c'est-à-dire pour l'exemple de type Catég 2

[« Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »] et pour l'exemple typique de la classe [Catég 1 gazouillis du bébé].

Dans la suite de la diapositive [EXPMTR1 Diapo 36 p°41], les deux exemples sont de catégorie 1 [Exemple typiques de la classe] de même que dans le document source du SED. Le premier exemple [Catég 1 Com médiatisée (téléphone, radio)] est repris comme le second exemple [Catég 1 Com militaire (radio roger)]. Ils sont développés à l'oral par l'enseignant expérimenté M.

La *fonction phatique* chez l'enseignant débutant Z, est davantage illustrée par des exemples et ne concerne qu'une diapositive. On remarque que ces deux exemples ne sont pas copiés tels quels par l'enseignant Z par rapport au document source du SED. On note cependant, l'ajout d'un exemple de type [Catég 1 Exemple typique de la classe] « bonjour » qui, à lui seul, représente l'exemple le plus long dans le discours de l'enseignant débutant Z par rapport à celui de l'enseignant expérimenté M qui n'ajoute aucun exemple à l'oral et qui reprend exclusivement les exemples déjà présents sur les deux diapositives.

Pour la *fonction métalinguistique*, les trois exemples dans les deux séances sont en majorité des exemples de type [Catég 1 Exemples typiques de la classe] sauf un dans la séance 2 [DEBZTR2]. Dans la première diapositive [DEBZTR2 Diapo 17 p°191], l'exemple [Catég 1 par exemple les termes ignorés du locuteur] est repris tel quel par l'enseignant Z. On note qu'en le proposant aux étudiants Z n'ajoute pas de commentaires et donc ne développe pas davantage. L'enseignant débutant Z ajoute deux exemples à l'oral de type [Catég 2 Enumération d'exemplaires de la classe].

Dans la deuxième diapositive [DEBZTR2 Diapo 18 p°193], un seul exemple illustre la *fonction métalinguistique*.

Le traitement des exemples de la *fonction métalinguistique* chez l'enseignant expérimenté M, est illustrée dans trois diapositives.

Dans la première diapositive de la séance 1 [EXPMTR1 Diapo 36 p°41] étant donné qu'aucun n'exemple n'est conservé du SED, M ajoute dans son cours oral deux exemples dont un de type Enumération d'exemplaires de la classe [Catég 2 j'ai un signe dans ma tête] et un exemple typique de la classe [Catég 1 imaginons que] qui est davantage développé.

Dans la deuxième diapositive de la séance 2 [EXPMTR2 Diapo 7 p°53], l'exemple de type [Catég 1 par exemple définir les termes ignorés du locuteur] copié du document source du SED est repris dans la diapositive. Dans le discours oral, cet exemple typique de la classe [EXED Catég 1 par exemple définir les termes ignorés du locuteur] est le plus développé.

Dans la diapositive [EXPMTR2 Diapo 8 p°54], l'exemple est repris dans la diapositive exactement comme dans le document source du SED. Dans le discours de l'enseignant débutant Z, cet exemple est trois fois plus long.

Bilan : Chez l'enseignant expérimenté M, ce sont les exemples de type [Catég 1 Exemples typiques de la classe] qui sont le plus souvent sollicités pour illustrer la *fonction phatique*. Les deux exemples typiques de la classe [Catég 1] dans la diapositive [EXPMTR1 (suite) Diapo 35 p°40] sont beaucoup plus longs que les deux exemples présents dans la première diapositive [EXPMTR1 Diapo 34]. On remarque que les deux exemples sont repris et copiés du document source du SED.

Chez l'enseignant Z, ce sont les exemples typiques de la classe [Catég 1] qui sont sollicités pour illustrer la notion de *fonction phatique*. Or, on remarque qu'elle ne copie pas les exemples à l'identique comme dans le cas de l'enseignant expérimenté M. L'enseignant débutant Z ajoute cependant à la différence de l'enseignant expérimenté M, un nouvel exemple à l'oral [Catég 1 bonjour] qui est l'exemple le plus long parmi ceux proposés dans le document source du SED. C'est l'enseignant débutant Z qui illustre la notion de *fonction phatique* avec les exemples les plus longs.

3.4.4. Synthèse du traitement de l'exemplification au tableau chez L et I

Les exemples qui illustrent les notions de *fonction phatique* et de *fonction métalinguistique* sont traités par les étudiants dans les prises de notes. Rappelons que, pour pouvoir mesurer l'influence des exemples donnés par l'enseignant sur les prises de notes des étudiants, nous avons comptabilisé le nombre d'exemples présents dans les prises de notes sur la base du nombre d'exemples présents dans les diapositives et sur la base de ceux ajoutés par l'enseignant dans son discours. Les exemples proposés dans le discours de l'enseignant sont plus ou moins longs et c'est en fonction des différentes indications données par l'enseignant que les étudiants vont juger pertinents de prendre en notes ou pas les exemples. Par rapport à la catégorisation de l'exemplification que nous avons proposée, nous concluons que pour la *fonction phatique*, sur quatre prises de notes analysées dans le cours de l'enseignant expérimenté M, plus de la moitié des étudiants notent tous les exemples qui sont présents dans les diapositives et qui sont d'ailleurs répétés par l'enseignant dans son discours [PDN2/PDN3/PDN4]. Trois des cinq exemples les plus notés par les étudiants sont l'exemple de type énumération d'exemplaires de la classe [Catég 2 « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »] noté dans la PDN2 et les exemples typiques de la classe « gazouillis du nouveau-né »

qui se retrouvent dans les PDN3 et PDN4. Enfin, les exemples « Allô » et « Roger » sont bien notés, dans 3PDN/4 pour « Allo » et dans 2PDN/4 pour l'exemple « Roger ».

Seule une prise de notes sur quatre ne présente aucun des exemples proposés dans les deux diapositives ni à l'oral, il s'agit de l'exemple typique de la classe « t'es encore là ? Catég 1] de la PDN1.

Chez l'enseignant débutant Z, tous les exemples présents dans la diapositive sont notés dans six prises de notes sur six. Il s'agit de l'exemple de type énumération de la classe « Hein », n'est-ce pas, tu vois » et de l'exemple typique de la classe « gazouillis du bébé ». Ce sont les exemples qui sont notés par les étudiants dans 5PDN/6. On observe que les étudiants privilégient uniquement les exemples présents dans la diapositive, dans la mesure où les exemples proposés à l'oral par l'enseignant Z ne sont pas notés c'est le cas de l'exemple [Catég 1 bonjour], l'exemple [Catég 2 « tu m'entends », « tu suis ? » « regards »] n'est noté que dans 1PDN/6. Pour l'exemple de type énumération de la classe [EXED Catég 2 « Hein », « n'est-ce pas » « tu vois »], dans la moitié des prises de notes (PDN3A/PDN4/PDN5] on constate que les étudiants ne notent jamais l'intégralité des trois termes de l'énumération. La PDN3A ne présente que les deux termes de l'énumération [EXED Catég 2 n'est-ce pas, tu vois. En PDN4, la notation ne respecte pas l'ordre des termes [EXED « tu vois », « n'est-ce pas »], comme dans la PDN5 la notation du premier et du dernier terme [EEXED Catég 2 « hein », « tu vois »] est précédé par le marqueur *comme*. L'exemple typique de la classe [EXED Catég 1 « gazouillis des bébés » est noté dans 5PDN/6.

3.5 Discours oral et exemples au tableau

3.5.1. Exemples et « fonction phatique » chez L et I

Dans les reformulations orales de l'enseignant expérimenté L, on remarque que la proportion des exemples est faible puisque sur l'ensemble des exemples mis à disposition dans le document source du SED, seul l'exemple typique de la classe [Catég 1] « Allô » de la communication médiatisée, est sélectionné et reformulé. (1/4) C'est à partir de cet exemple prototypique, illustration parmi d'autres des « formules de maintien du contact », que l'enseignante étaye son explication en faisant référence à une situation courante de communication téléphonique entre interlocuteurs.

Séance 1 Corpus oral de l'enseignant expérimenté L :

la fonction pha euh :: phatique la fonction phatique à laquelle est rattachée le contact ou le canal euh : donc la fonction phatique intervient quand_un message euh cherche à établir ou à prolonger euh + même à interrompre la communication lorsque lorsqu'on cherche à vérifier si le circuit fonctionne ↑ (52.15) **[EXED Catég 1] lorsqu'on dit VOUS M'ENTENDEZ ? euh blablablaba vous m'entendez ? TU COMPRENDS ? hein + même au téléphone ↑ ALLO ? quand_on voilà hein dans_une communication téléphonique évidemment on décroche en disant allô et par la suit y_en_a qui vont dire euh NE QUITTEZ PAS ↓ + des choses comme ça [EXEF Catég 1]**

Dans cet exemple [EXED Catég 1], le jeu des postures énonciatives du « VOUS M'ENTENDEZ » à « TU COMPRENDS », signale que l'enseignant prend en charge l'énoncé qu'il est en train de dire et qu'il s'adresse à un interlocuteur en direct par l'insistance intonative montante « TU COMPRENDS ? » « NE QUITTEZ PAS ». Cet exemple est amorcé par une expression atypique de l'exemplification « lorsqu'on dit ». Il permet à l'enseignant de faire référence à une situation des plus courantes avec le pronom indéfini « on ». L'expression anaphorique « des choses comme ça » reprend l'ensemble des éléments qui renvoient à l'exemple typique de la classe [EXED catég 1] « Allô ». Il est suivi d'un exemple de type énumération d'exemplaires de la classe [EXED Catég 2] « NE QUITTEZ PAS » qui n'est pas marqué par un marqueur typique de l'exemplification mais qui illustre la reprise totale de la définition (2) du document source du SED :

L : [EXED Catég 2] NE QUITTEZ PAS ↓ + bon hein à :: lorsqu'à lorsqu'on cherche A ATTIRER L'ATTENTION de notre interlocuteur parce que fatigué parce que euh :: il s'ennuie etc [EXEF Catég 2]

Cet exemple nouveau et donc absent du SED, sert à exemplifier l'interruption volontaire de la communication téléphonique évoquée en fin de citation : « ou même INTERROMPRE la communication » comme pour anticiper l'exemple à venir correspondant :

L : [EXED Catég 2] NE QUITTEZ PAS ↓ + bon hein à :: lorsqu'à lorsqu'on cherche A ATTIRER L'ATTENTION de notre interlocuteur parce que fatigué parce que euh :: il s'ennuie etc [EXEF Catég 2]

On note la répétition de « parce que » qui juxtapose les deux propositions et le marqueur « etc » indices de la présence d'éléments inscrits dans une liste non exhaustive.

Chez l'enseignante expérimenté L, on constate que l'insertion des exemples apparaît toujours après une définition et se poursuit par une définition. Cet ordre de présentation respecte et est comme calqué sur celui proposé dans le document source du SED. Par conséquent, le traitement des exemples signifie que l'enseignant reprend pour moitié le contenu informatif du SED. Cela s'explique en partie par la reprise d'un exemple unique [Catég 1] « Allo » (1/5) parmi l'ensemble des exemples proposés dans le SED.

Lorsqu'on analyse le traitement de *la fonction phatique* l'enseignant débutant I, il ne reprend pas la totalité des exemples proposés dans le cours du SED. Seul le premier exemple proposé [Catég 2] « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois » est conservé dans le discours de l'enseignante débutant I. Cet exemple intervient suite à une question adressée à l'ensemble des étudiants :

I. comment est-ce qu'on permet comment est-ce qu'on régule la communication et qu'on vérifie que l'autre est toujours bien là qu'il a bien compris par exemple dans une question alors \

Cet exemple de type énumération [Catég 2] se compose de trois éléments qui sont des hyponymes exemplifiant « le maintien du contact ». Le premier élément est introduit suite à l'interruption d'un étudiant dans le discours et n'est pas signalé par un marqueur d'exemplification :

004. EEE : [EXED Catég 1] on dit t'es toujours là ↑

Ici, l'étudiant marque son exemple par le pronom impersonnel « on ». L'hétéroreformulation totale de l'exemple par l'enseignant « voilà par exemple t'es toujours là ↑ » valide la proposition de l'étudiant comme un exemple correct. Cette validation se clôt par l'autoreformulation de la définition (2) « on cherche à maintenir le contact ».

Cette reformulation définitoire qui rappelle que l'exemple « t'es toujours là ↑ » sert à maintenir le contact, se poursuit par la reprise des exemples du document source du SED « hein », « tu vois » dans une structure énumérative. L'énumération est indiquée par la conjonction de coordination « ou alors ». Ils renvoient au type d'interjections que l'on dit pour maintenir le contact comme en témoigne l'énoncé anaphorique « euh elles servent à ça ↓ ». Le quatrième et dernier élément « hum hum hum » clôt la série énumérative par le marqueur de validation indirect « d'accord ? » et par la dénomination du terme introduit par le présentatif « c'est » : « donc c'est la FONCTION PHATIQUE ↓ ».

3.5.2. Exemples et « fonction métalinguistique » chez L et I

L'enseignante expérimenté L ne reprend aucun des exemples proposés dans le document source du SED, or elle en introduit un nouveau qui présente une structure énumérative [EXED Catég 2] « si je dis par exemple »] amorcé suite à une question auto adressée de l'enseignant expérimenté L.

Séance 2 : Corpus de l'enseignant expérimentée L : donc la fonction métalinguistique intervient à chaque fois qu'on utilise le langage ou la langue donc parce que y a vraiment une utilisation de la langue ou une utilisation de la langue ↑ de la langue pour la langue + du code pour le code ↓ bon ↑ qu'est-ce que ça signifie ? [EXED Catég 2] si euh je dis par exemple oh oh quel drôle de mot ↑ quel drôle de mot ↑ vous pouvez me dire oui elle s'est exprimée bon d'accord ↓ + elle s'est exprimée ce qu'elle dit c'est qu'elle trouve ce mot drôle d'accord ↓ [EXEF Catég 2]

Le marqueur d'exemplification permet de mettre en évidence le contexte de situation d'apprentissage dans lequel l'enseignant insère l'exemple. Le jeu des postures énonciatives *je dis / vous pouvez me dire oui elle s'est exprimée* indique un dédoublement énonciatif et même une co-énonciation de l'enseignant qui se met en scène de devoir expliquer un « mot drôle » avec des mots de la langue et qui prend en charge les commentaires évaluatifs de l'interlocuteur (les étudiants) à son propre compte en disant *oui elle s'est exprimée d'accord ce qu'elle a dit c'est qu'elle trouvait ce mot drôle d'accord*.

On remarque que les commentaires évaluatifs rapportés par l'enseignante, sont ceux qui dans le truchement de la situation de co-énonciation pourraient être tenus par les étudiants avec « d'accord » qui est un marqueur de validation. Le pronom personnel « elle » en effet réfère aux propos rapportés de l'étudiant par l'enseignante qui sont qu'une et même personne : marque de la co-énonciation assumée. Si le premier élément de l'exemple [catég 2] est *si je dis par exemple un drôle de mot*, le deuxième élément est marqué par l'expression atypique de l'exemplification *quand vous faites des mots croisés*. L'insistance intonative sur ce dernier élément, indique son importance.

L'enseignant débutant I introduit deux exemples. Le premier exemple qu'introduit l'enseignante I, est un récit de situation vécue par l'étudiant [Catég 4]. C'est un exemple qui dans le cas présent sert à exemplifier la non coïncidence des champs culturels. Il évoque une situation dans laquelle le code n'est pas compris par l'un des interlocuteurs :

Séance 1 Corpus de l'enseignant débutant I :

[EXED Catég 1] donc_un_exemple hein donc imaginez que vous que vous hum _êtes heu vous n'avez jamais touché un_ordinateur de votre vie et euh vous euh quelqu'un qui euh : ne fait que ça ↑ euh d'un point de vue péjoratif on_appelle ça édiqie il sait que parler de ça et a pas forcément conscience que le champ culturel et de l'autre euh ne n'est pas partagé donc on peut tout_à fait imaginer une situation où euh l'information on va parler de son métier on va parler euh de réseau ou de choses très compliquées sans que l'autre personne ne lui parle de rien ↓ pour autant la langue utilisée c'est le français mais comme le champ culturel n'est pas partagée la communication ne se fait pas d'accord ? **[EXEF Catég 1]**

Il est marqué par la locution expressive « donc imaginez une situation » qui pose le contexte de l'exemple dans lequel le principal acteur est l'étudiant. Nous avons structure syntaxique : [donc + GN Indéfini] qui permet d'isoler le segment reformulant « on peut recevoir un message sans le comprendre ». Cet exemple [catég 1] « imaginez-vous », n'est pas issu du SED, il a été rajouté.

Ce deuxième exemple supplémentaire typique de la classe [Catég 1] « donc imaginons une situation » ne fait l'objet d'aucune inscription au tableau. Des exemples proposés dans le SED, seul l'exemple « définir les termes ignorés des locuteurs » est conservé puis reformulé :

I : par exemple euh c'est euh ça permet c'est à à travers c'est_à l'aide de cette fonction qu'on va pouvoir définir un terme qui ne serait pas connu par le locu par l'interlocuteur ↓

Comme aucun exemple n'est écrit au tableau et sur la base de l'exemple conservé du SED, il en propose un autre qui illustre la coïncidence des champs culturels nécessaire pour que la communication soit réussie entre deux personnes :

Séance 2 : Corpus oral de l'enseignant débutant I :

008. EEE : mais c'est la fonction métalinguistique ça ?

009. I : c'est le c'est la fonction métalinguistique oui ↓ + **[EXED Catég 1]** donc imaginons une situation qui ne peut pas exister mais imaginons là ↓ je vous parle des_animaux des félins et je vous dis ben le chat hein et là ↑ vous me dites c'est quoi un chat ? et moi je vous dit un chat c'est_un félin qui :: et donc dans le discours je vous_apporte une information sur

un mot du lexique de manière à ce que notre champ culturel puisse coïncider ↓ (18.18) + la fonction métalinguistique c'est également aussi la possibilité de dire ah ! ben le mot chat ça s'écrit C H A T d'accord ? [EXEF Catég 1]

Dans l'extrait de discours présent, nous sommes en présence d'un récit de situation vécue par l'étudiant. Il est introduit par l'expression *donc c'est une situation*. A travers cet exemple, l'enseignante souhaite que les étudiants comprennent, que pour qu'une communication réussisse entre deux personnes, il est nécessaire de partager un champ culturel commun. Elle pose le cadre d'une situation fictive dans lequel les étudiants seraient en demande de précisions terminologiques par rapport à un exemple typique « c'est quoi un chat pour vous ? » qui appartient à une classe générique à savoir celle *des félins*.

3.5.3. Synthèse : discours et exemples au tableau

Dans les cours des enseignants L et I, aucun exemple n'est noté au tableau, ce qui signifie que les exemples auxquels ont recours les enseignants sont proposés uniquement à l'oral. Sur l'ensemble des exemples proposés pour illustrer la *fonction phatique*, seul un exemple sur cinq est repris par l'enseignant expérimenté L. L'exemple « Allô » repris du document source du SED, présent sur la diapositive et catégorisé comme un exemple typique de la classe [Catég 1] s'accompagne d'un exemple sous forme d'énumération [Catég 2]. On constate que même, si l'enseignante expérimenté L ne note aucun exemple au tableau elle ne les reprend l'ensemble des exemples qui avait été proposé dans le SED pour en introduire de nouveau. Les deux exemples dans le cas de la *fonction phatique* sont des exemples courts. Chez l'enseignant débutant I, seul un exemple sur cinq est repris.

| Enseignants et exemples | Exemples typiques de la classe | Énumération d'exemplaires de la classe | Récits de situations vécues de l'enseignant | Récits de situation vécue de l'étudiant | Enchâssement de récits | Combinaison de catégories d'exemplification |
|------------------------------|--------------------------------|--|---|---|------------------------|---|
| M | <i>Catég 1</i> | <i>Catég 2</i> | <i>Catég 3</i> | <i>Catég 4</i> | <i>Catég 5</i> | <i>Catég 6</i> |
| [EXPMTR1] 35 exemples | 5 15.15% | 14 40 % | 2 6.06% | 11 33.33% | 2 6.06% | 1 3.03% |
| [EXPMTR2] 31 exemples | 7 22.58% | 8 25.80% | 0 0% | 14 45.16% | 1 3.22% | 1 3.22% |
| Nbre d'ex par catég | 12 ex | 22 ex | 2 ex | 25 ex | 3 ex | 2 ex |
| [EXPMTR1/TR2] 66 exemples | 18.75 % | 33.33 % | 3.12% | 39.06% | 4.68% | 3.12% |
| Z | <i>Catég 1</i> | <i>Catég 2</i> | <i>Catég 3</i> | <i>Catég 4</i> | <i>Catég 5</i> | <i>Catég 6</i> |
| [DEBZTR1] 20 exemples | 7 35 % | 7 35% | 0 0% | 1 5 % | 4 20 % | 1 5% |
| [DEBZTR2] 35 | 10 28.5% | 5 14.28% | 0 0% | 20 57.14% | 0 0% | 0 0% |
| Nbre d'ex par catég | 17 ex | 12 ex | 0 ex | 21 ex | 4 ex | 1 ex |
| [DEBZTR1/TR2] 55 exemples | 30.9% | 21.81% | 0% | 38.18% | 7.27% | 1.81% |
| L | <i>Catég 1</i> | <i>Catég 2</i> | <i>Catég 3</i> | <i>Catég 4</i> | <i>Catég 5</i> | <i>Catég 6</i> |
| [EXPLTR2] 17 | 6 35.29% | 4 23.52% | 0 0% | 2 11.76% | 3 17.64% | 2 11.76% |
| [EXPLTR3] 45 | 4 8.8% | 13 28.8% | 0 0% | 22 48.8% | 4 8.8% | 2 4.44% |
| Nbre d'ex par catég | 10 ex | 17 ex | 0 ex | 24 ex | 7 ex | 4 ex |
| [EXPLTR1/TR2] 62 exemples | 9.67% | 27.41% | 0% | 38.70% | 11.29% | 6.45% |
| I | <i>Catég 1</i> | <i>Catég 2</i> | <i>Catég 3</i> | <i>Catég 4</i> | <i>Catég 5</i> | <i>Catég 6</i> |
| [DEBITR1] 14 | 4 28.57% | 4 28.57% | 0 0% | 2 14.28% | 3 21.42% | 1 7.14% |
| [DEBITR2] 17] | 5 29.4% | 2 11.7% | 3 17.6% | 3 17.64% | 4 23.5% | 1 5.88% |
| Nbre d'ex par catég | 9 ex | 7 ex | 3 ex | 5 ex | 7 ex | 2 ex |
| [DEBZTR1/TR2] 31 exemples | 29.3% | 22.58% | 9.67% | 16.12% | 22.58% | 6.45% |

Tableau 10 : Comptage des reformulations de type exemplification chez les enseignants MZLI selon les supports pédagogiques

3.6. Types de reformulations dominantes chez les enseignants M et Z avec support technologique du Powerpoint

3.6.1. Prédominance des reformulations de type situations vécues de l'étudiant

Chez les enseignants M et Z dont le support pédagogique est le Powerpoint, la proportion des reformulations de type situation vécue de l'étudiant (Catég 4) domine nettement avec près de 40.32% chez l'enseignant M sur un total de 64 exemples lors des 2 séances [EXPMTR1/TR2] comparé à un nombre plus faible d'exemples chez Z, (55 exemples) avec un taux en légère baisse (38.18%).

Cette forte tendance révèle chez les deux enseignants, une capacité à expliciter la notion ou le terme technique introduit auprès des étudiants en faisant appel à des exemples davantage concrets tirés de leur propre vécu. De cette manière, les enseignants contribuent à faciliter en la compréhension de la terminologie nouvelle que des étudiants au sortir du lycée peuvent ne pas maîtriser. Cette complexité de niveau terminologique, requiert chez les enseignants des stratégies de vulgarisation qui passent par le renvoi à un cadre contextuel familier voire commun de la vie quotidienne ou par des références davantage en lien avec le statut étudiant et les fonctions qui s'y attachent comme nous pouvons le voir avec l'exemple ci-dessous :

[EXPMTR1] Terme **Informations** (cf. Annexe 4 p°28)

[EXED catég 4] par exemple ou euh :: dans_un cours professionnel on_en donne trois ou cinq par heure ? VOUS non ? on vous_en donne une vingtaine ? si on vous_en donne des_informations que que vous découvrez au moment où on vous les donne ça fait + et il va vous_en manquer un certain nombre d'accord ? (38.54) (39.00) SI vous_êtes allé dans votre bibliographie si vous_avez déjà vu une première fois c'est_à dire qu'elles font écho à quelque chose que vous_avez commencé à mémoriser ? ce qui veut dire que vous retenez deux fois plus facilement ? + c'est vraiment un_espace de corrélation permanente ? plus vous lisez plus vous comprenez plus vous comprenez le cours plus vous lisez (39.19) ça va :: c'est_un cercle vertueux sinon en_un cercle vicieux ? c'est de dire moins je lis moins je comprends ce qui est dans le cours plus le cours me donne des références et moins je lis ? et à la fin on se retrouve avec un décalage très_important en troisième année ça se voit de manière flagrante entre les_étudiants qui ont lu la bibliographie et les _autres ? (39.42) + je ferme la parenthèse et j'espère qu'une DERNIERE FOIS ce sera rentré dans votre dans votre ESPRIT ? [EXEF catég 4]

Dans cet exemple, la notion d'information introduite par l'enseignant M, fait l'objet d'un double renvoi contextuel, du terme référant au contexte professionnel d'une part, mais renvoyant aussi à la quantité d'informations transmises à l'étudiant en contexte universitaire. On remarque que cette bi contextualisation du terme technique, indique aux étudiants les situations dans lesquelles le concept d'information apparaît. Le contexte d'emploi professionnel du terme technique « informations » est indiqué aux étudiants en tant qu'exemple par un marqueur typique de l'exemplification « par exemple » alors que l'information telle qu'on la retrouve en contexte universitaire fait l'objet d'un marquage implicite par la présence du « VOUS » autrement dit l'ensemble des étudiants. Par ailleurs, on note en outre que l'expression « je ferme la parenthèse » est l'indice qui permet à l'étudiant de comprendre que l'exemple inséré et le commentaire de mise en garde sont terminés.

[DEBZTR1] Terme **bit** cf. Annexe 4 p°172)

(Apparition de la diapo « succès de ce bit » 22.16) + donc ça c'est une unité qui a beaucoup de succès et qui continue à être encore utilisée de nos jours ↑ (22.19) [EXED catég 4] donc euh dans la communication électronique et dans l'informatique **donc par exemple** ↓ dans les polices que vous utilisez des ordinateurs ↑ sont des polices à vingt quatre bits + soixante-deux bits **etc** + c'est le nom du caractère que vous avez que vous pouvez choisir ces caractères et donc vraiment on va se rendre compte que : on fait plus d'information comme une quantité comme une mesure quantitatif ↑ + comme une mesure quantitative et qu'y a aucune indication sur le le contenu le sens du message ↓ (23.17) [EXEF catég 4] {donc toujours cette notion qui y a aucun qui fait apparaître la signification et que l'information est vu comme une unité mathématique et non pas comme une signification comme un sens à véhiculer ↓ et donc c'est pour ça qu'un message qui a pas de sens proprement dit et un message qui n'a pas de sens a autant de valeur pour shannon et weaver ↓ (23.40)}

Comme dans l'exemple précédent, l'enseignant introduit le terme technique « bit » en évoquant les domaines dans lesquels l'emploi de ce terme apparaît (communication électronique et celui de l'informatique) avant de donner l'exemple qui réfère au domaine informatique des polices d'ordinateur utilisées couramment par les étudiants. Cet exemple est marqué par un marqueur typique de l'exemplification « donc par exemple » et se clôt

explicitement par le marqueur de fin « etc » indiquant la fin de la liste énumérative du nombre de bits dans les polices « sont des polices à vingt-quatre bits + soixante-deux bits etc. ».

Autrement dit, les reformulations de type situation vécue de l'étudiant font l'objet dans les deux exemples que nous venons d'analyser d'un marquage explicite par l'enseignant.

3.6.2. Prédominance des reformulations de type énumération d'exemplaires de la classe

On remarque parallèlement à ces résultats que les reformulations de type « Enumération d'exemplaires de la classe » classées (Catég 2), atteignent 33.33% de la totalité des exemples avec un pourcentage plus élevé dans la séance [EXPMTR1] (40%) que dans la séance [EXPMTR2] avec 25.80%.

[EXPMTR1] Terme **le message** (cf. Annexe 3 p°39)

[EXED catég 2] (Marqueur zéro) le message peut se présenter sous diverses formes OLFACTIVE (01.00.45) VISUELLE ORALE ECRITE euh <j'ai pas mis tout hein euh ::> (01.00.47) mais aussi TACTILE GUSTATIVE etc ok ? à l'usage ↓ d'accord ? [EXEF catég 2]

L'introduction du terme technique « message » par l'enseignant va donner à lieu à une reformulation qui se caractérise par une énumération des éléments constitutifs d'une classe. Ces éléments qui sont des individus de la classe « formes du message » à savoir, « OLFACTIVE » « VISUELLE » « ORALE » et « ECRITE » fonctionnent comme des hyponymes dans la mesure où ils la caractérisent. Ici l'enseignant attire l'attention des étudiants sur les différents exemplaires de la classe en les prononçant de façon accentuée. La présence du connecteur « mais aussi » renforce l'effet de liste énumérative en coordonnant les éléments entre eux, et se clôt par le marqueur de validation indirect « ok ? ».

La répartition des reformulations de catégorie 2 est moins forte chez l'enseignant Z avec 21.81 % que ne l'est celle de la catégorie 1 « Exemple typique de la classe » puisqu'on s'aperçoit qu'il y a davantage d'exemples typiques de la classe (30.9%) que d'exemples présentant une structure énumérative (seulement 21.81%).

3.7. Types de reformulations dominantes chez les enseignants L et I avec des supports pédagogiques traditionnels du tableau

3.7.1. Prédominance des reformulations « récits de situations vécues de l'étudiant »

Ce sont les reformulations de type « Situations vécues de l'étudiant » et « Exemplaires de la classe » qui se dégagent dans les corpus des deux enseignants utilisant les supports du tableau. On remarque que les exemples de catégorie 4 sont plus nombreux chez l'enseignant L avec près de 38.70% que chez l'enseignant I (16.12%) notamment dans la séance [EXPLTR3] où sur 22 exemples près de la moitié sont classés dans la catégorie 4 (48.8%). Le taux dans la séance [EXPLTR2] étant moins élevé puisque sur 17 exemples, 2 sont classés dans cette même catégorie (11.6%).

Prenons un exemple extrait de la séance [EXPLTR3] :

[EXPLTR3] Terme **compréhension mutuelle** (cf. Annexe 3 p°119)

{donc c'est pour ça que la signification ou l'interprétation risque d'être euh potentiellement caduque ou perdue ↓ ++ (Lisant) **donc euh cette coordination cette coordination + euh entre les participants euh consiste donc d'une part à accomplir une compréhension mutuelle ↑ (20.54)** + oui ce qui est euh de de de fhein de ce qui est dit on_est donc dans_une interaction lors de cette interaction y a (21.05) donc euh une euh :: comment dire ? euh : on_est deux ou plusieurs à intervenir à se parler à converser (21.07) + il s'agira de donc euh d'accomplir entre guillemets accomplir parce que c'est pas sûr qu'on va arriver à cet euh accomplissement ↑ (21.31) on_envisagera donc d'accomplir une compréhension mutuelle dans le sens émetteur récepteur et <et tout ce que vous voulez ↓> et tout ce que je vous dit (21.42) et **D'AUTRE PART** (Lisant) il s'agira aussi d'ajuster réciproquement ↑ c'est pour ça que c'est mutuel ça demande un petit peu de disponibilité mutuelle et d'autre part donc il s'agira d'AJUSTER RECIPROQUEMENT des comportements + et notamment à euh il s'agira de gérer euh **UNE CO PRESENCE TEMPORELLE ↓ (21.46)** hein c'est_à dire à positionner les corps euh les_uns par rapport aux_autres en fonction des règles conventionnelles ↑ le culturel donc est très_important on peut pas euh :: ↑ <encore une fois je le dis ↓> **[EXED catég 4]** on peut pas euh recevoir un futur employé et le faire asseoir à côté de nous quand_on_est chef du personnel ou pire directeur de <je sais pas ↓> de la compagnie d'une entreprise qui embauche + **[EXEF catég 4]** (marqueur zéro) il faut respecter (22.17) donc les

règles conventionnelles les règles de la société ↓ (22.19) donc ça peut être culturel culturellement marqué et établi à l'avance ↓ ++ 22.40)

Ici la notion de « compréhension mutuelle » est dans un premier temps définie par l'enseignante grâce à la lecture d'une citation qu'elle débute par un marqueur « d'une part » qu'elle poursuit par toute une série de gloses et de reformulations de type variation synonymiques. L'enseignante explique que la compréhension mutuelle entre deux individus nécessite une co-présence mutuelle et c'est cette notion qui fait l'objet d'une exemplification. Cet exemple de type « Situation vécue de l'étudiant » est inséré suite à la définition de « co-présence » mais n'est pas marqué explicitement par un marqueur typique de l'exemplification. Cela dit le pronom impersonnel « quand on est » pose le cadre d'une situation commune que tout un chacun a vécue ou qui est familière et se clôt par la paraphrase « il faut respecter les règles conventionnelles les règles de la société ↓ (22.19) » qui indique un retour à la définition de la notion.

3.7.2. *Prédominance des reformulations de type « Énumération d'exemplaires de la classe »*

On constate que l'enseignant L insère davantage d'exemples ayant une structure énumérative (27.41%) [EXPLTR3] que l'enseignant I (22.58%) même si le nombre total est plus élevé dans le corpus de l'enseignant expérimenté L.

Prenons l'exemple suivant :

[EXPLTR2] Terme le contexte (cf. Annexe 3 p°83)

{donc par contexte on peut entendre PREMIEREMENT ↑ la situation dans laquelle se trouvent les communicants ↓ ++ euh :: euh :: par la suite euh on peut entendre également par euh contexte ↓ (18.46)}

[EXED catég 2] ça peut être euh les_énoncés qu'on_a dit précédemment (18.47) et éventuellement et parfois des_énoncés qui suivent ce qu'on vient qui suivent notre message on va dire ↓ donc message ce qui a été dit avant ce qui a été dit après ça rentre dans l'idée DU FACTEUR CONTEXTE qui intervient qui est un des facteurs de la communication donc ici ↑ si vous voulez on peut écrire LE COTEXTE (écrivant au tableau le terme « le cotexte » 18.59) donc vous_avez souvent quand on lit un texte au milieu on peut se dire ah oui ↑ j'ai pas compris cette phrase + oui mais si on lit un peu avant un peu après on_arrive peut_être à

comprendre (19.16) c'est ça en gros l'idée du du cotexte ↓ qui va avec le texte (19.20) cotexte avant et après ce qui a été dit (19.21) avant et après ↓ (19.22) ça nous_aide à comprendre le milieu par exemple ↑ donc on va prendre cette idée le milieu du texte c'est le message et pour comprendre ce milieu du texte c'est_important de savoir ce qui a été dit avant + et ce qui a été dit probablement après ↓ + (19.27) si on prend l'idée d'un COURS par exemple ↑ si je commence le cours sans_avoir expliqué ce que c'est que le destinataire et le destinataire le signal le ceci le cela euh :: et si je vous dit tout de suite là qu' on va analyser euh un :: un modèle très complexe sans_avoir explicité les_entités on va pas comprendre n'est-ce pas ? déjà qu'on_a du mal à le comprendre comme ça bon ↓ ok (rire) **vous voyez ce que je veux dire ? [EXEF catég 2]**

La caractéristique de cet exemple se trouve dans la coordination des éléments qui constitue la classe à laquelle ils réfèrent à savoir le terme technique « contexte ». Ces éléments « ça peut être des_énoncés qu'on_a dit précédemment » et « des_énoncés qui se suivent » qui font suite à une première définition du terme « donc par contexte on peut entendre PREMIEREMENT ↑ la situation dans laquelle se trouvent les communicants ↓ » sont coordonnés par l'expression « ça peut être » qui annonce un effet de liste d'éléments et par la conjonction « et » permettant de coordonner le deuxième élément à illustrer. Après une reformulation de type auto-dictée « si vous voulez on peut écrire LE COTEXTE » qui est l'occasion pour l'enseignant d'introduire un terme proche de la notion du « contexte » et de le définir « avant et après ce qui a été dit », l'énumération se poursuit grâce à l'évocation d'un troisième élément « si on prend l'idée d'un COURS par exemple ↑ » qui va servir à illustrer le caractère primordial de la prise en compte du contexte en situation de cour « si je vous dis tout de suite là qu'on va analyser euh un :: un modèle très complexe sans_avoir explicité les_entités on va pas comprendre n'est-ce pas ? ».

Cette longue énumération d'exemples se clôt par une interrogation indirecte adressée à l'ensemble des étudiants «vous voyez ce que je veux dire ? ».

Ce type d'exemplification bien que moins importante dans le corpus de l'enseignant Z avec 22.58% est significativement présente comme nous pouvons le voir lorsque l'enseignante introduit la notion de « compétences paralinguistiques » :

[DEBITR1] Terme **les compétences sémantiques : absence de cohérence sémantique** (cf. Annexe 4 p°205)

{++ TROISIEME TYPE de compétence linguistique LES COMPETENCES SEMANTIQUES ↑ donc compétences sémantiques (38.17) tout simplement ↓ par exemple euh dans_une situation précise d'énonciation le fait de soutenir + de rester + de garder une thématique précise une thématique donnée ↓ (38.20) +}

[EXED catég 2] donc une absence de cohérence thématique sera + considérée par votre interlocuteur soit comme quelque chose de pathologique y a des maladies qui font qu'on arrive pas à tenir des des dysphasies qui ne permettent pas ça qui font qu'on ne tient pas une thématique ↓ euh si vous n'êtes pas dans_une situation euh de maladie ↑ **dans ce cas là** on vous dira **oh ! mais arrête de passer du coq à l'âne je te suis plus** ↓ d'accord ? donc cette expression est typique de cette incohérence sémantique ↓ (39.07) donc le fait de dire de passer du coq à l'âne là ↑ on met en œuvre UNE FONCTION METALINGUISTIQUE **d'accord ?** **[EXEF catég 2]** on interroge son_interlocuteur sur le code qu'il utilise en l'occurrence hein le CODE SEMANTIQUE hein le niveau sémantique {↓ + ensuite COMPETENCES PARALINGUISTIQUES ++ (écrivant au tableau les expressions « compétences linguistiques compétences paralinguistiques » 39.32) compétence paralinguistique ↓ alors ça fait référence à la dimension prosodique du langage ↓ dimension proso prosodique donc ↓ ce qui concerne l'accentuation↑}

Cette notion de « COMPETENCES SEMANTIQUES » représente la classe générique et est marquée explicitement par le marqueur « donc » constituent la classe générique. Elle est illustrée par un premier exemple « l'absence de cohérence » chez les personnes atteints de dysphasie » et par un deuxième exemple à partir duquel l'enseignante exemplifie le cas de l'absence de cohérence sémantique sans maladie particulière « oh mais arrêtes de passer tout le temps du cop à l'âne je te suis plus ↓ ». Si l'énumération du premier élément apparaît juste après la définition de la notion de COMPETENCES SEMANTIQUES « par exemple euh dans_une situation précise d'énonciation le fait de soutenir + de rester + de garder une thématique précise une thématique donnée ↓ », l'autre apparaît suite au premier exemple par l'expression « euh si vous n'êtes pas dans_une situation euh de maladie ↑ » qui pose une situation dans laquelle l'étudiant est un des interlocuteurs à part entière. Cet exemple qui se caractérise par la coordination des deux éléments se clôt par le marqueur de validation

indirect « d'accord ? » et par la présence du marqueur d'énumération « ENSUITE » qui annonce un autre terme à venir.

3.7.3. Prédominance des « Exemples typiques de la classe »

Evoqué dans les travaux de Coltier (1988) et repris dans notre catégorisation, ce type d'exemplification reste la catégorie la plus représentée dans le corpus de l'enseignant I avec 29.3%. Le nombre est pratiquement équivalent dans la séance [DEBITR1] avec 28.57% avec un pourcentage légèrement plus élevé dans la séance [DEBITR2] (29.3%).

[DEBITR1] Termes **contexte / fonction référentielle** (cf. Annexe 4 p°197)

{001. I : (écrivant au tableau 324 le contexte fonction référentielle)

alors le contexte ça correspond à l'ensemble des conditions ↑ + le fait de faire référence à l'ensemble des conditions sociales PRINCIPALEMENT ++ SOCIALES mais aussi SITUATIONNELLES hein donc l'ensemble des conditions sociales situationnelles qui sont EXTERIEURES au message et qui vont INFLUENCER le message ils vont l'influencer ↓ (01.02) <donc ils vont influencer le message> donc l'ensemble des conditions sociales situationnelles principalement donc extérieures au message qui vont influencer la compréhension du monde ↓ ++ donc la fonction référentielle ça renvoie à + ce dont_on parle dans_un message donné donc parler de fonction référentielle c'est + faire référence à tout ce qui renvoie à ce dont_on parle DANS_un message donné ++ (02.05)}

[EXED catég 1] **donc un exemple** d'énoncé qui serait STRICTEMENT référentiel hein hein qui serait vraiment le le le le stéréotype de l'énoncé référentiel c'est euh :: tout les énoncés qui sont PUREMENT UTILITAIRES hein ↓ (02.11) + par exemple euh un énoncé où vous pouvez voir sur un panneau où y aurait écrit ROUTE BARREE (écrivant le terme ROUTE BARREE au tableau 02.13) **d'accord ?** [EXEF catég 1]

{donc ça n'a de sens qu'en situation et ça a du sens que pour la route en question et ça indique que la route on peut pas y aller d'accord ? bon ↓ un énoncé strictement utilitaire ↓ + et qui ne peut s'interpréter hein que dans le contexte ↑ + (03.00) [EXED catég 1] euh un autre exemple euh :: d'énoncé utilitaire et stri : et euh strictement référentiel ce serait par exemple les LES TELEGRAMMES ↑ par exemple chaque mot est porteur de sens ↓ (03.06) [EXEF catég 1]}

Dans cet exemple, l'enseignant propose la définition du terme technique « fonction référentielle » avant d'en extraire un élément concret. Cet élément concret est introduit par le marqueur typique « par exemple » et qui renvoie à « tous les éléments qui sont PUREMENT UTILITAIRES est un panneau ou y aurait écrit ROUTE BARREE ». On remarque que l'exemple en question « ROUTE BARREE » fait l'objet d'une auto reformulation d'auto-dictée dans la mesure où l'enseignante le donne en même temps qu'elle l'écrit au tableau. Le marqueur d'interrogation indirecte « d'accord ? » clôt l'exemple mais annonce tout une série de gloses sur la signification que l'inscription du panneau engendre « et ça indique que la route on peut pas y aller d'accord ? bon ↓ ».

3.8. Prises de notes et traitement de l'exemplification

3.8.1. Exemples et prises de notes dans le cours des enseignants M et Z

La notion de *fonction phatique* abordée dans les deux séances ne donne pas lieu à une opération d'exemplification systématique par l'enseignant expérimenté M. On remarque qu'aucun exemple n'est noté au tableau chez les deux enseignants mais ils sont présents dans les diapositives. Aucun exemple n'est donné par l'enseignant expérimenté M lors de la séance [EXPMTR2] mais on remarque que plus de la moitié des exemples renvoient à la catégorie d'exemples typiques de la classe [Catég 1] dans [EXPMTR1] avec un nombre de 8 exemples sur 10). Prenons les exemples suivants :

| | |
|--|---|
| <p>[EXPMTR1 PDN 3] Catég 1 : 3 exemples</p> | <ul style="list-style-type: none"> Fonct° qui précède le langage articulé (nouveau-né maintient contact par gazouillem^{ts} [Catég 1] « Allo » → directement phatique [Catég 1] « Roger » → radio militaire [Catég 1] |
| <p>[EXPMTR1 PDN 4] Catég 1 : 2 exemples Catég 2 : 1 exemple</p> | <p>Phatique pour désigner les interjections telles que « hein », « tu vois », « n'est-ce pas » ... [Catég 2] Cette fct° précède le lge articulé puisq gazouillis du nvx né établit contact [Catég 1] Ds com médiatisée il y a ttes sortes de formules stéréotypées q n'ont d'autres but que de vérifier le circuit « allô » [Catég 1]</p> |

Le nombre d'exemples présentant une structure énumérative est faible (2 exemples sur 10).

| | |
|--|---|
| <p>[EXPMTR1 PDN 2] Catég 2 : 1 exemple</p> | <ul style="list-style-type: none"> • interject° telles que « hein », « n'est-ce pas », « tu vois » <ul style="list-style-type: none"> • langage articulé du bb gazouilli [Catég 2] • com médiatisée (tel, radio) → forme stéréotypée pour vérifier le contact <p>« Allo » com tel « roger » (com radio mil)</p> |
|--|---|

Même si l'ensemble des exemples proposés dans le document source du SED est repris dans le discours de l'enseignant expérimenté M (6 exemples), et dans les diapositives, l'étudiant ne sélectionne certains exemples puisqu'on constate que plus de la moitié des exemples est noté dans 3PDN/4. Cependant, seul un étudiant à noter tous les exemples [PDN2]. On constate que les exemples notés respectent l'ordre de présentation adopté par l'enseignant M.

Chez l'enseignant débutant Z, le nombre des exemples typiques de la classe (Catég 1) est nettement majoritaire. Sur un total de 6PDN, (5 exemples /6) sont des exemples typiques de la classe. Le nombre des exemples de Catég 2 « énumération d'exemplaires de la classe » compte au total 5 exemples et figure dans 3PDN/6. On note que les deux exemples présents dans le Powerpoint ne sont pas repris systématiquement dans les PDN (4PDN/6). On remarque que l'exemple [DEBZTR2 Diapo 14 p°187 « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois » Catég 2] est un exemple qui est reformulé dans le discours par l'enseignant Z : (TU M'ENTENDS ? TU SUIS ?, les regards etc).

Cet exemple est pris en compte par 50 % des étudiants (3PDN/6) comme nous le voyons ci-dessous :

| | |
|---|---|
| <p>[DEBZTR2 PDN1] Catég 2</p> | <p>« tu me vois », « tu suis », « regards »</p> |
| <p>[DEBZTR2 PDN 3] Catég 2</p> | <p>« tu m'entends ? », « tu suis », « les regards »</p> |
| <p>[DEBZTR2 PDN4] Catég 2</p> | <p>« tu m'entends ? », « tu suis ? », « les regards ? »</p> |

Pour le traitement des exemples liés à la « fonction métalinguistique », nous observons chez l'enseignant expérimenté M un nombre plus important d'exemples présentant une structure énumérative (Catég 2 : 3 exemples / 3PDN) contre (Catég 1 : 2 exemples/3PDN). On note toutefois que ce nombre d'exemples ne concerne que la séance [EXPMTR2].

Les exemples ajoutés par l'enseignant expérimentés M ne sont pas notés par les étudiants. Chez l'enseignant débutant Z, la notion a donné lieu à des exemples de Catég 1 « exemples

typiques de la classe » (3 exemples / 5PDN), l'exemple évoqué ci-dessous [DEBZTR2 Diapo 17 p°191 définir les termes ignorés] est reformulé à l'écrit par les étudiants sur la base du discours de l'enseignant Z :

| | |
|---------------------------|--|
| [DEBZTR2] Catég 2 | [EXED Catég 2] « on va demander des informations sur le langage sur les mots qu'on va utiliser + sur les demandes de définitions + sur les demandes d'éclaircissements + tout ça [EXEF Catég 2] |
| [DEBZTR2 PDN1] Catég 1 | qu'est-ce que tu veux dire par là |
| [DEBZTR2 PDN4] Catég 1 | demandes de renseignements |

La séance [DEBZTR1] étant consacré à l'étude de la PMG, aucun exemple n'est noté par les étudiants.

3.8.2. Exemples et prises de notes dans le cours des enseignants L et I

Dans le groupe de l'enseignant débutant I, les exemples proposés ne sont pas écrits au tableau. La *fonction phatique* est illustrée par un exemple typique de la classe [Catég 1]. Dans 2PDN/3 cet exemple est recopié et présente des procédés abrégatifs et des marques de mise en liste.

| | |
|---------------------------|--|
| [DEBITR1] Catég 2 | comment est-ce qu'on permet comment est-ce qu'on régule la communication et qu'on vérifie que l'autre est toujours bien là qu'il a bien compris par exemple dans_une question alors \ 004. EEE : [EXED Catég 1] on dit t'es toujours là ↑ 005. I : voilà ↓ <u>par exemple t'es toujours là ?</u> d'accord ↓ on cherche à maintenir le contact d'accord ? ou alors euh hein hein hein T'AS COMPRIS hein <u>TU VOIS ?</u> euh LES ONOMATOPEES euh elles servent à ça ↓ ou alors si quelqu'un parle + fait + parle beaucoup ben on_a vu que dans la communication non verbale le fait de faire des gestes de hocher la tête pour montrer qu'on suit et pi au téléphone on voit pas notre interlocuteur + donc ce sera faire <u>hum hum hum</u> hum d'accord ? [EXEF Catég 1] |
| [DEBITR1 PDN1] Catég 2 | - par ex : en lui posant une q° /alors t'es toujours là ? t'as compris ? tu vois ? / onomatopées /hocher la tête / hum hum - on utilise des interjections de type : « hein », « n'est-ce pas », « tu vois » |
| [DEBITR2 PDN2] Catég 2 | - Par exemple, en lui posant des questions -Alors t'es toujours là ? -T'as compris ? -Tu vois ? - Onomatopées, hoche la tête hum hum ...) - Interjections : -Hein, n'est-ce pas tu vois ... |

Dans la PDN1, l'exemple typique de classe [Catég 1] est recopié par l'étudiant. Les éléments sont séparés par des marques de mise en liste à savoir les slashes et les tirets. Les marques de mise en liste sont présentes également dans le PDN2 avec des tirets et des sous tirets. On remarque que les étudiants notent aussi l'exemple glosé par l'enseignant :

[on montre qu'on est toujours là on montre que le contact est bien établi hein euh euh que la communication se passe bien donc c'est LA FONCTION PHATIQUE ↑ donc utilisation d'INTERJECTIONS **[EXED Catég 2]** de type COMME + HEIN N'EST CE PAS ? + TU VOIS ? **[EXEF Catég 2]**.

Les étudiants notent tous les exemples donnés par l'enseignant même l'exemple ajouté du SED qui est glosé.

Chez l'enseignant expérimenté L, trois étudiants sur cinq notent l'intégralité des exemples proposés. Ces exemples notés subissent des transformations syntaxiques dans toutes les prises de notes. En voici un exemple ci-dessous :

| | |
|--|---|
| <p>[EXPLTR1] Catég 1</p> | <p>[EXED Catég 1] lorsqu'on dit <u>VOUS M'ENTENDEZ ?</u> euh blablalbla vous m'entendez ? <u>TU COMPRENDS ?</u> hein + même au téléphone ↑ <u>ALLO ?</u> quand on voilà hein dans une communication téléphonique évidemment on décroche en disant allô et par la suite y'en a qui vont dire euh <u>NE QUITTEZ PAS</u> ↓ + des choses comme ça [EXEF1] donc donc chaque fois qu'on cherche à euh à euh ETABLIR PROLONGER ou même INTERROMPRE la communication [EXED2] <u>NE QUITTEZ PAS</u> ↓ + bon hein à :: lorsqu'à lorsqu'on cherche A ATTIRER L'ATTENTION de notre interlocuteur parce que fatigué parce que euh :: il s'ennuie etc [EXEFF Catég 1]</p> |
| <p>[EXPLTR1 PDN2] Catég 1</p> | <p>Fonction phatique (ex → TU M'ENTENDS ? TU COMPRENDS ? ALLO NE QUITTEZ PAS !)</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| [EXPLTR1 PDN4] Catég 1 | fonct°phatique ex : tu m'entends ? tu comprends ? |
|---------------------------|---|

Dans la PDN1, l'exemple [Catég 1 Exemples typiques de la classe] VOUS M'ENTENDEZ ? TU COMPRENDS ? ALLO ?] est noté en majuscules et précédé du marqueur typique de l'exemplification « par exemple ». Ce marqueur est abrégé par l'étudiant et non le terme technique auquel il renvoie : « fonction phatique ». L'exemple est noté comme un exemple de type [Catég 2 Enumération d'exemplaires de la classe] ; au sens où chacun des éléments apparaît en forme de liste. Les majuscules sont la marque de l'insistance, ce sont des exemples issus du discours rapporté. L'étudiant note l'exemple présentant une énumération [Catég 2]. Ces sont des exemples qui ne figurent pas dans le document source du SED.

Dans la PDN4, l'étudiant note l'exemple typique de la classe [EXED Catég 1 tu m'entends ? tu comprends ?]. Cet exemple [Catég 1] est précédé du marqueur abrégé « par exemple » et des deux points « : ». On remarque que le terme « fonction phatique » est contracté. L'exemple typique de la classe [Catég 1] notés subi un changement d'ordre syntaxique dans toutes les prises de notes :

| | |
|-------------------|--|
| [EXPLTR1 Catég 1] | lorsqu'on dit <u>VOUS</u> M'ENTENDEZ ? |
| [EXPLTR1 PDN2] | TU M'ENTENDS ? |

Ce changement énonciatif affecte le pronom personnel *VOUS* qui est noté TU. Dans trois prises de notes sur cinq, l'exemple énuméré [Catég 2 NE QUITTEZ PAS] est bien noté.

[EXPLTR2] Discours de l'enseignant expérimenté L

donc chaque fois qu'on cherche à euh à euh ETABLIR PROLONGER ou même INTERROMPRE la communication [EXED Catég 2] NE QUITTEZ PAS ↓ + bon hein à :: lorsqu'à lorsqu'on cherche A ATTIRER L'ATTENTION de notre interlocuteur parce que fatigué parce que euh :: il s'ennuie etc [EXEF]

Nous supposons qu'étant précédé d'une reformulation définitoire, l'étudiant peut juger pertinent de le noter.

En ce qui concerne, la *fonction métalinguistique*, les étudiants du cours de l'enseignant expérimenté L notent l'exemple proposé [Catég 2 oh ! quel drôle de mot] dans 4PDN/5.

| | |
|--|---|
| <p>[EXPLTR1] Catég 1</p> | <p>[EXED1][EXED1] <u>si euh je dis par exemple</u> oh oh quel drôle de mot ↑ quel drôle de mot ↑ vous pouvez me dire oui elle s'est exprimée bon d'accord ↓ + elle s'est exprimée ce qu'elle dit c'est qu'elle trouve ce mot drôle d'accord ↓ sauf que là ↑ j'ai utilisé la langue pour la langue elle-même + je parle avec de la langue avec des mots de la langue française pour dire que ce mot est drôle ↑ (11.59) je suis_à l'intérieur de la langue je suis_à l'intérieur du code + les grammaires les dictionnaires qu'est-ce que c'est ? ce sont des communications particulières là ↓ y a utilisation ou explication <si vous voulez ↓> ou là ↑ il y_a utilisation de la langue qu'on explique avec de la langue ↓ (12.16) quand_on fait euh :: si vous_avez ce mot deux points ce mot veut dire telle ou telle chose ↑ vous_êtes dans la fonction métalinguistique celui qui a écrit le dictionnaire il a mis en valeur il a mis en_oeuvre la fonction métalinguistique du langage ↓ (12.33) + euh du langage ↓ [EXEF] [EXED2] ++ quand vous faites par exemple DES MOTS CROISES [EXEF] [EXEFF2]</p> |
| <p>[EXPLTR1 PDN1] Catég 2</p> | <p>Fonct° métaling = ex = <u>oh ! quel drôle de mot !</u> → j'utilise la langue pour la langue elle-même) → <u>les grammaires</u> par ex (y a utilisation de la langue qu'on explique avec de la langue !!) → <u>les mots croisés</u> (INTERCODE = code pr code)</p> |
| <p>[EXPLTR1 PDN2] Catég 2</p> | <p>fonct° métaling (ex : oh ! quel drôle de mot ! grammaire (pr expliquer langue) mots croisés</p> |

Dans les PDN1/PDN2, nous observons que l'exemple [Catég 2] est noté et est précédé de « ex », abréviation du marqueur de l'exemplification. Dans la PDN1, les flèches introduisent chacun des éléments de l'exemple énuméré [EXED1 oh ! quel drôle de mot / [EXED les grammaires / [EXED 3 les mots croisés]. Le premier exemple et le deuxième exemple dans la PDN1 sont suivis de deux reformulations écrites définitives comme *j'utilise la langue pour la langue elle-même*) et *y a utilisation de la langue qu'on utilise avec de la langue*. Ces deux reformulations écrites de l'étudiant sont glosées par l'enseignant :

y a utilisation ou explication <si vous voulez ↓> ou là ↑ il y_a utilisation de la langue qu'on explique avec de la langue ↓ (12.16)

Les parenthèses, dans la PDN2, séparent le premier exemple *grammaire*, de sa reformulation écrite définitive : (pr expliquer langue), le second exemple est noté sans reformulation écrite de la part de l'étudiant. Le terme de la notion est abrégé *font° métaling*.

Chez l'enseignant débutant I, le seul exemple proposé de type [EXED catég1 c'est quoi un chat] est noté par la moitié des étudiants.

| | |
|--|---|
| <p>[DEBITR1] Catég 1</p> | <p>[EXED1 008. EEE : mais c'est la fonction métalinguistique ça ? 009. I : c'est le c'est la fonction métalinguistique oui ↓ + [EXED catég 1] donc imaginons une situation qui ne peut pas exister mais imaginons la ↓ je vous parle des_animaux des félins et je vous dit ben le chat hein et là ↑ vous me dites c'est quoi un chat ? et moi je vous dit un chat c'est_un félin qui :: et donc dans le discours je vous apporte une information sur un mot du lexique de manière à ce que notre champ culturel puisse coïncider ↓ (18.18) + la fonction métalinguistique c'est également aussi la possibilité de dire ah ! ben le mot chat ça s'écrit C H A T d'accord ? [EXEF Catég 1 [EXEFF2]</p> |
| <p>[DEBITR1 PDN3] Catég 2</p> | <p>Ex on peut parler d'un terme ignoré du locuteur quand on demande à l'autre : « c'est quoi un chat ? »</p> |
| <p>[DEBITR1 PDN3] Catég 2</p> | <p>Font° métaling - Ex : on peut définir les termes améliorés du locuteur quand on demande à l'autre « c'est quoi un chat ? »</p> <p>Ex on peut parler d'un terme ignoré du locuteur quand on demande à l'autre : « c'est quoi un chat ? »</p> |

Dans ces deux prises de notes, on remarque que le marqueur d'exemplification « par exemple » est noté mais de façon abrégée : « Ex ».

3.8.3. Synthèse de l'exemplification dans les prises de notes

Chez les enseignants M et Z avec Powerpoint, nous observons un plus grand nombre d'exemples notés chez l'enseignant débutant Z (16 exemples) que chez l'enseignant expérimenté M (10 exemples). Pour le traitement *fonction phatique*, le type d'exemples que notent les étudiants dans les séances, chez M et Z sont des exemples courts. Huit exemples sur dix sont des exemples typiques de la classe [EXED Catég 1] chez l'enseignant Z. L'exemple proposé par l'enseignant Z pour illustrer *fonction phatique* est un exemple de type énumération [Catég 2]. Dans les notes cet exemple [Catég 2 « Hein », « n'est-ce pas », « tu vois »] n'est pas noté en entier chez trois étudiants sur quatre. Nous pensons que les étudiants prennent plus systématiquement le premier voire le deuxième élément énuméré que le dernier puisque c'est celui qui est entendu en premier. Aucun des exemples notés n'est ajouté par les étudiants hormis ceux de l'enseignant. Les exemples qui illustrent la *fonction métalinguistique* chez l'enseignant M et notés par les étudiants sont des exemples typiques de la classe [Catég 1]. Chez les enseignants L et I, les exemples ne sont pas écrits au tableau. Chez l'enseignant débutant I, les exemples notés pour la fonction phatique et métalinguistique sont courts. Ceux qui présentent une structure énumérative [EXED Catég 2] sont les plus nombreux dans les notes (cinq exemples). Chez l'enseignant expérimenté L, les exemples typiques de la classe [Catég 1] ne sont pas issus exclusivement du SED [EXPLTR2 PDN1]. les exemples énumérés [Catég 2] chez les enseignants sont notés et apparaissent accompagnés de marques de liste comme la flèche, les tirets. Ces marques indiquent l'énumération de termes. On remarque que les exemples notés font l'objet de reformulations écrites sur la base de gloses de l'enseignant.

Conclusion

L'objectif de cette thèse était de décrire les formes et les fonctions des reformulations orales des enseignants universitaires et leurs impacts sur les prises de notes des étudiants. Nous avons mis en place cette étude pour rendre compte de l'activité de transmission des connaissances chez les enseignants. Nous avons pris en compte le niveau d'expérience professionnelle ainsi que les supports pédagogiques utilisés par les enseignants (i.e., dispositif Powerpoint et/ou tableau). Le niveau de l'expérience professionnelle a permis de mettre en évidence des invariants et des variations chez les enseignants débutants et expérimentés sur la base de catégories privilégiées de reformulation qui accompagnent les exemples et les définitions.

Nous avons recueilli les enregistrements de huit séances filmées puis retranscrites et vingt-deux prises de notes d'étudiants en première année de sciences du langage. Ces enregistrements ont été filmés chez quatre enseignants à l'université, à raison de deux séances de cours par enseignant. Nous avons filmé ces séances dans des conditions naturelles d'enregistrement en prenant en compte un même objet d'enseignement (i.e., le même cours dispensé par plusieurs enseignants à deux reprises). Ce cours avait pour objet l'étude de deux volets de la communication, verbale et non verbale. Nous nous sommes focalisée sur la communication verbale avec en particulier l'analyse de deux fonctions du schéma de Jakobson (1963) : la *fonction phatique* et la *fonction métalinguistique*.

En situation de transmission de connaissances, plusieurs dispositifs pédagogiques sont mis à disposition des enseignants pour élaborer leur cours. Parmi eux, le support pédagogique du document source du SED a un statut particulier dans la mesure où c'est un outil que les enseignants traitent en fonction du niveau des étudiants et du temps imparti pour transmettre les informations. Les séances que nous avons filmées s'adressent à des étudiants de première année de sciences du langage.

Le cadre théorique de référence sur lequel nous nous sommes appuyées est triple. Il s'appuie d'une part sur le modèle des reformulations linguistiques de Gülich et Kotschi (1987) mis au point pour rendre compte des échanges entre un conseiller juridique et une locataire, d'autre part sur la définition de l'exemple et de l'opération exemplification proposée par Coltier (1988) et enfin sur les travaux menés par Riegel (1990) et Rebeyrolle (2000) sur les définitions. Les interactions didactiques se caractérisent, comme le souligne François (1990), par « une communication inégale » entre un enseignant détenteur du savoir et des étudiants

présents pour le noter. Lieu de construction des savoirs, le cours magistral permet l'acquisition de la terminologie du domaine grâce aux définitions et aux exemples. La mise à l'épreuve des reformulations linguistiques proposée par Gülich et Kotschi (1987), nous a conduite à affiner leurs catégories en nous focalisant sur leur traitement chez les enseignants utilisant différents supports. Nous nous sommes aussi focalisée sur l'influence des reformulations dans leurs prises de notes.

Nous avons formulé deux hypothèses sous-jacentes à notre réflexion tout au long de ce travail. Pour la première hypothèse, nous considérons que le cours magistral se caractérise par des reformulations spécifiques. En effet, en nous appuyant sur la modélisation de Gülich et Kotschi (1987), nous observons que les reformulations de type définitoires et les reformulations de type exemplification dominent dans le cours magistral. L'oralité de ce genre de discours universitaire associé à des facteurs contextuels dus aux moments du cours, au lieu de l'enseignement et au niveau d'expertise de l'enseignant a une influence sur les reformulations définitoires. Les énoncés définitoires qui sont signalés par des verbes ou des marqueurs métalinguistiques comme le marqueur paraphrastique « c'est-à-dire » ou le présentatif « c'est » sont des énoncés définitoires directs. Ils sont les traces de la volonté de définir de l'enseignant. Les énoncés définitoires indirects, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas signalés par des marqueurs métalinguistiques mais par des phénomènes de reprise anaphorique et de reprise immédiate du terme technique dans le discours se retrouvent dans le discours oral.

Concernant les reformulations de type exemplification, nous avons dégagé plusieurs catégories d'exemples. Les exemples privilégiés par les étudiants dans les prises de notes sont des exemples courts et qui présentent une structure énumérative. Les récits de situations vécues par l'étudiant qui sont des exemples longs sont considérés comme secondaires et ne sont pas notés même si c'est la catégorie d'exemples la plus représentative dans le discours des enseignants. Selon la deuxième hypothèse, le cours magistral est un discours de forme monologique au cours qui fait intervenir plusieurs voix. En effet, l'enseignant prend en charge les propos des auteurs du domaine pour mener à bien son argumentation lorsqu'il doit définir des termes.

Dans le discours oral des enseignants, la définition d'un terme technique est souvent empruntée à un auteur du domaine. Dans ce cas, elle contribue à des énoncés définitoires citationnels. Les énoncés définitoires citationnels dans notre corpus sont signalés dans les diapositives par des signes typographiques comme les guillemets et dans le discours par des expressions introductives. Ces expressions introductives telles que « Selon X » ou « c'est Jakobson qui parle » marquent le début des énoncés définitoires citationnels. Les marqueurs de demande de validation tels que « ok ? » ou « c'est bon ? » clôturent les énoncés définitoires. Les indices qui permettent aux étudiants d'identifier la fin d'un énoncé définitoire citationnel peuvent être des marqueurs temporels comme « maintenant on passe à la fonction phatique ». Ces marqueurs indiquent le passage à un terme nouveau. Se référer au discours d'autrui est un geste professionnel utilisé par tous les enseignants pour définir la terminologie et immerger les étudiants dans les positionnements théoriques dans lequel s'inscrivent les notions étudiées.

Les catégories d'auto-reformulations sont les plus représentées dans le corpus contrairement aux hétéro-reformulations qui restent minoritaires, puisque dans un cours magistral, enseignants et étudiants posent rarement des questions ce qui n'est pas le cas au lycée. Notre analyse des reformulations accompagnant les énoncés définitoires, nous permet de dégager des fonctions dans l'enseignement universitaire. Nous retiendrons quatre fonctions. Les hétéro-répétitions et les répétitions d'autodictées permettent le plus souvent de mettre en évidence la terminologie du domaine en la rendant bien visible à l'ensemble des étudiants. Les hétéro-répétitions totales ont le plus souvent une fonction de validation des énoncés.

Les répétitions d'autodictée pour une inscription au tableau, permettent d'attirer l'attention des étudiants sur la présentation de termes techniques nouveaux et leur orthographe puisque ces termes sont souvent de forme savante. Elles contribuent à des commentaires définitoires de la part de l'enseignant qui utilise le tableau. Les enseignants qui font le cours avec Powerpoint écrivent dans leurs diapositives le terme et sa définition. Lorsque nous analysons les reformulations accompagnant les énoncés définitoires citationnels au niveau des supports pédagogiques, nous mettons en évidence un certain nombre d'invariants et de spécificités. Les enseignants L et I qui utilisent le tableau n'écrivent pas la définition des termes qu'ils introduisent en cours. Les définitions des termes et des notions de *fonction phatique* et *fonction métalinguistique* font l'objet d'énoncés définitoires citationnels empruntés à

Jakobson. Les énoncés définitoires citationnels reformulés des notions de fonctions *phatique* et *métalinguistique* dans le discours proviennent du document source du SED.

Au niveau des spécificités des reformulations dans le discours, on observe que l'enseignant débutant I inscrit davantage de termes à définir au tableau que l'enseignant expérimenté L. Or, les reformulations définitoires dictées sont plus nombreuses chez l'enseignant expérimenté L que chez l'enseignant débutant I. Nous supposons que le nombre de reformulations dictées est plus important chez l'enseignant débutant L étant donné que les termes écrits au tableau sont des termes qui vont faire l'objet d'une citation.

Chez les enseignants qui utilisent le Powerpoint, les reformulations définitoires dictées sont plus nombreuses chez l'enseignant expérimenté M que chez l'enseignant débutant Z. Cela signifie que l'enseignant introduit davantage de discours emprunté que l'enseignant débutant Z. En effet, les définitions des termes introduits sont plus souvent citées. Les termes définis sont systématiquement présents dans les diapositives alors que certains termes définis sont absents chez l'enseignant débutant Z. Dans les diapositives, les définitions des fonctions phatique et métalinguistique sont reprises et copiées intégralement du document source du SED. Toutes les définitions sont présentes dans les diapositives et à l'oral chez l'enseignant expérimenté M. Le fait que l'enseignant M copie mot pour mot ces définitions dans les diapositives s'explique par le fait qu'il est l'auteur du document source du SED. La copie des définitions chez M l'incite davantage à citer Jakobson. Chez l'enseignant débutant Z, les définitions copiées l'incitent à définir des termes supplémentaires associés aux notions.

Lorsque nous analysons les reformulations accompagnant les exemples selon le niveau d'expertise des enseignants, nous mettons en lumière un certain nombre d'invariants et de spécificités.

Chez les enseignants expérimentés M et L, les exemples qui illustrent les notions sont plus longs dans la mesure où ce sont souvent des récits de situations vécues par l'étudiant (Catég 4). Des exemples présentant une énumération sont plus fréquents chez M dans la séance 1 que la séance 2. Chez l'enseignant expérimenté L, ce sont les exemples typiques de la classe [Catég 1] et les exemples présentant une énumération qui dominent. On note de nombreux exemples de situations vécues par l'étudiant dans la séance 3. L'enseignant expérimenté L n'illustre pas les définitions des termes par des exemples de récits longs d'expériences de l'enseignant.

Pour illustrer une notion, on constate que les exemples choisis par les enseignants expérimentés M et L sont majoritairement ceux qui se présentent sous forme de récits de situations vécues de l'étudiant et ceux qui présentent une énumération. Ce sont des exemples longs qui témoignent d'une volonté de l'enseignant de simplifier la compréhension en faisant appel à une situation familière vécue pour l'étudiant. Chez les enseignants débutants Z et I, ce sont les exemples courts et particulièrement les exemples typiques de la classe qui dominent. On remarque très peu d'exemples issus de récits de situation vécus de l'enseignant [Catég 3]. Les exemples longs qui sont des récits de situations vécues par l'enseignant constituent la catégorie la moins représentée pour l'ensemble des enseignants.

On ne peut terminer ce travail sans évoquer, les apports mais aussi les réserves sur notre protocole de recherche et sur les choix que nous avons faits.

L'originalité de notre étude est double. Nous avons proposé de nouvelles catégories de reformulations sur la base des modèles existants et en prenant en compte le discours oral de l'enseignant et les prises de notes d'étudiants, ainsi que le dispositif de présentation des connaissances (Powerpoint ou Tableau). Cette catégorisation de l'opération exemplification se décline en six catégories. La catégorisation proposée élargit et complète la description des reformulations du modèle de Gülich et Kotschi (1987) au sens où nous l'utilisons dans un contexte didactique différent de la conversation quotidienne. La première catégorie « Exemples typiques de la classe », est une reprise de Coltier (1988), alors que la deuxième, « Énumération d'exemplaires de la classe », englobe les exemples énumérés dans une liste. La troisième et quatrième catégorie réfèrent aux exemples « de récits de situations vécues par l'enseignant » et aux « récits de situations vécues par l'étudiant ». Les « enchâssements de récits » (catégorie cinq) renvoient à des « combinaisons de catégories ». Ces nouvelles catégories d'exemples nous permettent de montrer que l'opération exemplification est marquée à l'écrit dans les supports par des marqueurs typographico-linguistiques et ponctuationnels et dans le discours oral par des marqueurs linguistiques. La description des formes et des fonctions des reformulations accompagnant les définitions et les exemples s'est opérée sur des enchaînements locaux et distants.

La principale contribution à laquelle nous nous sommes efforcée de parvenir réside dans le premier temps de notre analyse des réalisations concrètes de la définition dans le discours des enseignants. Nous avons montré que l'énoncé définitoire à l'instar des travaux de Riegel

(1990) et Rebeyrolle (2000) peut être signalé ou non par des marqueurs. Les énoncés clairement métalinguistiques ou énoncés définitoires directs [Catég 1 Relation de classification, Catég 2 de désignation, de Catég 3 dénomination et ceux qui sont introduits par le marqueur paraphrastique « c'est-à-dire » et par le présentatif « c'est » Catég 4] sont indiqués par des marqueurs et des expressions qui prouvent l'intention de définir des enseignants (le mot est mis en valeur par sa forme autonymique).

On remarque que des signes ponctuationnels contribuent à détacher les énoncés qu'ils introduisent du reste de l'énoncé à l'écrit. Ces signes ponctuationnels comme les guillemets indiquent la présence d'énoncés définitoires indirects. Les guillemets peuvent indiquer la présence d'un énoncé définitoire citationnel. Les parenthèses [Catég 2] sont des aires définitoires qui abritent les commentaires des enseignants sur la terminologie employée. On note le rôle joué par la reprise anaphorique des termes techniques dans les énoncés définitoires indirects. L'insertion d'un énoncé définitoire laisse des traces dans le discours et provoque des changements de perspective énonciative. Ce qui apparaît comme le point central de notre étude c'est que la définition se réalise de manière différente en fonction de la source du terme introduit. Si le terme est repris d'un auteur du domaine cela favorise les énoncés définitoires citationnels à l'inverse, si le terme est repris d'un dictionnaire cela favorise les énoncés définitoires lexicographiques et les paraphrases.

L'étude sur les quatre enseignants de niveaux d'expertise différents a montré des différences significatives à la fois pour le nombre d'énoncés définitoires utilisés et pour le type d'énoncé définitoire privilégié. Cela nous montre la place des définitions dans le discours et leur traitement dans les prises de notes des étudiants.

Bien que nous ayons volontairement évité des disciplines non linguistiques pour mieux analyser les effets du métalangage dans un cours donné, notre corpus, qui porte sur l'étude des deux fonctions dans la communication verbale reste dans le domaine des sciences humaines. Nous admettons que notre étude est orientée, de manière restreinte vers une seule et même discipline. Or, un choix varié de disciplines non linguistiques comme les sciences économiques, les sciences médicales ou le droit nous aurait permis d'observer les fonctions des reformulations de type exemplification et celles qui ont pour but de définir des termes spécifiques à d'autres terminologies. On verrait, par leur étude, si elles assument les mêmes fonctions ou des fonctions différentes. Etant donné que le cours magistral est au cœur de notre étude, nous avons regretté de ne pas avoir pu envisager une comparaison des reformulations d'un cours dans plusieurs disciplines afin d'appréhender comment les enseignants s'y

prennent pour faciliter l'acquisition des connaissances chez les étudiants en première, deuxième année de licence ou en master. Le présent travail ne prétend pas à l'exhaustivité. Nous avons analysé deux types de reformulations les reformulations définitives et les reformulations sous forme d'exemplification dont nous avons proposé une catégorisation. En analysant le phénomène des reformulations, nous avons été confrontée à un certain nombre de difficultés relatives en partie au repérage des reformulations non indiquées par un marqueur typique de la définition et de l'exemplification. Pour délimiter les reformulations, nous avons fait des choix. La question que nous nous sommes posée a été de savoir comment délimiter le début et la clôture d'une définition. Cette difficulté pointe la nécessité de mettre en place une analyse qui permet l'extraction automatique des marqueurs en traitement automatique des langues. Une autre difficulté a été de juger le statut des dénominations de termes qui peuvent être aussi des énoncés définitives directs de type dénomination [Catég 2]. Cela nous amène à considérer les liens étroits entre la définition et le terme auquel elle renvoie. Le faible nombre de prises de notes recueillies en fin de séances ne nous autorise pas à prendre position de manière nette sur le rôle joué par les définitions et les exemples proposés par les enseignants. Nous pouvons seulement évoquer une tendance dans le choix des indices que nous interprétons comme déclencheurs de notes (citations) ou interprétés comme inhibiteurs (exemples longs, commentaires).

Une fois les difficultés présentées, nous allons évoquer les pistes à envisager pour l'approfondissement du travail.

Suite aux résultats et aux écueils de cette étude, il nous semble judicieux de proposer quelques pistes à la fois au niveau de la recherche mais aussi au niveau de la formation.

Il serait intéressant d'analyser des CM dans des disciplines variées afin de voir quelles sont les formes et les fonctions des deux types de reformulations que sont les définitions et les exemples. Nous pourrions réorienter le phénomène de la reformulation comme opération de discours dans le contexte plus étendu des relations de discours en analysant les rapports qui s'établissent avec la relation d'Elaboration.

Il serait pertinent de transposer cette étude dans d'autres domaines comme les Sciences de l'Éducation ou la Psychologie pour :

- ✚ Mener des enquêtes auprès des enseignants, principaux acteurs de leurs enseignements afin de voir quels sont les critères qu'ils considèrent importants à prendre en compte

pour élaborer leurs cours en tenant compte du choix d'un support pédagogique spécifique (Diaporama Powerpoint ou Tableau) ;

- ✚ Mener des enquêtes auprès d'étudiants étrangers de première année pour avoir une meilleure connaissance de leur sentiment par rapport au choix des supports pédagogiques utilisés par l'enseignant ;
- ✚ En complément des études de Doggen (2008) analyser un plus grand nombre de prises de notes afin de voir quels sont les indices qui déclenchent la prise de notes et ceux qui indiquent que l'information transmise est secondaire ou complémentaire ;
- ✚ sensibiliser les commissions universitaires sur la nécessité d'une étude destinée à évaluer la compréhension des connaissances des étudiants via les copies d'examen de fin d'année universitaire.

Notre travail permet d'orienter les recherches sur les préconisations à mettre en place pour faciliter la transmission des connaissances. Nous avons vu que l'utilisation du Powerpoint a un impact sur les reformulations.

A côté des pistes de recherche que nous venons d'évoquer, nous souhaiterions proposer quelques suggestions pour la formation inspirées des travaux de Mangiante et Parpette (2011) sur le FOU (Français sur Objectifs Universitaires). Ces travaux qui visent à favoriser la compréhension et la prise de notes des étudiants étrangers pourraient être orientés sur le repérage de deux des stratégies de reformulation qui nous semblent importantes à maîtriser : les définitions et les exemples. L'idée est d'entraîner des étudiants à :

- ✚ Repérer les rituels discursifs en discernant l'imbrication des différents discours dans un cours magistral. Le but est d'alerter les étudiants sur les marques énonciatives de la personne qui parle à chaque instant du cours :
 - ✓ Est-ce l'enseignant définit un terme du dictionnaire ou cite la définition d'un auteur du domaine ?
 - ✓ Est-ce que l'exemple proposé dans les cours est attribuable à un auteur du domaine ou est-ce un exemple proposé par l'enseignant ?
- ✚ Parvenir à comprendre les enjeux d'un cours et la place de la terminologie du domaine en fonction des supports pédagogiques utilisés :
 - ✓ Est-ce que tous les termes présentés dans les diaporamas ou au tableau sont pertinents à retenir pour le cours ?

- ✓ Est-ce que tous les types d'exemples longs et courts dans le discours de l'enseignant et absents des diaporamas et du tableau sont utiles pour comprendre le cours ?
- ✚ Parvenir à discerner les informations centrales des informations jugées secondaires :
 - ✓ Est-ce que tous les commentaires des enseignants sur la définition d'un terme ne sont utiles à la compréhension et à leur réappropriation dans les prises de notes ?
 - ✓ Est-ce que tous les exemples doivent être notés ?

Ces quelques pistes orientées volontairement sur le repérage des stratégies de la définition et leur illustration par des exemples pourraient aider les étudiants de première année à favoriser l'acquisition d'une terminologie qui, pour des étudiants de première année est souvent complexe. Parallèlement, cela permettrait d'indiquer aux enseignants débutants et expérimentés quels sont les types d'exemples et les types de définitions qui sont privilégiés dans les prises de notes par les étudiants afin de pouvoir appréhender et guider l'enseignant en amont dans l'élaboration de son cours. C'est l'espoir que nous nourrissons à ce stade de notre recherche.

Bibliographie

ALI BOUACHA A., (1984). *Le discours universitaire, La rhétorique et ses pouvoirs, sciences pour la communication* » Vol 7, Peter Lang.

ADAM J.-M., (1990) *Eléments de la linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège, Mardaga.

ALK-HAL S., (2007) Les étudiants étrangers face « aux genres » académiques français : l'impact des Cours Magistraux et des Travaux Dirigés sur le taux d'échec en première année : le cas de la Faculté des Sciences économiques et de Gestion de l'Université Lumière Lyon 2, Thèse de doctorat.

ANTOS G., (1982) *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen, Niemeyer.

ARISTOTE., (1991) : *Rhétorique*, Introduction de M.MEYER, Traduction de C.-E.RUELLE, Revue par P.VANHMEELRYCK, Commentaires de B.TIMMERMANS. Paris : Librairie Générale Française, Le Livre de Poche. Classiques de la philosophie, pp. 4607. p 407.

BADDELEY A.-D., HITCH G., (1974) Working memory. In, Bower G.-A., (Edit.), *Recent advances in learning and motivation*, vol 8, New-York, Academic Press, pp.47-90.

BADDELEY A.-D., (1993) *Your memory : A user's Guide* (2nd edition). London : Lifecycle Publications.

BAKHTINE M., (1984) : « Les genres du discours », in *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, pp.265-308, 2^e éd.

BANGE P., (Ed) (1987) *La dame de Caluire*. Berne, Peter Lang.

BARBIER, M.-L., Faraco, M., Piolat, A., & Branca, S. (2004). « Prise de notes et procédés de condensation en français L2 par des étudiants anglais, espagnols et japonais », In N.Andrieux-Reix, S. Branca, & C. Puech (Eds.). *Ecriture abrégées*, Paris, Ophrys, pp. 143-161.

BARTHES R., (1977) *Leçon*, Paris, Seuil.

BERTHOUD A.-C., (1996) : *Parole à propos, approche énonciative et interactive du topic*, Ophrys.

BESSONNAT D., (1995) : La prise de notes au collège. *Pratiques*, 86, pp.53-70.

BLANCHE-BENVENISTE C., (1975) : *Recherche en vue d'une théorie de la grammaire française. Essai d'application à la syntaxe des pronoms*, H Champion, Paris.

BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C., (1987) : *Le français parlé : transcription et édition*, Paris, Didier-Erudition.

- BOCH F., (1998) : « Pratique d'écriture et de réécriture à l'université – la prise de notes entre texte source et texte cible » Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université Stendhal , Grenoble III.
- BOCH F., (1999) : *Pratique d'écriture et de réécriture à l'université – la prise de notes entre texte source et texte cible*, Lille, Les Presses du Septentrion.
- BOCH F., (2000) : Prise de notes et écriture conceptuelle à l'Université. *Pratiques*, pp.105.
- BOUCHARD R., (1999) : « Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs » in BARBERIS J.-M. (éd.), *Le français parlé*, Université Paul Valéry, Montpellier 3, pp. 69-89.
- BOUCHARD R., (2001a) Le cours magistral comme genre : langue de spécialité et événement langagier spécifique », ICAR (UMR 5191 - Université Lumière - Lyon 2).
- BOUCHARD R., de GAULMYN M.-M., RABATEL A., (2001b) Le processus rédactionnel. *Ecrire à plusieurs voix*, Editions L'Harmattan.
- BOUCHARD R., PARPETTE C., (2003a), « Initiation à une discipline universitaire, commentaire terminologique général et enseignement du vocabulaire spécialisé : le cas des CM de Droit en Deug » in Calaque E., et David J., (éds.) *Didactique du lexique*, Bruxelles : de Boeck, 199-213.
- BOUCHARD R., PARPETTE C., POCHARD J.-C (2003b), « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 », *Cahiers du Français Contemporain*
- BOUCHARD R., (2007) : « Les appuis iconiques (type powerpoint) pendant les Cours Magistraux : quelle aide à la compréhension des étudiants étrangers ? », *Cahiers du CLA*, Besançon.
- BOUCHARD R., PARPETTE C., (2007) « Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur-acteur. Jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux de première année », *LIDIL 35*, Ellug, Grenoble.
- BOUCHARD R., PARPETTE C., (2010) : « Plurisémioticité et multimodalité dans un cours magistral scientifique » in Rabatel A., (éd.) *Reformulations pluri-sémiotiques en situation de formation didactique et professionnelle*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, pp.97-116.
- BOUCHARD R., PARPETTE C., (2012) : Littéracie universitaire et oralographique : le cours magistral entre écrit et oral. *Revue Pratiques*, 153.
- BOUGNOUX D., (1996) *Sciences de l'information et de la communication*, Larousse, coll « Textes essentiels », p.148.
- BOREL M.-J., GRIZE J.-B. et MIEVILLE D. (1983) *Essai de logique naturelle*, Berne, Peter Lang.

- BRANCA-ROSOFF S., (1998) : « Abréviations et icônes dans les prises de notes des étudiants », in M. Bilger, K. van den Eynde & F. Gadet (Eds.), *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*, Leuven-Paris, Peeters, pp. 286-299.
- BRANCA-ROSOFF S., DOGGEN J., (2003) : «Le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs dans les prises de notes dans les cours magistraux » *Arob@se* Vol 1-2, pp 69-78
- BRANCA-ROSOFF S., (2004) : Les abréviations lexicales dans les prises de notes des étudiants, Journée d'étude sur les abréviations, SYLED-Res, Paris 3, juin 2000, in *Ecritures abrégées* (Notes, notules, messages, code), Andrieux S., Branca C., Puech C., (Ed) Bibliothèque de faits de langue, Ophrys, pp.125-141.
- CANIVET I., LECOCQ P., LEDRU C., & SIZAIRE P., (1986) « La prise de notes. Induction ou traitement ? » in *Cahiers de psychologie cognitive*, 63, pp.303-318.
- CARON J., (1985) : *Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage*, Paris : PUF.
- CHARAUDEAU P., & MAINGUENEAU D., (dirs), (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHARNET C., (1993) « *Analyse du déroulement langagier d'un évènement didactique : l'exposé* », Actes du XX^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romane, Tübingen, A Francke Verlag, Tübingen und Basel, pp.223-224.
- CHEVALIER B., (1992) : *Lecture et prises de notes, Gestion mentale et acquisition de méthode de travail*, collection 128, Nathan Université.
- CHEVALLARD Y., (1988) *Esquisse d'une théorie formelle du didactique*. In Laborde C. (Ed.) Actes du premier colloque Franco-Allemand de Didactique de Didactique des Mathématiques et de l'Informatique. Grenoble : La Pensée Sauvage, pp. 97-106.
- CHEVILLARD J.-L., (2007) : « Le rôle de l'exemple dans l'argumentation: le cas de la littérature tamoule savante », in *Langages*, n°166, Editions Armand Colin, Paris, pp. 32-46.
- CLAUDEL C., (2009) « Pratiques citationnelles dans les cours magistraux à l'université », *Ci-Dit*, Communications du IV^{ème} Ci-Dit, mis en ligne le 01 Février 2010.
- CLAS, A., (1985) *Guide de recherche en lexicographie et terminologie*, Agence de coopération culturelle et technique, Paris, 158 pp.
- COLTIER D., (1988) : « Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse » in *Pratiques*, n°58, Metz, CRESEF, pp.23-41.
- COMPAGNON A., (1979) *La seconde main ou le travail de la citation*. Paris : Seuil.
- COSNIER J., VAYSSE J., (1997) « Sémiotique des gestes communicatifs », in *Geste, cognition et communication ; Nouveaux actes Sémiotiques*, n°52-53-54, Publim.

DAMMAME-GILBERT Béatrice, La série énumérative : étude linguistique et stylistique s'appuyant sur dix romans français publiés entre 1945 et 1975, Genève, Droz, 1989 *Langue et cultures*, n°19.

DE BESSE B., (1996) : Chapitre 2.3. La définition » Notes de cours », pp.68-87.

DELCAMBRE I., (1994) *L'exemplification dans la dissertation : Etude linguistique et didactique*. Thèse de Doctorat nouveau régime, Université de Metz.

DELCAMBRE I., (1997) L'exemple dans les dissertations : étude didactique des difficultés des élèves, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, vol 1, p° 68, pp.273.

DEZUTTER O., & THYRION F., (2002) : « Le rapport au scriptural des étudiants en langues et littérature romanes à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve : état des lieux et propositions ». *Enjeux*, 53, pp.138-152.

DOGGEN J., (2008) : « Reformulations didactiques : effets de la prise de note d'étudiants francophones » in Schuwer M., Le Bot M.-C., Richard E (éd), *Pragmatique de la reformulation, types de discours, interactions didactiques*, Presse Universitaires de Rennes, pp.269-279.

FABRE-COLS C., (2002) : « Réécriture à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée ESF.

FARACO, M (1997) Etude longitudinale de la prise de notes d'un cours universitaire français : le cas d'étudiants étrangers d'un cursus européen. *Association for Specific Purpose*, 15-18, pp. 41-54.

FOURNIER J.-M (2008) *Recherches sur les théories grammaticales de la tradition française du 16^{ème} au 19^{ème} siècle*. Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches en Lettres, Université Paris VII, Université Denis Diderot. Paris.

FRADIN B., & MARANDIN J.-M., (1979) : « Autour de la définition : de la lexicographie à la sémantique » in *Langue française*, 43, p.60-83.

FRANCOIS F., (dir.) (1990) : *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

FUCHS C., (1982) : *La Paraphrase*, Paris, PUF.

de GAULMYN M.-M., (1986) : « Reformulation métadiscursive et genèse du discours » *Etudes de Linguistique Appliquée*, 62, Paris, Didier Erudition, pp.98-117.

de GAULMYN M.-M., (1987) : « Actes de reformulation et processus de reformulation » in BANGE P. (Ed.), *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire : une consultation*, Berne, Peter Lang, pp.83-98.

de GAULMYN M.-M., (1999) : « Les techniques syntaxiques de reformulation : du plan écrit au cours magistral », De l'oral à l'écrit, présentation orale d'un plan de cours-analyses et applications, BIDUL n°2, Université Lyon 2.

- GIROLAMI-GALVIN S., (1989) Etude de la prise de notes en anglais par des étudiants francophones (LEA : 2^{ème} année : cours de civilisation). Thèse de doctorat, Université de Lyon 3.
- GOFFMANN I., (1981) : « La conférence », in I. Goffman, *Façons de parler*, (Ed.) de Minuit, pp.167-204.
- GRIZE J.-B., (1982) : *De la logique de l'argumentation*. Genève, Droz.
- GRIZE J.-B., (1984) *Sémiologie du raisonnement*. Textes de Denis Apothéloz, Marie-Jean Borel, Jean-Blaise Grize, Denis Miéville, Catherine Péquegnat, Peter Lang.
- GÜLICH E., KOTSCHI T., (1983) : « Marqueurs de la reformulation paraphrastique », *Cahiers de Linguistique Française*, 5, pp. 305-351.
- GÜLICH E., KOTSCHI T., (1986) : « Les actes de reformulation dans la consultation *La Dame de Caluire* » in BANGE P., (Ed) *L'analyse des interactions verbales, La Dame de Caluire*. Berne, Peter Lang, pp.15-81.
- HALL E.-T., (1966) « Culture et Communication », in *La dimension cachée*, Paris, Ed. du Seuil.
- HARTLEY J., (2002) Note-taking in non-academic settings: a review. *Applied Cognitive Psychology*, 16, pp.559-574.
- HAYES J.-R., & FLOWER L.-S (1995) Un nouveau modèle du processus d'écriture, trad. Fortier, in Boyer J.-Y., Dionne J.-P., Raymond P., *La production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, pp.49-72.
- HAYES J.-R., & FLOWER L.-S (1996) : A new framework for understanding cognition and affect in writing, in Levy C.-M & Ransdell S., Edition, *The science of writing*, Mahwah (NJ), Erlbaum, 1-27.
- HOTTIN C., (1999) *L'architecture universitaire des Trente glorieuses. Des temples du savoir à l'université de masse*. Université et grandes écoles à Paris, Les palais de la Science, Paris, AAVP, pp.187-191.
- JACKIEWICZ A., (2006) : « Relations intersubjectives dans les discours rapportés » in *Discours et document : traitements automatiques*, TAL, Vol.47, n°2, pp.65-87.
- JACOBS S., (1986) “ How to make an argument from example in discourse analysis” in Ellis,-Donald G. & Donohue, William L. (Eds) *Contemporary Issues in Language and Discourse Analysis*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- JAKOBSON R., (1963) : « Le schéma de Jakobson », in *Essais de linguistique générale*, Minuit, pp.213-322.
- JAUBERT A., (2007) « La diagonale du style. Étapes d'une appropriation de la langue », *Pratiques* n°135-136, pp. 47-62

- KELLOGG R.-T., (1998) : Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction. In Piolat A., & Pélissier A., (Eds.) *La rédaction de textes : approche cognitive*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 51-101.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., (1996) : La conversation. Paris, Seuil, collection Mémo.
- KIEWRA K.-A., (1989) A review of note-taking. The encoding storage paradigm and beyond, *Educational Psychology Review*, 1, pp.147-172.
- KLEIBER G., & TAMBA I., (1990) « L'hyponymie revisitée : inclusion et hiérarchie » *Langages* n°90,7-32.
- LE BRAS F., (1992) : *Comment prendre des notes*, Studyrama.
- LEVINSON S.-C., (1998). Minimization and conversational inference. In A. Kasher (Ed.), *Pragmatics: Vol. 4 Presupposition, implicature and indirect speech acts* (pp. 545-612). London: Routledge.
- LYONS J., (1970) *Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique*. Paris : Larousse.
- MAINGUENEAU D., (1996) ; *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, Seuil, collection Mémo.
- MAINGUENEAU D., (2009) : « Le sermon : contraintes génériques et positionnement », *Langage et société*, 2009/4 n° 130, Editeur Maison des Sciences et de l'Homme.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2011) *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- MEIRIEU P., (1989) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- MEYER M., (1991) Aristote et les principes de la rhétorique contemporaine, Introduction à Aristote, in *Rhétorique*.
- MEYER M., (2004) *Perelman et le renouveau de la rhétorique*, Paris, P.U.F.
- MIEVILLE D., (1983) : « Analogie et exemple » in BOREL M.-J., GRIZE J.-B., MIEVILLE D., *Essai de logique naturelle*, Berne, Peter Lang, pp.149-213.
- MILLET O., (1992) : *Dictionnaire des citations*, Paris, Le Livre de poche, n°8075, collections Usuels.
- MILNER, J.-C. (1989) : *Introduction à une science du langage*, Seuil, Paris.
- MOURAD G., DESCLES J.-P., (2002) : « Citation textuelle : identification automatique par Exploration Contextuelle », *Faits de Langue*, n°19. Le discours Rapporté : formes et frontières, pp.179-189.
- MURAT M., & CARTIER-BRESSON B (1987) : « C'est-à-dire » ou la reprise interprétative », *Langue Française*, n°73, pp.5-15.

NONNON E., (1993) : « Prenons un exemple : recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques », in HALTE J.-F. dir: *Interactions : actualités de la recherche et enjeux didactiques*. CRESEF. Université Nancy-Metz.

NONNON E., (1998) : Situations et tâches langagières:l'apprentissage du questionnement *Repères* n° 17 : L'oral pour apprendre. INRP, Paris.

NONNON E., (2000) : « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral » in Plane S. et Schneuwly B. (eds) : *Les outils d'enseignement du français, Repères* n°22, Paris, INRP, pp.83-119.

NOVAK J.-D., (1990): « Concept mapping: a useful tool for science education », *Journal of Research in Science Teaching*, 10, pp.937-949 (cite par Piolat A., 2001: *La prise de notes*. Paris : PUF. p. 94).

NYANGUI, A., (2010) *L'étudiant non natif face au cours magistral : une démarche expérimentale* Thèse de Doctorat en Sciences du Langage.

OUELLET P., (1988) : « Statut cognitif et portée argumentative de l'exemplification dans les sciences du langage » in M.-J., REICHLER-BEGUELIN (éd.), *Perspectives méthodologiques et épistémologiques dans les sciences du langage*, Berne, Peter Lang, pp.94-114.

OUELLET P., (1989) : « Par exemple... » : Statut cognitif et portée argumentative de l'exemplification dans les sciences du langage in Reichler-Béguelin (éd.), 9, pp.5-114.

PARPETTE C., (2002) : « Le cours magistral, un discours oralo-graphique : effets de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant », *Actes du colloque Langages et signification* (Albi, juillet 2001), pp. 261-266.

PARPETTE C., BOUCHARD R., (2003) : « Gestion lexicale et prises de notes dans les cours magistraux », *Arob@se* 1-2, pp. 69-78.

PARPETTE C., BOUCHARD R., (2010) : « Plurisémioticité et multimodalité dans un cours magistral scientifique » in Rabatel A., (éd.) *Reformulations sémiotiques en situation de formation didactique et professionnelle*, Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, pp.97-116

PARPETTE C., BOUCHARD R., (2012) : « Littéracie universitaire et oralographisme : le cours magistral entre écrit et oral », in *Pratiques*, n°153/154, pp.195-210.

PERELMAN C., OLBRECHTS-TYTECA L. (1958, rééd. 1970/1983), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* Ed. De l'Université de Bruxelles.

PERELMAN C., (1979) La philosophie du pluralisme et la nouvelle rhétorique, *Revue internationale de philosophie*, n°127-128, pp.5-17.

PHILIPPE M.-D (1991) *Introduction à la philosophie d'Aristote*, Editions Universitaires, p.68.

PICOCHÉ J., (1977) : *Précis de lexicologie française : l'étude de l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan.

PIOLAT A., (2001) : *La prise de notes*. Paris : Presses Universitaires de France.

PIOLAT A., BOCH F., (2004) La prise de notes : Ecriture de l'urgence, in Piolat A., (Dir.), *Ecriture Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence, pp.205-229.

POCHARD J.-C., (1999) : « Métamorphoses discursives : du devoir au dire », BIDUL (*Bulletin informatique de didactique de l'Université Lumière*), n°2, *De l'oral à l'écrit, présentation orale d'un plan de cours – analyses et applications*, Université de Lyon 2, pp.21-38.

POCHARD J.-C., (2002) : Le français Langue Seconde Hôte, un cas limite de Français Langue Seconde in Martinez P., (dir.), *Le français langue seconde, Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose.

RABATEL A., (2001) « Les représentations de la parole intérieure. Monologue intérieur, discours direct et indirect libres, point de vue », *Langue Française* 132, pp. 72-95.

RABATEL A., (2006) : « Les auto-citations et leurs reformulations : des surassertions surénoncées et sousénoncées », *Travaux de linguistique*, 52, pp.71-84.

RABATEL A., (2010) *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

REBEYROLLE J., (2000) : « *Formes et fonction de la définition en discours* » Thèse de Doctorat Nouveau Régime.

REY A., (1990) : « Polysémie du terme définition » in Chaurand J., & Mazières F., (eds.) *La définition*, Paris : Larousse, pp.13-22.

REY-DEBOVE J., (1971) : *Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, Paris – La Haye, Mouton.

REY-DEBOVE J., (1978). *Le métalangage : étude linguistique du discours sur le langage*. Paris, Armand Colin.

REY-DEBOVE J., (1991) : « La lexicographie moderne ». *Travaux de linguistique*, 23, Louvain-la-Neuve, Duculot, pp.145-159.

REY-DEBOVE J., (2004) : « Statut et fonction de l'exemple dans l'économie du dictionnaire » in Heinz, M (Ed.), *L'exemple lexicographie dans les dictionnaires français contemporains*, « Actes des Premières Journées allemandes des dictionnaires », pp.15-20.

RICHARD J.-F., (1990) : *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris, Armand Colin.

RICHARD E., (2002) : « La répétition comme relance syntaxique », *L'information grammaticale*, 92, pp.13-18.

- RIEGEL M., (1987) : « Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire : les énoncés définitoires copulatifs », *Langue française*, n°73, pp.29-53.
- RIEGEL M., (1990) : La définition, acte du langage ordinaire – De la forme aux interprétations. In J. Chaurand & F. Mazières (eds), *La définition*, pp.97-110.
- SABLAYROLLES J.-F (2005) « Les marqueurs de gloses d'exemplification comme, tel, par exemple dans un corpus de spécialité et dans les exemples du TLFi », en collaboration avec Hélène Béciri, Les marqueurs de la glose, A. Steuckardt et A. Niklas-Salminen éd., coll. Langues et langage, Publications de l'Université de Provence, pp. 203-215.
- SACHOT M., (1996) in BOUCHARD R : « Les appuis iconiques type (powerpoint) pendant les Cours Magistraux : quelle aide à la compréhension des étudiants étrangers ? », *Cahiers du CLA*, Besançon.
- SAGER J., (1990): *Practical course in terminology processing* Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins,
- SCHNEUWLY B., (1988) *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- SEPPÄLÄ S., (2004) : « *Composition et formalisation conceptuelles de la définition terminographique* », Mémoire de DEA, Université de Genève, Ecole de traduction et d'interprétation, Genève.
- SHANNON C., & WEAVER W., (1963) Schéma de la communication, reproduit dans Bougnoux D., *Sciences de l'information et de la communication*, Larousse, 1996, coll « Textes essentiels », p.148.
- TAMBA-MECZ I., (1988) *La sémantique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- TIMBAL-DUCLOS L., (1988) *La prise de notes efficace*, Paris, Retz.
- TRAVERSO V., (1996) *La Conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, coll. Linguistique et sémiologie, n° 78 (juin 1998), p. 64.
- TRAVERSO V., (1999) *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan, coll. Linguistique 128, n° 226.
- VEZIN L., (1970) « Rôle de diverses formes de l'exemple sur l'acquisition d'une connaissance » *Enseignement programmé*, 9 -10, pp.37-47.
- VEZIN L., (1972a) : « Rôle du contenu d'exemples concrets dans l'assimilation une connaissance scientifique chez des enfants de CM2 », *Psychologie Française*.p.26-38.
- VEZIN L., (1972b) : « Rôle de l'exemple dans l'identification de concepts et l'acquisition de Connaissances » *L'Année psychologique*, 1972 -2, pp. 463-486.
- VION R., (1992) : *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette Supérieur.

VION R., (1996) : « L'analyse des interactions », *Cahiers du CEDISCOR* n°4 : La construction interactive des discours de la classe de langue. Publications de l'université Paris III, pp.19-32

WAQUET F., (1998) *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVe-XXe siècle)*, Paris, Albin Michel.

Glossaire et Index

Glossaire

Exemplification

Exemples typiques de la classe : Ce type de reformulation se caractérise lors de l'introduction d'une notion ou d'un terme par une opération d'extraction d'un élément typique d'une classe

Exemples sous forme d'énumération d'exemplaires : Cette catégorie se caractérise comme pour la précédente par l'extraction d'une série d'occurrences typiques de la classe à laquelle ils réfèrent.

Exemple sous forme de récits situations vécues par l'enseignant : recouvre l'ensemble des exemples issus du vécu de l'enseignant et/ou de son expérience professionnelle.

Exemple sous forme de récits de situations vécue par l'étudiant : Cette reformulation de type exemplification se caractérise par l'insertion d'un exemple tiré de la vie quotidienne et/ou d'une situation vécue par l'étudiant.

Exemples sous forme d'enchâssement : La particularité de cette catégorie réside dans le fait qu'elle se présente au niveau de la forme par l'insertion d'une anecdote au sein de laquelle peut se trouver enchâsser une voire des reformulations d'exemples typiques de la classe avec énumération ou non et/ou des exemples tirés de récits de situations vécues d'étudiants et d'enseignants.

Définition

Acte de langage définitoire : utilisation de la langue pour transmettre une définition.

Configuration de marqueurs : association stable d'éléments syntaxiques lexicaux, mais aussi d'indices typographiques et ponctuationnels relatifs à un même objet discours.

Enoncé définitoire de classification : C'est un énoncé définitoire qui se caractérise par la forme syntaxique [SNa est un Nx – X]

Enoncé définitoire de dénomination : Enoncé définitoire qui se caractérise par la présence d'un verbe et /ou d'un marqueur linguistique établissant une relation de dénomination.

Enoncé définitoire de désignation : Enoncé définitoire qui se caractérise par la présence d'un verbe et/ou d'un marqueur linguistique qui établit une relation de désignation.

Enoncé définitoire de signification : Enoncé définitoire qui se caractérise par la présence d'un verbe et/ou d'un marqueur linguistique qui établit la relation de signification.

Enoncé définitoire direct : Enoncé définitoire dont la force illocutoire est explicitement marquée par un élément qui indique l'acte de langage accompli.

Enoncé définitoire indirect : Enoncé dont la force illocutionnaire n'est pas explicitement marquée par un élément qui indique l'acte de langage accompli.

Index des auteurs

| | |
|-------------------------------------|---|
| A | |
| Adam | 189 |
| Ali Bouacha..... | 29 |
| Alk-Hal | 22 |
| Antos | 63 |
| Aristote..... | 75, 76 |
| B | |
| Baddeley..... | 37 |
| Baddeley et Hitch | 36 |
| Bakhtine | 12 |
| Barbier..... | 54 |
| Barthes | 15 |
| Benveniste..... | 13 |
| Berthoud | 17 |
| Bessonnat..... | 40 |
| Blanche-Benveniste et Jeanjean..... | 129 |
| Boch..... | 40, 53, 58, 61, 109 |
| Borel et al | 96 |
| Bouacha..... | 30 |
| Bouchard..... | 16, 20, 21, 23, 24 |
| Bouchard et Parpette | 23, 25, 26, 28, 120, 217 |
| Bougnoux | 127 |
| Branca-Rosoff..... | 49, 54 |
| Branca-Rosoff & Doggen | 57 |
| Branca-Rosoff et Doggen..... | 60, 61 |
| Branca-Rosoff | 146, 148, 164 |
| C | |
| Canivet et al..... | 41 |
| Caron..... | 108 |
| Charaudeau et Maingueneau..... | 13 |
| Charnet..... | 17, 19 |
| Chevalier..... | 45, 48 |
| Chevillard | 101 |
| Clas..... | 91 |
| Claudé..... | 79 |
| Coltier..... | 110, 112, 114, 179, 180, 186, 188, 190, 191, 239, 255 |
| Compagnon..... | 78 |
| D | |
| De Bessé..... | 91 |
| De Gaulmyn | 21, 69, 70, 72 |
| Delcambre..... | 94, 188, 189, 190, 191 |
| Dezutter et Thyron..... | 13 |
| Doggen..... | 35, 38, 58, 59, 60, 109 |
| F | |
| Fabre-Cols | 210, 212 |
| Faraco | 60 |
| Fournier | 100 |
| Fradin et Marandin | 77 |
| François..... | 251 |
| Fuchs..... | 94, 110, 111, 112 |
| G | |
| GARS | 127, 129 |
| Gilbert | 189 |
| Girolami-Galvin | 34 |
| Goffmann | 17 |
| Grize..... | 13, 108 |
| Gulich et Kotschi | 132, 179 |
| Gülich et Kotschi..... | 24, 25, 32, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 73, 93, 94, 111, 120, 251, 252, 255 |
| H | |
| Hartley | 39 |
| Hayes & Flower | 35, 37 |
| Hottin..... | 15 |

J

| | |
|------------------|--|
| Jackiewicz | 80 |
| Jacobs | 96 |
| Jakobson | 143, 150, 152, 167, 182, 195, 197, 251 |
| Jaubert | 12 |

K

| | |
|--------------------------|------------|
| Kellogg | 35, 36, 37 |
| Kerbrat-Orecchioni | 126, 127 |
| Kiewra | 34 |
| Kleiber | 180 |
| Kleiber et Tamba | 180 |
| Kristeva | 78 |

L

| | |
|----------------|------------|
| Le Bras | 41, 48, 49 |
| Levinson | 15 |
| Lyons | 187 |

M

| | |
|--------------------------------|----------------|
| Maingueneau | 11, 17 |
| Mangiante et Parpette | 27 |
| Meirieu | 14 |
| Meyer | 96 |
| Miéville | 96, 97, 98, 99 |
| Millet | 78 |
| Milner | 102 |
| Mourad et Desclés | 79, 80 |
| Murat et Cartier-Bresson | 85 |

N

| | |
|---------------|---------|
| Nonnon | 23, 108 |
| Novak | 45 |
| Nyangui | 31, 32 |

O

| | |
|---------------|---------|
| Ouellet | 95, 108 |
|---------------|---------|

P

| | |
|-----------------------------------|---|
| Parpette | 20 |
| Perelman | 98, 99 |
| Perelman & Olbrechts-Tyteca | 96 |
| Picoche | 77 |
| Piolat | 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 146 |
| Piolat et Boch | 34, 39 |
| Pochard | 17, 21, 31, 33 |

R

| | |
|------------------|--|
| Rabatel | 16, 73 |
| Rebeyrolle | 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 159, 162, 168, 170 |
| Rey | 76 |
| Rey-Debove | 76, 77, 83, 91, 100, 103 |
| Richard | 104 |
| Riegel | 82, 83, 86, 91, 162, 168 |

S

| | |
|------------------------------|----------|
| Sablayrolles et Béciri | 188 |
| Sager | 91, 187 |
| Schneuwly | 188 |
| Seppälä | 90, 91 |
| Shannon et Weaver | 126, 204 |

T

| | |
|---------------------|----------------|
| Tamba | 193 |
| Timbal-Duclos | 41, 44, 46, 48 |

V

| | |
|--------------|--------------------|
| Veziin | 104, 105, 106, 107 |
| Vion | 31 |

W

| | |
|--------------|----|
| Waquet | 15 |
|--------------|----|

Résumé

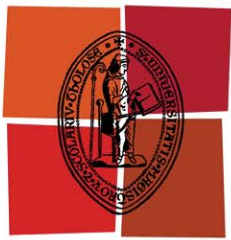
Notre étude a pour objet de décrire les formes et les fonctions des reformulations de l'enseignant et leur influence sur les prises de notes des étudiants dans l'enseignement supérieur. Les reformulations y occupent une place importante. A l'Université, l'exposé magistral est le mode de communication principal (Bouchard et Parpette, 2007, 2009). Parmi les diverses formes de reformulations (Gülich, Kotschi, 1987), l'exemplification et la définition constituent des moyens fréquemment utilisés pour faire comprendre la terminologie propre à la discipline. Le travail vise à aborder l'exemplification et la définition par une analyse des enregistrements vidéo des cours de quatre enseignants s'adressant à des étudiants de première année de Sciences du langage pour leur transmettre un même contenu. Le corpus que nous nous proposons d'analyser est composé de huit séances encadrées par deux enseignants expérimentés et par deux enseignants débutants. Les enseignants s'appuient sur différents supports pédagogiques : supports technologiques (PowerPoint) ou traditionnels (polycopiés et inscription au tableau). Sur la base des travaux de Coltier (1988) et en nous référant à la typologie de Riegel (1990) et Rebeyrolle (2000), nous allons tenter de caractériser et de comprendre de quelle manière les exemples et les définitions peuvent contribuer aux processus de construction et de traitement des savoirs chez les étudiants via leur prise de notes. L'étude de la reformulation dans l'enseignement supérieur nous permet, par la proposition de nouvelles catégories d'analyse, d'affiner les modèles d'analyse théorique de la définition et des exemples utilisés et de dégager les spécificités du discours enseignant à l'université.

Mots clefs : interactions orales, reformulations, exemplification, enseignement supérieur, enseignants

Abstract

Our study aims at describing shapes and functions of the reformulation made by the teachers, as well as their influence on the students' notes in higher education. At the University, lectures are the primary mode of communication (Bouchard and Parpette, 2007, 2012). Reformulations occupy an important place. Among the various forms of reformulations (Gülich and Kotschi, 1987), exemplification and definition are frequently a mean to get through the terminology used in the discipline. This thesis aims to address the use of exemplification and definition via an analysis of videotapes of four classes speaking to first year Linguistics students that convey the same content. The corpus that we want to analyze consists of eight sessions supervised by two experienced teachers and two novice teachers. Teachers rely on different teaching materials: technological media (PowerPoint) or traditional handouts and use of the blackboard. Based on the work of Coltier (1988) and referring to Riegel (1990) and Rebeyrolle (2000)'s typology, we will try to characterize and understand how the examples and definitions can contribute to the construction and processing of knowledge among students through their notes' taking. The study of the linguistic phenomenon of reformulation in higher education, through the proposal of new categories of analysis, allow us to propose new categories of analysis, refine the theoretical analysis of the definition and examples, and to identify specifics in the discourse of University teachers. It may also provide first year students and University teachers training with guidance.

Keywords : oral interactions, reformulations, exemplification, higher education, teachers



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2-Le Mirail

Présentée et soutenue par

Marie-France ROQUELAURE

le 25 septembre 2014

**Reformulations dans l'enseignement supérieur : discours du
professeur et prises de notes des étudiants.**

*Analyse d'enregistrements d'enseignants de Sciences du Langage
avec ou sans supports technologiques*

Volume II

CLESCO, « Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition »

Unité de recherche
CLLE-ERSS, UMR 5263

Directrice(s) ou Directeur(s) de Thèse

Madame Claudine GARCIA-DEBANC

Jury

Monsieur Robert BOUCHARD, Professeur des Universités Emérite - Université Lumière Lyon II

Madame Martine DREYFUS, Professeure des Universités ESPE/FDS - Université Paul Valéry Montpellier III

Madame Myriam BRAS, Professeure des Universités - Université Toulouse II

Madame Claudine GARCIA-DEBANC, Professeure des universités - ESPE Midi-Pyrénées-Université de Toulouse II

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| Annexe 1..... | 5 |
| Annexe 2. Conventions de transcription du discours oral..... | 8 |
| I - Transcription des cours chez les enseignants MLZI..... | 9 |
| Annexe 3. Transcription des cours chez les enseignants expérimentés M/L..... | 10 |
| 1. Transcription des cours chez l'enseignant expérimenté M avec support technologique de la diapositive..... | 11 |
| 1.1. Séance [EXPMTR1] | 11 |
| 1.2. Séance [EXPMTR2] | 52 |
| 2. Transcription des cours chez l'enseignant expérimenté L avec support traditionnel du tableau | 77 |
| 2.1. Séance [EXPLTR2] | 77 |
| 2.2. Séance [EXPLTR3] | 113 |
| Annexe 4. Transcription des cours chez les enseignants débutants Z/I..... | 146 |
| 1. Transcription des séances chez l'enseignant débutant Z avec le support technologique de la diapositive..... | 147 |
| 1.1. Séance [DEBZTR1] | 147 |
| 1.2. Séance [DEBZTR2] | 177 |
| 2. Transcription des cours chez l'enseignant débutant I avec le support traditionnel du tableau..... | 198 |
| 2.1. Séance [DEBITR1] | 198 |
| 2.2. Séance [DEBITR2] | 217 |
| II - Cartographie des dénominations chez les enseignants MLZI..... | 240 |
| Annexe 5. Retranscription du discours des enseignants expérimentés M/L..... | 241 |
| 1. Retranscription du discours de l'enseignant expérimenté M avec support technologique de la diapositive..... | 242 |
| 1.1. Retranscription du discours de l'enseignant expérimenté M [EXPMTR1] | 242 |
| 1.2. Retranscription du discours de l'enseignant expérimenté M [EXPMTR2] | 243 |
| 2. Retranscription du discours de l'enseignant expérimenté L avec support traditionnel du tableau.... | 244 |
| 2.1. Retranscription du discours de l'enseignant expérimenté L [EXPLTR2] | 244 |
| 2.2. Retranscription du discours de l'enseignant expérimenté L [EXPLTR3] | 245 |
| Annexe 6. Retranscription du discours des enseignants débutants Z/I..... | 246 |
| 1. Retranscription du discours de l'enseignant débutant Z avec support technologique de la diapositive | 247 |
| 1.1. Retranscription du discours de l'enseignant débutant Z [DEBZTR1]..... | 247 |
| 1.2. Retranscription du discours de l'enseignant débutant Z [DEBZTR2]..... | 249 |
| 2. Retranscription du discours de l'enseignant débutant I avec support traditionnel du tableau..... | 251 |
| 2.1. Retranscription du discours de l'enseignant débutant I [DEBITR1] | 251 |
| 2.2. Retranscription du discours de l'enseignant débutant I [DEBITR2] | 252 |
| III - Cartographie des reformulations définitives chez les enseignants MLZI | 254 |
| Annexe 7. Cartographie des reformulations définitives chez l'enseignant expérimenté M..... | 255 |

| | |
|--|-----|
| 1. Cartographie des reformulations définitoires chez l'enseignant expérimenté M [EXPMTR1] avec support technologique de la diapositive | 256 |
| 2. Cartographie des reformulations définitoires chez l'enseignant expérimenté M [EXPMTR2] avec support technologique de la diapositive | 264 |
| Annexe 8. Cartographie des reformulations définitoires chez l'enseignant expérimenté L | 271 |
| 1. Cartographie des reformulations définitoires chez l'enseignant expérimenté L [EXPLTR2] avec support traditionnel du tableau | 272 |
| 2. Cartographie des reformulations définitoires chez l'enseignant expérimenté L [EXPLTR3] avec support traditionnel du tableau | 285 |
| Annexe 9. Cartographie des reformulations définitoires chez l'enseignant débutant Z | 296 |
| 1. Cartographie des reformulations définitoires chez l'enseignant débutant Z [DEBZTR1] avec support technologique de la diapositive | 297 |
| 2. Cartographie des reformulations définitoires chez l'enseignant débutant Z [DEBZTR2] avec support technologique de la diapositive | 310 |
| Annexe 10. Cartographie des reformulations définitoires chez l'enseignant débutant I | 326 |
| 1. Cartographie des reformulations définitoires chez l'enseignant débutant I [DEBITR1] avec support traditionnel du tableau | 327 |
| 2. Cartographie des reformulations définitoires chez l'enseignant débutant I [DEBITR2] | 342 |
| IV - Cartographie des exemples chez les enseignants MLZI | 356 |
| Annexe 11. Cartographie des exemples chez l'enseignant expérimenté M | 357 |
| 1. Cartographie des exemples chez l'enseignant expérimenté M [EXPMTR1] | 358 |
| 2. Cartographie des exemples chez l'enseignant expérimenté M [EXPMTR2] | 368 |
| Annexe 12. Cartographie des exemples chez l'enseignant expérimenté l | 389 |
| 1. Cartographie des exemples chez l'enseignant expérimenté L [EXPLTR2] | 390 |
| 2. Cartographie des exemples chez l'enseignant expérimenté L [EXPLTR3] | 411 |
| Annexe 13. Cartographie des exemples chez l'enseignant débutant Z | 446 |
| 1. Cartographie des exemples chez l'enseignant débutant Z [DEBZTR1] | 447 |
| 2. Cartographie des exemples chez l'enseignant débutant Z [DEBZTR2] | 456 |
| Annexe 14. Cartographie des exemples chez l'enseignant débutant I | 466 |
| 1. Cartographie des exemples chez l'enseignant débutant I [DEBITR1] | 467 |
| 2. Cartographie des exemples chez l'enseignant débutant I [DEBITR2] | 474 |
| ANNEXE 15. TABLEAU DE COMPTAGE DE L'EXEMPLIFICATION | 486 |
| ANNEXE 16. Traitement de l'exemplification chez les enseignants MLZI | 488 |
| V - SUPPORT PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS MLZI | 489 |
| Annexe 17 : Support pédagogique du SED commun aux enseignants MLZI | 490 |
| A. Communication verbale | 491 |
| 1. Communication verbale | 491 |
| 1.1. Le schéma de la communication de Jakobson | 492 |
| 1.1.1. Le contact (comment ?) | 493 |
| 1.1.2. Le code | 493 |

ANNEXE 1.

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT INTERVENANTS

**« Étude des prises de notes des étudiants comme traces de leur compréhension
sur l'intégration des connaissances en premier cycle universitaire »**

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Roquelaure Marie-France

Doctorante rattachée à l'École Doctorale CLESCO « Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition » sous la direction de Mme Claudine Garcia-Debanc

Unité de recherche : CLLE-ERSS, UMR 5263

Adresse postale : Maison de la Recherche Bureau C618 51, allées Antonio Machado 31058 Toulouse

Adresse courriel : marie-france.roquelaure@univ-tlse2.fr

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse pour l'obtention du Doctorat de Sciences du Langage. En tant qu'étudiant(e), vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à l'amélioration des connaissances sur les prises de notes dans l'enseignement supérieur. Nous avons choisi d'étudier la pratique scripturale des étudiants au cycle universitaire afin de déterminer par une étude exploratoire les différentes façons d'appréhender le travail de réécriture dans une situation de construction des savoirs à l'université.

La responsable de l'Unité d'Enseignement, intitulée (SL0001) Madame Théophanous destinée à des étudiants de première année de Sciences du Langage, et les professeurs et chargés de cours concernés, ont également donné leur accord à ce projet.

Votre contribution favorisera sans doute l'avancement des connaissances dans le domaine des interactions didactiques et de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

PROCÉDURE(S)

Nous allons observer le déroulement du cours SL0001 intitulé « Communication » dispensé au premier semestre. La totalité des séances de cours dans les divers groupes feront l'objet d'un enregistrement vidéo et d'un enregistrement audio. Cette période d'observation aura lieu au début de la semaine prochaine. À la fin de chaque séance, un membre de l'équipe de recherche relèvera l'ensemble des prises de notes de chacun des étudiants participant à la

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

NB :

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'équipe de recherche.

ANNEXE 2. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION DU DISCOURS ORAL

Repérage des locuteurs

M/L/Z/I : Enseignant – Les interventions de l’enseignant sont signalées par la lettre majuscule en gras.

EEE : un étudiant – Les interventions d’un étudiant sont signalées par la majuscule et le gras.

Notation des pauses

Les signes +, ++, +++ indiquent la présence de pause courte, moyenne, longue.

Notation de l’allongement des syllabes

L’allongement des segments est signalé par des points de suspension.

Intonations

Les intonations montantes et descendantes sont indiquées par une flèche montante ↑ ou une flèche descendante ↓

Chevauchements de parole

Les interventions simultanées de deux locuteurs sont signalées par la présence d’une barre oblique.

Les commentaires

Tous les commentaires sont placés entre parenthèses et concernent les actions de l’enseignant notamment lorsqu’il écrit au tableau ou lorsqu’il effectue des déplacements de l’enseignant ou des étudiants.

Notations des formes incomplètes, inaudibles ou difficilement interprétables

Le triple X « XXX » signifie qu’un terme ou une suite de syllabes est inaudible ou non orthographiable.

Lettre (API Alphabet Phonétique International)

Quand il est nécessaire de transcrire les phonèmes dans le cas de la liaison entre des termes par exemple, on utilise les lettres de l’API par la mention de l’italique en bleu.


I - Transcription des cours chez les enseignants MLZI

I - TRANSCRIPTION DES COURS CHEZ LES ENSEIGNANTS MLZI

ANNEXE 3. TRANSCRIPTION DES COURS CHEZ LES ENSEIGNANTS EXPERIMENTES M/L

1. TRANSCRIPTION DES COURS CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE M AVEC SUPPORT TECHNOLOGIQUE DE LA DIAPOSITIVE

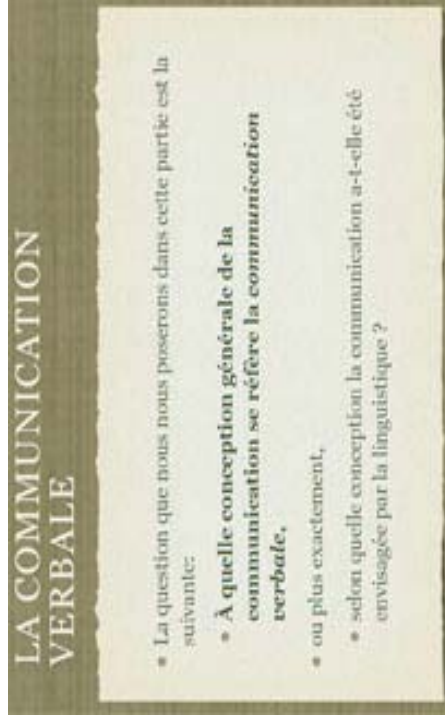
1.1. Séance [EXPMTRI]

| DIAPORAMAS | TRANSCRIPTIONS |
|--|--|
|  <p>EXPMTRI Diapo1</p> | <p><i>L'enseignante est devant son ordinateur et son rétroprojecteur ; sont présents 30 étudiants et l'observatrice.</i></p> <p>001. M : (apparition de la diapo 1 « Plan de la séance : 3. La com verbale ») heu :: on va commencer d'entrer dans le jeu avec la communication verbale ↑ on va par le biais des schémas de la communication proposés par les différents_auteurs y compris + euh + euh y compris (il ferme la porte) le premier explicatif de saussure qui n'est pas qui n'est pas un schéma de la communication ↓ c'est pour ça qu'il est_appelé précommunicationnel mais qui euh :: + en fait préfigure une vision de la communication que peuvent avoir les différents_auteurs donc euh :: si je le mets comme ça vous voyez ? (en réajustant le vidéo projecteur) (rires) euh euh donc on verra le schéma de la communication de SHANNON et WEAVER (00.58) <u>en fait</u> qui est le schéma à partir duquel on va commencer à placer la communication comme un_ensemble de théories qui est_un schéma d'ingénieurs en fait hein ↑ qui renvoie à la représentation que se font euh les_ingénieurs de BELL des télécoms que schannon et weaver qu'ils_ont fait comment ils_explicitent ce euh :: cet_ouvrage dans lequel ils présentent ce schéma ↓ euh et qui va :: et qui encore aujourd'hui euh est le schéma de départ avec lequel on présente la communication</p> |

↓ (01.33) donc on verra que pour la communication humaine il y a plein de manières erronées et euh que euh dès qu'il a continué c'est vraiment un schéma qui a fait le plus fortune [XXX] dans les éléments en sciences humaines ↓ où donc c'est vraiment un schéma qui est devenu universel quand bien même il ne répond pas correctement à toutes les formes de communication ↓ on verra euh après ce schéma on verra celui de ROMAN JAKOBSON ↓ si vous voulez l'occasion du schéma à chaque schéma c'est l'occasion de retravailler la conception de + qui est derrière ↓ et de comprendre comment les auteurs en sont arrivés là ↓ (02.16) et comment en fait ses représentations ont été reprises voire transformées parfois de manière erronée euh dans le champs de la réflexion sur la communication et ont :: c'est à dire ont ça été LE FER DE LANCE ↑ la le les modèles de compréhension de la communication pendant une vingtaine d'années jusqu'à qu'on commence à les remettre en question avec d'autres éléments euh théoriques ↓ (02.42) donc allons_y (apparition de la diapo 2 « LA COM VERBALE » 02.48) la communication verbale que je parlais ↓ (apparition de la diapo 3 « La question que nous nous ») donc on va se poser dans ce chapitre euh la question suivante ↓ A QUELLE CONCEPTION GENERALE DE LA COMMUNICATION SE REFERE LA COMMUNICATION VERBALE ? (03.06) ++ l'idée ça ne sera pas d'étudier dans le détail les moyens que qu'a la linguistique de décrire le fonctionnement de la communication verbale ↑ puisque ça + vous_avez toutes les autres ue de linguistique qui vont vous permettre de le faire au fur et à mesure et qui ont déjà commencé à le faire ↓ mais l'idée c'est de se dire comment on envisage en linguistique euh la communication et s :: selon quelle conception la communication



EXPMTR1 Diapo 2



EM1 ExpM Diap 3

| | |
|--|--|
|  <p>LA COMMUNICATION VERBALE</p> <ul style="list-style-type: none">• La communication n'a pas vraiment une problématique majeure pour les premiers linguistes.• La linguistique devait d'abord asseoir son champ de compétences, délimiter son domaine de pertinence.• Les linguistes ont dans un premier temps ignorés la question de la fonction communicationnelle de la langue, en suivant le précepte saussurien<ul style="list-style-type: none">• une « étude de la langue en elle-même et pour elle-même » | <p>a_t_elle_été envisagée par la linguistique ↓ ce qui a :: une incidence forte sur la manière dont la linguistique semblait envisager à traiter le phénomène pendant des_années (apparition de la diapo 4 « La com n'a pas vraiment une pb majeure 03.53) + dans_un_premier_temps il faut_avoir en tête que la communication n'a pas vraiment une problématique majeure pour la linguistique ↓ + il faut dire que quand la linguistique a été créée ↑ sa visée n'était pas de rendre compte de la communication mais de la de du fonctionnement de la langue et du langage ↓ (04.16) donc d'abord elle a dû asseoir son champ de compétence et délimiter son domaine de pertinence ↓ toute discipline fait ce travail dans_un_premier_temps décide des_actions qui vont limiter border son_action et ensuite euh les_outils qu'elle utilise dans le cadre défini alors l'action de départ (04.37) la linguistique a d'abord essayé de définir son cadre de manière euh étroite pour être euh pertinente ↓ euh du coup dans_un_premier_temps les linguistes ont_ignorés la fonction communicationnelle de la langue d'accord ? euh en_étant_étant en_accord avec le précepte saussurien qui est dans le cours de linguistique générale LA LINGUISTIQUE EST L'ETUDE DE LA LANGUE EN_ELLE MEME ET POUR ELLE-MEME d'accord ? donc non pas dans ses fonctions mais comme un système d'accord ? + donc en_étudiant la langue comme un système on se préoccupait minoritairement de la façon dont la langue allait agir comme :: et il faut dire qu'on_a aussi euh en linguistique dans les premiers en fait dans les premiers temps de la linguistique à la suite du cours de linguistique générale ↑ on_a oublié euh une partie de la réflexion saussurienne ↓ + c'est_à dire que la réflexion saussurienne c'est agir en deux temps ↑ des réflexions sur LA LANGUE COMME UN</p> |
|--|--|

EM1 Exp M Diapo 4

| | |
|---|--|
|  <p>LA COMMUNICATION VERBALE</p> <ul style="list-style-type: none">• Dans ce contexte,• Le schéma de la communication de Jakobson advient au bon moment (années 60) pour se doter une représentation schématique de la communication• sans pour autant quitter le domaine de pertinence de la linguistique• Ce n'est que dans les années 80 que la problématique de l'interaction fera sortir des linguistes du modèle jakobsonien | <p>SYSTEME et une autre réflexion sur la langue euh LA PAROLE COMME REALISATION DU SYSTEME ↓ (05.43) et la linguistique de la parole en fait a été euh dans_un premier temps mise de côté dans la réflexion linguistique ↓ c'est pour ça que la linguistique structurale comme système a été vite euh :: et progressivement + d'autres des chercheurs sont revenus sur la question de la linguistique de la parole donc là ↑ dans le cas de la linguistique de la langue qui est_encore très dominant de nos jours quand vous_apprenez euh la linguistique au départ on vous_apprend le système linguistique de la langue euh :: la question de la communication est très secondaire ↓ (apparition de la diapo 5 « Dans ce contexte » 06.10) donc dans ce contexte + euh lorsque dans les_années soixante vient le schéma de la communication de Jakobson ↑ il PERMET à l'ensemble de la communauté linguistique d'entrer de plein pied dans cette problématique il commence à avoir de l'importance dans le cadre des sciences humaines ↓ (06.30) depuis les_années quarante cinquante aux_états_unis ↑ on développe des réflexions en générale sur les communications qui sont développées dans le champ de la psychologie sociale en général hein c'est_à dire euh c'est plutôt dans le cadre de la réflexion sur la propagande et de la communication de masse ↑ c'est_à dire après vous_avez des guerres mondiales ↑ + on utilise des techniques euh de la propagande pour voir euh pour faire la promotion euh des produits euh qui commencent à se développer de manière massif (07.06) donc c'est dans ce cadre là qu'on commence à réfléchir sur la communication et les linguistes étant toujours focalisé sur la dimension de la langue n'entrent pas dans cette réflexion de manière approfondie ↑ (07.59) + pour au moment ou Jakobson euh développe son schéma</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
|  <p style="text-align: center;">EXPMTRI Diapo 6</p> | <p>s :: c'est le moment où on peut enfin aborder la question de la communication DE PLEIN PIED en se tout_en restant dans le cadre de euh euh de la linguistique ↓ (07.34) d'accord ? sans sans sortir du cadre de la linguistique ↓ + on garde le domaine de la pertinence mais on peut enfin aborder la communication ↓ ++ euh on_attendra les_années quatre vingt en fait pour sortir du modèle jakobsonien et proposer d'autres modèles d'appréhension de la communication tout_en restant dans le cadre de la linguistique ↓ on sait qu'on_aura intégrer la linguistique de l'interaction qui est euh <c'est_à dire> un domaine dans lequel euh c'est_à dire on :: en france en tout cas on démarre assez tardivement par rapport à la pragmatique anglo saxonne (08.08) ++ (apparition de la diapo 6 « Je suivrais... » 08.10) donc pour vous présenter la communication verbale je suivrais la chronologie du modèle d'accord ? donc euh saussure un peu euh + voir en gros l'idée qu'on pouvait se faire de la communication de la linguistique à son démarrage euh shannon et weaver pour la communication euh pour le schéma de la communication euh qui est d'abord mis_en_oeuvre euh puis jakobson + d'accord ? on verra euh euh la semaine prochaine la variante du schéma de jakobson posé par catherine kerbrat orecchioni ↑ qui est en fait la dernière évolution de la réflexion sur euh la communication euh en linguistique avant que on change vraiment de modèle avant qu'on puisse aborder un_autre modèle de communication + commençons par saussure qui propose un schéma précommunicationnel ↑ (apparition de la diapo 7 « UN SCHEMA PRE-COMMUNICATIONNEL » 09.19) puisque sa visée n'est pas du tout de présenter un schéma de la communication mais UN SCHEMA DE LA CIRCULATION DE</p> |
|  <p style="text-align: center;">EXPMTRI Diapo 7</p> | |

LA PAROLE ↑ vous le connaissez ? enfin normalement vous devriez le connaître le schéma (apparition de la diapo 8 « Le schéma Saussurien ») + tous les linguistes le connaissent puisque c'est euh le schéma dans lequel saussure essaye de décrire comment fonctionne + euh dans le cerveau humain en fait euh comment fonctionne le le signe c'est_à dire la signification entre un concept d'un côté et une image acoustique de l'autre comme vous le voyez ↓ qui est mis en relation (09.46) + et qu'il explique en fait ce fonctionnement en montrant comment circule euh la parole véhiculée à l'autre d'accord ? donc on_a l'appareil phonatoire qui nous permet de prononcer les sons de la langue d'accord ? + euh l'appareil euh euh d'audition qui nous permet d'entendre les sons en fait de faire DES ASSOCIATIONS IDENTIQUES au récepteur à celle qu'a produit euh euh l'émetteur au départ ↓ (10.17) donc derrière ce schéma ↑ on_a un RE + PRE + SENTATION sommaire de du fonctionnement de la communication euh verbale lui-même d'accord ? je profère des sons auxquels dans mon_esprit j'ai associé euh euh des concepts pour réceptionner ses sons et dans votre esprit vous associez ces sons les mêmes concepts que ceux que j'avais au départ ↓ (10.44) ça veut dire pour qu'on puisse le faire il faut qu'on puisse il faut qu'on_ait le même euh code d'association de concept à des sons + quand_on parle la même langue c'est ce qu'on_a en commun ↓ (10.57) euh un système d'association euh de concepts d'un côté et de formes sonores de l'autre ↓ (11.06) alors c'est dit évidemment de manière sommaire mais c'est pour représenter globalement le fonctionnement de la la situation de la parole d'accord ? + ça ↑ c'est le schéma de saussure et pour saussure + c'est_à dire je répète ↓ c'est pas le schéma de la communication

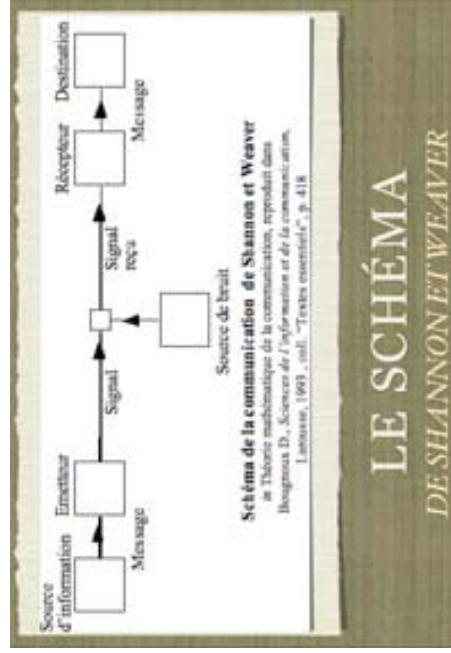
EXPMTRI Diapo 8

| | |
|--|---|
|  <p>EXPMTRI Diapo 9</p> | <p>d'accord ? c'est moi qui l'intègre à la réflexion pour que le compreniez comment on pouvait imaginer la communication au démarrage de LA REFLEXION LINGUISTIQUE d'accord ? (apparition de la diapo 9 « Pour saussure, il s'agit d'illustrer ») (11.34) il s'agit il s'agit pour saussure d'illustrer LE CONCEPT DE SIGNE LINGUISTIQUE d'accord ? ce qu'y_a dans le rond du schéma c'est l'association entre euh C ↑ concept et I ↑ image acoustique qui permet de produire le signe ↓ (11.46) donc CE N'EST PAS UN SCHEMA DE LA COMMUNICATION ↓ mais on peut y voir dans communication ↑ (Lisant) une représentation du fonctionnement de la communication verbale interpersonnelle humaine de la circulation de la parole ↓ (11.56) + on voit (Lisant) le circuit qui est lié aux organes de la phonation et de l'audition d'accord ? qui indique un mode de circulation de la parole humaine et qui est un peu ASSIMILABLE quelque part à l'idée d'encodage et de décodage puisque + il faut que je fasse moi l'association dans mon cerveau dans UN PREMIER TEMPS ↑ qu'ensuite je profère les sons et que vous fassiez dans UN SECOND TEMPS la même opération dans votre cerveau ↓ (12.25) autrement dit une opération type ↑ de DECODAGE ↓ ++ donc du coup euh ce schéma de saussure préfigure les schémas de la communication qui suivront ↑ <ou bien de loin on va dire> ensuite on + les schémas emprunteront aussi à la réflexion euh de philosophie du langage développée depuis les grecs ↓ <on va voir ça tout de suite> alors le saut euh important entre euh la réflexion euh la proposition de shannon et weaver (apparition de la diapo 10 « SHANNON ET WEAVER 13.17) donc on va voir comment shannon et weaver ont réfléchi sur euh la communication ↓ (13.25)</p> |
|  <p>EXPMTRI Diapo 10</p> | |

| | |
|---|---|
|  <p>SHANNON ET WEAVER</p> <ul style="list-style-type: none">• Claude Shannon (1916-2001) et Warren Weaver (1894-1978) sont deux mathématiciens américains écrivains en 1949 <i>A mathematical Theory of Communications</i>• Warren Weaver, en introduction à l'ouvrage, propose une petite note explicative préalable à la vaste réflexion théorique que représente l'ouvrage.• le succès immense de la théorie mathématique de la communication hors des sphères mathématiques est en partie dû à la simplicité de cette explication introductive donnée par Weaver, et au schéma simplificateur qui l'accompagne: | <p>D'ABORD ↑ (apparition de la diapo 11 « Claude shannon et Warren weaver (1814 1918) » ils sont ingénieurs claud shannon et warren weaver en fait sont deux mathématiciens américains en fait qui écrivent en dix neuf cent quarante neuf un_ouvrage intitulé A MATHEMATICAL THEORY OF COMMUNICATION ↑ et qui sont des mathématiques de la communication à l'intérieur se trouve un schéma ↓ (13.47) ++ euh + en fait euh la théorie mathématique de la communication c'est LA SORTIE d'un_ouvrage d'un livre d'un_article de claud shannon + qui était au départ un un rapport secret de shannon qui travaillait en fait dans la cryptographie dans le chiffage euh pendant la deuxième guerre mondiale ↓ (14.12) c'est des mathématiciens qui travaillaient à chiffrer les communications et euh à l'issue de son propre travail pendant la seconde guerre mondiale ↑ il fait euh UN GROS MEMOIRE euh classer top défense il a été déclassifié en mille neuf cent quatre vingt ↓ + qui s'appelle euh UNE THEORIE MATHEMATIQUE DE LA COMMUNICATION ↓ (14.30) et en QUARANTE NEUF cet_ouvrage sort fhein ce mémoire sort sous la forme d'un_ouvrage ↓ + dans lequel euh :: auquel on_ajoute WARREN WEAVER en_auteur puisque warren weaver c'était le supérieur hiérarchique de claud shannon euh lorsqu'il était dans les services secrets ↓ + donc tout les deux sont des mathématiciens + et en fait + euh en_introduction de leur ouvrage warren weaver c'est_à dire essaye de propose UNE NOTE EXPLICATIVE préalable à la réflexion euh théorique euh qui se développe euh dans l'ouvrage ↓ (15.09) alors la réflexion théorique de l'ouvrage c'est_UNE REFLEXION MATHEMATIQUE d'accord ? sion_est pas mathématicien hein j'ai essayé et ça marche pas ↓ il faut vraiment être</p> |
|---|---|

EXPMTR1 Diapo 11

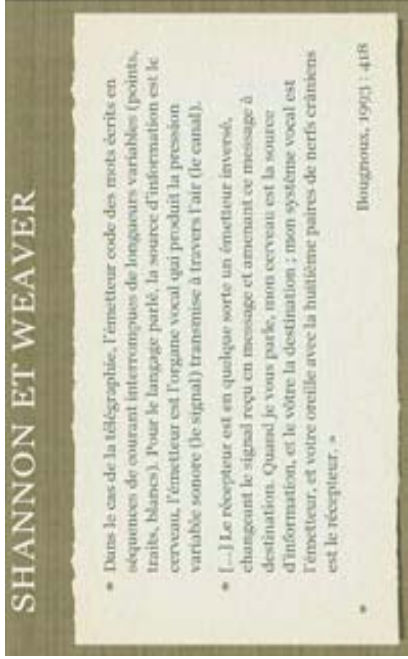
mathématicien (15.22) euh ++ ce qui veut dire que le la célébrité de ce schéma on va dire largement HORS DES SPHERES de la mathématique c'est pas en mathématique que ce schéma est célèbre c'est bien dans les sciences humaines ↓ ce qui veut dire que la célébrité de ce schéma se pose essentiellement sur la petite note explicative proposée par euh weaver en début d'ouvrage d'accord ? (15.45) + de :: + une note de dix pages dans lequel il explique le fonctionnement de la réflexion sur euh sur euh la communication ↑ + et il prend pour exemple la communication entre machines et il va pour elle transposer euh à la communication humaine de cette manière de cette manière et c'est cette note de dix pages ↓ qui va permettre le développement de L'ESSAIMAGE DE LA REFLEXION ensuite dans tout les champ des sciences humaines ↓ (16.15) ++ donc on comprend que c'est cette note qui sert de euh <c'est_à_dire> de point d'entrée à la réflexion sur la communication et dans ce point d'entrée LE FAMEUX SCHEMA DE EUH SHANNON ET WEAVER que vous_allez voir ici ↓ (apparition de la diapo 12 « Le schéma de SHANNON et WEAVER » 16.40) ++ au début feuin ↓ ce schéma il a tellement été exploité en fait qu'on_en_a des tas de versions en fait ↓ et euh :: en faisant le cours au début je donnais les versions qui étaient en circulation courante ↑ et je me suis rendu compte qu'en fait elles_étaient déjà le fruit de d'une interprétation du schéma original et même de DESINFORMATION DU SCHEMA ORIGINAL ↓ (17.03) donc du coup je suis revenu pour le schéma de jakobson et pour le schéma de shannon et weaver au schéma proposé par les_auteurs ↓ et on voit que l'interprétation de ce schéma a été tellement euh répétée euh dans le temps que euh :: parfois circule des schémas qui ne ressemblent pas du tout aux



EXPMTR1 Diapo 12

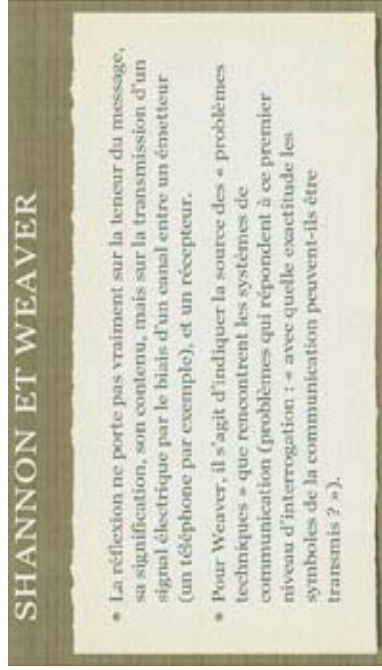
schémas originaux en tout cas qui n'y ressemblent que de très loin ↓ (17.24) + ce qui faut avoir en tête dans le schéma de shannon et weaver c'est que lorsque shannon et weaver parle d'émetteur et de récepteur ↑ <ils_étaient là↓> il s'agit d'un téléphone ou d'un télégraphe (17.37) + la réflexion de shannon et weaver c'est_une réflexion d'ingénieurs en mathématique sur les problèmes de transmission de signaux électriques entre deux machines ↓ (17.46) ++ ok donc pour eux + le récepteur c'est_un récepteur de type téléphonique ou télégraphique ↓ (17.58) + cet_émetteur produit un signal mais c'est_un signal électrique ↓ on_est d'accord ? ça envoie un signal électrique dans le fil d'accord ? donc c'est là qu'on_envoie le signal et ce signal + est + reçu par le récepteur qui va pouvoir euh le le décoder ↑ avant l'émetteur on_a une source d'information + et c'est cette source d'information qui véhicule un message cette source d'information ça peut être à ce moment là un_être humain + une voix ↑ (18.35) puisque ce que fait le téléphone c'est qu'il TRANSFORME grâce à son MICRO + il TRANSFORME LE SON DE LA VOIX EN_IMPULSION ELECTRIQUE ↓ donc ici on_a bien un message mais un MESSAGE VOCAL en fait DES VIBRATIONS qui sont transmises à la membrane de notre euh de notre récepteur téléphonique quand vous l'appellez et euh ses vibrations qui sont transmises par l'émetteur et là ça part au récepteur ↑ (19.05) + du côté du récepteur pareil ↑ on_a :: le récepteur reçoit le signal électrique et le retransforme en signal sonore et c'est_à ce moment là que on peut parler de MESSAGE et euh et de destination c'est_à dire le récepteur du message final ↓ (19.25) donc c'est pareil pour le code morse envoyé par el télégraphe d'accord ? (19.28) le télégraphe le télégraphiste envoie le message en

morse ↑ mais il est déjà décodé puisque le morse c'est déjà un code mis en jeu ↓
l'émetteur qui est un TELEGRAPHE + le fait de traverser l'envoi par les fils
électriques il est réceptionné par un_autre télégraphe qui le re reprend le code
d'accord ? (19.52) + et ensuite le destinataire qui peut être un_humain <seulement
là ↓> va relire et transformer ce code en code verbal ok ? (20.02) ce qui
préoccupe shannon et weaver dans la réflexion sur ce schéma de la communication
c'est ça ↑ (20.11) (en montrant le petit carré au dessus de la source de bruit) se
sont LES PERTURBATIONS DU SIGNAL ↓ ++ l'ensemble des_équations
mathématiques eu que représentent euh la théorie mathématique de la
communication renvoie à cette idée de la permanence LE MAINTIEN ou LA
PERMANENCE DE L'INTEGRITE DU SIGNAL malgré les différentes
perturbations euh électriques qui peuvent exister ↑ par exemple etc (20.35) par
exemple les_ondes électromagnétiques etc donc si vous mettez euh
un_électroémetteur euh à côté de votre téléphone ↓ y a des chances que votre euh que
la communication téléphonique soit brouillée et c'est ce dont parle shannon et
weaver voilà dans leur ouvrage (20.54) et c'est pour ça qu'ils mettent en place un
schéma comme celui-ci pour représenter le mode de fonctionnement général ↓ on
voit qu'on s'éloigne quand même beaucoup de ce que + est la communication
humaine + <c'est pas qu'on s'en_éloigne ↓> on_y est pas du tout + la question est
vraiment une communication une simple communication entre machines ↓ weaver
présente son schéma de la manière suivante ↑ il dit alors (apparition de la diapo
« voici comment le sché de weaver le présente ») + alors (Lisant) **la source**
d'information choisit le message désiré parmi une série de messages possibles

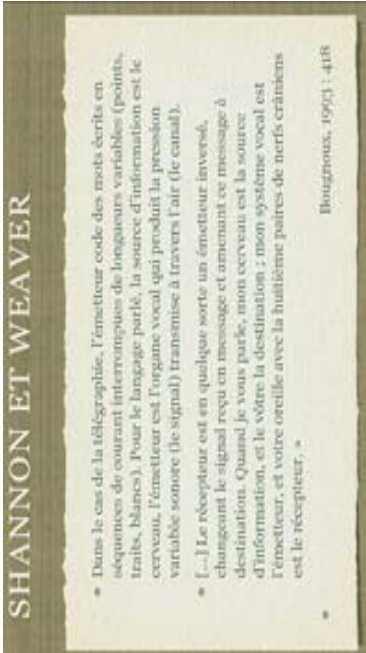
| | |
|---|--|
|  <p>SHANNON ET WEAVER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans le cas de la télégraphie, l'émetteur code des mots écrits en séquences de courant interrompus de longueurs variables (points, traits, blancs). Pour le langage parlé, la source d'information est le cerveau, l'émetteur est l'organe vocal qui produit la pression variable sonore (le signal) transmise à travers l'air (le canal). • [...] Le récepteur est en quelque sorte un émetteur inversé, changeant le signal reçu en message et amenant ce message à destination. Quand je vous parle, mon cerveau est la source d'information, et le vôtre la destination ; mon système vocal est l'émetteur, et votre oreille avec la huitième paire de nerfs crâniens est le récepteur. * <p>Rougroux, 1993 : 418</p> | <p>euh le message choisit peut donc consister en mots écrits ou parlés ou en images ou en musique donc ya la source d'information vous_avez vu sur le schéma ↑ il dit là on_est dans la partie humaine de l'échange POSSIBLEMENT HUMAINE + L'EMETTEUR TRANSFORME CE MESSAGE EN SIGNAL et là on_entre dans la partie machinique de la communication ↓ l'émetteur transforme ce message en signal + il est_alors envoyé par le canal de communication de l'émetteur au récepteur dans le cas du téléphone ↑ le canal de communication c'est_un fil métallique euh :: le signal courant électrique variable qui parcourt LE CANAL + l'émetteur est_un_ensemble d'éléments QUI TRANSFORME la pression du son vocal en_un courant électrique ↓ + ne notez pas tout là ↓ ce qui est_important c'est de comprendre qu'on_est bien dans_une réflexion d'ingénieurs de télécommunication (22.30) + il explique aussi comment ça marche dans le cas de la télégraphie et du BIT ↑ (apparition de la diapo 13 « Dans le cas de la télégraphie 22.37 ») (Lisant) l'émetteur code des mots écrits en séquence de courant ininterrompu de longueurs variables des points des traits ou des blancs ça dépend du code morse + et euh chaque lettre de l'alphabet est transformé en code en points en traits et en_espaces d'accord ? (22.51) et c'est ça + que fait la communication + que fait l'émetteur euh du télégraphe ↓ et enfin la seule transposition qui peut se faire au langage parlé c'est celle-ci (Lisant) pour le langage parlé la source d'information est LE CERVEAU (23.12) l'émetteur est l'organe vocal qui produit la pression sonore + le signal transmis à travers le canal ↑ (23.20) +++ c'est ce qui veut dire que dans la représentation que se font les ingénieurs de la communication humaine on_est très très proche du schéma de</p> |
|---|--|

EXPM TRI Diapo 13

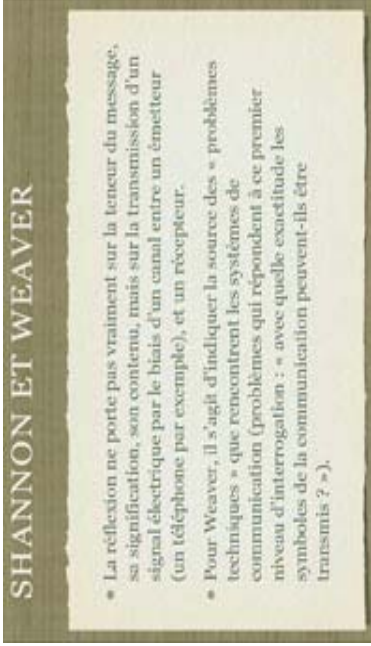
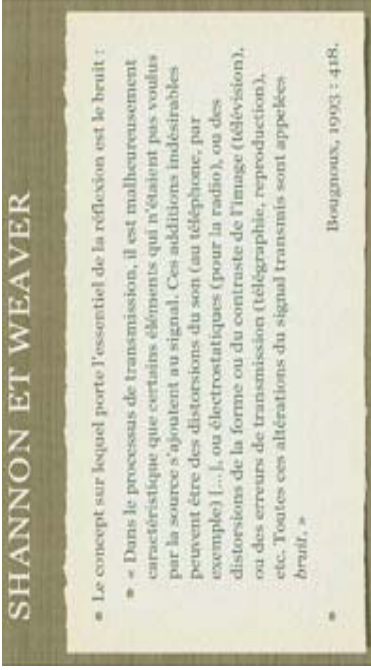
| | |
|--|---|
| | <p>saussure de tout_à l'heure ↓ (23.33) puisque l'idée c'est ce que fait le cerveau + la source d'information c'est le cerveau ++ et L'EMETTEUR C'EST L'ORGANE VOCAL C'EST L'APPAREIL PHONATOIRE ↑ (23.45) ++ donc y a c'est vraiment une mécanique ↓ ++ le récepteur pour la communication euh pour le langage parler est en quelques sortes un_émetteur inversé qui change le signal reçu en message et amène ce message à destination ↓ + quand je vous parle mon cerveau est la source d'information est la votre est la destination ↓ mon système vocal est l'émetteur et votre oreille est la huitième paire de nerfs crâniens est le récepteur ↓ (24.13) ++ donc émetteur et récepteur se sont des_instances mécaniques qu'elles soient physiologiques ou euh entièrement techniques se sont des mécaniques ↑ + pour shannon et weaver et là ↑ on_est proche de l'idée de saussure + on_a euh + le système euh de réception des sons LE SYSTEME D'EMISSION DES SONS et c'est là que se situe le système de l'émetteur et du récepteur ↓ (24.36) + autrement dit on ne parle absolument pas dans cet_idée de communication DE CONTENU DU MESSAGE ↓ (24.46) + on ne parle que de TRANSMISSION DU SIGNAL ++ donc la réflexion + euh de shannon et weaver ne porte pas sur la teneur du message (apparition de la diapo 14 « La réflexion ne porte pas vraiment » 25.00) sur son contenu mais sur la transmission d'un signal électrique ↓ (25.06) + par le biais d'un canal entre un_émetteur et un récepteur ↓ + et pour weaver euh la difficulté c'est INDIQUER LA SOURCE DES PROBLEMES TECHNIQUES ↑ qu'on rencontre dans + que RENCONTRENT LES SYSTEMES DE COMMUNICATION ↑ pardon ↓ et euh ++ et de savoir en fait définir la s :: ses les sources du problèmes d'accord ? (25.33) l'idée c'est de</p> |
|--|---|

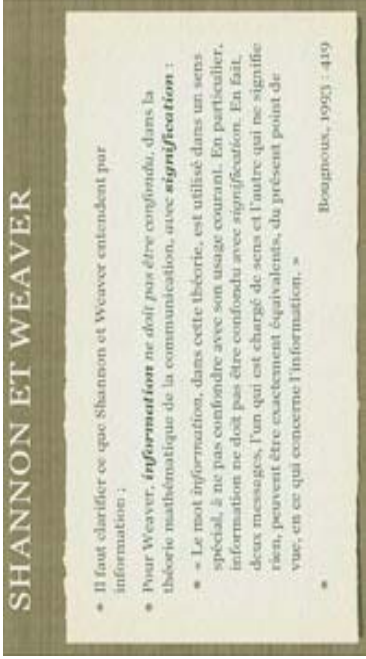


EXPMTR1 Diapo 14

| | |
|--|--|
|  <p>SHANNON ET WEAVER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans le cas de la télégraphie, l'émetteur code des mots écrits en séquences de courants interrompus de longueurs variables (points, traits, blancs). Pour le langage parlé, la source d'information est le cerveau, l'émetteur est l'organe vocal qui produit la pression variable sonore (le signal) transmise à travers l'air (le canal). • [...] Le récepteur est en quelque sorte un émetteur inversé, changeant le signal reçu en message et arriant ce message à destination. Quand je vous parle, mon cerveau est la source d'information, et le vôtre la destination ; mon système vocal est l'émetteur, et votre oreille avec la huitième paire de nerfs crâniens est le récepteur. * <p style="text-align: right;">Bougnoux, 1993 : 418</p> | <p>répondre à la question avec quelle exactitude les symboles de la communication peuvent ils être transmis ? +++ + il explique aussi comment ça marche dans le cas de la télégraphie et du BIT ↑ (apparition de la diapo 15 « Dans le cas de la télégraphie 22.37 ») (Lisant) l'émetteur code des mots écrits en séquence de courant ininterrompu de longueurs variables des points des traits ou des blancs ça dépend du code morse <lorsqu'on_a produit> les premiers téléphones servaient aux amateurs d'opéra à à écouter de l'opéra de chez eux quand ils ne pouvaient pas se déplacer ↓ (26.38) donc on mettait en place le système mais en fait on re c'était re une retransmission directe de euh de l'opéra chez le récepteur ↓ ++ donc on pourrait continuer en se disant (Lisant) mathématiquement le premier problème comprend la transmission d'une série de symboles discrets ↓ + le second la transmission d'ondes sonores continue dans le temps ↓ donc vous voyez que sa problématique est CLAIREMENT directement MATHÉMATIQUE (27.07) + si toutes les citations que je vous ai données là ↑ ont pour nom BOUGNOUX ↑ c'est qu'en fait euh daniel bougnoux a écrit un ouvrage qui s'appelle SCIENCE DE LA COMMUNICATION ET DE L'INFORMATION ↓ + euh :: qui est dans la collection TEXTES ESSENTIELS ↓ je sais pas si vous connaissez cette collection ? la collection textes essentiels c'est une collection pour une problématique donnée l'ensemble des textes produits dans la rédaction euh occidentale depuis la philosophie grecque ↓ d'accord ? donc l'idée c'est que pour la la question de la communication (27.34) + il va jamais chercher tout les tests existants depuis platon et aristote qui RENVOIENT à cette idée de communication ↓ (27.43) + euh <c'est un volume de cinq cent pages> et c'est dans cet ouvrage</p> |
|--|--|

EXPMTR1 Diapo 15

| | |
|---|---|
|  <p style="text-align: center;">EXPMTRI Diapo 16</p> | <p>que il RELATE la avec PRECISIONS euh la façon dont weaver + explique la communication dans son_ouvrage ↓ ++ donc euh l'ouvrage s'appelle science de l'information et de la communication c'est chez la collection textes essentiels ↓ (28.06) (apparition de la diapo 16 « On est loin d'un problème » 28.09) ++ donc on_est loin du problème de signification de la communication humaine ↓ + C'EST_UN PROBLEME DE DIFFERENCE ENTRE SIGNAL EMIS ET PERCU + pour ce qui est du télégraphe c'est_un problème de maintien de la finalité du signal électrique ↓ (28.28) ++ ce qui est essentiel donc dans la réflexion de shanon et weaver c'est le le fait du bruit c'est_à dire tout ce qui perturbe cette communication euh électrique ↓ ++ et il définit le bruit de la manière suivante (apparition de la diapo 17 « le concept sur lequel porte 28.41) (Lisant) les_alterations du signal transmis + toutes les_alterations du signal transmises sont_appelées BRUIT c'est l'altération + ça peut être euh des distorsions du son + des_additions électrostatiques des distorsions de la forme du contraste de l'image ou des_erreurs de transmission ↓ ok ? (29.00) +++ ENFIN dernier point et euh :: non des moindres sur euh sur euh la communication de shannon et weaver ↑ lorsque shannon et weaver parlent d'information ↓ + quand_on_aura quand_on parlera d'information on parlera du contenu du message du contenu dénoté d'accord ? + C'EST PAS DU TOUT LE CAS DE SHANNON ET WEAVER ↓ et ça demeure encore cette cette réflexion (29.32) + il existe aujourd'hui un domaine qui s'appelle les sciences de l'information et de la communication ↓ dans les sciences de l'information on parle + ENCORE de euh LA GESTION DE L'INFORMATION DE TYPE ELECTRONIQUE donc y a des_informaticiens qui</p> |
|  <p style="text-align: center;">EXPMTRI Diapo 17</p> | |

| | |
|--|--|
|  <p style="text-align: center;">EXPMTR1 Diapo 18</p> | <p>travaillent là-dessus ↓ euh donc clarifions ce que shannon et weaver entendent par INFORMATION ↑ (apparition de la diapo 18 « il faut clarifier ce que shannon et weaver entendent » 29.55) + ça ne doit pas être confondu avec signification c'est le sens dans l'information c'est euh :: + comment dire ? ++ euh :: + c'est l'alternance entre un message moins chargé de sens et un message qui ne signifie rien d'accord ? c'est_en_gros l'alternance entre zéro et un c'est la réflexion là-dessus ok ? euh :: + donc l'information c'est + euh la diffusion des messages alternatifs zéro ou un qui permet de comprendre euh l'intégrité du signal in fine ↓ (30.44) + donc shannon le dit comme ça ↓ weaver plutôt ↑ (Lisant) l'information est_une mesure de la liberté de choix dont_on dispose lorsqu'on sélectionne un message si_on_a affaire à une situation très_élémentaire où le choix se fait entre les deux termes d'une alternative on dit dans ce cas par convention que L'INFORMATION EST_EGALE A L'UNITE ↑ (31.10) + en fait cette unité vous la connaissez en fait même si euh vous_avez pas l'impression de la reconnaître + cet_unité c'est_un BIT au sens informatif du terme vous voyez ? (31.21) + en gros (Lisant) une situation de choix binaire est caractérisée par une unité d'information donc en gros quand vous_avez le choix entre zéro et un + vous_avez un choix à un bit ↑ et votre ordinateur ne fait que des choix de cette manière là d'accord ? (31.40) c'est euh :: un choix à un bit c'est celui là ↓ (<i>se dirigeant vers l'interrupteur de la porte allume puis éteint et rallume à nouveau la classe</i>) (38.48) c'est soit rallumé soit éteint ↑ y a rien entre les deux ok ? donc on_a un choix à un bit ↓ + et c'est ça ↑ l'information dans la réflexion de shannon et weaver ↓ ++ comment dire ? pour l'illustrer + autrement dit au</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <div data-bbox="236 1451 424 1899" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="448 1559 480 1798" data-label="Caption"> <p>EXPMTRI Diap 19</p> </div> <div data-bbox="501 1344 866 2011" data-label="Image"> </div> | <p>moyen_âge quand les bandits de grands chemins attaquaient les passants en fait ils leur proposaient un choix à un bit ↑ (32.15) + LA BOURSE OU LA VIE ↓ vous voyez ce que ça veut dire ok ? une fois qu'on sait ça on comprend que la transposition va être un vrai travail en fait de transformation d'un certain nombre de concepts pour euh faire en sorte que cette réflexion d'ingénieurs deviennent une réflexion des sciences humaines ↓ le bit c'est la contraction de BINARY DIGIT + qui est l'unité de base de l'informatique (32.47) + une fois qu'on sait tout ça vous_allez voir comment le schéma de yakobson transforme tout ça pour l'adapter à la communication humaine ↓ ++ (apparition de la diapo 19 « LE SCHEMA DE JAKOBSON » 33.00) alors au centre du schéma de yakobson (apparition de la diapo 20 « Au centre du schéma de Jakobson » 33.07) ++ la notion essentielle c'est la notion de message ↓ <alors> + ce hum la visée de l'article dans lequel ce schéma de yakobson est présenté pour la première fois c'est de mettre en_ avant la fonction qui correspond au message ↓ et la fonction qui correspond au message dans le schéma de jakobson c'est la FONCTION POETIQUE (33.37) ++ l'article dans lequel est produit le schéma de la communication s'appelle POETIQUE ↓ et dans cet article il fait la promotion de L'INTEGRATION DE LA POETIQUE DANS LA LINGUISTIQUE et il :: son_ idée de dire + dans cet article il ne faut pas laisser la poétique à la poésie elle fait partie du fonctionnement linguistique euh euh de base ↓ (34.05) c'est_une fonction la poétique comme les_autres (34.08) et il présente son schéma de la manière suivante ↓ (apparition de la diapo 21 « Voici comment jakobson présente son schéma » 34.14) il dit le destinataire et le destinataire vous voyez la transformation ↑ tout_à l'heure on_avait émetteur source</p> |
| <div data-bbox="895 1559 927 1798" data-label="Caption"> <p>EXPMTRI Diap 20</p> </div> <div data-bbox="922 1375 1294 1980" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1011 1413 1241 1944" data-label="Text"> <p>• Voici comment Jakobson présente ce schéma : • Le destinataire entend un message, un destinataire. Pour être opérationnel, le message requiert d'abord un contactor auquel il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi, dans une terminologie un peu ambiguë, le « référent »), contactor saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé ; ensuite, le message requiert un code, commun, en haut ou au milieu en partie, au destinataire et au destinataire (ou, en d'autres termes, à l'émetteur ou au destinataire du message) ; enfin, le message requiert un contact, un tel physique et une certaine psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication. [...] Ces différents facteurs indispensables de la communication verbale peuvent être adématiquement représentés comme suit »</p> </div> | |

EXPMTRI Diap 21

d'information émetteur message signal anananana ↓ hop récepteur destination ↓ + pour yakobson on saute l'étape émetteur récepteur et + on dit les destinataire envoi un message au destinataire + pour être opérant ↑ + le message d'abord euh requiert UN CONTEXTE auquel il renvoie + donc pour que le message soit compris il faut que il soit installé dans_un contexte général euh commun à l'émetteur et au récepteur ok ? ++ ce contexte est saisissable par le destinataire et il est lié VERBAL ou susceptible d'être verbal ou susceptible d'être verbalisé et là ↓ on_a une un deuxième effet euh de transformation + le deuxième effet de de yakobson est je transforme l'idée de signal électrique EN_UN_MESSAGE qui est VERBAL OU SUSCEPTIBLE D'ETRE VERBALISE ↓ (33.24) + ensuite le message pardon ↓ le message ↑ requiert un code commun en tout_ou partie au destinataire et au destinataire ↓ ++ ou en d'autres termes et là clac ↑ nouvel effet qui coule de yakobson entre encodeur et décodeur du message ↓ + deux_ajouts qui transforment le la la réflexion enfin le message requiert un contact un canal physique et une connexion psychologique entre un destinataire et un destinataire + donc son :: sa transposition lui demande de transformer tout les_éléments du schéma en en_autre chose ↓ (36.05) ++ ces différents facteurs inaliénables euh de la communication verbale peuvent être schématiquement présenté comme le schéma qui suit <on va le voir le schéma qui suit ↓> + euh c'est le suivant ↑ (apparition de la diapo 22 « Le schéma de jakobson » 36.22) où on trouve un destinataire un destinataire + le message transmis + le contexte dans lequel le message peut être compris ↓ le contact entre les deux personnes et le code qui doit_être en commun pour que le message puisse être euh interprété ↓ (36.41)




EXPMTRI Diap 22

| | |
|--|---|
| | <p>et ce sont les six facteurs fondamentaux de la communication pour euh yakobson ↓</p> <p>+ alors je vous_ai donné la référence exacte donc ESSAI DE LINGUISTIQUE GENERALE et l'article s'appelle poétique <vous retrouverez tout ça dans cette référence là ↓> (36.57) + donc je l'explique une dernière fois puisqu'on se rapproche de l'examen final ↓ chaque fois que je vous_ai donné des références c'était pour que vous_ALLIEZ VOIR ↓ vous devriez passer par semaine au moins deux_heures en bibliothèque ↓ pour ne serait ce que pour consulter les références qui vous_ont_été données en cours ↓ (37.20) ++ je le dis je le répète mais c'est ce qui fera de vous un_étudiant euh de valeur dès la fhein ↓ dès le début et surtout au fur et à mesure des_années ↓ + les difficultés vont aller croissant quand et au fur et à mesure que vous_avancerez dans vos_études ↑ euh :: vous_aurez zappé la partie BBLIOGRAPHIE ↓ (37.45) parce que plus_on_avance et plus on considère que la bibliographie est_acquise ↓ donc plus on vous donne des concepts plus on considère que vous_avez déjà lus ↓ donc moins on les explique ↓ + au bout d'un moment ça devient pénible ↓ donc à un moment donné on_avait fait <c'est_une parenthèse ↓> à une époque ↑ on_avait essayé de recenser le nombre d'informations données dans le cours on s'est rendu compte que dans les cours d'université ↑ + c'est_à dire qu'on_est pas encore euh c'est là qu'on_a le plus d'informations données à l'heure ↓ (38.21) et on vous_en donne en gros une vingtaine de nouvelles ↑ euh dans_un cours euh de formation continue par exemple ou euh :: dans_un cours professionnel on_en donne trois ou cinq par heure ↓ VOUS non ↑ on vous_en donne une vingtaine ↓ si on vous_en donne des_informations que que vous découvrez au moment où on vous les donne ça fait</p> |
|--|---|


+ et il va vous_en manquer un certain nombre d'accord ? (38.54) SI vous_êtes allés dans votre bibliographie si vous_avez déjà vu une première fois c'est_à dire qu'elles font écho à quelque chose que vous_avez commencé à mémoriser ↑ ce qui veut dire que vous reprenez deux fois plus facilement ↓ + c'est vraiment un_espace de corrélation permanente ↑ plus vous lisez plus vous comprenez plus vous comprenez le cours plus vous lisez (39.19) ça va :: c'est_un cercle vertueux sinon on_une cercle vicieux ↓ c'est de dire moins je lis moins je comprends ce qui est dans le cours plus le cours me donne des références et moins je lis ↓ et à la fin on se retrouve avec un décalage très_important en troisième année ça se voit de manière flagrante entre les_étudiants qui ont lu la bibliographie et les _autres ↓ (39.42) + je ferme la parenthèse et j'espère qu'une DERNIERE FOIS ce sera rentré dans votre dans votre ESPRIT ↓ + allez voir au pc de linguistique générale c'est _un_article ça vaut le coup de l'avoir lu parce que c'est quand même de cette partie là que découle la représentation de la communication linguistique entre les linguistes ↓ (40.05) + ça fait partie des_essentiels d'accord ? ++ alors (apparition de la diapo 23 « Pour étayer son adaptation ») on voit que euh :: yakobson adapte un MODELE MECANICISTE à la communication humaine et l'idée pour le rendre plus :: pour rendre cette adaptation plus VIABLE c'est euh d'associer à chacun des_éléments du système le schémas qu'on vient de voir UNE FONCTION ↑(40.39) ++ sa visée hein je le rappelle dans l'article c'est de se dire + voilà le rôle de la fonction poétique donc il fait tout ce schéma d'abord ↑ pour pouvoir faire le schéma des fonctions qui correspond et pour dire voilà à quoi correspond la fonction poétique ok ? + donc ces six_éléments sont solidaires dans l'acte de la



EXPMTR1 Diapo 23

| | |
|---|--|
|  | <p>communication verbale ↓ (41.00) ou l'un ou l'autre d'entre eux peut prendre une importance particulière ↓ ça veut dire que dans toute communication il y a les six facteurs qu'on vient de voir ↓ parfois un facteur est plus important qu'un autre en fonction de la communication dans laquelle on se trouve ↓ (41.16) et pour les fonctions ça va ça va marcher de la même manière du coup il met en évidence LES SIX FONCTIONS DU LANGUAGE qu'il appelle les six fonctions essentielles du langage ↓ + si on compare ces deux schémas ça donne ça ↓ (apparition de la diapo 24 « Le schéma de Jakobson » 41.30) le schéma de Jakobson à :: c'est celui là ↓ avec les deux en parallèle + donc on retourne au schéma des facteurs fondamentaux et à chacun des éléments de ces facteurs CORRESPOND une euh :: + correspond une fonction ↓ donc au CONTEXTE correspond LA FONCTION RÉFÉRENTIELLE + l'idée c'est que euh le contexte est ce à quoi on fait référence lorsqu'on parle ↓ donc si je vous dit euh :: le match de hier s'est mal passé ↑ vous savez pas de quel match il s'agit de quoi je parle vous pouvez pas comprendre le message ok ? en revanche ↑ si on a un contexte commun vous savez de quoi je parle (42.14) donc je vous ai dit cet exemple sans savoir je sais pas si y avait un match hier ↑ mais vous voyez ce que je veux dire ↓ ++ l'idée euh :: ou par exemple de dire l'équipe de France a perdu ↑ et là ↓ vous vous dites mais à quelle équipe de France il fait référence le tennis ? dans tout les cas elle a perdu de toute façon mais au moins il faut que vous ayez une référence possible + un référence possible pour que vous :: comprenez le message ↓ c'est clair là ? (42.43) ++ donc à la fonction contexte correspond la fonction référentielle ↑ ensuite au destinataire correspond ce que Jakobson appelle la fonction émotive ↑</p> |
|---|--|

EXPMTR1 Diapo 24

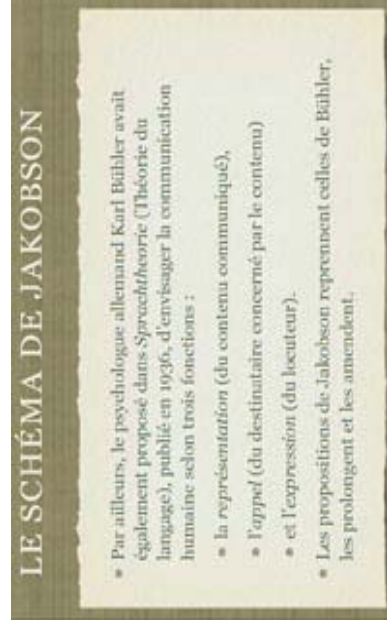


qui permet de parler de la langue ↓ (44.52) + donc elle remplit une fonction META pour parler à elle même + et enfin puisque c'est ce qui comptait le plus ↑ dans la réflexion de euh yakobson au message correspond la fonction poétique ↓ + la FONCTION + POÉTIQUE c'est + <on va dire> celle qui est propre à la à la à la au contenu du message ↓ + et là vous_avez le schéma de yakobson tel que vous l'avez retrouvé dans les schémas + avec les deux_éléments mis en parallèle donc vous voyez (apparition de la diapo 25 « Les deux schémas en parallèle ») que + les facteurs d'un côté et euh :: correspondent aux fonctions de l'autre ↓ que c'est cette ce regroupement des deux qui fait la valeur du schéma de yakobson jakobsonien ↓ (45.41) + vous_allez voir circulez dans beaucoup dans beaucoup d'autres ouvrages + dans les_articles dans de la presse le schéma de la communication où on vous dira le schéma de la communication c'est_un_émetteur un récepteur et un message ↓ en général c'est ce dont_on parle + donc vous voyez que dans le schéma original de shannon et weaver et dans le schéma de yakobson on_est beaucoup plus loin que cette idée de euh :: émetteur récepteur message ↓ c'est vraiment important à comprendre euh :: sans quoi on dit des choses extrêmement erronées sur le fonctionnement de la communication ↓ (46.18) donc je propose qu'on fasse un break pour euh : avant de euh : <je vois bien que:> + je vois bien que (rire) y a des piles à recharger alors on fait un petit break et in se retrouve tout_à l'heure pour euh :: (46.35) (les étudiants sortent en pause de dix minutes) donc j'ai dit que le schéma de yakobson s'inspire beaucoup du schéma de shannon et weaver MAIS PAS SEULEMENT ↓ l'ensemble des réflexions de yakobson ne viennent pas de nulle part mais de la réflexion préalable qui avait_été menée en + en philosophie

EXPMTR1 Diapo 25



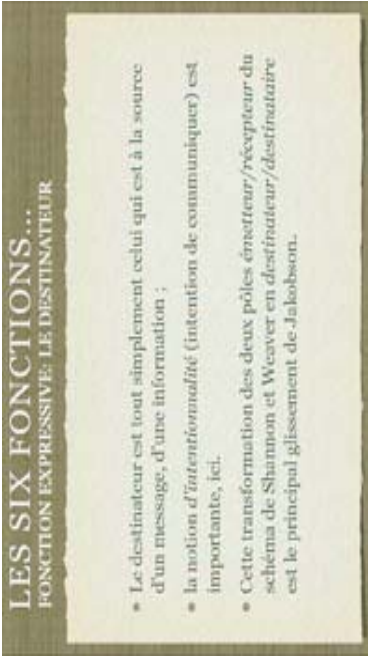
EXPMTR1 Diapo 26



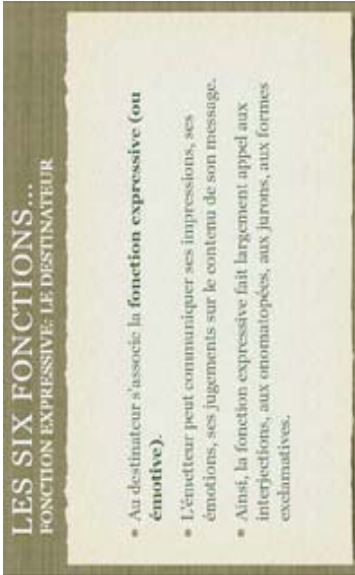
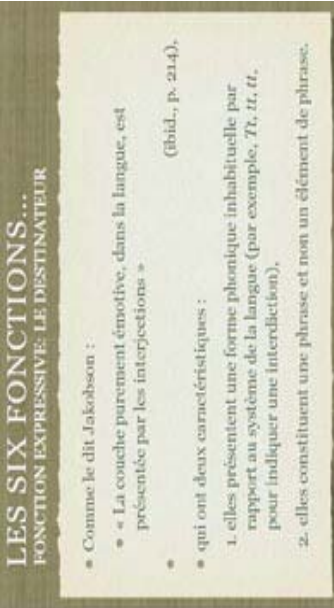
EXPMTR1 Diapo 27

du langage principalement et en sciences humaines + autour de la communication

↓ + ça commence euh par euh des réflexions euh de l'antiquité ↓ (apparition de la diapo 26 « Les propositions de Jakobson ne viennent pas de nulle part » 47.00) de l'antiquité des philosophes qui se préoccupent du langage distinguaient trois fonctions c'est des fonctions qu'on distinguait dans les travaux de la rhétorique par exemple ↓ + DOCERE qui était informer ou enseigner + NOVERE qui était émouvoir et PLACERE qui était plaire ↓ ces trois fonctions étaient vraiment essentielles de euh d'un + de la rhétorique c'est_à dire d'un discours bien fait ↓ ++ et ces trois fonctions renvoient rejoignent celles qui sont proposées dans le schéma de yakobson ↓ + ça c'est une première euh une première source ↓ (apparition de la diapo 27 « Le psychologue Karl Bühler » 47.43) ++ autre source plus récente et plus proche de l'époque qui influence à l'époque est celle du psychologue allemand KARL BUHLER d'accord ? qui avait proposé lors d'un ouvrage intitulé SPRATCH THEORY c'est_à dire (apparition d'une image incongrue) (rire) c'est_à dire euh :: théorie du langage normale ↓ euh donc un_ouvrage publié en mille neuf cent trente six dans lequel il propose d'envisager la communication humaine selon trois fonctions + la première étant euh :: la représentation du contenu ↑ la représentation pardon ↓ celle de l'objet communiqué (48.32) + L'APPEL c'est la deuxième fonction c'est_à dire l'appel du destinataire euh euh concerné par le contenu c'est la fonction que yakobson transformait en fonction conative + et l'expression du locuteur + c'est ce que fait yakobson dira pour le destinataire il parlera de FONCTION EMOTIVE OU EXPRESSIVE en les considérant comme équivalents ↓ (48.58) + donc les propositions de yakobson reprennent celles de

| | |
|---|--|
|  <p style="text-align: center;">LES SIX FONCTIONS... FONCTION EXPRESSIVE: LE DESTINATEUR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le destinataire est tout simplement celui qui est à la source d'un message, d'une information ; • la notion d'<i>intentionnalité</i> (intention de communiquer) est importante, ici. • Cette transformation des deux pôles émetteur/récepteur du schéma de Shannon et Weaver en <i>destinateur/destinataire</i> est le principal glissement de Jakobson. | <p>buhler les prolonge et les_arrange + là ↑ on va voir dans le détail la corrélation des fonctions et des facteurs euh pour voir vraiment comment on envisage à partir de là ↓ + la communication en linguistique et vous voyez qu'on_est quand même de façon diamétralement opposé à ce qu'on_a vu jusqu'à présent ↓ donc c'est vraiment une réflexion qui parle de trucs complètement différents et c'est cette disparité en fait qu'on va essayer de réduire euh à la fin de la synthèse où on fera la comparaison entre les deux types de système ↓ (49.38) ++ donc voyons nos fonctions en détails ↓ + (apparition de la diapo 28 « Le destinataire est tout simplement celui qui est » (49.45) ++ fonction expressive donc ↑ ça correspond au destinataire ++ le destinataire c'est celui qui est à la source d'un message d'une information ↓ + euh la notion d'intentionnalité dans ce schéma est dans la réflexion de Jakobson ↑ le destinataire véhicule transmet intentionnellement un message et on envisagera toujours la communication comme intentionnelle jusqu'à ce qu'on arrive aux années quatre vingt quatre vingt dix dans lesquelles se développe la réflexion sur l'interaction et euh :: qu'on_intègre en France dans les travaux euh de l'école de Palo Alto ↑ + pour laquelle la communication est justement m :: pas nécessairement intentionnelle dans laquelle l'intentionnalité c'est euh justement est juste pas pertinente ↓ rappelez vous avec l'école de Palo Alto + toute la communication est liée au comportement se comporter quand on se comporte tout le temps on communique ↓ (50.58) dans la réflexion linguistique à la suite de Jakobson ↑ on communique un message le destinataire ENVOIE un message DONC C'EST VRAIMENT UN TRAVAIL INTENTIONNEL ↓ (51.10) ++ la transformation des deux pôles émetteur et récepteur du schéma de Shannon</p> |
|---|--|

EXPMTRI Diapo 28

| | |
|---|---|
|  <p style="text-align: center;">EXPMTR1 Diapo 29</p> | <p>et weaver destinataire destinataire c'est le principal glissement de yakobson c'est même plus qu'une TRANSFORMATION c'est_à dire il fait sauter l'émetteur et le récepteur qui sont les_instances mécaniques de la transmission de du signal pour ne garder que la source d'information au départ qu'il appelle DESTINATEUR et la destination qu'il appelle LE DESTINATAIRE ↓ (51.40) + donc (apparition de la diapo 29 « Au destinataire s'associe » 51.45) au destinataire j'associe la fonction expressive ou émotive vous voyez les deux sont équivalents chez yakobson ↓ + expressive ça renvoie à expression à la réflexion de buhler ↑ + l'idée c'est que euh l'émetteur peut communiquer ses_impressions ses_émotions ses jugements sur le contenu du message en plus le message il véhicule en fait impressions + émotions etc (52.08) + que jakobson sépare du message proprement dit donc la fonction expressive fait largement appel en linguistique aux_INTERJECTIONS aux_ONOMATOPEES aux JURONS aux FORMES EXCLAMATIVES ↓ (53.23) ++ donc par exemple toute la dimension prosodique relèverai de cette euh fonction + si je vous disais EN CRIANT à la semaine prochaine ! ça voudrait dire que je :: ma fonction émotive est complètement ↑ vous voyez le message si je vous dit à la semaine prochaine normalement et comme je l'ai dit la première fois on_a le même message par contre on_a pas la même fonction + expressive ok ? (apparition de la diapo 30 « Comme le dit Jakobson ») comme le dit jakobson + yakobson pardon ↓ euh + voilà la couche purement émotive de la langue est présentée par les_interjections et pour lui les_interjections ont deux caractéristiques c'est_à dire qu'elles forment un sous système dans notre système de la langue qui fonctionne différemment du reste du système de la langue par exemple ↑ + elles présentent</p> |
|  <p style="text-align: center;">EXPMTR1 Diapo 30</p> | |

une forme phonique inhabituelle par rapport au système par exemple on peut dire pour signifier euh l'interjection ok ? donc c'est pas le système de la langue habituelle ça n'a pas de de croisement vocalique consonantique etc c'est vraiment une forme particulière ↓ deuxième point ↑ elles constituent une phrase et non un élément de phrase donc quand vous dites + vous dites c'est interdit de faire ça ↑ ça renvoie à une phrase ça n'est pas décomposable en sous_éléments + on peut pas dire on peut pas distinguer dans_un groupe nominal d'un groupe verbal par exemple ↓ ok ? (53.58) donc c'est_une phrase à part entière + ça ↑ c'est les caractéristiques propres de des_interjections pour euh :: et ça renvoie à la fonction expressive ↓ (apparition de la diapo 31 « Ce qui caractérise le destinataire ») ++ deuxième fonction LA FONCTION CONATIVE qui renvoie elle au destinataire euh ↑ au destinataire non ↓ au DESTINATAIRE ++ donc attention ↑ +++ excusez moi j'y étais pas du tout donc voilà le destinataire ce qui caractérise un destinataire c'est euh la CAPACITE A PERCEVOIR ET A INTERPRETER LES INFORMATIONS qu'il relève de à partie de ses_actions sensorielles donc le destinataire c'est_un récepteur ↑ il perçoit + il perçoit avec ses cinq sens et il interprète ses perceptions ↓ (55.10) + donc si on s'en tenait au destinataire on pourrait + récupérer la question de la non_intentionnalité dans le schéma de yakobson c'est_à dire + le destinataire + il perçoit qu'il le veut ou non d'accord ? vous entendez parce que vous_avez les_oreilles ouvertes en fait ↓ et même si on les ferme vous entendez quand même quand bien même vous ne voudriez pas entendre vous entendez ↓ (55.33) euh ++ vous sentez c'est lié à votre organe respiratoire et si vous arrêtez de sentir vous arrêtez de respirer aussi et que



EXPMTR1 Diapo 31

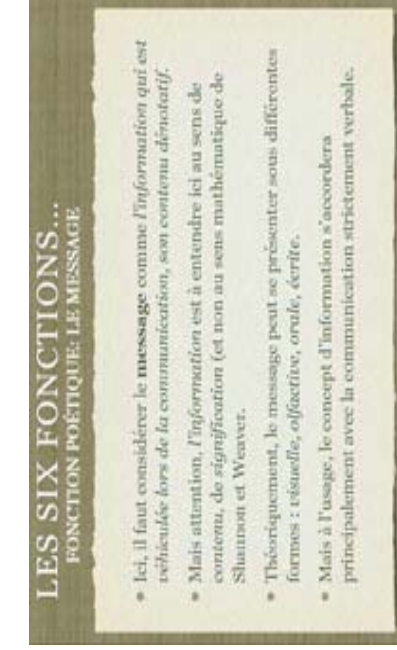
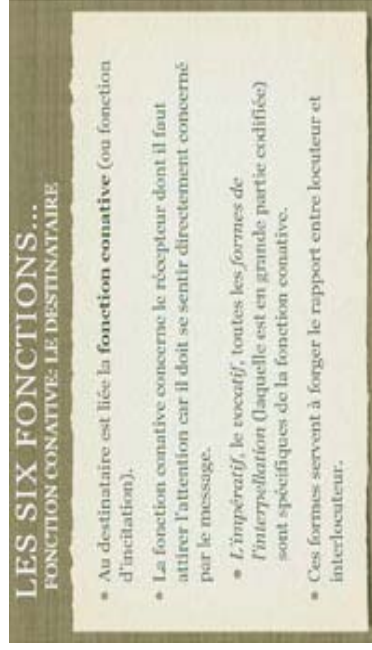
donc euh du coup vous percevez euh des_odeurs que vous bloquez ou non ok ? +
donc on pourrait dire de ce côté-là on_est dans non_intentionnalité donc on perçoit
et on_interprète tout ce qui nous_arrive ↓ (55.52) ++ euh dans la communication
entre êtres humains on :: faut toujours concevoir un_autre pour qu'on puisse parler
de la communication ↓ + c'est_à dire qu'en fait même quand_on_est du côté du
destinataire + le destinataire n'existe que parce que il projette de s'adresser à
quelqu'un d'autre ↓ ok ? (56.12) + donc la représentation existe du côté de
l'émetteur euh :: qui se fait une représentation des récepteurs de son message ↓ et
dans la COMMUNICATION MEDIATIQUE c'est très flagrant c'est des_exemples
par exemple on peut avoir la notion de CIBLE en publicité et dans la publicité + le
publicitaire vise une cible particulière dans la représentation de son + destinataire
mais euh quand_on parle à un_écrivain on dit VOS LECTEURS euh la notion de
lectorat pareil ↓ renvoie à l'idée d'une représentation globale qu'on se fait du
destinataire ↓ et globalement dans la communication médiatique c'est la notion de
public qui remplit cette fonction ↓ + et on voit que cette fonction du public est très
majoritairement euh :: FANTASMEE ↓ (56.27) elle correspond pas à la réalité
qu'on voit + on construit l'image d'un public de manière systématique lorsqu'on
lorsqu'on parle ↓ (57.06) donc quand vous_échangez avec quelqu'un vous faites la
même chose ↓ vous vous faites une représentation de ce qu'il est et euh :: c'est_en
fonction de cette représentation que vous vous parlez ↓ (57.20) donc vous regardez
la personne vous vous dites tiens aujourd'hui il a des cernes ↑ il doit_être un peu
fatigué donc je vais lui parler tout doucement parce que je sens qu'il va pas suivre
donc vous vous faites une représentation de cet_individu pour le s'adresser à lui ↓

(57.33) <donc je vous jure que les cernes ne sont pas un exemple pris sur le vif ↓>

(rire) je l'ai juste inventé sur le moment il ne m'a pas été inspiré (rire) par la situation actuelle (rire) euh :: donc l'idée ↑ donc voilà le destinataire renvoie à la fonction conative et dans la communication humaine on va on fonctionne toujours avec cette idée qu'on_a un destinataire euh à qui on s'adresse ↓ (58.03) donc au destinataire est liée la fonction conative ↑ c'est autrement dit FONCTION

D'INCITATION (apparition de la diapo 32 « Au destinataire est liée la fonction conative 58.13) c'est_à dire pour il faut capter le destinataire ↓ donc il faut proposer un contenu qui soit relativement incitatif ↑ +++ en dans la dimension linguistique qui intéresse yakobson fréquemment linguistique c'est euh L'IMPERATIF + LE VOCATIF + et LES FORMES D'INTERPELLATION qui remplissent spécifiquement la fonction conative ↓ (58.40) ++ tout comme ces formes qui forgent le rapport entre le locuteur et le destinataire ↓ (apparition de la

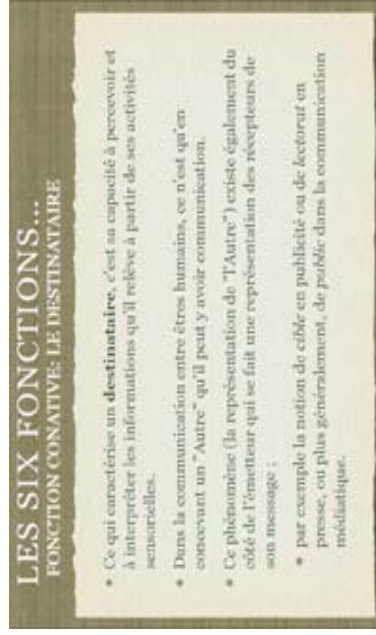
EXPMTR1 Diapo 32



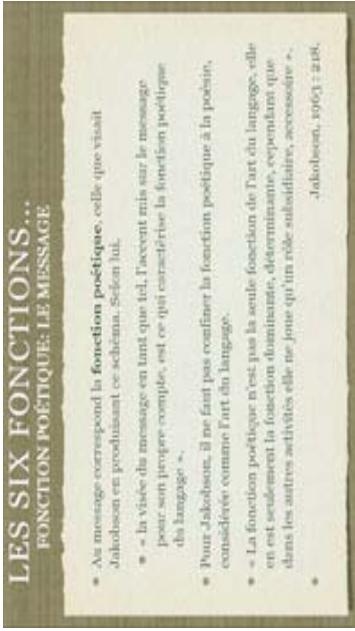
EXPMTR1 Diapo 33

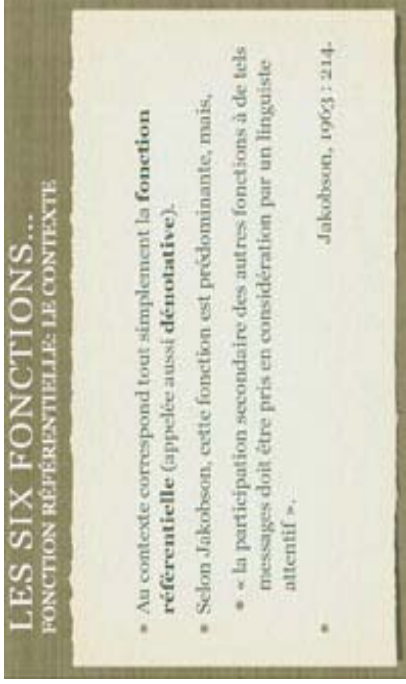
diapo 33 « Ici il faut considérer le message ») vous vous rappelez pour le schéma de shannon et weaver l'information c'est_un bit d'accord ? zéro un est la combinaison de ces de choix binaires ↓ + là on parle ↑COMMUNICATION AU SENS LINGUISTIQUE DU TERME ce qui veut dire + que + au message on_associe on :: associe la définition de l'information qui est véhiculée lors de l'information c'est_à dire SON CONTENU DENOTATIF ↓ (00.36) + donc il faut entendre information COMME CONTENU COMME SIGNIFICATION ET NONPAS AU SENS DE SHANNON ET WEAVER ↓ ++ c'est ce qu'on_a fait quand_on_a travaillé sur les signaux de la communication non verbale ↓ < vous vous rappelez ? > on_a fait une association entre signal et

interprétation ça veut dire qu'on a un signal et l'idée c'est de dire quel est le SENS ↑ de ce signal qu'elle signification il peut prendre ? quelle valeur a ce signal ? et c'est ce : cela qu'on appellera l'information dans le cadre de ya dans le cadre du schéma de yakobson ↓ (01.15) + théoriquement et c'est ce qu'on a VU quand on a travaillé sur euh sur les différents types de production et de réception des signaux ↑ le message peut se présenter sous diverses formes OLFACTIVE VISUELLE ORALE ECRITE euh <j'ai pas mis tout hein euh ::> mais aussi TACTILE GUSTATIVE etc ok ? à l'usage ↑ d'accord ? la conception d'information ne s'accordera principalement exclusivement qu'à la communication euh verbale ↓ donc dans la conception yakobsonienne on parlera d'information pour parler de la langue du DISCOURS véhiculé par le message linguistique ↓ (01.56) ++ et là encore par rapport à L'IDEE GENETIQUE qu'on peut avoir du schéma de la communication on perd tout ce qui est non verbal ↓ + c'est à dire qu'on parlera on utilisera rarement le schéma de la communication pour décrire la communication visuelle ou olfactive par exemple ↓ (apparition de la diapo 34 « Ce qui caractérise un destinataire » 02.30) oh la la ! ya toujours la même euh :: j'ai une + des slides qui est restée en boucles désolé ↓ <voilà> je sais pas c'est ce qui m'a servi d'exemple dans chacun des trucs j'ai oublié de l'effacer après ↓ (02.48) + ça va revenir hein + je l'enlèverai de la version en ligne ↓ mais vous allez avoir des slides régulièrement parce que c'est bon des slides de :: + alors parenthèses ↑ j'explique le détail de la cuisine de + pour que les euh les présentations des parties arrivent de la même manière ↑ il faut copier le style de l'histoire ce que je fais c'est ce que je fais un duplicata du slide et je change les contenus à l'intérieur sauf



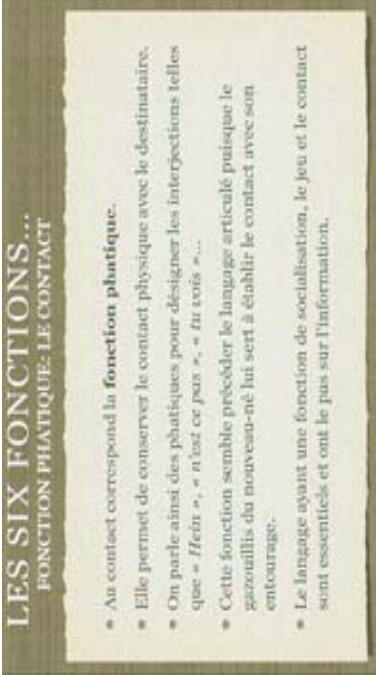
EXPMTR1 Diapo 34

| | |
|--|--|
|  <p style="text-align: center;">EXPMTRI Diapo 35</p> | <p>que là ↑ + ils restent là ↓ (rire) elle est restée le slide donc d'accord ↓ à la place c'est donc à au message là je parle toujours de la fonction poétique c'est celle que visait yakobson en produisant euh le schéma ↓ (apparition de la diapo 35 « Au message correspond la fonction poétique » 03.37) ++ pour lui la visée du message en tant que tel l'alternance mis sur le message pour son propre compte est ce qui caractérise la fonction poétique du langage ↓ on la retrouve évidemment la fonction poétique EXACERBEE DANS LE DISCOURS POETIQUE ↑ (03.53) mais par exemple lorsqu'on travaille sur les formes de de du langage on utilise cette fonction ↓ c'est par exemple quand_on dit un slogan qui sonne bien ↑ + le slogan euh euh mini mir prix mais qui fait le maximum ! par exemple remplit une fonction poétique en quelque sorte c'est_à dire il utilise une forme identique pour faire passer son message + d'accord ? mini mir mini prix ↓ + petit_à petit ça rentre dans l'esprit parce que ça a cette forme poétique là ↓ d'accord ? donc par exemple en quatre vingt six euh j'entrerais à la fac trois semaines et après ↑ on_est parti trois mois en grève l'idée c'était de partir en grève sans_être bloqué mais ça a changé et donc c'était dans les projets de [XXX] donc les slogans ↑ en fait remplissaient tous les slogans de grève ↓ fhein qu'on utilise dans les grèves visent à remplir une fonction poétique c'est_à dire + il faut qu'ils soient pertinents dans la forme + le rapport entre forme et contenu doit_être pertinent d'accord ? ++ donc on chantait notre truc au type de vaquet euh :: BREF ↓ (05.15) euh :: donc l'idée c'est que euh :: lorsqu'on SE CONCENTRE SUR LE MESSAGE POUR LUI-MEME ↓ on_est dans le cadre de la fonction poétique et pour yakobson cette fonction poétique est euh euh traverse toute la communication tout l'usage du langage ↓ pas</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
|  | <p>seulement ↑ euh :: les les les discours poétiques <la poésie> + il le dit de la manière suivante (Lisant) la fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage elle en est seulement la fonction dominante (05.53) + déterminante cependant que dans les autres activités ELLE NE JOUE PAS UN ROLE SUBSIDIAIRE ACCESSOIRE ↑ donc elle est toujours présente dans toutes les fonctions et c'est pour ça que cette PHRASE <il faut être vraiment> pour cette phrase de l'article de yakobson ↓ soit produite pour que cette phrase devienne une vérité linguistique d'accord ? (06.19) + sa visée c'est vraiment de faire en sorte que + euh de faire en sorte que euh :: la fonction poétique SOIT REHABILITEE dans la réflexion linguistique ↓ + ensuite passons à LA FONCTION REFERENTIELLE ↓ (apparition de la diapo 36 « Au contexte correspond » 06.37) ++ donc qui correspond au contexte ↓ + on appelle la fonction référentielle on l'appelle aussi LA FONCTION DENOTATIVE <donc j'ai parlé de contenu dénotatif tout à l'heure> dénotatif c'est à dire euh :: c'est vraiment équivalent à la fonction référentielle dans la flexion de + pour yakobson (Lisant) cette fonction est prédominante MAIS euh :: la participation de fonction à délivrer un message doit être pris en considération par un linguiste attentif ↓ euh en gros en linguistique on on se posait la question à l'époque de yakobson essentiellement de la fonction référentielle (07.20) + c'est à dire comment le langage réfère aux choses auquel il renvoie ? de quelle manière lorsqu'on dit TABLE on renvoie à cet objet ↓ quelles sont les relations intrinsèques qu'il y a entre les deux ? donc on s'est rendu compte que yavait euh que la relation n'était pas motivée que RIEN de l'objet table ne renvoyait au son table et euh :: on essayait de voir par exemple de</p> |
|---|--|

EXPMTR1 Diapo 36

| | |
|--|--|
|  <p style="text-align: center;">EXPMTRI Diapo 37</p> | <p>différencier les sons de la langue qui sont motivés et euh ceux qui ne le sont pas ↓ (07.51) les_onomatopées par exemple sont motivées parce qu'elles sont + elles_ont une RESEMBLANCE ANALOGIQUE AVEC LE SON auquel auquel elles renvoient ok ? (08.00) ++ (apparition de la diapo 37 « La fonction référentielle renvoie » 08.00) donc la fonction référentielle renvoie à ce dont_on parle dans_un message donné ↓ + on on on peut prendre en compte on va dire des contenus strictement référentiels ↑ + et qui s : qui n'ont que cette valeur c'est le cas par exemple des panneaux euh dans lesquels vous_avez une inscription unique d'accord ? un panneau qui dit ROUTE BARREE en fait il ne dit qu'une seule chose que la routes est barrée ↓ il n'a qu'un sens il est complètement univoque ok ? donc il est STRICTEMENT REFERENTIEL + on considère aussi comme euh référentiel les télégrammes d'accord ? arriverai demain ↑ ça ne dit que euh ce dont ça parle c'est_à dire qu'y_a d'autres considérations externes pas de point de vu particulier ↓ on_est dans la transmission essentielle du contenu euh du message et DES REFERENCES auxquelles que f : que produit le message ↓ ++ euh alors de de manière théorique mais c'est déjà moins flagrant en vérité ↑ on pourrait dire des textes scientifiques ou des textes techniques euh intentionnellement devraient_être des textes strictement référentiels ↓ on ne devrait transcrire que des TEXTES + mais ça ↑ c'est théorique + dans la réalité n_y exprime des points de vus euh on_y + ya une expressive subjective qui est celle de l'auteur ↓ (09.54) ++ alors que normalement elle devrait_être réelle + dans le fonctionnement français en plus ↓ comme on_a une culture littéraire euh ancrée euh dans la culture française et et apprise à l'école ↓ même les _écrits de type scientifique essayent d'avoir une</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
|  <p>LES SIX FONCTIONS... FONCTION PHATIQUE: LE CONTACT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au contact correspond la fonction phatique. • Elle permet de conserver le contact physique avec le destinataire. • On parle ainsi des phatiques pour désigner les interjections telles que « Hein », « ti est ce pas », « tu vois »... • Cette fonction semble précéder le langage articulé puisque le gazouillis du nouveau-né lui sert à établir le contact avec son entourage. • Le langage ayant une fonction de socialisation, le jeu et le contact sont essentiels et ont le pas sur l'information. | <p>valeur esthétique d'accord ? donc ON_EST PAS DANS DES CONTENUS STRICTEMENT REFERENTIELS ↓ (10.17) cette VALEUR ESTHETIQUE DES CONTENUS renvoie plutôt à la fonction poétique + donc quand vous essayez de construire une phrase qui sonne bien <qui soit jolie> c'est plutôt euh de la fonction poétique de la fonction référentielle ↓ (10.33) donc le plus souvent la fonction référentielle va croiser d'autres fonctions dans le dans le langage ↓ ensuite + après la fonction référentielle de texte + LA FONCTION PHATIQUE ↑ (apparition de la diapo 38 « au contact correspond la fonction phatique » 11.01) qui correspond au contact ↓ donc la fonction phatique permet de conserver le contact physique avec le destinataire euh pas seulement PHYSIQUE mais aussi PSYCHOLOGIQUE d'accord ? LA RELATION à l'autre est maintenue par le contact on part de la la FONCTION PHATIQUE (11.27) ++ certaines certaines_interjections dans la langue sont_appelées phatiques de cette façon d'accord ? des_interjections telles que HEIN N'EST-CE PAS ? TU VOIS ? sont les_éléments de maintien du contact (11.43) donc chacun a les siens hein vous pouvez les repérer dans votre propre expression moi ↑ je dis souvent d'accord ? d'autres vont dire hein ↑ d'autres vont dire tu vois ? voilà ↓ cette fonction semble précédée le langage articulé euh puisque déjà + le nouveau né en fait essaye de maintenir le contact avec euh son_entourage en produisant des sons d'accord ? + lorsqu'il gazouille ah oh ah oh ! c'est pour c'est pour que vous gardiez le contact avec lui ok ? (12.21) donc c'est_une FONCTION PRE LINGUISTIQUE PRE LANGAGIERE ↓ c'est la première à laquelle on_a affaire dans le langage (12.27) + (un téléphone sonne) c'est vous ou c'est moi ? c'est loi ↓ + donc ok bon ↓ donc</p> |
| <p>EXPMTR1 Diapo 38</p> | |

| | |
|--|---|
| <div data-bbox="245 1352 652 2000" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="683 1547 711 1803" data-label="Caption"> <p>EXPMTR1 Diapo 39</p> </div> | <p>euh la fonction phatique correspond au à la socialisation à la fonction de socialisation du langage ↓ (12.48) euh + on la retrouve <je l'ai dit tout_ à l'heure> dans LA COMMUNICATION MEDIATISEE (apparition de la diapo 39 « Dans la communication médiatisée ») d'accord eu téléphone à la radio dans lesquels vous trouverez toutes sortes de formules stéréotypées euh qui n'ont_ aucune autre fonction que de vérifier que le contact est maintenu ↑ (13.10) c'est le cas du allô dans la communication téléphonique allô allô c'est première première chose ETABLISSEMENT DU CONTACT ↓ donc directement une fonction phatique et le fait que ça redouble d'importance au niveau dans la communication médiatisée et téléphonique c'est parce qu'on_a pas le canal visuel pour observer cette euh cette euh ce contact ↓ dans le canal visuel ↑ la fonction et de la posturo mimo gestualité on sait que l'autre vous_écoute parce qu'il est face à vous parce qu'y_a son_ orientation du buste vers vous et parce qu'il vous regarde ↑ une fois qu'on_a pas ça ↓ dès lors que vous n'avez pas cette confirmation posturo mimo gestuelle ↓ vous_êtes_obligé de passer par l'implicite pour comprendre ok ? ++ euh dans la communication radio militaire ↓ on dit ROGER quand_on reçoit c'est codifié mais c'est codifié pour dire que le contact est bien_établi ↑ vous me recevez ↑ je vous reçois cinq sur cinq ça veut dire que euh on peut commencer à discuter ↑ (14.29) ++ donc dans la vie courante une bonne partie des_échanges n'ont d'autres fonction que d'assurer ce contact ↓ ++ dernière fonction à prendre en compte + LA FONCTION METALINGUISTIQUE + celle qui correspond au code ↓ (apparition de la diapo 40 « Pour que ce système d'échanges » 14.55) et c'est celle qui nous_intéresse le plus c'est celle sur laquelle vous travaillez c'est</p> |
| <div data-bbox="908 1344 1305 2011" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1335 1547 1364 1803" data-label="Caption"> <p>EXPMTR1 Diapo 40</p> </div> | |

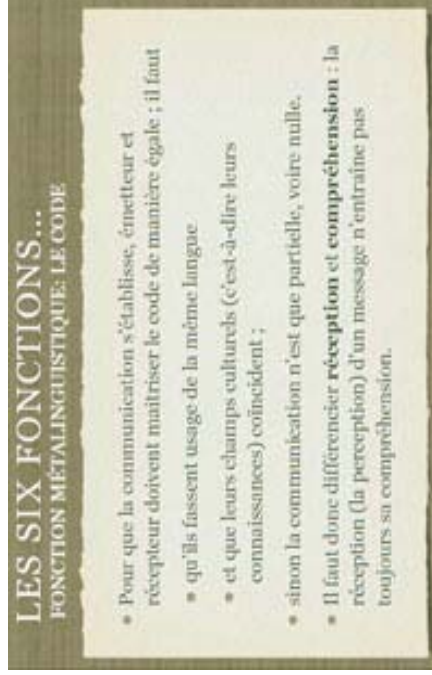
depuis depuis un certain temps depuis que vous êtes entré en en sciences du langage ↓ (15. 07) si vous continuez à y rester vous allez travailler sur essentiellement sur cette fonction ↓ + alors que euh le système d'échanges quand_on représente le schéma de la communication puisse fonctionner il faut que euh émetteur et récepteur PARTAGE EN COMMUN UN CODE ↓ (15.22) un code ↑ (Lisant) **c'est à dire une série de règles qui permettent d'attribuer une signification au signe support de l'information** ↓ si on revient au schéma de + saussure j'ai un signe dans ma tête + je fais une association dans ma tête + je fais une association dans ma tête et hop je l'envoie par le canal ↓ si vous n'avez pas le même code que moi vous ne comprenez pas ce que je veux dire ↓ (15.46) alors ↑ imaginons que vous ne parliez pas le japonais et que je dis saionara ! vous vous dites mais de quoi me parle t_il ? mais qu'est ce qu'il me dit ok ? + euh :: ça veut dire que vous ne partagez pas le même code que moi et vous vous dites il a sa façon de parler mais peut_être qu'il voulait me dire quelque chose mais je n'arrive pas à le comprendre ↓ (16.04) + je ne partage pas le même code que lui donc le code ce sera (Lisant) **tout système de signe qui ↑ c'est important par CONVENTIONS PREALABLES + est destiné à représenter et à transmettre des informations d'une source à un point de destination de l'autre** ↓ (16.27) l'idée très_importante de cette citation c'est que le code c'est_un système de signes + mais c'est_un système de SIGNES CONVENTIONNELS ↓ ce qui veut dire qu'on peut changer le code qu'on peut traduire un code dans_un_autre chaque fois on_essaye de transposer un système de conventions ↓ (16.51) ++ y_en_a parmi vous qui font euh langage des signes ? + en_option ? ouais là ↑ + vous_apprenez

un nouveau code pour transmettre des_informations et c'est ce que vous faites puisque vous n'êtes pas natif de du langage des signes et que vous n'avez pas les_expressions euh de départ ↓ c'est que vous traduisez par par + vous traduisez de la de la du code linguistique en langage des signes ↓ d'accord ? (17.19) on_a bien des possibilités de transmission d'un code et pourquoi on peut le faire ? parce que de l'un à l'autre on_a un système de conventions pour transposer ↑ ++ donc (s'adressant à l'étudiante apprenant le langage des signes) allez_y c'est quoi en langage des signes c'est bientôt fini ?

002. EEE : (l'étudiante ne répond pas en souriant)

003. M : ah ah ! ah ah ! là ↓ ça rejoint un_autre point ça rejoint le fait qu'on ne maîtrise pas forcément pareil↑ on ne maîtrise pas le code de la même manière d'accord ? ++ dit autrement comme vous_êtes des_étrangers de la langue des signes euh :: vous parlez encore très mal ↓ ok ? ça veut dire c'est vraiment important que le partage du code commun est pas forcément celui su'on partage au total le code commun ↓ or ↑ dans le schéma de la communication on_a tendance à se le représenter comme étant relativement idéal mais ça va entraîner beaucoup de perturbations + que de ne pas_avoir en commun ou de penser qu'on_a un code commun alors qu'on ne l'a que qu'on ne l'a que partiellement en commun (18.35) c'est ce qui se passe euh quand je vous parle en linguiste au

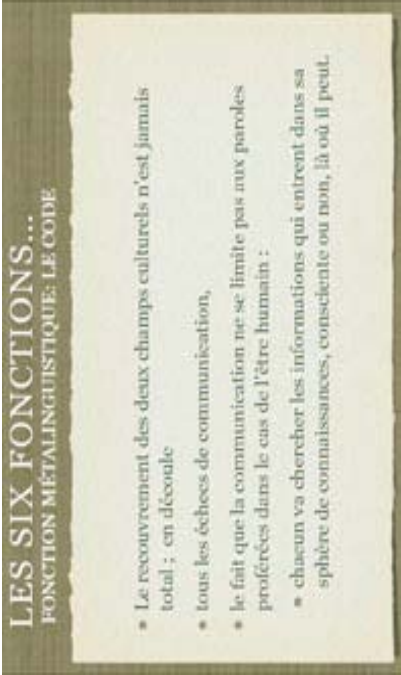
début ↓ avant que le vous_ai expliqué les termes avant que je vous_ai expliqué la fonction métalinguistique pour que vous compreniez ce que je suis_en train de vous dire ↓ vous parlez une langue que vous ne comprenez pas on ne partage pas le même code ↓ (18.50) + on_a l'espoir en tant qu'enseignant à la fin de l'année qu'on partage le même code avec les_étudiants c'est_à dire que vous comprenez assez bien même que vous maîtrisiez le code que je vous_ai donné pour qu'en_échange on se comprenne directement ok ? (apparition de la diapo 41 « pour que la communication s'établisse » 19.09) pour que la communication s'établisse ↑ récepteur et émetteur doivent maîtriser le code de manière égale de la manière la plus_égale possible ↓ (19.17) en fait il faut qu'ils fassent uz usage de la même langue et que leur champ culturel coïncide en plus ↓ donc on va dire + nous parlons la même langue mais euh :: d'un côté vous_avez un_ingénieurs informatique et de l'autre côté euh vous_avez euh :: un prof de lettres allez ↓ prenons deux_autres côtés caricaturaux <comme ça on_est sûr de ce qu'on dit> à moins que vous_avez un prof de lettres qui soit un_as en_informatique ou un_ingénieur en_informatique qui adore les lettres ↓ on va prendre un un_ingénieur en_informatique classique et le prof de lettres classiques ↓ (19.56) + c'est_à dire qui lui n'entend rien_aux machines donc les deux se retrouvent en face à face devant un problème d'ordinateur très difficile ↑ + donc ils parlent la même langue les deux_autres + on sait qu'a priori ils vont se comprendre qu'ils partagent un vocabulaire commun ↑ mais une va



EXPMTR1 Diapo 41

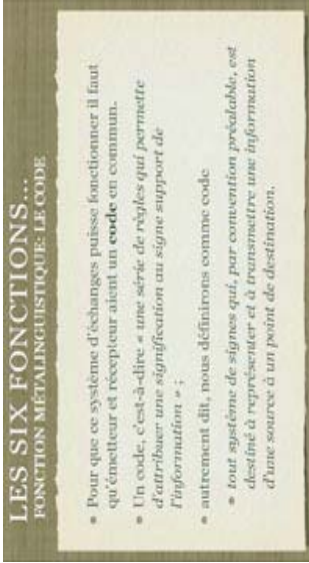
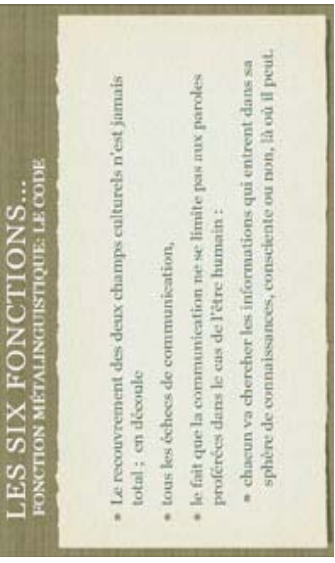
décrire les phénomènes de la machine dans_un langage qui lui est propre et l'autre dans son_incompréhension de ce qui se passe sur la machine va le décrire dans_un_autre langage ↓ donc en général l'informaticien en_informatique parle de sa machine en termes attentifs ↓ donc en le en la personnifiant en disant mais elle me fait ça ! elle me dit que :: je comprends pas ce qu'elle me dit ↑ (20.39) ou euh j'ai l'impression qu'elle me veut quelque chose ↓ et derrière vous_avez l'informaticien qui dit le processus qui est derrière c'est le suivant ↑ on_est dans_une incompréhension totale du fait de termes culturels de champs culturels qui coïncident minoritairement ça c'est l'idée ↑ (20.59) + on_a la même chose quand vous parlez à euh :: des_étrangers qui utilisent mal la langue quand vous parlez à des_enfants en fait qui ont une maîtrise relative de la langue si vous n'adaptez pas votre discours à à leur champ culturel c'est pas la peine ↓ d'accord ? si je disais à ma fille qui a deux_ans et demi euh :: si je lui filais un cours de première année de linguistique ça serait drôle ↑ mais en même temps euh elle comprendrait rien à ce que je lui dit d'accord ? (21.28) c'est normal on ne partage pas ce champ culturel là ↓ vous comprenez on_est ↑ de la même manière ↓ vous rentrez chez vous ça vous arrive de temps en temps (rire) vous rentrez chez vous et euh :: il vous fallait dîner chez vos parents en fait et euh euh qu'est ce que tu fais euh à l'université ? et là ↑ vous devez expliquer ce que vous_êtes entraîné de faire en cours ↓ + vous_avez essayé déjà l'exercice ? ça marche comment ? +

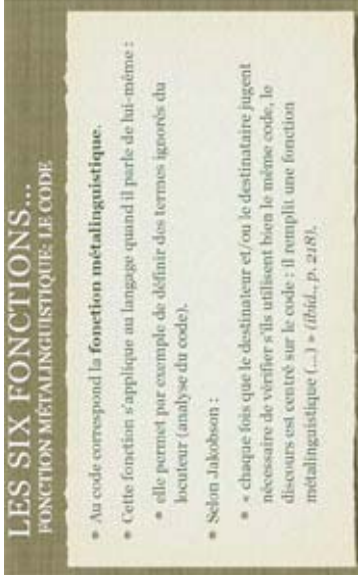
le problème c'est que quand vous êtes en cours vous accédez à un champ culturel particulier que vous ne partagez pas avec ceux qui n'ont pas vécu ce cours ↓ (22.13) euh :: à vos parents ça va être difficile d'expliquer c'est à dire qu'à un moment il va falloir avoir une maîtrise de ce champ culturel suffisante pour pouvoir TRANSDISPOSER ce qu'y a dans votre champ culturel dans un autre champ ↓ (22.25) + c'est comme ça que fonctionne euh + LE DISCOURS METAPHORIQUE ↓ (22.33) + ce qu'on fait dans une métaphore c'est qu'on transpose les éléments d'un champ culturel à un autre ok ? si + les champs culturels ne coïncident pas la communication n'est que partielle voire nulle ↓ (22.47) il faut donc différencier ça ↑ C'EST TRES IMPORTANT mais c'est vraiment le propre de la communication humaine et c'est vraiment différent de la communication machine ↓ réception et compréhension + un récepteur UN TELEPHONE ne comprend pas ce qu'il reçoit ↓ + il l'interprète pas il décode ↓ + un récepteur téléphonique reçoit des signaux électriques et ces signaux des signaux électriques et c'est ces signaux qui décodent ↓ si les signaux sont perturbés il va décaler la perturbation et donc vous allez recevoir vous in fine un son troublé au téléphone + vous dites y a y a du brouillage sur la sur la ligne ↓ (23.30) si y a des fritures sur la ligne c'est que le décodeur fhein l'intégrité du message entre celui qui est envoyé par l'émetteur et celui qui est récupéré par le récepteur a été euh chamboulée d'accord ? (23.43) EN REVANCHE dans la communication humaine au-delà de la

| | |
|---|---|
|  <p>LES SIX FONCTIONS... FONCTION MÉTALINGUISTIQUE: LE CODE</p> <ul style="list-style-type: none">• Le recouvrement des deux champs culturels n'est jamais total ; en décalage• tous les échecs de communication,• le fait que la communication ne se limite pas aux paroles proférées dans le cas de l'être humain :• chacun va chercher les informations qui entrent dans sa sphère de connaissances, consciente ou non, là où il peut. | <p>réception ya la compréhension ↑ vous pouvez par exemple réceptio ré re recevoir des signaux d'une langue que vous ne comprenez pas ↓ + vous les recevez d'accord ? on vous parle on vous tiens un discours euh :: en mandarin ↓ à la limite vous_aller peut_être reconnaître que c'est du mandarin ↑ que c'est_une langue exotique plutôt chinoise mais au-delà ↑ vous comprenez pas ce qui se dit ↓ (24.14) + donc ya une importance dans la réflexion humaine ENTRE RECEPTION ET COMPREHENSION (24.17) (apparition de la diapo 42 « Le recouvrement des deux champs ») + le recouvrement des deux champs n'est jamais idéal ↓ du coup découle plusieurs choses un des_échecs de la communication ↑ le fait que la communication ne se limite pas aux paroles proférées dans la communication humaine c'est_àdire que beaucoup de choses passent par d'autres biais pour confirmer euh ce qui se passe dans la communication ↑ c'est là que tout le posturo mimo gestualité rentre en compte puisque ELLE ↑ elle permet de renforcer le contenu du message verbal (24.48) + du coup chacun va chercher des_informations QUI ENTRENT dans SA SPHERE DE CONNAISSANCES CONSCIENTES OU NON là où il peut ↑ quand vous_avez pas de langue de référence ↓ ben vous produisez votre propre euh CADRE avec ce que vous savez ↓ (25.05) ++ donc on terminera la fonction métalinguistique parce qu'elle est_importante dans le prochain cours.</p> |
|---|---|

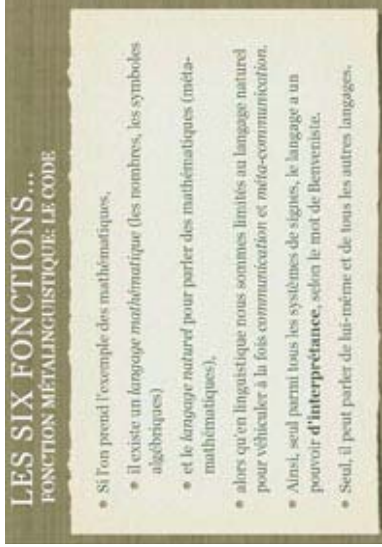
EXPMTR1 Diapo 42

1.2. Séance [EXPMTR2]

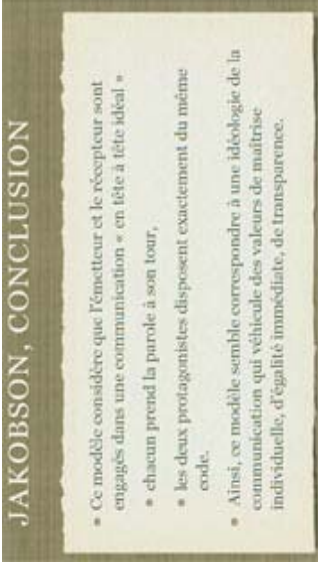
| DIAPORAMAS | TRANSCRIPTIONS |
|--|---|
|  <p style="text-align: center;">EXPMTR2 Diapo 4</p> | <p><i>Le professeur est assis derrière son bureau face à son ordinateur portable et son vidéo-projecteur.</i></p> <p>M : si on prend en compte la communication verbale + ce que ne fait pas euh ::: Jakobson + on_a un code minimal qui est comportemental ++ d'accord ? (à la classe) donc on ++ se regarder euh ::: s'approcher + ou s'éloigner c'est déjà un début de communication + le schéma de communication de Jakobson ne prend pas en compte puisqu'il s'intéresse à la communication verbale ok ? (à la classe) donc (lisant) + « pour Jakobson le code c'est euh ::: une série de règles qui permet d'attribuer une signification au signe qui est SUPPORT de l'information » l'idée c'est que le support de l'information + ce que le message véhicule c'est une information qui est ++ dont le support est + est + la langue proférée verbale dans le cas de l'oral euh ::: dit autrement pour définir le code on dira on parlera de (<i>lisant</i>) tout système de signes qui par convention va est destiné à représenter les informations d'une source à un point de destination + ça c'est ce qu'on a vu la semaine dernière donc euh ::: + dons pour que la communication s'établisse ↑ émetteur récepteur + pour traiter le code de manière égale il faut que leur champ culturel coïncide sinon si leur champ culturel ne coïncide pas du tout la communication n'est que partielle voire nulle (7secondes) il faut donc différencier ++ chez l'homme la réception de la compréhension on reçoit ce qu'on reçoit c'est un signal sensible donc on le reçoit donc on le perçoit en le percevant par nos sens donc on peut entendre un bruit</p> |
|  <p style="text-align: center;">EXPMTR2 Diapo 6</p> | |

| | |
|---|---|
|  <p>LES SIX FONCTIONS... FONCTION MÉTALINGUISTIQUE: LE CODE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au code correspond la fonction métalinguistique. • Cette fonction s'applique au langage quand il parle de lui-même : • elle permet par exemple de définir des termes ignorés du locuteur (analyse du code). • Selon Jakobson : • * chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (...) * (<i>Ibid.</i>, p. 218). | <p>c'est_un peu par exemple + imaginons euh ::: que pendant dix_ans en fait que vous n'avez pas pu avoir accès + avoir accès aux journaux ni à la télévision ya un certain nombre d'information qui vous_ont échappé + qui veut dire que dans la conversation courant avec quelqu'un de votre entourage qui lui a réussi à avoir la télévision + enfin réussi + reçu ses informations + des choses qui paraissent évidentes vous seront complètement inconnues d'accord ? (<i>à la classe</i>) + du coup votre sphère culturelle + le champ culturel dans lequel vous êtes sera restreint par rapport à lui (7secondes) donc + à cette fonction métalinguistique correspond le CODE (... ?) + quand on parle du langage qui parle de lui-même euh ::: par exemple définir les termes améliorés du locuteur + quand on discute et que je vous donne un terme nouveau du champ linguistique + si je le définis pas + il se passe rien + vous pouvez pas intégrer ce que je suis en train de vous dire +++ donc une partie consiste à vous donner des nouveaux termes et expliquer leur sens et leur fonctionnement ok ? (<i>à la classe</i>) euh ::: toute cette + toute cette + dimension d'explication du terme linguistique utilisé + c'est euh ::: une dimension métalinguistique + ça veut dire qu'on utilise la les + les capacités linguistiques pour parler du langage lui-même +++ du coup on peut analyser euh ::: le code à l'aide ↑ de la langue ++ donc on_analyse le code de la langue à l'aide ↑ du code de la langue ++ c'est cette fonction qu'on appelle META au sens où elle + on_utilise un objet pour le réarmer lui-même (4 secondes) et c'est finalement assez rare dans le mode de fonctionnement humain + heu ::: hors la question du langage +++ pour tous les autres modes de fonctionnement + par exemple LE VISUEL on_a un code linguistique pour décrire le visuel mais on_a pas un code visuel pour décrire le visuel ok ? (<i>à la classe</i>) donc euh ::: + le code linguistique sert à décrire tous les autres modes de fonctionnement et (... ?) c'est à peu près le seul dans le langage humain +++ selon Jakobson + chaque fois que le destinataire et ou le destinataire juge nécessaire de vérifier</p> |
|---|---|

EXPMTR2 Diapo 7

| | |
|---|--|
|  <p style="text-align: center;">EXPMTR2 Diapo 8</p> | <p>si il utilise bien le même code + euh :::+ le discours est centré sur le code + il remplit une fonction métalinguistique (7secondes) donc ça peut aller de choses très triviales c'est par exemple [qu'est-ce que tu as dit ? + j'ai pas bien entendu] + ce que + je veux vérifier le fait que le mot sorti va bien + [je te demande ce que tu as dit] + ça veut dire une partie qui est la fonction phatique + c'est-à-dire maintien de la fonction phatique + c'est-à-dire + maintien de la relation mais partie + qui est une question sur le sens du mot que tu as utilisé donc la FONCTION METALINGUISTIQUE + vous comprenez ça ? (à la classe)</p> <p>EEE : oui (... ?)</p> <p>M : assurément + c'est pour que vous compreniez + je vais prendre un exemple + si on prend les mathématiques + quand je prends les langues mathématiques c'est pour conjurer le mauvais sort d'un ancien étudiant qui me disait + je me vengerai des maths un jour ! (rires) + dans le langage mathématique on_a f.hein il existe un langage mathématique propre d'accord ? (à la classe) + les nombres + les symboles en mathématique + ça c'est le langage en mathématique Et euh ::: pour parler des mathématiques on_utilise pas le langage mathématique on_utilise le langage naturel pour décrire les fonctions d'accord ? (à la classe) + du coup on_a pas un fonctionnement métalinguistique par rapport à + au langage mathématique ok ? (à la classe) +++ en linguistique niet + notre seul euh ::: outil c'est la langue + pour décrire la langue on se sert de la langue ++ alors on véhicule à la fois la communication normale et la méta-</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <div data-bbox="363 1451 608 2011" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="635 1608 662 1854" data-label="Caption"> <p>EXPMTR2 Diapo 9</p> </div> <div data-bbox="746 1451 1106 2018" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1134 1608 1161 1854" data-label="Caption"> <p>EXPMTR2 Diapo 10</p> </div> | <p>communication + c'est_à-dire la communication sur la langue + ce qui veut dire que le langage c'est le seul système de signes qui a un pouvoir d'INTERPRETANCE + on pourrait même dire d'AUTO-INTERPRETANCE (... ?) + il est le seul à parler de lui-même et de tous les autres langages + ça c'est ++ c'est pour ça que vous êtes là en fait + c'est + la linguistique n'existe que parce-qu'à un moment donné on s'est dit : on va s'attaquer à la description du langage en utilisant le langage + mais s'attaquer à créer le vocabulaire qui nous permette de décrire le langage en fonctionnement + donc tout le travail de la discipline linguistique des sciences du langage est un travail métalinguistique de description du langage en fonctionnement + ok (à la classe) c'est clair ça ? (à la classe) +++ conclusion sur Jakobson + alors + on va suivre le modèle (en faisant référence d'un signe de tête à la diapositive) en fait on_a le modèle de la communication tel que je vous le présente + c'est_un modèle très séduisant on va dire + c'est_un modèle qui donne l'impression qu'on va pouvoir décrire la totalité des usages du langage + grâce à ce modèle en tout cas on_a un modèle qui nous permet de dire schématiquement + VOILA ! je peux parler d'une telle fonction + je ne peux pas parler d'une_autre +++ la difficulté +++ euh ::: c'est que quand on commence à utiliser ce schéma non pas comme un schéma explicatif + il est euh ::: en grande partie INSATISFAISANT +++ alors + premier motif d'insatisfaction + le fait que c'est_un modèle qui ne concerne que la communication linguistique + strict stricto-sensu ++ rien_est dit sur les facteurs extralinguistiques qui accompagne la fonction langagière (il se met les mains devant la bouche, toussé) + rien_est dit sur la posturo-mimo-</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
|  <p style="text-align: center;">EXPMTR2 Diapo 11</p> | <p>gestualité↑ RIEN sur la dimension culturelle ++ on_est vraiment dans la transmission du message et c'est_un peu ce côté mécanique qu'on reprochera systématiquement au ::::: modèle +++ du coup le modèle considère qu'émetteur et récepteur sont engagés dans_une communication en tête_à-tête idéal + il a repris la dimension mécanique de la communication de Shannon et Weaver + appliqué à la dimension humaine + ça réduit l'humain à une_espèce de mécanique parlante et enregistrée ↓ ok (à la classe) c'est ce côté IDEAL de la communication humaine qui est un peu difficile à comprendre + on va dire si la communication humaine fonctionnait sur ce MODELE SI IDEAL + que celui-là tout ce qu'on vous direz serait retenu immédiatement + c'est_à-dire que l'apprentissage serait d'un implicite sans borne MAIS NON + MAIS NON ya un niveau de difficulté +++ Yakobson + enfin le schéma de Yakobson n'en rend pas compte ni↑ les niveaux de difficultés du langage utilisé et euh ::: en plus dans ce tête_à-tête idéal + il y a euh :: les règles de la conversation courante que n'intègre pas Yakobson ++ faut dire qu'au moment où il parle elles étaient pas encore posées + on les avaient pas encore posées ↓ + c'est normal qui les intègre pas + on les avaient pas trouvées de manière explicite ++ par exemple dans le modèle de Yakobson chacun prend la parole à son tour + quand on parle dans une conversation courante on se rend compte que non ++ on a toujours des périodes de chevauchements dans l'échange+++ ses périodes de chevauchements de la structure de l'échange avec ce modèle pas possible↓ avec ce modèle les deux protagonistes disposent exactement du même code et encore là + là on se rend compte que NON toute les séquences d'apprentissage nous montre que c'est pas</p> |
|--|--|

le cas ↓ lorsque vous avez un_apprenant et euh ::: celui qui délivre l'apprentissage qui lui = est sensé mieux posséder le code +en général c'est le cas + le code (...?) donc ça nous renvoie à l'idée que le modèle de Yakobson correspond à une idéologie de la communication cependant + l'idée sous-jacente de cette réflexion c'est de dire + qu'on soit dans un modèle comportemental ou un modèle verbocentré +++ on se représente la communication selon une idéologie qui nous ait propre et à partir de cette idéologie on conçoit des modes d'appréhension et ça c'est important à comprendre parce que chaque fois que vous aurez affaire à une réflexion sur la communication + elle relève profondément d'une idéologie de la communication + il y a idéologie par exemple de la transparence de la communication + c'est une communication idéale et que les hommes devraient en communicant les hommes devraient s'entendre + donc la communication est vecteur d'entente + donc on vous dit ça à tour de bras + en fait mais ça relève d'une idéologie et dans les faits on voit que c'est contredit par des tas de facteurs + ok ? + euh ::: parfois ça marche ça veut dire que ça correspond à l'idéal + ça veut dire que dans des circonstances particulières ça peut fonctionner et l'idée du travail sur la communication c'est de décrire ces circonstances + c'est à partir de ces descriptions qu'on commencera à à comprendre finement comment ça marche ↓ donc gardez à l'idée que c'est ce modèle correspond à une idéologie de la communication + cette idéologie véhicule des valeurs particulières comme les traits individuels + des valeurs d'égalité + immédiates + de transparence + ça c'est propre à la représentation qu'on se fait de la communication euh ::: + dans le schéma de Jakobson en science du langage en

| | |
|--|---|
| | <p>général ++ et dans l'idée qu'on_a de se la représenter quand_on parle de manière schématique ++ c'est passé dans le sens commune cet_idée de transparence de la communication + or ya rien_dire de plus faux + fin + si on se met à regarder dans le détail comment les individus communiquent + on peut même arriver à dire à la conclusion inverse + à se dire que toute communication est une suite de malentendus qui réussit + en gros + on se dit des tas de choses euh ::: on croit que l'autre comprend ce qu'on_a dit mais A LA FIN le compromis + on_arrive à un compromis qui fait qu'on se comprend ++ si vous regardez vraiment en détail + si on regarde vraiment en détail un échange ↑ on se rend compte que c'est quand même plutôt un + quelque chose de l'ordre du compromis perpétuel qui se joue + plutôt que de quelque chose de l'ordre de la lisse linéarité de la compréhension et de l'échange ++ en gros les seuls échanges dans lesquels euh ::: ya pas d'ambiguïté + se sont les échanges avec nos machines souvent + d'accord ++ quand vous_allez à la machine à café chercher un café + aucune_ambiguïté dans les messages + elle marche ou elle ne marche pas ++ quand elle marche + elle vous donne la boisson ou elle ne vous la donne pas + quand vous n'avez pas de sous elle ne vous donne rien + elle vous parle pas ↓ vous voyez ce que je veux dire ? (à la classe) elle ne communique que lorsque vous lui ++ donnez la pièce qui la rend communicante + de ce point de vue elle communique puisque quand vous mettez la pièce elle réagit + et sa réaction est interprétable par nous + donc vous allez devant votre machine + vous lui mettez une pièce et en fonction des différentes fonctions pré-programmées elle elle vous elle vous répond + et là aucune_ambiguïté quand elle vous dit PLUS DE</p> |
|--|---|

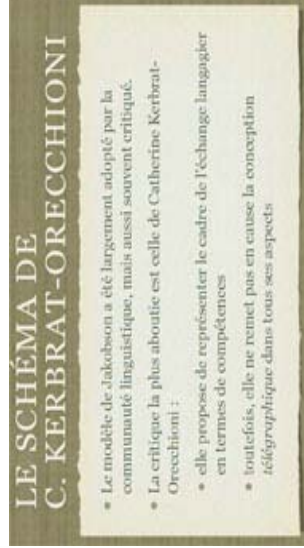
MONNAIE et que vous venez de mettre une pièce de deux euros c'est clair + le message n'est pas ambigu + c'est pas un MARCHAND qui vous dit J'AI PAS DE MONNAIE AUJOURD'HUI + parce que si un marchand vous disait J'AI PAS DE MONNAIE AUJOURD'HUI + vous attendez de lui qu'il se passe autre chose + qu'il aille en chercher (*rires*) mais pas votre machine à café + ce qui veut dire que la communication homme /machine + les choses sont beaucoup plus claires parce que la machine est incapable d'interpréter + elle ne fait que décoder euh ::: les éléments qu'on lui a préinscrits + elle a un mini code de fonctionnement et ce et c'est par ce mini code de fonctionnement qu'elle entre en contact avec l'individu ++ autrement dit ↑ si on_entre pas dans son code elle ne nous comprend pas + c'est de la même manière pour toutes les machines sophistiquées + quand je parle de la machine à café c'est pour donner un_exemple ou le vidéoprojecteur par exemple + lui voilà + il est un_animal particulier avec un code particulier que parfois il marche et parfois il marche pas sans qu'on comprenne pourquoi ++ là euh ::: on_a des_exemples de machines dans lesquelles est programmé un code à partir duquel ces machines peuvent fonctionner et c'est seulement ce code là qu'elles_ont ++ du coup on retrouve quelque chose d'assez proche du schéma de Jakobson puisqu'il est_issu de schéma de Shannon et Weaver qui est un schéma de communication entre machines + d'accord ? (*à la classe*) + l'idée c'est que l'être humain est_une machine beaucoup plus complexe et beaucoup plus_ambivalente que la machine du point de vue UN de sa compréhension qui est double + il y a une perception d'un côté et une_interprétation de l'autre pas seulement du codage mais

| | |
|--|--|
| | <p>aussi de la construction autour de ce qu'il perçoit euh ::: et de la même manière de la construction de tout ce que l'on profère ++ l'idée c'est que dans le sens de la réception ↑ on comprend vite qu'on fait autre chose que décoder + mais il faut aussi se le dire dans le sens de la production ++ quand vous dites quelque chose + si on réfléchit à l'échange communicationnel + quand vous dites quelque chose vous ne dites pas nécessairement ce que vous vouliez dire ça arrive très souvent que vous dites à un moment donné ou à un_autre + je vais dire quelque chose et je me retrouve devant et c'est pas ça que je voulais dire parce que la situation est différente + machin ne réagit pas comme je l'avais prévu euh :: je sens que c'est pas le moment que je le lui dise + vous voyez tous ses_éléments font qu'entre ce qu'on_a programmé et ce qu'ils sont + il se passe autre chose d'important dans la réflexion de la communication humaine ++ elle est toujours adaptative + on va pas essayer malgré tout à force + avec force + ténacité voire même comment dire ? (se parlant à lui-même à voix haute) plus que de l'opiniâtreté quoi c'est euh ::: l'obstination AVEC FORCE ET OBSTINATION on va pas essayé de faire passer quelque chose quand_on se rend compte que ça marche pas d'accord ? ok ? ++ on_essaye de le transformer le message + du coup + en le transformant ben on l'adapte à la situation et à l'autre ++ et on l'adapte non seulement de manière euh ::: verbale + dans le contenu verbal mais également dans notre comportement dans notre XXX ++ donc on mettra en synthèse on mettra en balance c'est deux formes de la communication que sont LA COMMUNICATION TELEGRAPHIQUE + celle du modèle de Jakobson et de Shannon et Weaver et la communication dite</p> |
|--|--|

ORCHESTRALE par Winkin + celle du modèle Palo Altiste et voir ce qu'elles n'ont pas en commun et comment on peut arriver ensuite à les faire croiser ++ elles_ont quand même beaucoup de différences dans leur conception de fond + est ce que la ce que je vous dit c'est clair ? (à la classe) (4 secondes) la question qui tue + ça a l'air euh (rires) est ce qu'il y a des questions des remarques ? vous vous dites mais euh :: je sais pas vous comprenez moins cette partie ++ non ? (pas de réponse des étudiants) bon c'est parfait ↑ (Diapo12) donc on va attaquer le schéma de Kerbrat + alors le schéma de Kerbrat ++ va fonctionner comme une RELECTURE en fait + une tentative de d'amélioration du schéma de Jakobson + (Diapo 13) donc d'abord en linguistique on_a largement adopté le schéma de Jakobsonien + d'ailleurs il a été même largement adopté (il se lève et ferme la porte) au-delà de la linguistique (bruit de chaises) au-delà du cadre linguistique mais pas seulement + dès qu'on_a essayé de l'utiliser vraiment on s'est rendu compte de ses manques qu'il a aussi été critiqué + son_adoption très large n'a pas_empêché qu'à un moment donné on se rend compte qu'il lui manquait des choses qu'il était INSUFFISANT ++ (Diapo 14) dans le cadre linguistique + en un_sens la critique la plus aboutie est celle de Catherine Kerbrat-Orechioni c'est_à_dire qu'elle tente de pousser le schéma de Jakobson dans ses retranchements jusqu'à ce qu'il euh :: euh :: au bout de sa logique + de le rendre pertinent tout_en le gardant spécifique ++ (Diapo 15) mais pour le rendre pertinent + euh :: euh :: il va faire deux choses = dans_un premier temps + elle va dire fhein elle va dire euh :: qu'il faut que ce schéma soit nuancé euh :: en représentant ++ l'action de l'émetteur + l'action du récepteur en tant que



EXPMTR2 Diapo 12



EXPMTR2 Diapo 13

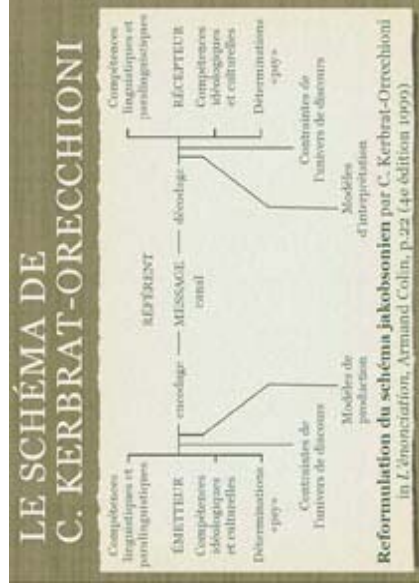


EXPMTR2 Diapo 14

COMPETENCE et non pas ++ seulement + euh :: en termes de représentation idéale ↓ donc l'idée c'est de dire si on intègre la question des compétences on va pouvoir rendre compte des différences entre les locuteurs ++ TOUTEFOIS ++ j'insiste elle ne remet pas en cause la conception télégraphique ++ elle garde la conception télégraphique qui euh :: comme fond (bruits de tables) donc c'est repousser l'idée que la langue est repoussée de manière égale par tous + que l'échange langagier se fait de manière harmonieuse et limpide (*en lisant*) dit autrement + quand_on parle on_est toujours compris par l'autre et pire ce que je disais tout_à l'heure + on ne dit pas forcément ce qu'on voulait dire +++ donc si on envisage + l'homme comme une machine qui utilise le système linguistique à bon_essient + parfois même il invente + c'est_à_dire qu'il utilise des potentialités que le système linguistique n'avait pas forcément prévues au départ et souvent il tronque (7 secondes) bref + tout les éléments qui entrent en jeu lors d'un échange langagier sont des compétences plus_ou moins maîtrisées par les interlocuteurs + c'est ça l'idée de départ (silence) donc elle représente tout ça ++ attendez (*à la classe*) ++ (Diapo 16) donc elle représente dans_un schéma qu'on va essayer de détailler + alors plutôt que d'essayer de vous le présenter d'un seul tenant + je l'ai construit progressivement + pour qu'on voit + qu'à la fin vous avez le schéma global ↓ ++ commençons par le premier point + donc l'idée c'est on reste dans le cas du schéma de Jakobson + don_on_a un émetteur qui encode un message ok ? tout ça c'est le schéma de Jakobson traditionnel + enfin + c'est déjà une lecture du schéma de Jakobson + c'est ce qu'on_a fait du champ linguistique du schéma de Jakobson +



EXPMTR2 Diapo 15



EXPMTR2 Diapo 16

| | |
|--|--|
| | <p>rappelez-vous que Jakobson NE DIT PAS émetteur et destinataire + c'est_à_dire que lorsqu'il reprend Shannon et Weaver + le destinataire ou plutôt les sources d'information et le destinataire final peuvent_être_des_humains + d'accord ? + mais qu'émetteur et récepteur se sont des machines ++ donc_il se garde d'utiliser le terme EMETTEUR et RECEPTEUR dans la réception qui est faite du schéma de Jakobson et du schéma de Shannon et Weaver + l'amalgame se fait entre DESTINATEUR et EMETTEUR et entre DESTINATEUR RECEPTEUR + du coup on retrouve ça dans le schéma de Kerbrat EMETTEUR + ENCODAGE + MESSAGE c'est_une_représentation + c'est déjà une_interprétation un peu particulière du schéma de Jakobson mais qui a cours en linguistique de façon courante ++ ce message ++ renvoie à un REFERENT ++ c'est_à_dire que ce dont_il parle c'est euh :: un_objet du monde ou une situation du monde qui à partir de là tout le monde comprend et qui est véhiculé par le CANAL + que ce canal soit verbal ou visuel ↑ dans_une_activité de lecture rapide par exemple le canal c'est un canal visuel↑quand bien même on reconstitue la langue après + ça arrive qu'on se rende compte ↑ quand_on fait de la lecture rapide par_exemple + si vous_avez déjà essayé ce + si vous avez utilisé des méthodes d'entraînement à la lecture rapide dans_un_premier_temps c'est euh :: comment dire ? la dimension LECTURE SILENCIEUSE que la capacité de proférer des sons dans sa tête ++ en fait + le fait de proférer des sons vous fait ralentir + quand vous lisez vous dites dans votre tête ce que vous êtes entraîné de lire + ça va moins vite que quand vous vous le dites pas sauf qu'on ne se rend pas compte consciemment qu'on se le dit ++ donc premier travail +</p> |
|--|--|

c'est ne pas se dire les choses que dans la tête + et là + à partir de là + donc en gros + tout ça pour dire que le canal + on reconstitue le canal dans son_esprit parce que c'est par là qu'on_a accédé au langage verbal dans_un premier temps + donc si par_exemple vous étiez dix_ans sur une_île déserte avec des livres + au bout de dix_ans vous perdriez peut_être l'association entre verbal + sonore et euh :: et euh :: et entre verbal et sonore ++ donc vous pourriez avoir une_espèce de compétence de lecture à force de lire et relire les mêmes bouquins + les_avoir en tête sans_avoir à vous les reproférés + donc le CANAL + il est soit VERBAL soit VISUEL soit les deux ↑ quand vous_entendez quelque chose qu'on peut dire également quand vous regardez un film par_exemple vous avez un canal visuel pour le sous titrage et un canal verbal oral sonore + pardon + et le son du film + une fois que cette première partie est comprise + arrive le décodage classique + d'accord ? que fait le récepteur + le RECEPTEUR reçoit le MESSAGE + le DECODAGE et euh :: le comprend + l'idée entre_DECODAGE et DECODAGE c'est vraiment une_idée qui vient amalgamé le schéma de Jakobson et le schéma de Shannon et Weaver ok ? donc pour Jakobson ENCODAGE et DECODAGE c'est ce que fait la machine + le téléphone + il encode les vibrations sonores + grâce à sa membrane + il encode les vibrations et comme ça elle peut véhiculer les vibrations électriques et dans l'autre sens quand vous recevrez un coup de téléphone + vous entendez parce que les vibrations électriques viennent encoder les vibrations du son que vous entendez ok ? donc là ↑ OUI il y a ENCODAGE et DECODAGE ++ on_a vu tout_à l'heure déjà que chez l'humain on dépasse le cadre de l'encodage et décodage mais bon + puisqu'on_est

| | |
|--|--|
| | <p>dans le cadre Jakobsonien + elle garde cette_idée + ce à quoi elle + ce qu'elle ajoute + sa marque de fabrique dans son schéma et qui est une modification importante de la réflexion + c'est l'idée des COMPETENCES et elle va décrire différents types de compétences que l'émetteur et le récepteur ont_en + utilisent + en commençant par des COMPETENCES LINGUISTIQUES et PARALINGUISTIQUES donc elle dit EMETTEUR et RECEPTEUR ont des compétences linguistiques et paralinguistiques et ce sont ses compétences là que euh ::: ils mettent en_oeuvre dans l'échange et en le disant en terme de compétences ça veut dire + on on_a pas les mêmes compétences linguistiques d'un émetteur à l'autre et d'un récepteur à l'autre ++ dit autrement + si vous parlez à un_enfant en bas_âge par _exemple + il a les mêmes compétences linguistiques que vous ↑ le message + en fait l'ensemble de la communication va tenir compte de ces différences de compétences ok? +++ autre compétence + alors ensuite après ce que je vous ai montré le schéma + je rentrerai dans le détail de ces différentes compétences puisqu'elle les décrit et on donnera des_exemples pour que ce soit plus parlant ok ? + autre type de compétences + donc + on_dit LINGUISTIQUES et PARALINGUISTIQUES + ça veut dire que quand même vous voyez à quoi on renvoie ↑ à des COMPETENCES SYNTAXIQUES COGNITIVES + SEMANTIQUES + le fait de faire une phrase correcte et PARALINGUISTIQUES c'est tout ce qui est pas directement verbal mais par_exemple le VOCAL + le sonore + le prosodique ++ ensuite elle intègre deux_autres types de compétences ↑ qui sont pas strictement linguistique et elle dit ce sont des</p> |
|--|--|

COMPETENCES IDEOLOGIQUES et CULTURELLES + ça rejoint + on_est toujours dans la relecture de Jakobson d'accord ? + ça rejoint l'idée des champs culturels + un_individu a un champ culturel A et un_individu a un champ culturel B au croisement des champs culturels de A et B se trouve se dont les_individus peuvent discuter ok ? ++ troisième type de compétences (*en lisant la diapositive*) c'est ce qu'on appelle les DETERMINATIONS PSY + en quelque sorte + elle dit + dans le champ + il faut tenir compte du fait que psychologiquement + qu'on_a une structure psychologique donné et qu'on_a + on va dire qu'on_est dans_un moment psychologique particulier + là on va rejoindre euh ::: les_éléments de la communication AFFECTIVE + donc par_exemple + si voilà + vous êtes très_affecté à un moment donné ça va avoir une_incidence forte sur l'échange communicationnel que vous allez avoir ++ alors elle dit d'autres choses qui sont vraiment intéressantes + autant puisque là on_a vu plus_ou moins des_exemples qui nous permettent de comprendre mais là où elle dit des choses importantes pour la suite de la représentation linguistique + c'est quand_elle parle des CONTRAINTES DE L'UNIVERS DU DISCOURS + en tout ça elle dit on parle toujours à l'intérieur d'un certain nombre de contraintes + des CONTRAINTES DE SITUATIONS mais aussi des CONTRAINTES DE GENRES DE DISCOURS + donc par_exemple vous discutez avec une très bonne copine + cela va avoir une_incidence sur le vocabulaire que vous utilisez par ce que la contrainte de discours c'est :: relation de copinage on va dire ou relation amicale profonde + du coup vous pouvez vous dire des tas de choses que vous pouvez vous dire qu'entre vous + si on se mettait par_exemple dans la situations du cours à se

| | |
|--|--|
| | <p>raconter des choses ↑ que je raconte à mon meilleur_ami on_aurait une_espèce de hyatus entre euh ::: la situation ok ? et le type de discours + donc c'est ça c'est de ça que rend compte les contraintes de l'univers du discours + et enfin dernières de ses euh ::: compétences + DETERMINATIONS PSY c'est_une compétence + on_est plus_ou moins compétents dans les contraintes de l'univers du discours + c'est_à-dire que par_exemple vous connaissez des gens qui ne savent pas tenir compte de la situation quand_ils parlent + donc ils vous disent des choses mal à propos parce qu'ils arrivent pas à interpréter correctement la situation + donc je sais pas vous êtes au supermarché vous croisez euh :: votre boss + votre employeur + vous dites bonjour + en_essayant d'être euh :: et vous êtes avec un copain qui lui se rend absolument pas compte que c'est votre employeur + qui lui parle en lui disant HOUAH + C'EST TON POT ↑ tu le connais depuis longtemps ? vous êtes dans_une situation hyper gênante du fait des contraintes de l'univers du discours + donc c'est vraiment une compétence + il faut faire comprendre à la personne que là + elle est pas dans le bon cadre d'accord ? ce sont des cadres dans lesquels se situent des_éléments + c'est important à retenir quand_on fait de l'analyse de conversations + on_a vraiment pas besoin de ces cadres-là pour comprendre de quoi il s'agit ++ et enfin le dernier élément + ce sont les MODELES DE PRODUCTIONS ET D'INTERPRETATIONS + elle part d'un principe qu'on_aurait des schémas de productions et des schémas d'interprétations cérébraux + ça on le verra dans les détails + au moment où elle le dit c'est vraiment une_hypothèse encore euh ::: ces modèles-là sont potentiellement possibles donc + voilà le schéma d'ensemble + donc</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <div data-bbox="422 1451 770 2016" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="798 1601 829 1859" style="text-align: center;">EXPMTR2 Diapo 17</p> | <p data-bbox="191 201 1340 1355"> + vous voyez tout ça + elle met le silence sur toutes ces compétences qui agissent au moment de l'encodage et au moment du décodage + mais elles agissent différemment selon l'encodeur et le décodeur qui ont pas forcément les mêmes compétences que les autres ++ dans cette réflexion là ↑ du coup + on + le message n'est plus seulement au centre + c'est plus le message qui est au centre c'est plutôt l'émetteur et le récepteur comme euh :: INDIVIDUS COMPETENTS + vous retrouverez ce schéma dans Kerbrat-Orecchioni qui s'appelle ENONCIATION qui est au programme de l'ue du second semestre si vous avez pris le parcours concentré (claquements de portes) ok ? c'est clair ? on va attaquer ces compétences + alors donc pour Kerbrat-Orecchioni les COMPÉTENCES LINGUISTIQUES et PARALINGUISTIQUES sont indissociables au moins à l'oral + donc on convoque toujours les deux + parce que le paralinguistique est PROSODIQUE (<i>se lève et ferme la porte</i>) donc c'est normal qu'on utilise à la fois sa capacité à faire des phrases correctes + sa capacité à produire du son compréhensible et sa capacité à moduler les sons en même temps ++ donc l'idée c'est que plusieurs systèmes fonctionnent en même temps + c'est_à-dire + concourent ensemble à la réalisation de l'échange et euh :: LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES correspondent à la division de ces systèmes dans les différentes disciplines linguistiques et par conséquent ça sera la compétence phonétique + les compétences syntaxiques + les compétences sémantiques ↑ + vous y voyez ? (<i>à la classe</i>) ah OUI C'EST NOUVEAU CA VIENT DE SORTIR ↑ (il se lève en voyant que le tableau est ensoleillé ferme le rideau métallique) houah ↑ c'est nouveau ça vient de sortir + tout d'un coup on_y voit </p> |
| <div data-bbox="906 1451 1257 2016" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1284 1601 1316 1859" style="text-align: center;">EXPMTR2 Diapo 18</p> | |

plus clair ↑ [XXX] ah mince + hop pas trop loin non plus + sinon voilà ↓ (en tentant de replacer le *rétroprojecteur*) +++ donc commençons par les **COMPETENCES PHONETIQUES** linguistiques d'abord ↓ ++

[00 : 40 : 48, 55] on verra les compétences phonétiques ensuite ↓ et donc les compétences phonétiques + on_entendra par là les compétences de prononciation + ce qui renvoie à la dimension phonétique de la euh :: tout défaut de ces compétences en fait entraîne une modification dans le contenu du message c'est ce qui faut comprendre ↑ c'est que si se sont des compétences + quand ces compétences ne sont pas complètes cela entraîne des modifications euh ::: ↑ par_exemple euh : le coup le coup classique plus parler à quelqu'un qui est + c'est le coup classique de maintenant + il fait froid on commence à avoir de gros rhumes + donc vous parlez à quelqu'un qui a un gros rhume + et le fait qu'il soit obligé de respirer par le nez entraîne un défaut des prononciations des nasales donc [vous voyez comment je parle ::: (en se bouchant le nez)] euh :: du coup ce défaut de prononciation va créer des ambiguïtés linguistiques où il il y en a pas ++ parce qu'à un moment donné euh ::: vous comprenez pas ce que ++ qu'il est le mheu ::: quel est le mot qui est prononcé vu le défaut de prononciation ok ? (à la classe) ou encore euh :: si on doit adapté sa diction à un_enfant en disant donc je + vais + tout + articuler et en plus en prononçant de manière accentuée + pour euh :: pour m'adapter à cet_interlocuteur ça c'est pour les **COMPETENCES PHONETIQUES** + si on prend les **COMPETENCES SYNTAXIQUES** ↑ c'est_à-dire la compétences à structurer des phrases ++ euh ::: ça renvoie par_exemple à euh ::: quand_on s'adresse à un_enfant en bas_âge d'accord euh :: c'est_à-dire on peut structurer des phrases un peu de manière différente euh :: de dire des phrases simples du point de vue syntaxique si on enchaîne des relatives dans_une phrase avec un_enfant euh ::: [XXX] pas possible ↑ mais aussi quand_on raconte une_histoire par_exemple

LES COMPÉTENCES
COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

- Les compétences syntaxiques.
- c'est-à-dire la capacité à structurer des phrases plus ou moins complexes.
- Lorsqu'on s'adresse, par exemple, à un enfant en bas âge, on essaie, pour être compris, de ne dire que des phrases simples, du point de vue syntaxique.
- Ou encore, lorsque l'on raconte une histoire, on fait attention aux accords temporels sans lesquels la succession des événements devient difficile à comprendre.

EXPMTR2 Diapo 20

LES COMPÉTENCES
COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

- Les compétences sémantiques.
- c'est par exemple, lorsqu'on parle, le fait de se tenir à une thématique donnée.
- Une absence de cohérence sémantique sera interprétée par le récepteur comme anormale, et du coup, modifiera l'échange de message vers une vérification d'ordre métalinguistique :
- tu peux répéter?
- mais tu passes tout le temps du coup à l'âne !

EXPMTR2 Diapo 21

| | |
|--|---|
|  <p style="text-align: center;">LES COMPÉTENCES COMPÉTENCES PARALINGUISTIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les compétences paralinguistiques renvoient essentiellement, chez C. Kerbrat-Orecchioni, à la dimension prosodique, c'est-à-dire à ce qui concerne la voix. • les accents (insister sur le mot important de la phrase, ce qui modifie le sens du message) : <ul style="list-style-type: none"> • Je ne veux pas que tu sortes ce soir • Je ne veux pas que tu sortes ce soir, | <p>↑ on fait aux_accords temporels + ça c'est les connaissances de la syntaxe sans lesquels ça devient difficile d'accorder les_événements d'accord ? quand vous racontez une_histoire avec plusieurs_événements qui se succèdent + il faut bien avoir une concordance des temps correcte sans quoi le fil de l'histoire est tout simplement difficile à suivre ++ d'ailleurs vous connaissez des gens qui racontent des_histoires euh :: qu'on comprend jamais + on vous raconte un film ↑ et le début est_avant + on vous dit non ça c'est_avant et ça renvoie à la compétence syntaxique et évidemment la compétence sémantique + les compétences sémantiques sont par_exemple l'idée de tenir une thématique donnée par_exemple d'accord ? (à la classe) à pas parler de tout et n'importe quoi euh :: en même temps (ça y est c'est reparti ::: ↑ il faut que je l'annule ce truc + ça m'énerve ↑ ça ressurgit tout le temps +++ (7 secondes) [XXX] (en voyant que le rétroprojecteur ne transmet plus le diaporamas au tableau) voilà ↓ (le diaporama réapparaît à l'écran) donc par_exemple le fait de se tenir à une thématique donnée quand on parle +++ on va mesurer le niveau de cette comp :é :tence :: ce en s'intéressant à ces manques par_exemple ↓ quand il y_a une_absence de cohérence sémantique quelqu'un qui vous parle + parle d'une chose puis d'une_autre d'une chose puis d'une_autre enfin il a un problème important donc c'est_une absence de cohérence sémantique + du coup elle est_interprétée par le récepteur comme anormale + elle modifie les chances du message vers une [XXX] en général vers une vérification métalinguistique + on veut essayer de s'assurer qu'on comprend bien ce que l'autre dit + avant de s'assurer qu'il est capable de le dire correctement ++ avant d'interpréter euh :: l'incohérence sémantique comme_un problème psychologique de la personne + on_essaye d'abord de comprendre + de l'interpréter en termes euh :: de ::: défauts linguistiques en fait de manquement linguistique ++ donc on lui demande de répéter de :: ou alors on peut aussi considérer euh ::: chez quelqu'un qui est coutumier du fait que c'est_une manière de faire</p> |
|--|---|

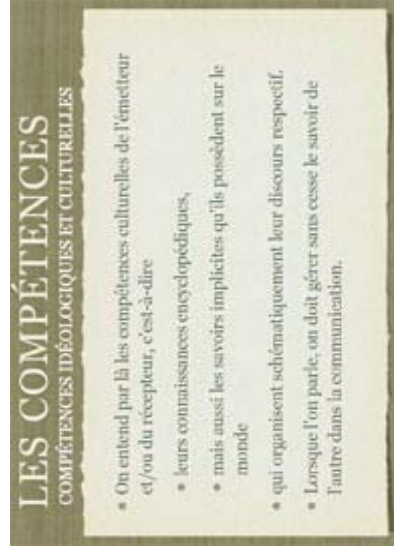
EXPMTR2 Diapo 22

| | |
|--|--|
| <div data-bbox="475 1444 817 2020" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="842 1601 874 1863" data-label="Caption"> <p>EXPMTR2 Diapo 23</p> </div> <div data-bbox="954 1444 1295 2020" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1324 1601 1356 1863" data-label="Caption"> <p>EXPMTR2 Diapo 24</p> </div> | <p>[XXX] qui passe tout le temps DU COQ A L'ANE ↑ certains vont vous raconter des_histoires qui passent tout le temps à l'autre + ya des gens comme ça ↓ qui vous raconte une_histoire puis une_autre puis une_autre en même temps ++ les_ANALOGIES en fait sont_incompréhensibles (tu vois il euh :: mais de quel il tu parles + lui là :: oui mais fhein lequel des deux ? tu vois ? euh :: non je vois pas voilà hein vous voyez) (à la classe (rires)) vous avez identifié les difficultés de certaines de certaines euh :: de certaines de vos connaissances + donc voilà pour les COMPÉTENCES LINGUISTIQUES + les COMPÉTENCES PARALINGUISTIQUES chez Kerbrat-Orecchioni renvoient essentiellement à la dimension prosodique d'accord ? ACCENTUATION + insister sur un mot euh :: de la phrase ce qui va modifier le sens du message + par_exemple la phrase suivante JE ne veux pas que tu sortes ce soir ↓ et JE NE VEUX PAS que tu sortes ce soir ↓ la deuxième phrase insistant sur la négation + et là on se dit c'est pas négociable + ce soir c'est cuit (<i>rires</i>) + mais aussi des_inflexions prosodiques +++ euh :: par_exemple euh :: la courbe ascendante de la phrase l'interrogation évidemment quand vous_avez une phrase normale euh :: et une phrase avec une courbe ascendante c'est :: par_exemple TU NE SORS PAS ce soir ↓ et TU NE SORS PAS ce soir ? ↑ différemment de TU NE SORS PAS ce soir ah ! ah ! l'exemple parle de lui-même (<i>rires</i>) ++ donc l'interrogative + hop ↑ une_inflexion ascendante et ça modifie le sens du message + donc quand vous_entendez tout_à-l'heure JE NE VEUX PAS que tu sortes ce soir et TU NE SORS PAS ce soir ? vous voyez l'intentionnalité est différente et dans_un cas vous_avez un changement de sens et de l'autre non ok ? (à la classe) c'est différent de l'autre ++ alors ce que ne fait pas Kerbrat-Orecchioni lorsqu'elle décrit les COMPÉTENCES PARALINGUISTIQUES c'est de prendre en compte le NON LINGUISTIQUE justement + on pourrait très bien facilement euh :: ajouter des COMPÉTENCES POSTURO MIMO GESTUELLES OU PROXÉMIQUES donc qui renverrait</p> |
|--|--|

à la capacité de gérer les distances entre les individus + de comprendre la gestion des distances entre les individus ou la capacité d'accompagner gestuellement ses propositions verbales ↑ mais elle ne les envisage pas + en tous cas + elle les envisage pas au moment de où elle construit ce schéma ↓ ++ il faut dire que Kerbrat-Orecchioni va avoir un parcours progressif dans la réflexion et qu'au moment où elle écrit L'ENONCIATION + elle est encore dans une réflexion strictement linguistique ↓ ensuite elle va bougée parce qu'elle va aller dans le champ des analyses des interactions verbales + où on va prendre en compte autre chose +++ donc au moment où elle a écrit ça ↓ elle est elle considère la communication d'un point de vue VERBOCENTRISTE celui qui est caractéristique de l'approche linguistique + c'est pour ça que j'utilise ce schéma-là parce que ce schéma-là + limite la réflexion d'un linguiste dans le cadre de la + du d'une linguistique strictement verbale + d'une réflexion strictement verbale ++ elle passe le cap de se dire et si je prends en compte ce qui n'est pas vraiment verbal ? comment ça marche ? ↑ (à la classe) + (Diapo 25) donc elle attaque autre chose (7 secondes) mais dans cette réflexion-là + elle pousse le la réflexion verbale en ajoutant en fait tout ce qui n'est pas strictement verbal comme des COMPETENCES IDEOLOGIQUES et CULTURELLES parce que ça les compétences idéologiques et culturelles des récepteurs euh ::: sort de la la stricte dimension linguistique + on entend par là + des compétences culturelles des récepteurs c'est à dire les connaissances encyclopédiques en fait + c'est tout ce que les règles de fonctionnement du monde que vous connaissez ↓ d'accord ? (à la classe) ça c'est des connaissances encyclopédiques euh :: ATTENTION ↑ elles sont acquises + c'est le jour où vous vous êtes brûlé(e) que vous avez compris que le feu ça brûlait + et du coup vous avez intégré ses connaissances de manière assez définitive ↓ ++ alors c'est intéressant ça par exemple + parce qu'on est dans une interface techniques tellement SOPHISTIQUEE qu'on met beaucoup de

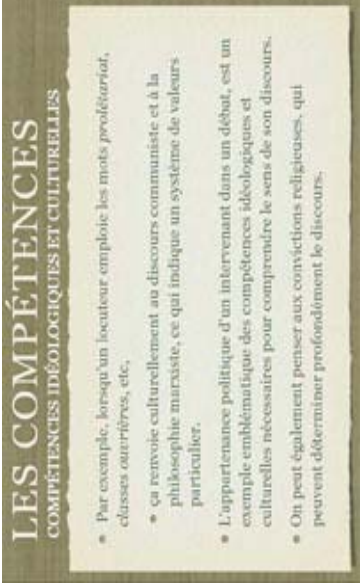


EXPMTR2 Diapo 25



EXPMTR2 Diapo 26

temps à intégrer certaines règles de bases ++ par_exemple qu'un four est chaud + aujourd'hui euh ::: les fours que vous achetez en fait ils chauffent pas ↑ donc un gamin peut poser la main sur la vitre sans se brûler (en faisant le geste de la main gauche) donc ↑ il sait pas que le four est chaud + fhein que ça brûle + il ne l'apprend que tardivement + sauf si il revient chez sa grand-mère qui a un vieux four et là + vous qu'on_est_entrain de MODIFIER les_interfaces de manière à ce qu'elle ne soient plus euh ::: les connaissances encyclopédiques des_des_enfants actuels sont complètement + sont TRES DIFFERENTES que nos connaissances encyclopédiques à nous↑ euh :: c'est le cas de la téléphonie par_exemple ↓ quand vous_avez un_enfant en bas_âge là + pour lui le téléphone ça il sera tactile + largement avant + les portables (en général les trucs à fils n'en parlons pas (*rites*)) d'accord ? (à la classe) mais euh :: euh :: donc il + fhein les connaissances qu'il est_entrain d'acquérir avec l'objet technique qu'il a dans les mains sont différentes de celles qu'étaient les nôtres + donc ça veut dire qu'on va + qu'on va aller de plus_en plus vers on va dire les conflits générationnels TELS qu'il ya des choses qu'on pourra pas expliquer correctement à ++ par_exemple on_entre dans_une ère où on_aura des_enfants qui ne connaissent pas le disque ↓ MEMES pas des disques euh :: numériques parce que si il sont dans_une famille qui sont technologiquement avancés et ben ↑ ils_auront pas de support + d'accord ? (à la classe) tout_ira d'un_ordinateur à l'autre + donc le mieux + se sera fhein le plus visible ce sera une clé USB + vous comprenez vous pouvez aujourd'hui + ne pas acheter de la musique + acheter des + des de la vidéo ect:: sans jamais avoir de support chez vous + ce qui est nôtre euh :: vous voyez ça c'est des connaissances encyclopédiques ++ donc elles ont une_incidence sur les_échanges que nous menons d'autre part + des savoirs implicites aussi euh :: et ces savoirs implicites organisent schématiquement les discours de chacun des_interlocuteurs de l'émetteur et du récepteur + donc quand_on parle on

| | |
|---|--|
|  <p style="text-align: center;">EXPMTR2 Diapo 27</p> | <p>doit gérer LE SAVOIR de l'autre dans la communication + se faire une représentation de ce que l'autre sait + pour s'adresser à lui + on passe notre temps + à adapter ce savoir soit on considère qu'on_a le même + mais si on_a quelques_incompréhensions dans le discours + on se dit AH ! c'est peut-être que les choses ne sont pas su de l'autre donc on va adapter notre discours ++ alors un point important de la COMPÉTENCE IDEOLOGIQUE ↑ c'est par exemple euh ::: ben + lorsqu'un locuteur utilise des mots comme PROLETARIAT + CLASSE OUVRIERE on dit OUI ++ ça renvoie à une_orientation culturelle + vous voyez ce que je veux dire ? (à la classe) + IDEOLOGIQUE donc c'est_un discours + c'est les mots du discours communiste de la culture marxiste donc ça ↓ c'est comme PROFIT comme INTERET sont les mots du discours économique ++ donc si ils sont véhiculés de manière différente fhein :: si ils peuvent être + comment dire ? +++ transférer de leur domaine d'origine à des domaines généraux + donc aujourd'hui on dit GERER SA VIE + dans les_années soixante_et dix impossible de dire gérer parce que GERER c'était vraiment ETRE GESTIONNAIRE dons euh :: être du côté euh : euh : de la finance du c'est pas possible + ça se disait pas de gérer sa vie d'accord ? (à la classe) gérer ça appartenait à son vocabulaire d'origine + la vocabulaire économique alors qu'aujourd'hui on gère ses relations ++ moi + il faut que je gère mon_amitié avec mon pote donc l'appartenance politique d'un_intervenant dans_un_débat par_exemple va avoir c'est_un exemple emblématique de la compétence idéologique et culturelle nécessaire parce que si vous + tant que vous comprenez à quelle dans quelle obédience + dans quelle obédience il est ++ vous savez pas d'où il parle + on comprend pas ce qu'il dit mais à partir du moment où vous comprenez ce qu'il vous dit + vous commencez à à partir du moment où vous le situez idéologiquement euh ::: autre élément en fait qui renvoie à cet idée c'est LES CONVICTIONS RELIGIEUSES + les convictions religieuses entre sont des compétences idéologiques ++ euh :: nécessaires [XXX] le</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <div data-bbox="188 1485 379 1977"> <p>LES DÉTERMINATIONS « PSY »</p> </div> <div data-bbox="405 1603 435 1861"> <p>EXPMTR2 Diapo 28</p> </div> <div data-bbox="459 1440 821 2027"> <p>LES COMPÉTENCES DÉTERMINATIONS « PSY »</p> <ul style="list-style-type: none"> • On entend par là l'état psychologique de chacun des protagonistes, état <ul style="list-style-type: none"> • qui peut être passager (<i>l'humeur</i>), • ou permanent (<i>le caractère</i>), • qui peut relever de la normalité (<i>bien être, colère, etc.</i>), • ou de la pathologie (<i>neurosthénie, dépression...</i>) </div> <div data-bbox="847 1603 877 1861"> <p>EXPMTR2 Diapo 29</p> </div> <div data-bbox="901 1447 1200 2020"> <p>LES COMPÉTENCES DÉTERMINATIONS « PSY »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cet état influe évidemment sur le mode de production ou de réception langagière des protagonistes. • Ici, on croise les critères de la communication affective qu'on a vu précédemment avec Castler (affects toniques et affects phasiques). </div> <div data-bbox="1225 1603 1256 1861"> <p>EXPMTR2 Diapo 30</p> </div> | <p>religieux de quelqu'un pour comprendre de quoi il parle sans quoi ↓ d'accord ? (à la classe)</p> <p>c'est le cas du débat sur la légalisation de l'avortement + vous avez vraiment des positions TRES MARQUEES + mais marquées selon les positions idéologiques d'accord ? (à la classe) pour certains ↑ on va dire + la compétence euh ::: + la compétence idéologique s'arrête euh : au seuil de la de la des convictions religieuses +++ donc c'est le débat qu'il y avait_eu à une_époque pour les témoins de Jéovah qui qui refusaient des transfusions sanguines y compris si ça pouvait sauver des vies [XXX] c'est vraiment la position idéologique entre en ligne de compte comme COMPÉTENCE FORTE dans l'échange ++ ensuite ++ (Diapo 28) LES DÉTERMINATIONS PSY + je les note comme ça ↑ parce qu'elle l'écrit comme ça + je sais pas pourquoi ↓ elle l'écrit comme ça + je sais pas ↓ mais son_idée c'était d'entourer la sphère psy en_entier d'accord ? (à la classe) et pas rentrer sans le détail des différentes sous disciplines + d'accord ? (à la classe) euh :: + elle entend par là l'état psychologique de chacun des protagonistes ++ soit c'était un_état passager soit c'était un_état permanent + soit un_état qui relève de la normalité soit un_état qui relève de la pathologie ++ tous ces_éléments ENTRE EN LIGNE DE COMPTE DANS LA REFLEXION euh :: dans l'échange en fait_au moment où vous échangez avec une personne</p> |
|---|---|

2. TRANSCRIPTION DES COURS CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE L AVEC SUPPORT TRADITIONNEL DU TABLEAU

1.1. Séance [EXPLTR2]

| INSCRIPTIONS TABLEAU | TRANSCRIPTIONS |
|----------------------|--|
| | <p><i>L'enseignante est devant son bureau et ses prises de notes personnelles ; sont présents 30 étudiants et l'observatrice</i></p> <p>001. L : c'est l'information au sens mathématique du terme + l'information pour les ingénieurs de la communication je sais pas pourquoi ↓ + c'est quelque chose de PEU PROBABLE + quand c'est peu probable + euh euh ils parlent en termes de creux y a un creux d'accord ? (00.16) + je vous_ai dit que quand c'est le silence ou quand c'est le même truc qui sort ça veut dire que la machine ne fonctionne plus y a quelque chose qui va pas ↓ + ALORS ↑ que pour la communication linguistique humaine normale ? on s'attend à ce qu'on_échange des choses aussi TRIVIALES ↑ (00.33) + non seulement on_échange ↑ <essayez de vous concentrer un peu ↓> on_échange non seulement des euh des informations nouvelles d'accord ? on_est pas tout le temps dans ce qu'on va appeler aujourd'hui le référentiel on va pas toujours voilà ↓ MAIS ON PEUT ECHANGER TOUJOURS DES TRIVIALITES ça ↑ c'est très_important (00.53) ++ encore une fois pour les_ingénieurs de la communication c'est ce qui a sens ↓ et ça ↑ ça y_est dans les maths c'est pour ça que j'essayais de vous_expliquer que ce premier schéma que vous_avez là ↓ IL NE PEUT PAS ETRE ADAPTE A CENT POUR CENT A LA COMMUNICATION HUMAINE à la communication humaine ↓ (01.10) + bon ↓ c'est pas possible pourquoi ? parce qu'on_a dit</p> |

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Un point de vue fonctionnel</p> | <p>qu'il donne trop d'importance au BRUIT parce que y a l'interférence de la machine PARCE QUE pour eux ce qui a été codé ce qui a été encodé + c'est mieux hein encodé ou décodé ça sera forcément DECODE ↓ sinon ça veut dire que la machine que cette communication mécanique entre machines (montrant le schéma de la communication à la classe 01.38) cet_homme là↑ la source d'information ici est la machine donc l'émetteur c'est la machine ↓ pour la suite il y_a le signal qui passe il y_a eu UN DECODAGE + par la suite ça passe par le canal c'est_à dire là où il y_a le changement de l'encodage au décodage ↓ par la suite à l'autre récepteur qui est_aussi une machine et c'est seulement à la fin que ça passe au destinataire ↓ (01.59) la personne qui est_à l'autre bout de la ligne téléphonique d'accord ? donc ↓ tout ça c'est très compliqué ↑ et qu'est ce que je disais ? parce que vous_avez parce que vous_avez pas l'air de maîtriser parce que ces choses là vous paraissent faciles à comprendre mais j'ai pu constater que :: vous_avez des difficultés à les rendre sur papier par exemple ↓ d'accord ? (02.19) (en réaction aux résultats du contrôle continu) et ne croyez pas que ça soit si facile que ça d'accord ? + tout le monde communique et c'est pas parce qu'on communique ↑ que euh :: qu'on_a compris que la communication bon ↓ y a le message qui passe etc c'est pas ça ↑ y a autre chose qu'il faut essayer de comprendre hein ↑ (02.36) ++ bon alors aujourd'hui on va voir UN_AUTRE MODELE ↑ donc est ce que maintenant vous comprenez POURQUOI quand je vous rencontre dans la rue au lieu de vous dire bonjour ↑ euh :: oui ↓ je vous_annonce quelques vers de paul valéry ↓ (02.54) pourquoi c'est_une information au sens mathématique du terme ? parce que c'est PEU PROBABLE d'accord ? donc c'est le PEU PROBABLE QUI INTERESSENT LES_INGENIEURS DE LA COMMUNICATION ↓ (03.05) ++ d'accord ? alors que dans la communication linguistique encore une fois ON_ECHANGE échange ici (en montrant la feuille du schéma de communication de Jakobson) + on_échange BEAUCOUP + DE TRIVIALITES c'est comme ça parce que ça nous fait du bien ↓ + parce que le mariage entre les_humains c'est_aussi un lieu de euh consolidation un lieu un moment de de où on raconte nos_histoires aussi de souffrances ↓ + EN PARLANT on_exprime beaucoup de choses ↓ non pas seulement donc on_échange pas seulement de l'information</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>BAYLON et MIGNOT</p> <p>Exp L Ins Tab 1 (04.11)</p> | <p>nouvelle ↓ vous_allez peut-être voir un peu mieux aujourd'hui donc ↓ je vais vous lire autre chose en dehors de la lecture que je vous_ai donné la semaine dernière ↓ + en ce qui concerne le schéma des_ingénieurs de la communication ↓ je vous propose aussi les dix pages chez + BAYLON et MIGNOT (écrivant au tableau le terme « BAYLON et MIGNOT » 04.11) LA COMMUNICATION comme je l'ai cité l'autre fois ↑ donc vous_allez regarder dans cet_ouvrage la les pages quarante à cinquante ↓ il s'agit de onze pages d'un roman ↓ il s'agit pas de tout comprendre parce qu'ils prennent vraiment les_explications du schéma des_ingénieurs au sens mathématique souvent ça devient FASTIDIEUX ↑ c'est pour ça que je l'ai pas donné la semaine dernière ↓ sauf que vous pouvez maintenant que vous_avez écouté euh :: vous pouvez le lire en diagonales ↑ (04.37) c'est_à dire SOULIGNER les parties qui sont_importantes pour donc la compréhension d'accord ? je vous demande je vous demanderai jamais jamais de m'expliquez ça ↓ de vous-même je vous poserai jamais la question même ce qui est ↑ bon ↓ comment vous dire euh :: qu'est ce que c'est que LA REDONDANCE ou qu'est ce que euh : c'est que L'INFORMATION si vous voulez hein JAMAIS ↑ (04.58) mais c'est_important de pouvoir dire POURQUOI ce schéma ne correspond pas l'échange linguistique à l'échange hum + à la communication humaine (05.07) + ça ↑ oui je peux vous le demander par exemple ok ? + alors vous lisez ses ONZE PAGES et vous_essayez de comprendre euh le sens ↓ on il faut pas s'attarder sur les mathématiques là dedans pas du tout ↑ moi aussi je les comprends pas ↓ <je vous le dis> c'est ça que j'essaye de vous faire comprendre (05.57) MAINTENANT + on va voir aujourd'hui un schéma très très très_important ↑ +++ <je vais effacer parce que je vais le faire au tableau ↓> (se dirigeant vers le tableau pour effacer 05.29) + alors ici on va regarder on va examiner avec vous en détails le + schéma de communication de + ROMAN JAKOBSON ↓ (06.02) <tiens ↑ je vais le faire au tableau comme ça je suis sûre que tout le monde :> bon alors le schéma de :: ici on va observer pourquoi y a des choses qui changent qui se rajoutent ↓ si ça vous_amuse vous pouvez le refaire ou euh le regarder sur le schéma que j'ai distribué ↑ (06.22) (réalisant au tableau le schéma de roman jakobson 06.22) (1mn 46) alors ici ↑ on regarde là dedans et là ↓ message alors destinataire contact code + alors euh :+</p> |
| <p>Réalisation du schéma de la communication de Roman Jakobson</p> <p>Exp L Ins Tab 2 (06.22)</p> | |

donc plus pour être sûr c'est le schéma de la communication de roman jakobson ↑ c'est un linguiste russe il développe ce schéma dans les_années euh f : dans à partir des_années cinquante mais le produit final vraiment date de mille neuf cent cinquante trois ↓ (07.28) + c'est un linguiste donc euh : qui va proposer ce schéma qu'il appellera LE SCHEMA DE LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE ↑ vous pouvez le rajouter sur votre euh papier parce que là ↓ + pour le schéma de la théorie de la communication cette fois ci il faut savoir qu'il s'agit de proposer UNE CONCEPTUALISATION DE L'ECHANGE LINGUISTIQUE entre euh :: DE HOMMES A HOMMES ↓ (07.50) + il s'agit donc à :: on_est dans les_années cinquante ↓ euh i euh viens de sa russie natale il émigre aux_états_unis ↑ euh là ↓ il découvre euh évidemment euh le premier schéma que vous_avez ↑ + on_avez qu'à partir des_années quarante y a eu énormément d'évolutions dans la psychologie + les_ingénieurs tout ça [XXX] on_a mis au point le téléphone à fil puis ça a donné le téléphone et tout ça ↑ bon ↓ et évidemment jakobson est très_intéressé par tout ça et il va essayer euh de s'approprier du schéma de des_ingénieurs euh :: comme il le dit lui-même euh sa propre euh euh MODELISATION DE LA COMMUNICATION HUMAINE forcément ↓ (08.40) là ↑ maintenant donc ici y_en_a plus d'interférences de LA MACHINE ↓ y a plus de machine qui parle donc qu'est ce qu'il va faire ? [XXX] quand_on parle on_est là voilà y a pas de de machines ↓ (08.55) donc ce qu'il va faire euh la première référence si on veut le dire comme ça ↓ c'est que il va tout de suite remplacer euh le mot qu'on trouve habituellement dans les schémas euh qu'on euh a examiné jusqu'à présent ↓ tel mot qu'on mettait du côté de ce schéma ? (en pointant du doigt le côté du schéma en question)

002. EEE : émetteur ?

003. L : émetteur ↓ donc euh on le dit comme ça ↑ <ça je vais l'effacer tout de suite ↓ > (effaçant le tableau) très bien + donc ça devient exclu de parle D'EMISSION ↓ parce que euh ça fait trop mécanique ça fait trop euh machine ↓ (09.28) + lui il dit + il est pas intéressé par la communication avec les machines de homme à homme y a pas de machine donc pourquoi appelé cette_instance EMETTEUR ça lui plaît pas il enlève ↑ +

| | |
|---|--|
| <p>et + le + remplace par DESTINATEUR dans le schéma des_ingénieurs de la communication ↓ destinataire correspond à quoi ? +</p> <p>004. EEE : [XXXX]</p> <p>005. L : comment ? destinataire dans le schéma des_ingénieurs de la communication ↑ le destinataire correspond à quoi ? je viens de le dire en plus ↓ +</p> <p>006. EEE : ben à émetteur ↑</p> <p>007. L : non ↓</p> <p>008. EEE : source d'information ?</p> <p>009. L : source d'information ↑ + on dit que dans le schéma de la communication le message PREND RACINE DANS dans DANS LE CERVEAU DE QUELQU'UN ↓ c'est après que ça passe dans la machine ↓ donc forcément SOURCE D'INFORMATION dans le schéma des_ingénieurs c'est cette personne là c'est UN_INDIVIDU ↑ (10.20) ++ d'accord ? émetteur dans les schémas des_ingénieurs <je viens de le dire en plus> C'EST _UNE MACHINE ↑ + donc source d'information évidemment pour jakobson + c'est pas bon ↓ + pourquoi ? parce que ça fait trop euh déshumanisé ↓ parce que lui euh il décrit euh la communication humaine + la communication linguistique + donc parler de quelqu'un qui envoie un message à quelqu'un + parler de source de l'information c'est pas bon ↓ (10.55) donc il le supprime et invente si vous voulez LE DESTINATEUR ↑ oui c'est pas la grande invention <oui mais quand même euh ::> + donc par contre IL GARDE DESTINATAIRE qui est en plus le pendant hein donc voilà ↓ on peut dire une première euh différence si vous voulez on garde ça ↓ + un premier remplacement par la suite qu'est ce que vous observez d'autre dans ce sens là ? est ce que vous pouvez faire UNE REMARQUE ou deux ? quelque chose de nouveau qui apparaît qu'on avait pas vu jusqu'à présent ↑ <on l'avait peut-être évoqué> mais on est dans les_années mille neuf cent soixante et son schéma il l'a pas fait du jour au lendemain hein ↑ ça</p> | |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>lui a pris du temps (11.36) + pour dire que c'est pas facile de conceptualiser certaines choses contrairement à ce qu'on peut penser ↓ + alors est ce qu'y a quelque chose de différent qui apparaît pour la première fois dans ce schéma ↓ (11.47) en ROUGE + hum ? là alors quelque chose de différent euh en tout cas ↑ en ce qui concerne euh le mot ce qui est sûr c'est que c'est le contexte + autre chose ? on va voir après à quoi ça fait référence évidemment ↓ (12.03) +</p> <p>010. EEE : contact ?</p> <p>011. L : contact ↑ le mot est différent C'EST SUR C'EST SUR le mot est différent ↓ autre chose ?</p> <p>012. EEE : code ?</p> <p>013. L : hum ? le code ↓ on_est d'accord avec ça ? CODE apparaît pour la première fois ↑ regardez le schéma des_ingénieurs il y était déjà n'est ce pas ? (12.29) +++ il y était il y était euh :: + bon d'accord ↓ non non ↓ d'accord oui oui ↑</p> <p>014. EEE : le message ?</p> <p>015. L : oui le message + ici ↑ c'est sûr que le message + on peut pas quand on disait par exemple émetteur signal message récepteur bon ↓ + donc ici L'IDEE DE SIGNAL HORS DE QUESTION ↓ pourquoi ? parce que le signal ça fait encore penser trop à aux_animaux <fhein aux_animaux ↓> aux machines ↑ (13.02) animaux c'est_autre choses les_animaux aussi on pourrait l'expliquer ↓ mais aux machines ↑ le signal électromagnétique électromatique etc donc c'est le mot SIGNAL pour euh conceptualiser pour REPRESENTER LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE c'était pas bien pour eux ↓ donc ils l'enlève et ils met à la place à la place du signal euh ils préférèrent euh :: MESSAGE ↓ (13.28) + bon on on va voir + évidemment récepteur on peut le garder quelques fois mais lui il a préféré DESTINATAIRE ↓ de tout façon il a fait ce schéma en français en_anglais ↓ <donc ça c'est le français après ils l'on traduit et bon ↓> ça ↑ c'est juste quelques pour euh fhein des choses qu'il a voulu supprimer pour faire des choses qu'il s'agit</p> | |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <div data-bbox="794 1603 975 2013" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>1 Destinateur 2 Destinataire 3 Canal</p> </div> <div data-bbox="1007 1619 1038 1906"> <p>Exp L Ins Tab 3 (16.19)</p> </div> | <p>maintenant de rendre compte de la communication linguistique ↓ (13.49) + alors euh euh le code si vous voulez IL EST MAINTENU ↑ il maintient ça mais on l'a souvent le code de toute façon chez les ingénieurs de la communication même si ça n'apparaît pas excusez moi ↓ même si ça n'apparaît pas dans le schéma des ingénieurs ↓ sauf que il est présent parce que les ingénieurs ENCODAGE DECODAGE IMPUT OUTPUT même si le code est très présent même si il est implicite d'accord ? donc euh pour Jakobson le code RESTE sauf que il va prendre un sens évidemment très particulier cette fois ci ↑ parce que il va le dire clairement par code par CODE ↑ il entend évidemment UNE LANGUE NATURELLE français etc d'accord ? (14.29) ++ on va voir comment euh il dit finalement il dit de son schéma il dit que un ↑ vous pouvez le noter ça si vous voulez ↓ un destinateur + après je vais expliquer chaque facteur ↓ donc euh :: DESTINATEUR et UN DESTINATAIRE et au milieu il dit euh c'est entre euh bon ↓ entre euh UN CONTACT qu'il appelle aussi un canal + <ou canal on va voir ↓> d'accord ? par ce canal il dit par ce contact il va véhiculé un message euh : + qui se RAPPORTE NECESSAIREMENT A QUELQUE CHOSE ↓ ce quelque chose :: se c'est LE CONTEXTE ↑ on parle donc de quelque chose + et + ce message évidemment il est élaboré dans un code dans une langue donc ↓ donc encore une fois on a ici SIX PARAMETRES ou SIX FACTEURS DE LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE + UN DESTINATEUR et UN DESTINATAIRE on va le mettre comme ça UN et DEUX + et TROIS (écrivant au tableau les termes « un deux trois ») donc UN DESTINATEUR et UN DESTINATAIRE ++ qui est donc euh en contact euh + ou via UN CANAL où ils envoient un message qui part de quelque chose là ↑ c'est le contexte et ce message va être élaboré par un code particulier c'est à dire une langue naturelle que les deux interlocuteurs partagent parce que sinon y a pas d'échange possible ↓ (16.29) + donc ça euh il appelle ça donc ça ↑ c'est le schéma de qui met en avant les SIX FACTEURS de la euh COMMUNICATION qu'est ce que c'est que ce contexte parce qu'évidemment c'est quelque chose qui apparaît pour la première fois ↓ par contexte finalement il entend trois choses ↓ ++ alors la première chose + <par contexte il entend trois choses ↓> UN DEUX premièrement il va entendre LA SITUATION ↑ + quoique chez lui fhein ceci</p> |
|--|---|

| | |
|-------------------|---|
| | <p>dit chez jakobson c'est pas clair ce qu'il entendait d'accord ? lui ↑ il a proposé les six facteurs c'est par la suite d'autres chercheurs qui en REFLECHISSANT sur ce modèle qui ont dit mais mais ce qu'on entend par contexte on peut comprendre trois choses ↓ LA PREMIERE CHOSE c'est pour ça que c'est une nouveauté ↓ ça peut être ce qu'on appelle la situation dans laquelle se trouve les deux communicants destinataire destinataire les_interlocuteurs autrement dit donc la situation c'est ce qu'on appelle ici la classe ↑ elle est particulière c'est l'après midi avec tel éclairage avec tel soleil etc sans avec sans chauffage etc tout ça ↑ la situation de classe est une situation particulière ↓ (18.02) hein donc à chaque fois ↑ quand il y a une communication et où les communicants se trouvent lorsqu'ils font ce qu'ils font hein ils échangent des paroles tec hein il n'empêche QUE y a quand même une situation qui est importante donc des paramètres donc de la communication ↓ (18.38) + donc par contexte on peut entendre PREMIEREMENT ↑ la situation dans laquelle se trouvent les communicants ↓ ++ euh euh par la suite euh on peut entendre également par euh contexte ↓ ça peut être euh les_énoncés qu'on a dit précédemment et éventuellement et parfois des_énoncés qui suivent ce qu'on vient qui suivent notre message on va dire ↓ donc message ce qui a été dit avant ce qui a été dit après ça rentre dans l'idée DU FACTEUR CONTEXTE qui intervient ↑ qui est un des facteurs de la communication donc ici ↑ si vous voulez on peut écrire LE COTEXTE (écrivant au tableau le terme « le cotexte » 18.59) donc vous_avez souvent quand_on lit un texte ↑ au milieu on peut se dire ah oui ↑ j'ai pas compris cette phrase + oui mais si on lit un peu avant un peu après on arrive peut_être à comprendre ↑ c'est ça en gros l'idée du cotexte ↓ qui va avec le texte ↑ cotexte avant et après ce qui a été dit avant et après ↑ (19.22) ça nous_aide à comprendre le milieu par exemple ↓ donc on va prendre cet_idée le milieu du texte c'est le message ↓ et pour comprendre ce milieu du texte c'est important de savoir ce qui a été dit avant + et ce qui a été dit probablement après ↓ + prend l'idée d'un COURS par exemple ↓ si je commence le cours sans_avoir expliqué ce que c'est que le destinataire et le destinataire le signal le ceci le cela euh :: et si je vous dit tout de suite là q on va analyser euh un :: un modèle très complexe sans_avoir explicité les_entités on va pas comprendre n'est ce pas ? déjà qu'on_a du mal à le</p> |
| <p>Le cotexte</p> | <p>Exp L Ins Tab 4 (18.59)</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>comprendre comme ça ↑ bon ↓ ok (rire) vous voyez ce que je veux dire ↑ donc donc euh pour le message on peut dire que pour jakobson il dit quoi ? + il dit que qu'il propose du moins hein il dit qu'il propose qu'il qu'il explicite etc il propose le contexte comme un + des SIX FACTEURS DE LA COMMUNICATION HUMAINE d'accord ? donc il dit que lorsque les deux COMMUNIQUENT ils se trouvent dans_une situation particulière ↑ et euh ce qui est dit et ce qui est_échangé peut être compris par rapport au cotexte ce qui est avant et ce qu'on va dire après + ce message ↓ euh on peut euh prendre comprendre si vous voulez l'entité complexe comprendre une TROISIEME CHOSE qui serait ↑ qu'on va voir la plus_importante peut_être euh :: <quoi que ça ↑ c'est moi qui le dit on va pas répéter ça ↓> c'est euh le cotexte il renvoie aussi à l'idée d'un référent du coup ↑ de quoi il est question de quoi on parle à quoi on fait référence ? donc ce qu'on appelle aussi donc LE REFERENT ↑ et là je vais vous le dire parce que j'ai triché un peu + <ce qui se passe c'est que voilà ↓> pour jakobson il y_a six facteurs de la communication (en les énumérant à haute voix au tableau) UN + DEUX + TROIS + QUATRE + CINQ et SIX d'accord ? sauf que dans euh ce euh fameux contexte il entend + particulièrement SEULEMENT LE REFERENT ↑ (21.40) (écrivant au tableau le terme « le référent » 21.39) + c'est_à dire qu'il veut dire que bon le destinataire envoie un message au destinataire ↓ ce message il parle de quelque chose il parle de quelque chose c'est ce qu'on appelle en linguistique le référent ↓ \</p> <p>016. EEE : c'est le sujet ↑</p> <p>017. L : donc pour lui c'est le sujet dont_on parle si vous voulez c'est l'objet de notre discussion d'accord ? l'objet l'objet de notre discussion + le thème de notre discussion + le thème de notre communication hein c'est LE REFERENT (22.11) lui ↑ il a appelé ça dans son schéma LE CONTEXTE (écrivant au tableau le terme « le contexte » 22.13) c'est_à dire que ce n'est pas vraiment une grande nouveauté c'est le nom qui change puisqu'il DONNE le mot référent il entend ça lui ↓ les deux_autres choses la situation et le contexte va venir beaucoup plus tard + ce qui nous fait penser aussi que et là ↓ on peut lui faire une critique il a voulu</p> |
| <p style="text-align: center;">Le référent</p> <p style="text-align: center;">Exp L Ins Tab 5 (21.39)</p> | |
| <p style="text-align: center;">Le contexte</p> <p style="text-align: center;">Exp L Ins Tab 6 (22.13)</p> | |

| | |
|--|--|
| <p>proposer <ça je l'aborderai plus tard hein> il a voulu proposer un schéma de la communication linguistique de la communication humaine sauf que dans_un sens vous_allez piger maintenant ↓ sauf que dans_un sens on retrouve LE SCHEMA DES_INGENIEURS parce qu'il nous renvoie au référent justement c'est_à dire_à l'idée de l'information ↑ mais bon gardez ça comme ça je vais expliciter c'est pas clair comme ça je je je vous l'accorde ↓ (23.01) +++ on peut dire que dans ce schéma y a quelque chose qui manque qu'est ce qu'on peut dire qui manque ? qu'est ce qui manque ? est ce que y a quelque chose qui vous frappe ? et d'ailleurs et d'ailleurs dans ce cas on l'a pas vu dans son schéma hein ↓ je le dis une fois mais ça on le verra jamais ↓ ce qui manque euh :: quelq'un aurait une idée ? ce qui manque c'est LE SENS ↑ (23.25) encore nous on ne voit pas le sens mais le sens autrement dit donc quand_il est bannit euh + le sens il ne circule pas dans_aucun modèle ↑ je vous_avait expliqué pourquoi est ce que vous vous souvenez pourquoi ? hein expliquer je peux pas expliquer ce que j'avais énoncé ↓</p> <p>018. EEE : mais il est implicite dans le référent le sens ?</p> <p>019. L : voilà ↓ le sens sera toujours IMPLICITE lorsqu'on communique on dit souvent souvent ON COMMUNIQUE DE L'INSIGNIFIANCE DE LA COMMUNICATION mais jamais le sens ↓ (24.02) le sens c'est toujours est toujours RECONSTRUIT RE + CODE dans la tête + recodé <pour parler ingénieur là ↓> comme les_ingénieurs euh il est toujours reconstruit dans la tête des deux hein ↑ + le sens ne circule pas c'est le message qui circule + c'est le signal qui circule d'accord ?</p> <p>020. EEE : donc SENS vous l'entendez comme recreation ↑ c'est ça ?</p> <p>021. L : ben oui voilà ↑ c'est ça justement c'est_un_autre processus très tellement interne tellement intérieur tellement mental que celui là il circule pas d'accord (24.36) c'est pour ça qu'on dit que lors des communications humaines on peut pas avoir imput égal à output non ↓ y a toujours un traitement de l'information y a toujours un plus un traitement de plus ↑ que le destinataire envoie un message + que le</p> | |
|--|--|

destinateur lui a envoyé d'accord ? y_aura un rajout en plus ou en moins bon ↓ je l'enlève (effaçant au tableau les termes imput = output) + un détail donc bon ↓ c'est juste un détail ce détail très grand ↑ mais c'est pas possible de le traiter dans ce cours donc hein ↓ (25.10) donc si vous voulez vous pouvez noter ça dans le sens c'est quelque chose qu'on peut réfléchir hein le sens ne FIGURE PAS dans le schéma pour la bonne raison + qu'il n'y_a de sens que dans le cerveau du communicant donc le sens ne peut pas faire partie de euh : d'un schéma de linguiste ↓ peut_être dans_un d'un psychologue ↑ mais pas dans_un schéma de linguiste ↓ (25.35) qui en plus il est très_influencé par les_ingénieurs de la communication c'est_un structuraliste hein donc ↓ +++ est ce que vous_avez des question là ? puisque là :: des choses qui sont pas claires ? (26.04) + donc encore une fois je répète que dans cette ce facteur que lui nomme le contexte euh jakobson entend euh le référent c'est_à dire l'objet de la communication ↑ euh le le ce à quoi on fait référence et c'est par la suite il va peut_être ajouté ça ↑ le sens + la situation dans laquelle se trouve les communicants ne va pas les_intéresser ni véritablement le contexte qui sont peut_être des linguistes du texte qui ont travaillé plus ↓ <ça arrive par rapport à ça ↓> donc là ↑ ce qu'il va faire par la suite il va dire voilà ces six il va appeler ça LES SIX FACTEURS FACTEURS INALIENABLES DE LA COMMUNICATION + linguistique de la communication hum donc ↓ (27.02) donc ce qu'il va faire dans dans_un deuxième temps on va prendre un point de vue très fonctionnel de fonctionnel oui de la communication ↑ une fonction particulière c'est pour ça qu'onappelle ça la linguistique fonctionnelle aussi ↑ (27.29) donc on dit linguistique fonctionnaliste ↓ + donc ça c'est ce que vous_avez euh à côté ↑ donc ici vous pouvez mettre (montrant le schéma sur la feuille) les six facteurs de la communication linguistique et à côté on mettra les six fonctions de la communication linguistique ↓ (27.50) +++ il va donc proposer euh ce qu'il appelle les SIX FONCTIONS CARDINALES DU LANGAGE ↓ en parlant donc euh on_utilise si voulez ça c'est très_important en parlant donc en parlant on peut dire ↑ qu'on_utilise six fonctions possible du langage donc en gros pour lui LE LANGAGE A SIX FONCTIONS ↑ (28.30) + la fonction donc euh référentielle la fonction émotive la fonction poétique la fonction phatique <je vais expliquer tout ça

| | |
|--|---|
| <p>Exp L Ins Tab 7 (29.02)</p> <p>La fonction référentielle</p> <p>Exp L Ins Tab 8 (31.38)</p> | <p>bien sûr ↓> la fonction phatique la fonction métalinguistique (28.46) ++ donc en parlant on accomplit des fonctions c'est pour ça encore une fois que c'est un point de vue euh : (écrivant au tableau l'expression « un point de vue fonctionnel » 29.02) donc c'est un point de vue fonctionnel donc le point de vue euh moi je dis fonctionnel du langage ↑ puisqu'en parlant ou en utilisant le langage hein on utilise + on remplit des fonctions on accomplit des fonctions ↑ donc ça dépend du point de vue fonctionnel du langage ↓ on est donc dans une optique quand même qui reste très INSTRUMENTALISTE DU LANGAGE ↑ (29.31) c'est pour ça que n'importe quel manuel de linguistique la première page dit le langage sert à communiquer ↑ pourquoi ? parce qu'on remplit des fonctions donc c'est ça ↓ alors on a dit que le pendant c'est quoi pour le langage sert aussi ↑ on a dit à quoi ? +</p> <p>022. EEE : le cerveau ↑</p> <p>023. L : à penser et à structurer la pensée ↑ ++ mais pour euh les linguistes fonctionnalistes ou mêmes le structuralistes comme Jakobson même si ils font des efforts pour sortir de ce cadre mais quand même la première idée ↑ l'idée qui l'emporte c'est de dire que euh euh que le langage sert à communiquer parce que c'est un fonctionnaliste parce que il trouve il cherche des fonctions qu'on accomplit quand on parle c'est pour ça qu'on utilise donc le langage (30.32) alors quelles sont ses six fonctions ? + alors ces six fonctions on a commencé par probablement la plus importante ↑ j'ai pas dit que les autres ne l'étaient pas pas du tout ↓ + donc euh je vais reprendre le schéma ↑ (effaçant le tableau 30.59) + alors la première + la fonction donc euh référentielle + pas la première y a pas premier et deuxième et troisième ALORS REFERENTIELLE (écrivant au tableau l'expression « la fonction référentielle » 31.38) émotive expressive poétique conative etc fonction poétique fonction phatique cognitive ↓ alors ici normalement j'écris euh oui voilà ↑ il s'agit aussi fonction référentielle + je vais mettre aussi fonction poétique fonction métalinguistique fonction pragmatique fonction conative ↓ normalement le schéma est ils l'on représenté comme ça ↓ ça veut dire que j'ai dit tout à l'heure que à chaque FACTEUR de la communication il va</p> |
|--|---|

| | |
|------------------------|--|
| <p>Le destinataire</p> | <p>rattacher UNE FONCTION PARTICULIERE donc ↓ (32.28) euh :: au facteur de la communication DESTINATEUR (écrivant au tableau le terme « destinataire » 32.45) qu'on vient de voir donc je refais ↓ est rattaché à la FONCTION EXPRESSIVE ↑ donc je suis en train de superposer de superposer les deux hein les deux euh schémas ↓ ++ euh on va faire de la communication le destinataire qu'il rattache à LA FONCTION CONATIVE + au facteur de la communication + contexte <je le met entre [XXX]> on avait dit que pour lui ça signifiait surtout le référent ↓ le contexte hein + il il rattache la fonction référentielle du langage et de la communication à la fonction poétique ↑ pardon ↓ au facteur message ↑ + il rattache LA FONCTION POETIQUE à la fon au canal au contact parce que canal ça faisait encore trop ingénieur de la communication + trop machine ↑ (34.02) donc lui préfère le mot contact le contact ou bon ↓ quelque fois on le trouve aussi le mot canal donc je mets les deux ↓ donc à ce facteur là contact contact ou canal euh :: qu'il rattache à la FONCTION PHATIQUE et les deux derniers le code ou la langue ↑ <pour euh jakobson c'est la langue> mais bon ↓ dans son schéma c'est le mot code qui apparaît ↑ il rattache la fonction métalinguistique euh :: linguistique ↓ donc c'est comme ça qu'il faut superposer les deux pourquoi ? parce qu'il dit à chaque facteur de la communication il y a une fonction particulière ↑ + qui peut se rattacher + euh bon très bien ↑ maintenant on va voir ce que c'est que chaque euh chaque euh fonction alors euh on va prendre la première la fonction référentielle ↑ j'ai dit que c'était celle de mon premier point peut-être c'est pas sûr ↓ donc la fonction référentielle euh + ce qui ce dont_on parle par hein ça ↓ la fonction référentielle concerne le fait que le langage permet de donner des indications sur euh l'objet nommé la situation présente + c'est LA FONCTION REFERENTIELLE ↑ euh qui concerne le nom de environnant ou imaginaire euh on peut parler de beaucoup de choses même on_a dit qu'on peut aussi parler de choses qu'on_a jamais vues quand_on parle de choses qu'on_a jamais vues c'est_à dire un mot comme LICORNE on_a dit ↑ licorne tout le monde c'est que c'est on_exerce hein en_utilisant le mot licorne hein j'exerce la fonction référentielle du langage ↓ (34.04) donc la fonction référentielle concerne le monde environnant ↓ je peux aussi évidemment des choses que tout le monde voient des choses que tout le monde connaît qu'on partage ici ou</p> |
|------------------------|--|

Exp L Ins Tab 9 (32.45)

ailleurs c'est_encore la fonction référentielle ↑ (36.18) + qui sera en_avant dans cette communication ↓ ++
 donc la fonction référentielle c'est_encore une fois c'est ce dont_on parle c'est le référent bon ↓ je peux
 utiliser donc le langage ou je peux euh utiliser la communication <ça je sais pas si je vais le dire mais enfin
 ↑> je peux utiliser le langage ça c'est sûr lors d'une communication pour parler du langage humain mais
 aussi du monde imaginaire ↓ + c'est la fonction euh référentielle que j'accomplis à ce moment là ↓ (37.07)
 c'est_une fonction particulière de la langue parce que je peux aussi en_utilisant le langage ↓ je peux aussi
 accomplir une fonction autre ↓ la fonction qu'il appelle lui jakobson ↑ LA FONCTION EXPRESSIVE ou
 EMOTIVE DU LANGUAGE ↓ + lorsque par exemple euh ++ j'ai mal et je fais aïe ! + c'est parce que
 quelqu'un m'a marché sur les pieds et je fais aïe ! dans le métro par exemple euh :: aïe ! là ↑ j'ai j'ai
 accomplis la fonction euh émotive ou expressive du langage ↓ avec ce aïe qui est_une exclamation
 d'accord ? j'exprime je m'exprime moi en tant que destinataire de ce message aïe d'accord ? (38.02) ++ si je
 donne un_ordre LEVE TOI ! ASSIEDS TOI ! j'accomplis la fonction conative du langage ↑ (38.15) je
 m'adresse mon_ordre DEHORS ! LEVE TOI ou ASSIEDS TOI ! ahna :: + je m'adresse au destinataire du
 message ↓ évidemment vous_allez me dire oui ↓ mais y a quelqu'un qui parle ↑ bien sûr ↓ mais y a une
 euh comment dire ? une euh fonction du langage qui prime sur l'autre expression DEHORS ! ASSIEDS
 TOI ! euh pourquoi ? parce que JE VEUX que mon destinataire agisse donc que la fonction principale de
 cette communication c'est d'agir sur l'autre ↑ (38.51) ++ donc euh la fonction émotive ou expressive ↑
 (Lisant) **la fonction émotive ou expressive désigne le fait que le langage PERMET au locuteur +**
d'exprimer des désirs quand vous_entendez quelqu'un vous dire je t'aime ↑ qu'est ce que vous faites ?
 vous mettez en valeur + vous mettez en fonction en_oeuvre euh la fonction expressive du langage ↓
 d'accord ? (39.22) donc (Lisant) **la fonction émotive ou expressive désigne le fait que le langage permet**
+ au locuteur + d'exprimer des désirs + des états mentaux ↓ j'ai mal je souffre ceci cela hein donc la
 fonction expressive concerne évidemment le destinataire ↓ ++ de la même façon c'est par euh c'est par la
 fonction émotive ou expressive ↑ celui qui parle euh de s'extérioriser il veut faire connaître ses_idée

| | |
|--|--|
| <p>ses_émotions surtout hein ses désirs ↑ + parce que si il le fait pas évidemment ses_ idées ses désirs ses_entrées ses_émotions ses sentiments restent cachés dans son_esprit ↑ dans son cerveau hein hein (40.20) euh si <je sais pas moi ↓> on mange je vais dire oh quelle nourriture infecte QUELLE NOURRITURE INFECTE + exclamation ↑ montre mon dégoût par rapport à cette nourriture + je peux ne pas le dire évidemment mais là y a pas de communication y a un silence donc pour les_ingénieurs en plus le silence c'est pas bon ↓ et pour nous non plus parce que y a pas eu de COMMUNICATION POSSIBLE ↓ + y a rien mais si je dis oh c'est dégueulasse ! +je m'exprime et en_étant :: c'est le discours impératif qui l'emporte c'est cet_expression ou fonction émotive ou expressive qui désigne ce qu'il pense sur cette nourriture ↑ bon ↓ il peut ne pas le dire mais si il le dit il s'extériorise comme on dit vis_à vis de cette nourriture pour lui qui est euh infecte ↓ (41.08) + la fonction conative ↑ + bon ça vient d'un mot latin CONARIS qui s'appelle entreprendre ↑ donc conaris ça vient ça vient d'un mot latin qui veut dire entreprendre ↑ + qui signifie que le langage nous permet d'agir sur l'autre ↑ (41.46) cette fonction <la fonction conative ↓> elle concerne le destinataire si fonction expressive ↓ si la fonction émotive concerne le <u>destinataire</u> la fonction conative concerne le destinataire hein</p> <p>024. EEE : vous pouvez reprendre la fonction conative s'il vous plaît ?</p> <p>025. L : oui ↓ la fonction conative + concerne le destinataire hein j'utilise le langage évidemment y a aussi un destinataire quelqu'un qui dit quelque chose ↓ mais cette fois ci c'est pas l'idée de qu'y_a une nourriture infecte ↓ c'est lorsque le fait de dire ce que je dis pour faire réagir l'autre ↑ (42.24) + au sens <je sais pas moi > euh DEHORS ! LEVE TOI ! VIENS ICI ! euh + ça peut se compliquer parce qu'après vous_allez me dire euh oui ↑ euh si quelqu'un dit quelle nourriture infecte ! c'est dégueulasse ! il peut peut être aussi faire essayer à ce que l'autre lui change l'émetteur par exemple oui ↑ dans ce cas là ↑ LES DEUX FONCTIONS S'ENTREMELENT ↓ (42.54) ++</p> <p>026. EEE : alors là ↑ y a un truc que je pige pas moi ↓ est ce que le destinataire fhein quand_il dit qu'il a peur et</p> | |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>compagnie il s'adresse à personne ↓ \</p> <p>027. L : quand_il dit ↑ \</p> <p>028. EEE : quand_il dit que tout_à l'heure il disait qu'il avait mal au pied dans le métro etc ou bien quand_il dit c'est dégueulasse ! il le dit tout seul il transmet pas de message alors que si ↑ (43.15) \</p> <p>029. L : mais pourquoi ↓ vous pouvez l'entendre attention ↑ dans le métro on me marche sur le pied aïe ! je pousse un cri ↑</p> <p>030. EEE : oui eh bé c'est_instinctif ↑</p> <p>031. L : oui mais je peux dire ::</p> <p>032. EEE : quand_on dit aïe ! c'est pas bon c'est_instinctif on transmet de de l'idée dans :: comme tout_à l'heure quand_on dit DEGAGE ! ou LEVE TOI ! etc c'est_instinctif parce que c'est pas destiné à quelqu'un ↓ c'est ça que j'arrive pas à saisir (43.40) je me fais bien comprendre ?</p> <p>033. L : très bien ↑ (43.44) + oui non non dans le contexte on peut avoir des du genre des_automatismes bien sûr oui ↑ je peux faire euh forcément ce aïe ça sera instinctif automatique bien sûr ↑ voilà mais ça rentre dans cette_idée mais quand je dis de façon expré expressivement aïe ! c'est dégueulasse ↓ là ↑ c'est_informel non ? et l'autre il l'a entendu + même si je le dis + souvent on le dit pour nous on le dit pour nous ↓ mais si je dis euh :: je t'aime ↑ je t'aime euh j'aimerai qu'il l'entende même si il entend pas ↓ vous voyez ce que je veux dire ? (44.23) + après y a la question de savoir quand_est ce que l'autre il va venir ? quand_est ce que l'autre il va entendre ? après il faudra aussi se pencher évidemment dans la tête euh dans le cerveau de l'autre et vraiment si il voulait dire ce qu'il a dit est ce qu'il l'a fait exprès ? (44.44) par exemple euh vous poussez un petit peu quelqu'un par exemple il le fait exprès de dire aïe ! alors que vraiment il a pas mal ↓ vous voyez ce que je veux dire ? (44.53) + donc après évidemment ça devient du psychologique ↓ + je ne</p> |
|--|---|

peux pas intervenir ↑ mais on va faire des exemples par contre ↓ <si on peut en discuter nous tout_à l'heure ↑> + donc maintenant on reste sur la fonction conative et ici on peut dire que :: le :: donc ici avec cette idée de la fonction émotive ou expressive on va sur cette idée que + le :: grâce à cette fonction le langage nous accorde la possibilité de nous exprimer ↑ (45.30) si c'est automatique ↑ <et si c'est réfléchi etc c'est autre chose ↓> mais le langage il nous dit <un truc> grâce à cette fonction particulière il nous donne la possibilité de pouvoir nous exprimer en tant que euh sujets qui ont du mal qui ont des désirs qui ont des envies qui ont des idées particulières etc ↓ d'accord ? (45.50) <ça va encore plus loin ↓> maintenant ↓ + grâce à la fonction conative le langage nous permet d'agir + ou plus exactement si vous voulez de TENTER D'AGIR SUR L'AUTRE parce qu'on sait pas si l'autre va accepter ↓ je sais pas c'est comme tout_à l'heure je sais pas si il a vraiment mal ou pas si c'est automatique ou pas euh :: ça les intéresse pas ça les linguistes ↓ (46.15) hein c'est pour les psy ça donc le langage nous permet d'agir ou plus exactement nous permet de TENTER D'AGIR SUR AUTRUI en provocant donc chez lui soit une réaction verbale ↑ + par exemple si je pose une question ou si je dis à quelqu'un tiens j'ai une boîte de chocolat + ici je te dis prends ↑ (en s'adressant à une étudiante) elle elle prend ↓ et en même temps elle me dit merci ↓ + donc euh je j'ai proposé quelque chose donc ça c'est la fonction conative ↓ + je lui dis prends ↓ quand je lui dis prends ↑ j'essaye d'agir sur elle ↓ au sens quand_on pense à agir sur l'autre c'est pas lui marcher sur les pieds non plus ↑ quelque chose de :: agir ça veut dire qu'elle partage le chocolat que je lui propose ↓ donc je lui dit PRENDS ↓ elle en prend en disant merci ↑ d'accord ? donc ici on a un exemple de la fonction de LA FONCTION CONATIVE DU LANGAGE ↓ (47.09) + donc on peut avoir cette euh réaction ↑ on a dit que en utilisant en accomplissant ou lorsqu'on accomplit la fonction conative du langage ↓ on agit ou on essaye d'agir sur l'autre et cette réaction de l'autre <là maintenant ↑> elle peut être soit matérielle dans le sens de prendre c'est_à dire qu'elle en prend <par exemple en me disant merci ↓> donc elle s'exprime elle aussi à son tour d'accord ? donc elle a eu une réaction matérielle quand je voulais quand je lui offrais des chocolats ↑ je voulais bien qu'elle en prenne

n'est ce pas ? bon que les_autres en prenne pardon ↓ (47.51) donc on peut voir aussi que la réaction elle peut être matérielle la réaction de l'autre ↓ mais on peut prendre aussi en compte les réactions psychologiques euh lorsque par exemple euh : VOUS ↑ dessinateur vous_aspirez à ce que l'autre partage vos_idées ou qu'il fasse comme vous ou qu'il pense comme vous ↑ (48.13) ++ par exemple dans_une publicité + une publicité celui qui a pensé à cette publicité là ↓ quel était son but ? les publicitaires pourquoi ils font une des publicités ↑ pour vendre bien sûr ↓ (48.35) c'est_à dire pour vendre ↓ souvent on dit nous nous_on_a besoin de rien en particulier on veut rien de tout ça sauf que :: avec le matraquage publicitaire quelque fois on cède ↑ même très souvent surtout dans nos sociétés de consommation bien sûr + on se fait très souvent matraqué parce que il faut acheter ceci il faut acheter cela ↓ c'est la fonction conative du langage ↓ les publicitaires agissent sur le consommateur c'est pour ça qu'on_achète souvent sans ↓ on_en_a pas besoin de de choses on l'achète ↑ pourquoi ? parce que euh :: ça les publicitaires ils vont agir sur nous ils savent nous euh fhein euh ils savent nous_imposer ou nous_imposer une idée des besoins ou euh :: voilà d'accord ? ça ↑ c'est_un_exemple flagrant de la publicité d'accord ? (49.30) de la forme publicitaire et ça donc les publicitaires le savent hein ++ donc il s'agit par contre de d'un en même temps il s'agit d'une réaction psychologique de faire comme l'autre de :: si j'ai pas un téléphone si je fais pas comme les_autres ↑ ils vont croire que je suis pas voilà je suis pas à la mode ↓ d'accord ? psychologique et par la suite matérielle parce qu'il faut euh + donc euh ++ si je dis ENLEVES TES CHAUSSURES ! + c'est la fonction conative ↑ on_attend à ce que l'autre enlève ses chaussures donc une réaction matérielle ↓ (50.11) + évidemment là si vous continuez en sciences du langage vous_allez voir que la fonction conative peut prendre beaucoup de d'ampleur parce que là ↑ on peut on rentre dans le euh dans cette euh branche particulière de la linguistique qui s'appelle LA PRAGMATIQUE ↑ (50.33) c'est_à dire là il nous montre clairement la pragmatique hein ↑ la pragmatique alors c'est cette fonction qui montre que justement on peut agir terriblement sur l'autre + que le langage a un pouvoir dès lors qu'on sait l'utiliser ↓ évidemment on peut avoir un pouvoir énorme sur l'autre ↑ + pens pensez à tous les discours politique et les

slogans et tout ça ↓ tout ça c'est de l'ordre de la de la fonction conative y a la force de la fonction conative du langage et du coup de la force du langage ↓ (51.07) parce que l'autre il peut très bien l'utiliser ↓ donc y a une manipulation grâce à à ça hein qui renvoie à ça ↓ alors euh :: on passe maintenant à la fonction phatique ↓ +++ donc pour jakobson du moins quand_il commence à se servir de son schéma ↑ la fonction pha euh :: phatique la fonction phatique à laquelle est rattachée le contact ou le canal euh : donc la fonction phatique intervient quand_un message euh cherche à établir ou à prolonger euh + même à interrompre la communication lorsque lorsqu'on cherche à vérifier si le circuit fonctionne ↑ (52.15) lorsqu'on dit VOUS M'ENTENDEZ ? euh blablablaba vous m'entendez ? TU COMPRENDS ? hein + même au téléphone ↑ ALLO quand_on voilà ↓ hein dans_une communication téléphonique évidemment on décroche en disant allô et par la suite y_en_a qui vont dire euh NE QUITTEZ PAS ↓ + des choses comme ça donc chaque fois qu'on cherche à euh à euh ETABLIR PROLONGER ou même INTERROMPRE la communication NE QUITTEZ PAS ↓ + bon hein à :: lorsqu'à lorsqu'on cherche A ATTIRER L'ATTENTION de notre interlocuteur parce que fatigué parce que euh :: il s'ennuie etc donc quand_on cherche à attirer son_attention sur des problèmes des choses comme ça donc à chaque fois on le relance ↑ lorsqu'on relance l'autre euh :: on_exerce LA FONCTION PHATIQUE DU LANGAGE ↓ (53.20) + qui est rattachée au + contact ↓ contact on vérifie qu'on_est toujours sur la même longueur d'onde euh :: que que le canal est correct que :: voilà ↓ donc c'est ça l'idée du canal en même temps ↑ <donc on vérifie si on_est bien en contact ↓> + euh donc la fonction phatique concerne euh le canal euh euh physique ↑ \

034. EEE : ah :: c'est physique ça ?

035. L : attendez physique cela concerne donc la fonction phatique concerne donc euh :: le canal physique qui peut être qui peut être interrompu ↑ + ou qui peut être défectueux lorsqu'il y_a l'intervention d'une machine par exemple hein ↑ ++ mais ça peut être aussi un canal physique parfois ouvert pourquoi ? parce que lorsqu'on se parle ben peut y_avoir comme on dit quelque fois des bruits ↑ y_en_a un qui éternue y

a_en_a un qui tousse y a une personne qui passe <je sais pas moi> y a la voiture qui passe etc etc (54.30)

on_a dit que le bruit évidemment intervient et in intéresse énormément les_ingénieurs de la communication parce que pour eux ↑ euh ils veulent avoir une communication optimale et voilà ↓ optimale oui donc euh :: pour prouver que la machine qu'ils_ont codé + préalablement euh marche fonctionne correctement qu'y_a pas de pertes euh du message ↓ mais lors de la communication humaine il peut_y avoir de la perte et cette perte là ↓ lorsqu'elle existe à cause d'un bruit extérieur ↑ hein donc là on_est _obligé encore une fois d'exercer la fonction phatique du langage en disant TU M'ENTENDS ? vous m'entendez là bas ? quand y a trop de bruit euh vous m'entendez ? vous_êtes avec moi vous me suivez toujours ? à chaque fois que je dis comme ça ↓ je fais rien d'autre hein y a pas d'expressions euh y a pas je veux pas vraiment agir sur vous ↑ euh :: c'est juste fhein si ↓ quand même vous_allez me dire euh :: c'est secondaire mais la première chose c'est que je veux rétablir le contact d'accord ? c'est pour ça que je dis ça ↓ + donc la fonction la fonction phatique concerne donc LE CANAL PHYSIQUE qui peut être donc interrompu ou défectueux qu'il s'agisse de communication en face à face d'effectuant dans de mauvaises conditions acoustiques ↑ ++ (bruit) mais il peut aussi euh la fonction phatique elle peut aussi concerner euh la connexion psychologique + c'est_à dire euh lorsqu'il_y_a un défaut d'attention lorsque j'essaie de vous dire euh quand j'essaye de recadrer le contact parce que j'ai compris que l'autre n'écoute plus + alors la communication se dégrade et moi je le veux pas ↑ donc j'essaye en disant certaines choses euh de relancer de remettre la communication sur pied ↑ (56.34)

<voilà c'est ça ↓> hein sur pied ++ donc ici en ce qui concerne la fonction phatique plus particulièrement donc on_est dans_un_euh lorsque quand quelqu'un dit VOUS M'ENTENDEZ ? VOUS ME SUIVEZ + ou ALLO au téléphone ↑ ce allô en particulier au téléphone c'est donc cet_exemple revient très souvent ↑ un_exemple donc flagrant ↓ ce allô au téléphone est ce que c'est qu'une information eu sens mathématique du terme ? +

036. EEE : non ↑

037. L : non pourquoi ?

038. EEE : parce que c'est plus que probable ↑

039. L : parce que c'est plus que probable ↑ quand vous faites un numéro de téléphone vous vous quand je t'appelle je me m'attends à ce que en décrochant elle dise quoi ? allô ? + parce que si elle me dit les deux vers de paul valéry ↑ euh :: je vais rigoler ou je vais dire ah ↓ je me suis trompée de numéro mais qu'est ce qui se passe ? je m'attends à ce que quand elle décroche son téléphone et quand je l'appelle à ce qu'elle dise ↑ si elle a enregistré mon numéro qu'elle qu'elle dise salut olga ↑ bon ↓ qu'est ce qu'elle peut dire d'autre ? parce que si ↑ elle peut dire autre chose on_aura de l'information au sens mathématique du terme parce que y aura instauration d'une très grande improbabilité alors que à l'autre c'est tout_à fait probable ↓ (58.02) on nous_apprend rien ↑ j'apprends rien quand je l'entends dire allô ↑ quand je l'appelle d'accord ? + donc ici cette fonction évidemment m'intéresse pas (en montrant au tableau l'expression « la fonction phatique » 58.16) n'intéresse pas + les ingénieurs de la communication par contre elle intéresse les linguistes mais à partir des_années soixante avec jakobson elle va être importante de plus_en plus ↓ au départ même pour jakobson c'est restait quelque chose de très très trivial comme si il ↑ juste le canal pour être sûr que le contact passe etc mais c'est_une fonction beaucoup plus_imortante que nous que :: qu'on ne le pense ↓ bon ↑ on va voir pourquoi donc euh la fonction phatique va être noté ↑ c'est cette fonction utilisée uniquement pour établir on_a dit le fonctionnement mais cette fois ci y a pas d'apport d'information + ça c'est le sens premier de la fonction phatique (58.10) ++ ça ↑ c'est au sens de jakobson <si vous voulez hein> + par la suite on peut voir que même à travers la fonction phatique du langage euh : y a quand même de l'information qui passe ↑ + les chercheurs en particulier qui vont travailler en pragmatique vont voir que même avec la fonction phatique lorsqu'on donc on_apporte aucune information à l'autre ↓ même ça c'est très_important dans la communication humaine parce que on ne parle pas pour apporter de

nouvelles_informations à l'autre ↑ on parle aussi pour le bien_être social si vous voulez ↓ <écoutez bien ↑> (00.26) on_a ici deux personnes + qui se parlent + dites moi si si ils se disent + si ils disent quelque chose ↓ (00.34) donc on_a celui et elle euh :: alors lui qui lui dit ↑ je vais essayer de vous le dire avec une intonation qui est correcte ↓ bon ↑ LUI (Lisant) et bien + et bien ↑ et bien nous_y voilà ↓ ELLE ↑ nous_y voilà n'est ce pas ? LUI ↓ je crois bien que nous_y sommes ↓ ELLE ↑ hop ! nous_y voilà ↓ LUI ↑ et bien ↓ ++ donc ça peut aller comme ça pendant très longtemps ↑ on_a rien dit sauf que ce peut_être deux timides qui se parlent on sait que c'est un_homme et une femme comme élément qui se parlent pour ne rien dire ↓ mais ils_essayent D'ETABLIR + le contact ils_essayent de se mettre un peu ensemble + un peu à l'aise d'accord ? mais parce que timides voilà ↓ <je sais pas ce qu'ils veulent faire ↓> après tout fhein bon ↑ on peut imaginer il s'agit de bavardages un peu entre personnes timides et entre euh :: ça fait un peu ionesco ceci dit hein (01.40) bien bien c'est_à dire que même si on_apporte plus d'information à l'autre on_utilise quand même le langage ↓ donc cette fonction phatique tient une énorme place + parce que euh :: c'est comme le bonjour encore une fois + le bonjour du matin euh même si je ne vous_apprend rien en vous disant bonjour le matin c'est la façon de faire ↓ c'est ça fait partie de la communication humaine ↑ (02.12) on se dit on_utilise le langage souvent pour ne rien dire et même très souvent on_utilise le langage euh pour dire des choses que l'autre sait déjà d'accord ? ça ↑ c'est_un truc assez intéressant donc ici ↓ dans cet_exemple que je vous_ai lu on_a un_échange euh ou même aussi dans l'échange du texte le bavardage était_un_exemple le bavardage évidemment hein qui peut se prolonger évidemment à :: euh longtemps euh bon ici y a rien ↓ euh bon ici y a rien ↑ regardez ça y a rien dans cet_échange de bavardage dans cet cette situation de bavardage ↓ y a pas vraiment on_essaye pas d'établir le contact matériel du sens allô du téléphone il s'agit d'ét d'établir un contact psychologique avec l'autre (02.59) parce qu'ils puissent <ché pas moi ↓> s'embrasser peut_être <j'en sais rien moi j'invente hein euh ↓> donc il s'agit dans ce bavardage que j'ai lu il s'agit de d'une série + d'actes de paroles qui permettent à aux qui les_accomplissent et bien et bien de voilà etc et cet c qui permettent donc d'établir

| | |
|--|--|
| <p>cet_échange les deux personnes qui sont_au début et à la fin de la conversation au début et à la fin du bavardage ↓ ils_auront plus jamais le même c'est_à dire qu'ils_auront changé ↓ pourquoi ? + parce que du coup ils vont se retrouver plus attaché l'un de l'autre même si ils_ont rien dit ↓ (03.41) ++ autrement dit avant de se parler et après de se parler y a quelque chose qui s'est passée même si non ↓ même si on_échangeait des trivialités d'accord ? même si on_est passé que par les_des_échanges de trivialités (03.55) ++ bon bon alors on passe finalement OUF ! à la fonction + poétique du langage alors ICI euh jakobson rattache + euh au message + euh la fonction poétique euh elle est donc centrée euh sur le message lui-même ↓ (04.25) ++ alors ici il s'agit de mettre en valeur la chose suivante ↓ quelque fois on_est plus souvent qu'on ne euh :: que nous le pensons + qu'on ne le pense donc ↑ lorsque on_est dans_une communication on on fait attention si vous voulez à la forme de notre message ↓ (04.55) faire attention à la forme du message c'est_une préoccupation faire attention à la forme du message c'est + utiliser c'est mettre en_oeuvre euh mettre en_avant la fonction poétique du langage ↓ + qui sont les personnes qui mettent une euh :: comment dire ? qui mettent une extrême importance à la forme de leur message ? + comment on les_appelle ?</p> <p>040. EEE : les politiques ?</p> <p>041. L : oh oui ↑ les politiques et puis bon ils savent faire passer un message ↑ + regardez où on_est là franchement là ↓ (en montrant au tableau l'expression « la fonction poétique) ++ donc euh les locuteurs les_utilisateurs du langage qui mettent UNE EXTREME ATTENTION A LA FORME de leur message on les_appelle des poètes ↑\</p> <p>042. EEE : c'est la forme ou le fond ? (05.47)</p> <p>043. L : ben la forme ↑ la forme ↑</p> <p>044. EEE : ben c'est la forme ↓ les deux ?</p> <p>045. L : le fond je vous dis je l'ai + ça ne les_intéresse pas parce que le fond ce dont_on parle on_a dit c'est le</p> | |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>réfèrent ↑ + maintenant on_est dans la forme ↑ regardez un poème par exemple ↓ (06.02) les rimes les hum les jolis mots qu'ils vont choisir les_allitérations les_assonances c'est tout ça la forme ↑ il va pas employer n'importe quel mot ↓ le fond peut être le même l'idée qu'il peut passer le sens etc sans ça on le calcule pas à mon_avis hein + on peut juste déterminer ce dont_on parle ça ↑ c'est juste le réfèrent bon ↓ mais on peut aussi et <ça existe depuis longtemps> ça s'appelle des poètes et des romanciers etc ils_écrivent pas n'importe comment <si vous voulez> voilà on va le dire comme ça ↓ (06.40) nous_autre on peut écrire n'importe comment bon ↓ mais eux ils peuvent pas euh donc bon ↑ ils donnent une extrême importance à la forme du message ↓ (06.47) ça c'est_un_exemple extrême de la mise_en_oeuvre de la + fonction poétique du langage ↓ c'est_à dire que le langage humain nous permet justement de faire attention à la forme ce qui n'existe absolument pas dans le langage animal etc <ça c'est pas la peine que je le dise ↓> + quand vous faites par exemple euh des euh des jeux de mots ↑ voilà ↓ nous_autres donc on_est pas littéraire on_est pas romancier on_est pas poète ↓ mais on peut faire des jeux de mots ↓ et donc y a des gens qui sont très très forts pour les jeux de mots ↓ (07.21) + qu'est ce qu'ils font ils_exercent ils sont capables de mettre en_oeuvre la fonction poétique du langage du :: est ce qu'y_a quelqu'un ici qui est très fort en jeux de mots ? (rire) ceci dit lorsqu'on peut comprendre le jeu de mot c'est parce que aussi on peut le mettre en_avant pour notre propre profit disons ↑ \</p> <p>046. EEE : c'est l'égo ↑</p> <p>047. L : hein ?</p> <p>048. EEE : c'est l'égo qui le euh ::</p> <p>049. L : l'égo ?</p> <p>050. EEE : c'est l'égo c'est le jeu bien structurer ses phrases pour être encore mieux ↑</p> <p>051. L : l'égo l'égo <je sais pas moi ↓> k vous_êtes toujours entrain de dire quelque chose de psychologique là</p> | |
|---|--|

| | |
|--|---|
| | <p>↓ (rire) l'égo oui ↑ c'est un terme psychologique euh :: + moi je vous dis ici ↑ regardez est ce que vous est ce que vous aimez ? hein c'est pas que vous aimiez ou pas ↓ est ce que vous faites des jeux de mots ?</p> <p>052. EEE : je suis très mauvais ↑</p> <p>053. L : vous savez ce que je veux dire ↓ y_en_a qui sont mauvais et y_en_a qui sont bons ↑ + lorsqu'on vous dit des jeux de mots vous le comprenez y_en_a qui les comprennent très vite et d'autres qui sont plus susceptibles et d'autres qui sont plus subtiles etc bon ↓ quelque fois c'est grossier aussi euh :: les jeux de mots y_en_a qui sont vulgaires et tout ça mais y_en_a qui sont subtiles ↑ (08.45) + en tout cas le fait que peu importe après si on_est bon ou pas si c'est grossier ou pas peu importe ↑ parce qu'à chaque fois qu'on_est_entrain soit de former des jeux de mots soit de décoder des jeux de mots etc ↓ on_est_entrain d'utiliser LA FORME POETIQUE DU LANGAGE ↓ (09.02) autrement dit est ce que les animaux peuvent faire des jeux de mots ?</p> <p>054. EEE : non ↓</p> <p>055. L : non ↑ bon :: ok allez bon ↓ (rire) la fonction poétique c'est ça et puis réfléchissez_y à la maison de la fonction poétique ↓ + de toute façon je vais vous passer la lecture que je vais vous passer parce que c'est pas possible sinon hein ↓ (rire) + bon ↑ pour répondre à ce que vous_avez dit par rapport au sens et au fond par rapport au sens et au fond <il me regarde pas ↓> (en voyant que l'étudiant en question n'est pas attentif à sa réponse) + par rapport au sens et au fond la fonction du langage donc + là ↑ on met pas d'importance + là je disais que on ne met pas d'importance au fond au message ou à l'information mais à la forme d'accord ? donc c'est pas encore une fois euh l'information qui l'emporte ou ça ↑ (montrant au tableau l'expression « la fonction référentielle) on_a déjà parlé de ça hein <juste pour être sûr que vous étiez euh ::> donc la fonction poétique est centré sur le message LUI MEME + LE MESSAGE LUI MEME (10.01) auquel LES DESTNATAIRES s'efforcent de s'assurer un certain nombre de qualités intrinsèques</p> |
|--|---|

↓ + le poème ah :: je comprends ce que ça veut dire mais je sais que c'est_un beau poème parce que j'aime bien le son etc c'est ça ↑ (10.22) c'est parce que le poète euh + il amis un_effort particulier pour que son message non ↓ oui ↑ pour que son message soit très très joliment formulé avec de belles lettres de beaux mots de belles_allitérations de belles_assonances ↓ il s'agit donc de l'art et de l'art de l'interaction qui sont des_exemples extrêmes de cette mise en_oeuvre comme la fonction poétique du langage ↑ il s'agit donc d'utiliser cette fois ci le langage pour des RAISONS ESTHETIQUES ↓ (10.56) +++ la fonction métalinguistique maintenant ↓ la fonction métalinguistique ↓ elle aussi c'est_un c'est quelque chose de très particulier lié à celle-ci rattaché (écrivant au tableau l'expression « la fonction métalinguistique » 11.10) au code ou à la langue naturelle bon à une langue naturelle ↑ donc la fonction métalinguistique intervient à chaque fois qu'on_utilise le langage ou la langue donc parce que y a vraiment une utilisation de la langue ou une utilisation de la langue ↑ de la langue pour la langue + du code pour le code ↓ bon ↑ qu'est ce que ça signifie ? si euh je dis par exemple oh quel drôle de mot ↑ quel drôle de mot ↑ vous pouvez me dire oui elle s'est_exprimée bon d'accord ↓ + elle s'est_exprimée ce qu'elle dit c'est qu'elle trouve ce mot drôle d'accord ↓ sauf que là ↑ j'ai utilisé la langue pour la langue elle-même + je parle avec de la langue avec des mots de la langue française pour dire que ce mot est drôle ↑ (11.59) je suis_à l'intérieur de la langue je suis_à l'intérieur du code + les grammaires les dictionnaires qu'est ce que c'est ? ce sont des communications particulières là ↓ y a utilisation ou explication <si vous voulez ↓> ou là ↑ il y_a utilisation de la langue qu'on_explique avec de la langue ↓ (12.16) + quand_on fait euh :: si vous_avez ce mot deux points ce mot veut dire telle ou telle chose ↑ vous_êtes dans la fonction métalinguistique celui qui a écrit le dictionnaire il a mis en valeur il a mis en_oeuvre la fonction métalinguistique du langage ↓ (12.33) + euh du langage ↓ ++ quand vous faites par exemple DES MOTS CROISES ↑ tiens des mots croisés hein qu'est ce que vous faites ? vous_utilisez le code pour le code on_est dans le :: INTERCODE donc dans le la langue pour la langue ↓ + y a pas de référent y a pas de message euh hein y a pas d'expression y a pas de des_ordres qui ont_été euh exécutés euh :: y a rien de tout ça ↓ vous_êtes dans le plaisir de langue

La fonction métalinguistique

Exp L Ins Tab 10 (11.10)

autrement dit ↓ (13.17) + est ce que vous pensez que la fonction métalinguistique existe chez les animaux ? est ce que les animaux peuvent jouer avec leur propre langue ? en faisant des mots croisés et des jeux de mots + des rhébus des choses comme ça des charades ? <je sais pas ?> comment on appelle ça ? je sais pas ↓ (13.32) non bon ++ donc pour l'instant la fonction poétique et la fonction métalinguistique on donc euh :: je vais prendre un_exemple tiens ça ↑ je l'ai dit ? tiens écrivez moi ça ça ira plus vite ↓ + bon d'abord je vais prendre un_exemple ↑ (14.04) (effaçant le tableau 14.06) + non non non je prends pas un_exemple ↓ + VOUS vous écrivez c'est mieux voilà écrivez ça ↑ deux hommes parlent et y_en_a un qui dit SALUT OLGA + salut olga allez <c'est pas la peine d'écrire autre chose> + l'autre qui dit ASSIEDS TOI ↓ + l'autre qui dit après + je crois que tu n'es pas seule ↑ + mais je suis très content de te voir ↑ (14.40) ++ ok l'autre qui dit après tu es bronzé pierro et beau comme l'été ↑ (rire)

056. EEE : c'est du valéry ça ?

057. L : hum ?

058. EEE : c'est pas du paul valéry ça ?

059. L : non c'est pas du paul valéry mais presque ↑ parce que réfléchissez à ce que je vous ai dit ça peut vous aider par rapport à ça ↓ + tu es bronzé piérot et beau comme l'été ↑ et l'autre qui dit après et ce que tu appelles bronzé c'est la couleur du pain bien cuit ↓ + alors vous avez écrit ces UN + DEUX + TROIS + QUATRE + CINQ énoncés + mettez à côté lequel quelle fonction de la langue est plus particulièrement mise en valeur mise en_oeuvre + donc y_en_a cinq ↑ LE PREMIER c'est salut ↑ DEUX assieds toi ↓ TROIS je crois que tu n'es pas seule mais je suis très content de te voir ↑ QUATRE ↓ tu es bronzé pierro et beau comme l'été CINQ ↓ ce que tu appelles bronzé c'est la couleur du pain bien cuit ↓ (15.47) alors de ces cinq énoncés à côté essayez de voir de quelle fonction il s'agit ↓ (15.53) + on fait un petit_exercice comme ça ça nous :: (16.00)

060. EEE : euh :: le troisième c'est quoi ?

061. L : pour la troisième fois salut ↑ deuxième exemple deuxième ↑ assieds toi ↑ trois je crois que tu n'es pas seule mais je suis content de te voir ↑ + quatre tu es bronzé pierro et beau comme l'été et cinq ↓ ce que tu appelles bronzé c'est la couleur du pain bien cuit ↓ (16.24) ++ alors lisez ça ↓ après on le corrigera (16.29) (*les étudiants font l'exercice*) +++ (*l'enseignante procède à la correction de l'exercice*) après un c'est quoi ? c'est une fonction pourquoi c'est une fonction conative ? qu'est ce qu'on espère que l'autre fasse ?

062. EEE : qu'il s'asseye ↑

063. L : qu'il s'asseye ↓ donc si il s'assoit ça veut dire qu'on a agit sur lui ↑ il s'assoit hein FONCTION CONATIVE (16.54) bien trois ↑ ++ est ce que c'est ça les trois autres ? +++ (bruit) allez_y alors ↓ c'est je suis contente de te voir ↑ la fonction référentielle c'est clair je suis très content de te voir même si vous le pensez pas je me dirai ben bon ↓ lui ↑ il peut croire que je suis très contente que je le vois par exemple + ça peut être aussi quelle autre fonction ?

064. EEE : émotive ?

065. L : oui ↑ ça peut être aussi la fonction expressive ou émotive parce que euh ah ! je suis trop content ↑ ça dépend là évidemment + justement là ici on est en train de d'entrer finalement dans quelque chose finalement qu'on pas vu jusqu'à présent dans les modèles qu'on a examinés ↑ (18.29) + là on se rend compte que L'INTONATION c'est à dire que ↑ écoutez quelque chose qui accompagne notre langue notre parole hein l'intonation peut avoir un sens ENORME DANS LA COMMUNICATION (18.36) bon ↓ si je dis oh ! je suis content de te voir ↑ donc il y a une intention particulière exagérée etc ben évidemment non ↓ si c'est exagéré ça va parce que là on tombe dans le code du théâtre ça peut être ironique justement ↓ (18.50) regardez comme c'est regardez + je vais prendre un exemple cet exemple là je l'aime bien ↓ ++ regardez avec ça ↑ (écrivant au tableau l'expression « elle est belle la mariée ↑ 18.54) elle est belle la

| | |
|--|--|
| <p>mariée ↑ + mariée c'est_avec un_r ou deux_r ? voilà si je vous dis ça ↓ ELLE EST BELLE LA MARIEE</p> <p>↑ affirmation mais si je dis ELLE EST BELLE LA MARIEE ↓ (en ajoutant au tableau à la fin de l'expression un point) + vous_êtes plus expressif ↑ (16.22) mais si vous dites ELLE EST BELLE LA MARIEE ↓ euh je sais pas avec ironie euh :: \</p> <p>066. EEE : elle est belle ↓ la mariée</p> <p>067. L : voilà ↑ c'est ça ! alors là euh :: (rire) merci k faites ↑ + faites nous un petit peu le la fonction expressive ↓ (demandant à l'étudiant d'y mettre l'intonation expressive adéquate)</p> <p>068. EEE : la dernière là ?</p> <p>069. L : (acquiescant d' un signe de la tête)</p> <p>070. EEE : elle est belle ↓ elle est belle la mariée ↓</p> <p>071. L : euh :: là euh :: vous l'avez un peu euh y a un peu d'ironie quand même hein ? (19.49) faites là + vous_êtes vous_êtes vraiment vous pensez que vraiment elle est belle ↑</p> <p>072. EEE : ah :: elle est BELLE la mariée ↑</p> <p>073. L : oui ↑ donc vous voyez donc on peut avoir le même énoncé MAIS avec l'intonation qu'on va mettre dans le message peut être différent d'accord ? ou mieux la fonction de la communication qu'on met en_avant elle est différente ↓ (20.11) donc l'intonation a une énorme différence ↑ euh :: une énorme IMPORTANCE ↓ ça on l'a pas vu encore (20.15) donc normalement les schémas les schémas de la communication doivent le :: doivent le prendre en compte ↓ jusqu'à présent on l'a pas vu on le verra à partir du prochaine cours hein ↓ (20.24) ++ bien ↓ donc là on_a on peut dire pour euh je crois que je vois que tu n'es pas seule ↑ que tu n'es pas seule mais je suis très contente de te voir euh c'est premièrement LA FONCTION</p> | |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>REFERENTIELLE et en deuxième plan ça peut être aussi LA FONCTION EXPRESSIVE ↑ bien sûr vous l'avez vu très bien ↓ (20.44) + euh tu es bronzé pierro et beau comme l'été c'est quelle fonction ici ?</p> <p>074. EEE : [XXXX]</p> <p>075. L : hein ?</p> <p>076. EEE : poétique ?</p> <p>077. L : poétique ↑ pourquoi ? + pourquoi c'est poétique ? (20.58)</p> <p>078. EEE : [XXXX]</p> <p>079. L : hein ↑ qu'est ce que vous_avez dit ?</p> <p>080. EEE : c'est du lyrisme ↑</p> <p>081. L : oui ↑ parce que c'est_une métaphore parce que y a un poids y a une expression c'est beau comme l'été euh :: tu es beau comme l'été bon ↓ qu'est ce que ça veut dire tu es beau comme l'été ? tout le mode le comprend parce qu'il comprend cette_expression ↓ c'est_UNE METAPHORE bien sûr oui ↑ beau comme l'été ça veut dire euh :: bon d'accord ↓ donc ici vous comprenez un peu là ↑ la fonction poétique ? c'est_à dire que là la fonction poétique ce n'est pas seulement le poète et le romancier qui l'utilise euh :: (21.32) parce que eux ils l'utilise très bien et de façon originale ↑ nous_autre nous nous l'utilisons de façon triviale sauf que c'est quand même de la fonction poétique du langage ↓ donc c'est toutes les langues ça ↑ hein + ce que j'appelle bronzé c'est la couleur du pain bien cuit ↓ ++ c'est quelle fonction ?</p> <p>082. EEE : c'est la fonction métalinguistique ↑</p> <p>083. L : pourquoi ?</p> <p>084. EEE : parce que c'est la fonction qui explique ce que ça veut dire bronzé euh :: ? (22.03)</p> | |
|--|--|

085. L : voilà ↑ euh donc avec des mots avec des mots il explique ce que ça veut dire un mot ↑ donc on_est dans LE METALINGUISTIQUE ↓ + pour le métalinguistique plus particulièrement parce que c'est euh :: ça c'est très important pour Jakobson et il le met en avant c'est très important pourquoi ? parce que euh parmi les systèmes de signes le langage ↑ ce c'est le seul système qui permet justement d'utiliser la fonction métalinguistique ↑ (22.35) dans une langue ok ? c'est un système de signes euh par exemple <je sais pas moi ↓> les mathématiques <je sais pas ↓> les langues informatiques tout ça ↑ on peut <je sais pas ↓> on peut pas utiliser les maths pour faire euh :: de la fonction métalinguistique + les maths ou si vous prenez d'autres systèmes de signes de + le cinéma + le théâtre tout ça euh ↓ leurs euh systèmes pour ce système y a que le langage qui est euh qui a cette fonction (23.03) à la rigueur à la rigueur regardez ↑ on peut avoir quelque fois on parle d'une sorte de MISE EN ABYME ↓ (23.09) par exemple dans le dans la peinture vous pouvez avoir euh un peintre ↑ + qui a peint un tableau et dans le tableau on peut voir euh le tableau qui est dans son atelier ↑ (23.23) c'est à dire ok ↓ on a le tableau du peintre et dans le tableau quand on regarde euh :: c'est le peintre lui-même avec le tableau qu'il a peint + qu'il a véritablement peint et qu'on est entraîné de regarder ↑ est ce que je me fais bien comprendre ? donc on_a donc le peintre qui est à l'intérieur de sa peinture vous voyez ? donc avec FONCTION METALINGUISTIQUE ↑ la langue elle est à l'intérieur de la langue ↓ évidemment avec la peinture euh avec d'autres systèmes c'est très c'est très petit on peut pas avoir des énormes mise en abyme euh :: (23.53) avec le langage on_est tout le temps dans ça + dans le métalinguistique tout en cherchant ↑ + quand vous dites on dit dans votre langue euh : ceci ↑ euh qu'est ce que ça veut dire CECI ? on_est très souvent dans le métalinguistique ↓ (24.07) ++ donc euh seul euh donc on peut dire ça c'est BENVENISTE qui le dit (Lisant) le langage a le pouvoir il dit d'interprétation ↓ (24.20) + SEUL et peut parler de lui-même et de tout les autres langages c'est ça donc comment dire ? euh : le génie du langage hein du langage hum parce qu'il peut parler non seulement de tout les autres langage ↑ mais aussi de lui-même puisque d'autres systèmes de signes ne peuvent pas le faire ↓ (24.44) donc seul le langage il se prend lui-même pour objet et seul le langage peut établir une relation

| | |
|--|--|
| <p>bouclée + donc en boucle hein et une relation réflexive ↑ + il peut se penser <comme on dit> (25.02) donc</p> <p>IL PEUT SE PENSER ++ et donc évidemment parmi ces six fonctions du langage la fonction métalinguistique occupe une place à part ↓ (25.15) donc si on_a dit ça ailleurs ailleurs on les voient pas ↓ (25.20) + donc là ce qui se passe c'est que ben je vais vous donner euh quelques autres exemples ↓> vous_allez me dire si vous_avez trouvé ↓ (25.32) ++ euh + donc donc écrivez ça LE VOCATIF + LES_ONOMATOPEES ++ LES_INSULTES ++ LES_FORMULES_MAGIQUES LE TELEGRAMMES ↑ ++ n'est ce pas ? le dictionnaire ↑ LES_JOUTES_ORATOIRES voilà ↓ donc dites moi de quelle fonction il s'agit à chaque fois s'il vous plaît (26.43) +++</p> <p>086. EEE : on les classe par :: ? \</p> <p>087. L : oui oui ↑ je l'ai dit oui ↓ + vous pouvez rajouter aussi la vie du nourrisson s'il vous plaît ↓ (27.09)</p> <p>088. EEE : le cri du quoi ?</p> <p>089. L : ça me plaît ça ↑ + le cri du nourrisson ↓ (27.11) donc mais de quelle fonction il s'agit à chaque fois ↑ ++ du nourrisson euh le cri du nourrisson (l'enseignante procède à la correction) on_y va bon alors ↓ + le nourrisson le tout petit bébé vraiment euh + alors pour les_insultes qu'est ce que vous pensez ? c'est quelle c'est quelle c'est quelle fonction ?</p> <p>090. EEE : [XXX]</p> <p>091. L : hein ? + les_insultes qu'est ce que vous mettez ?</p> <p>091. EEE : poétique ↑</p> <p>092. L : oui ↑ ça peut être aussi poétique ↓ si vraiment ça prend une forme particulière euh signe d'élaboration ↓ (28.13)</p> <p>093. EEE : et conative ?</p> | |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>094. L : donc alors d'abord pourquoi expressive pourquoi comment vous l'expliquez ?</p> <p>095. EEE : ben parce que ça s'adresse à quelqu'un ↑</p> <p>096. L : ben non ↓ les_expressives c'est pas ça ↑ bon voilà c'est ça que j'entends il faut bien s'exprimer il faut vous donner ce mal euh :: (28.30) pourquoi c'est la fonction expressive ? parce que ça s'adresse à quelqu'un ça veut rien dire ça ↑ (28.36)</p> <p>097. EEE : puisque c'est_un_état d'âme ?</p> <p>098. L : oui parce que c'est_un_état d'âme + je m'exprime moi je t'insulte parce que euh :: je m'exprime ↑ je je parce que comment on_insulte quelqu'un ? ben parce que je m'adresse à quelqu'un parce que je :: vous voyez c'est ça ↑ \</p> <p>099. EEE : parce qu'on_exprime une émotion ?</p> <p>100. L : parce qu'on_exprime une émotion voilà ↑ c'est comme ça qu'il faut l'expliquer parce que y a expression d'une émotion (29.02) + si je l'exprime pas euh :: ça reste dans ma tête voilà ↓ + évidemment hum :: ça peut être conatif vous dites pourquoi ? (29.15)</p> <p>101. EEE : quand quelqu'un dis TA GUEULE on va la fermer ↑ + en principe (29.20)</p> <p>102. L : ah :: ce n'est pas une insulte voilà c'est ça c'est pour ça que vous prenez la parole voilà ↑ la ferme ↑ <je m'adresse pas à vous non plus ↓> ce n'est pas une insulte ↑ (29.32)</p> <p>103. EEE : non pas la ferme ↓ je parlais de TA GUEULE</p> <p>104. L : ta gueule ce n'est pas une insulte ↑</p> <p>105. EEE : ah bon pourquoi ?</p> | |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>107. L : parce que c'est un ordre + ça c'est la fonction conative + ta gueule ! ça veut dire euh la ferme euh ta gueule ne me parle plus arrête ↑ SILENCE euh :: voilà d'accord ? oui :: ça vous avez compris ? (s'adressant à l'étudiant)</p> <p>108. EEE : oui oui ça va super ↑</p> <p>109. L : donc bien super oui ↓ c'est CONATIVE parce que c'est pour provoquer une réaction oui voilà exactement ↑ donc on provoque une réaction pour qu'il ferme sa gueule ↓ (rire) donc c'est ça bien ok bien maintenant (30.12) allez euh :: qu'est ce que c'est euh le :: toutes le formes d'interpellation le vocatif ?</p> <p>110. EEE : pardon ?</p> <p>111. L : le vocatif + les interpellations ↑ ++ <là j'ai donné un mauvais exemple ↓> ++ non le vocatif non ↑ c'est c'est le souhait finalement ++</p> <p>112. EEE : conatif ? (30.45)</p> <p>113. L : conatif ↑ +++ qui peut me donner des exemples ? (30.57) ++ quand on interpelle quelqu'un vous l'appellez hein + hé VOUS ↑ ++ donc comme ça il s'arrête parce que si il veut vous voir euh + imaginez que vous êtes dans le cas de la police quand on interpelle quelqu'un ça va être FONCTION CONATIVE d'accord ? + c'est pas que je m'exprime en tant que destinataire HE VOUS ↑ non ↓ je je l'interpelle ou je j'utilise le vocatif hein pour qu'il s'arrête pour qu'il puisse agir sur lui ↑ (31.29) hein ok ? + les onomatopées ? (31.34)</p> <p>114. EEE : expressif ?</p> <p>115. L : hein ?</p> <p>116. EEE : expressif et conatif ?</p> <p>117. L : ah :: attention à ça hein ++ émotif et expressif fhein <cocorico ↓> + (rire) + les formules magiques ↑ qui</p> | |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>peut me dire un formule + magique ? (32.20)</p> <p>118. EEE : abracadabra ↑</p> <p>119. L : abracadabra bravo ↑ c'est ça + c'est quoi comme fonction ? conative ↓ ++ le télégramme + le télégramme ?</p> <p>120. EEE : poétique ↑ on veut que ça s'ouvre pour aller chercher le trésor</p> <p>121. L : qui a dit poétique ? (rire) bon ben dis donc poétique euh :: + REFERENTIEL bien sûr ↑ et là on_est dans de plein pied là là ↓ on_est dans les_informations de la communication ↓ (32.55) + euh donc c'est la fonction référentielle pour le télégramme bien sûr euh :: le cri du nourrisson ? ++</p> <p>122. EEE : y_en_a plusieurs ↑</p> <p>123. L : hein ? y_en_a plusieurs ↓</p> <p>124. EEE : émotif et conatif ?</p> <p>125. L : émotif ↑ est ce que vous pensez que le nourrisson euh il s'exprime euh ah ah ! euh :: non ↓ (bruit) si il pleure bon + mais si il crie ? (32.26) attention avec le nourrisson pourquoi il crie le nourrisson ? parce que sa maman : \</p> <p>126. EEE : pour qu'il envoie un signal ↑</p> <p>127. L : donc ok allez vous_avez raison + reprenons avec ça c'est bien pourquoi oui ?</p> <p>128. EEE : [XXX]</p> <p>129. L : non ↓ oui oui elle a raison oui oui ↑ c'est pire que ça + pire parce que le nourrisson a compris que quand il crie la maman arrive ↓ (33.59) ou le sein arrive <vous savez ça vous_ai_arrivé ↓> + donc euh il crie pour il essaye d'agir sur l'autre sur la maman bien sûr (34.07) sur son_entourage du moins ↓ bon CONATIF dans ce</p> |
|--|--|

sens là ↓ établir le contact pour rétablir le contact euh allô vous m'entendez ? ou je suis là euh : quoique c'est sûr cet exemple hein à part puisque on sait pas trop euh bon ↓ si vous l'expliquez bien y a pas de problème ↓ (34.28) avec ça ↑ quelque fois on se dit parfois y a plusieurs options qu'on peut mettre en avant et pour cause ↓ c'est vrai qu'en général quand on parle c'est vrai ↑ c'est RARE que y a qu'une seule fonction hein y_en_a plusieurs en général (34.43) et quelque fois on peut mettre de l'ORDRE en fonction de leur importance dans cette communication y_en_a plusieurs qui peuvent interférer ↑ (34.53) + quelque fois on_a du mal à :: est ce que c'est plutôt celle là ou plutôt l'autre ↓ si on explique bien on peut entrevoir un peu voir l'importance de la chose évidemment quand euh :: comment je peux dire ? euh souvent euh il peut y avoir en même temps la fonction expressive et la fonction référentielle ↓ (35.12) ça peut être l'expressive et la conative en même temps euh + l'expressive et la poétique ↑ pourquoi pas d'accord ? on peut avoir donc euh fhein plusieurs fonctions qui rentrent en ligne de compte (35.26) + chaque fois qu'on jongle avec la langue euh + on met en oeuvre la fonction poétique du langage donc c'est la fonction ?

130. EEE : poétique ?

131. L : poétique ↓ (37.10)

132. EEE : pourquoi on utilise pas N'EST CE PAS ?

133. L : ah :: n'est ce pas qu'est ce que c'est N'EST CE PAS ? + c'est phatique ? ben là ↓ n'est ce pas y_en_a plein qui disent n'est ce pas tu vois ? + vous voyez ↑ + vous voyez ce que je veux dire ? blablalbla vous voyez ↓ (37.31) après le dictionnaire ? + je pense que la conclusion je vais la laisser pour le prochain cours ↓

1.2. Séance [EXPLTR3]

| INSCRIPTIONS TABLEAU | TRANSCRIPTIONS |
|----------------------|--|
| | <p><i>L'enseignante est devant son bureau et ses notes personnelles ; sont présents 30 étudiants et l'observatrice</i></p> <p>001. L : on_a_vait commencé avec ces différents schémas avec la communication réalisés par divers chercheurs autant on comprend qu'aux_états_unis ↑ + dans ces schémas donc de la communication les chercheurs ne prenaient pas véritablement en compte euh tout ce qui relève du non verbal hein c'était donc en général on_a_vait des modèles général de la modélisation de la communication qui prenait en compte la langue articulée le langage articulé ↓ (00.31) + et il s'agira évidemment de avec DELL HYMES ↑ on commence à mettre euh + le paralinguistique hein et tout ce qui concernera euh le mouvement du corps les gestes les mimiques etc ↓ (00.49) donc les chercheurs ont jusqu'à présent puisque les linguistes privilégient <donc comme je le disais> la communication verbale par le verbe ↓ parlent de la communication verbale ok ↓ + alors que dans le monde où nous vivons tout_est SIGNES hein et y a dans la communication plusieurs_autres choses que le verbal qui peut être euh peuvent lancer la communication ↑ elle peut être ↑ elle peut être partie intégrante de la communication ↓ (01.20) alors euh dans le monde dans lequel nous vivons tout_est signes et euh ou il : vous_avez_des_indices ↑ et euh c'est_à dire tout_est source de renseignements + tout_est donc source de renseignements et d'interaction ↓ nous cherchons par exemple + à tout moment euh des_informations sur l'autre euh :: qui est cette personne ? qui est cet_homme qui a traversé ? + on_est_assis sur une terrasse de café et une femme passe ↓ on peut se demander qui est cette femme ? est ce qu'elle est étudiante est ce qu'elle est médecin hein est ce qu'elle est ceci est ce qu'elle est cela ↓ (02.05) + je veux dire on_essaye de voir qui</p> |

est cette personne pourquoi elle ou il a telle ou telle fonction ↓ et donc on_est constamment en train de se poser des questions pour savoir qui est cette personne ↓ mais comment on fait ça ? on_essaie de lire les_indices ou les_signes ou les_indices qu'il nous donne à voir ↑ (02.26) + on cherche donc les_indices + euh bon l'exemple si vous voulez vous_avez un_entretien d'embauche ↑ vous_êtes en tailleur devant le chef du personnel vous postulez vous_êtes candidat ↓ + en tant qu'employeur en tant que chef du personnel vous pouvez observer comment cette personne par exemple frappe hein à votre porte + comment il ouvre cette porte ? comment il entre hein comment il finit par s'asseoir ↓ est ce que sa poignée de main est + vigoureuse ? est ce que sa poignée de main est molle ? donc tout ça ↑ se sont donc on dit des SIGNES ↓ (03.19) hein des signes mais des signes que le chef du personnel dans l'entretien il peut essayer de percevoir qui est cette personne avant qu'elle parle avant même qu'il y_ait entretien ↓ donc tout ça ↑ se sont des signes ↓ et on tire des conclusions on tire des_interprétations hein ↓ (03.41) ++ on peut voir comment il est_habillé est ce que est ce que il est_habillé convenablement ? est ce qu'éventuellement il porte un costume de bon goût ? donc il peut etc est ce qu'il porte une cravate pas de cravate une chapeau pas de chapeau + vous voyez donc bon ↓ (04.03) tout ça rentre en ligne de compte et donc avant même qu'on_ouvre la bouche y a :: notre interlocuteur peut essayer de déceler essayer de comprendre euh d'interpréter qui est la personne qui arrive dans son bureau euh bon ceci est_un_exemple hein ↑ et donc on peut dire avec ça que dans la communication verbale on parle non seulement avec le verbe MAIS notre corps parle aussi ↑ ça veut dire que donc carrément que notre corps PARLE ↓ (04.32) vous_avez ici dans le papier que j'ai distribué + certains_indices qu'un_interlocuteur peut interpréter comme euh telle ou telle euh en donner telle ou telle signification ↓ se sont des SIGNIFICATIONS POSSIBLES par exemple on peut :: notre corps parle ↑ on peut par exemple TREMBLER DE PEUR <on dit> hein notre corps parle on tremble de peur (04.57) + on peut ETOUFFER DE RAGE + on peut euh faire des GRIMACES DE DOULEUR hein + on peut ETRE BOUFFI D'ORGEUIL ↓ (05.07) + on peut BAVER D'INANTION hein on peut SAUTER DE JOIE on

| | |
|---|---|
| <div data-bbox="1225 1556 1326 2011" style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Orgânes vocaux</p> </div> <div data-bbox="1353 1630 1390 1921" style="text-align: right;"> <p>Exp L Ins Tab 1 (07.57)</p> </div> | <p>peut euh ROUGIR DE HONTE on peut BRULER DE JOIE on peut euh ROUGIR DE HONTE + on peut BRULER DE DE : SIR : etc etc (05.24) donc euh notre corps donne à voir hein <on dit que voilà ↓> on donne à voir à l'autre mais après on va dire est ce que il s'agit de signes consciemment émis ou pas volontairement ou pas + très souvent y a des signes qui nous_échapperons évidemment même si on veut pas montrer qu'on_a honte malheureusement on peut on risque de rougir ↑ (05.51) sans le vouloir là ↓ il s'agit d'une émission de signal vraiment hein ça ça ça ça me rappelle la roue du paon euh des choses comme ça ↓ donc des choses qu'on va révéler à l'autre de façon involontaire inconsciente se sont des choses qui vont nous_échapper d'accord ? (06.09) + donc dans ce sens donc dans_un premier temps on on communique avec l'autre de façon involontaire inconsciente pourquoi ? parce que y_aura toutes ses choses tout cet tout cet_éventail d'indices qui deviendront des signes ou des signaux <si vous voulez ↓> qui auront une signification possible chez le récepteur qui euh comment dire ? qui va les lire comme tel même si ça nous_a échappé ↓ + mais on peut très bien aussi donner à voir à l'autre des signes auxquels on_avait pensé à l'avance parce qu'on_a pensé comme je le disais tout_l'heure ↓ parce que si on_on_a un_entretien d'embauche on_a pensé à porter notre beau costume de trois pièces avec notre cravate qu'on_a choisie avec beaucoup beaucoup euh d'attention et avec beaucoup de goût pour ne pas faire mauvaise figure <comme on dit ↓> d'accord ? (07.02) + donc donc notre corps parle mais il peut parler de façon involontaire à cause de tous ces signes là qui seront émis donc de façon SPONTANEE INVOLONTAIRE inconsciente mais que l'autre récepteur du message pourra euh interpréter POTENTIELLEMENT d'accord ? (07.24) mais on peut aussi communiquer par exemple avec le corps de façon involontaire parce qu'on_aura pris soin de de se présenter comme ça et pas autrement ↓ d'accord ? donc y a ces deux façons et on euh on dit ↑ on peut dire donc que oui on parle avec NOS_ORGâNES VOCAUX mais et surtout dans_une communication dans_une communication de tous les jours que les chercheurs appelleront par la suite UNE INTERACTION (écrivant au tableau le terme « organes vocaux » 07.57) une interaction de tous les jours qu'on peut avoir dans_une grande proximité</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>Interaction quotidienne</p> <p>Exp L Ins Tab 2 (08.14)</p> | <p>une interaction euh quotidienne là (écrivant au tableau le terme « une interaction quotidienne » 08.14) hein donc euh + lors d'une interaction quotidienne là ou les interlocuteurs seront dans une proximité ↑ on peut dire que euh le corps va être très important lors de cette interaction ↓ donc ça veut dire que donc on parle avec nos organes vocaux MAIS on converse + la conversation se fait aussi corporellement ↑ (08.38) donc euh nous parlons avec nos organes vocaux mais c'était mais c'est avec tout le corps que nous conversons en pensant à l'interaction de tous les jours là ↑ (pointant du doigt le terme « interaction quotidienne » 08.44) ou on est des interlocuteurs en tête à tête ou en face à face et on parle de façon spontanée avec des gestes avec le corps avec le toucher avec les rires avec des sourires avec les mouvements de la tête euh etc on va voir plus de détails tout à l'heure (09.07) ++ donc communiquer c'est peut être parler ↑ ça peut être parler à quelqu'un ce qui implique une proximité ↑ (écrivant au tableau e terme « proximité » 09.22) et aujourd'hui on va rester dans ce cadre là dans une interaction verbale encore une fois donc on est dans une proximité ↓ cette proximité évidemment elle résulte d'un face à face et là euh la disponibilité mutuelle des interlocuteurs rentre en ligne de compte puisqu'on a dit MUTUEL et on est (écrivant au tableau l'expression « disponibilité mutuelle » 09.53) dans une dis : po : ni : bilité mutuelle (09.54) l'un pour l'autre ↑ l'autre pour l'un <si vous voulez ↓> on communique ensemble hein et comment on communique ensemble ? (Lisant) y a donc une sorte de co présence corporelle temporelle et spatiale hein on est tous les deux on va dire tout tout les deux hein ↑ on peut être trois ou quatre y a pas de souci ↓ il s'agit toujours de trouver dans un interaction quotidienne dans une interaction ensemble entre amis etc (10.22) donc si je parle on va voir comment le corps intervient lors de cette interaction lors de cette communication particulière ↓ donc si je parle à mon ami qu'est ce que je fais ? + je lui fait signe je lui signale que :: je lui parle comment ? par la direction par l'orientation de mon propre corps ↓ (10.39) + je peux pas parler à quelqu'un et regarder ailleurs c'est pas possible ↑ + si je veux vous parler je vous regarde j'essaye d'activer votre attention si je veux vous regarder je m'oriente vers vous et non pas vers euh vers euh :: hein d'accord ? (10.54) donc si je parle à</p> |
| <p>Proximité</p> <p>Exp L Ins Tab 3 (09.22)</p> | |
| <p>Disponibilité mutuelle</p> <p>Exp L Ins Tab 4 (09.53)</p> | |

mon_ami je lui signale que je lui parle par l'orientation de mon corps c'est_à dire que je lui fait face et la direction euh dominante également de mon regard donc j'essaye d'attirer son_attention donc comment dire ? de de réfléchir au regard vers la personne à laquelle je parle ↑ je la regarde éventuellement à travers mes lunettes d'accord ? ou par ses propres_yeux <ça dépend la vue que vous_avez ↓> je cherche dans son regard hein + et je m'assure donc par des coups d'œil intermittents qu'elle m'écoute ↓ (11.33) parce que je veux lui parler je veux qu'elle me comprenne ↓ ++ et si elle manifeste hein une sorte de DEFAILLANCE D'ECOUTE parce que fatigué parce qu'elle en_a marre de m'entendre parce qu'elle pense à autre chose parce qu'elle est euh :: pressée de partir ↑ y a dix mille raisons donc ↓ si y a une défaillance d'écoute je peux maintenir son_attention par des formules telles que écoute moi bien ↑ + tu vois ↑ euh : je vais te dire ↑ donc en_envisageant tout ça ↓ je peux aussi ajouter le geste hein ou je peux lui faire un petit sourire pour attirer à nouveau son_attention et pour m'assurer qu'elle est_à nouveau avec moi puisque je veux lui parler (12.18) donc je veux aussi utiliser la parole donc le verbe en disant en disant écoute moi bien ↑ enfin ou comme je le dis souvent écoutez moi bien quand y a du bruit donc j'essaye de vous ramener ici (ramenant ses mains vers elle 12.35) et ou je peux aussi <je sais pas moi ↓> claquer je sais pas taper ou euh faire comme ça ou faire des gestes euh d'accord ? donc avec elle je ferai pareil avec la fille ↑ j'essaierai d'attirer son_attention avec des mimiques avec donc le NON VERBAL ↓ (pointant du doigt au tableau le terme « non verbal » 12.50) + et donc je peux hocher la tête je peux fermer les_yeux je peux sourire immédiatement je peux faire mille choses et euh + voilà ↓ donc euh il semble donc que euh bien que dans la conversation qui passe ↑ donc la conversation quotidienne l'interaction quotidienne telle qu'on la connaît tous euh :: il semble que la que la conversation en face à face ne soit rendu possible que par la présence D'INDICATIONS PARALINGUISTIQUES ↑ + qui sont parallèle donc au verbe hein qu'on ne peut pas lire parallèlement avec des gestes appropriés donc avec des gestes avec des sourires avec des moyens du corps ↓ donc euh voilà + on peut donc dire voilà de façon très large de façon très brève de regarder avec vous certains_exemples certains styles de signes

particuliers tout_à l'heure hein donc ça ↑ c'est_une petite introduction pour voir comment le geste comment le corps intervient + dans euh la communication ↓ (14.07) mais euh je peux ajouter autre chose avant de rentrer dans les détails du corps ↑ on peut dire aussi que : je viens de le dire mais on peut le dire de façon un peu moins_abstraite ↓ donc on vient de voir de façon très large encore une fois et très brève que le corps <pour faire l'introduction ↓> que le corps intervient dans la communication donc le corps parle ↑ le corps il est susceptible il peut rentrer dans la communication + donc d'accompagner le verbe + le verbal dans la communication etc (14.35) mais on_a dit aussi que le vêtement parle en général on_est_habillé d'accord ? bon ↓ en société on peut pas sortir tout nu donc euh on dit aussi non seulement le corps parle mais le corps ou le vêtement si vous voulez ↓ + le vêtement aussi parle (14.50) par exemple ↑ une personne <je sais pas ↓> il peut arriver avec des vêtements particuliers avec un_énorme chapeau avec des plumes et tout ça ↑ vous savez moi si j'arrivais avec un costume avec un costume du dix septième siècle ça va faire un_effet n'est ce pas ? parce que c'est pas attendu ↓ (15.08) je peux parler aussi comme tout_à l'heure ↑ la personne qui va arriver à cet eu entretien d'embauche bon il peut donner il donne à voir à son euh chef du personnel ou à son_employeur futur euh qu'il a bon goût qu'il sait s'habiller ↓ on on peut pas arriver en_entretien d'embauche euh <je sais pas moi ↓> en pyjama et en pantoufles ↑ (15.27) vous voyez ce que je veux dire ? voilà ↓ c'est_un peu grossier ce que :: mais bon quand même hein et donc on va prendre un_exemple pour expliquer on peut dire par exemple que telle personne elle affectionne plus particulièrement les jeans délavés d'accord ? il nous donne à voir avec sa ses goûts etc euh il peut avoir quelques attentions plus particulièrement <je sais pas moi ↓> un béret des trucs français avec une bague je sais pas se : sont des clichés mais bon ↑ (15.55) il peut affectionner je sais pas moi des costumes bien coupés euh ou euh parce que il va voir + il veut donner à voir le profil d'un cadre potentiellement ou il veut nous dire moi vous savez je suis cadre ↑ donc je m'habille avec un costume trois pièces une cravate etc bon mais LE DECOR aussi parle ↑ vous savez on dit par exemple que le décor les meubles louis quinze ou des meubles rococo ok ? si vous

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Un monde de signes</p> <p style="text-align: center;">Exp L Ins Tab 5 (16.46)</p> | <p>recevez quelqu'un chez vous et il voit que vous habitez dans un salon euh + de tel ou tel euh euh style rococo ou <je sais pas moi ↓> euh euh + rustique ultra moderne euh très épuré donc vous donner à voir donc l'autre tout ça il le voit ↑ (16.42) se sont des signes ↓ on baigne donc dans un monde de signes ↑ tous les signes + je l'écris hein (écrivant au tableau l'expression « un monde de signes » 16.46) dans un monde de signes + dans le monde qui nous entoure TOUT EST SIGNES TOUT EST SIGNES même si on_est pas pour autant submerger par les signes ↑ (17.04) on_est pas on_est pas submerger par les signes même si euh tout_est signes ↑ on_est pas quand même fatigué par les signes euh pourquoi ? parce que euh le récepteur il est capable + on baigne donc dans des signes on donne à voir à l'autre par le corps par les gestes par ce qu'on dit par euh comment on_est habillé par euh notre environnement et etc etc donc tout_est signes dans le monde qui nous entoure cependant je disais ↑ les signes le fait qu'on_est submergé par euh : un monde de signes + de multiples provenances on_est quand même pas fatigué par ça par ça ↓ (17.46) + fatigué entre guillemets vous me mettez ça ↑ + pourquoi ? parce que notre perception des signes <perception des signes> et interprétation des signes elle est toujours SELECTIVE (18.02) + donc le récepteur on va dire il est SELECTIF ↑ (écrivant au tableau le terme « sélectif » 18.04) + un signe naturel d'accord ? (pointant du doigt la fenêtre pour montrer la pluie qui tombe 18.11) + donc quand je dis ça là pour le coup on_est devant + un_index naturel ↑ <les météorologues ils expliquent ça très bien ↓> ça va attirer notre attention donc euh voilà ↓ donc euh notre euh on dit oh ! voilà il pleut il neige ↑ voilà on pense que oui si on dit il fait très froid ! on_attend la neige ↓ donc on dit tout le temps que ça soit les personnes + là on_est dans une interaction quotidienne donc on laisse tomber donc les signes naturels pour l'instant donc euh je disais que la réception est toujours SELECTIVE c'est_à dire même si on baigne dans LE MONDE DES SIGNES ↑ ce n'est pas pour autant qu'on sera capable d'interpréter tous les signes qui nous sont donner à voir (19.40) cela demande donc une interprétation de la part du récepteur parce que y a mille choses à voir et tout le monde ne voit pas les mille choses ↓ pourquoi ? parce que cela dépend de notre compétence de notre hum culture ↑ y</p> |
| <p style="text-align: center;">Sélectif</p> <p style="text-align: center;">Exp L Ins Tab 6 (18.04)</p> | |

a des signes culturels qu'on peut pas lire même si : + qu'on ne peut pas interpréter si on_est pas de la même culture ↑ (19.24) donc y_aura forcément des signes qui vont nous_échapper comme on dit parce que on sera on sera capable de les lire ↑ + donc euh le poids du récepteur euh est très_important puisque même si nous on fait des_efforts pour qu'il puisse nous dire nous comprendre quand_on donne à voir <et tout ça> mais l'autre ne sera pas capable de nous comprendre ↓ (19.43) donc c'est pour ça ici mais bon : ça ↑ c'est_un petit_exemple hein que la signification n'est pas possible très souvent de la part du récepteur hein ↑ + mais encore même ça ↓ fhein comme je vous l'ai dit se sont DES_INDICES NATURELS d'accord ? ça en général le récepteur il est pas capable de le lire mais si y a des signes culturels hein qui relèvent d'une culture pas sûr qu'on pourra les comprendre ↓ (20.08) ++ donc c'est pour ça que la signification ou l'interprétation risque d'être euh potentiellement caduque ou perdue ↓ ++ (Lisant) **donc euh cette coordination cette coordination + euh entre les participants euh consiste donc d'une part à accomplir une compréhension mutuelle** ↑ (20.54) + oui ce qui est euh de de fhein de ce qui est dit on_est donc dans_une interaction lors de cette interaction y a donc euh une euh :: comment dire ? euh : on_est deux ou plusieurs à intervenir à se parler à converser (21.07) + il s'agira de donc euh d'accomplir entre guillemets accomplir parce que c'est pas sûr qu'on va arriver à cet euh accomplissement ↑ on_envisagera donc d'accomplir une compréhension mutuelle dans le sens émetteur récepteur et <et tout ce que vous voulez ↓> et tout ce que je vous dit et D'AUTRE PART (Lisant) il s'agira aussi d'ajuster réciproquement ↑ c'est pour ça que c'est mutuel ça demande un petit peu de disponibilité mutuelle et d'autre part don cil s'agira d'AJUSTER RECIPROQUEMENT des comportements + et notamment à euh il s'agira de gérer euh UNE CO PRESENCE CORPORELLE ↓ (21.46) hein c'est_à dire à positionner les corps euh les_uns par rapport aux_autres en fonction des règles conventionnelles ↑ le culturel donc est très_important on peut pas euh :: ↑ <encore une fois je le dis ↓> on peut pas euh recevoir un futur employé et le faire asseoir à côté de nous quand_on_est chef du personnel ou pire directeur de <je sais pas ↓> de la compagnie d'une entreprise qui embauche + il faut

respecter donc les règles conventionnelles les règles de la société ↓ donc ça peut être culturellement marqué et établi à l'avance ↓ (22.21) ++ donc on peut dire que quelque fois l'information l'information non verbale avantage désavantage <si vous voulez> pour et contre ↑ comme vous voulez hein + l'information non verbale à travers le geste le mouvement du corps euh le mouvement de la tête + le regard qui est très important donc euh l'information non verbale ↑ elle peut être parfois supérieure même hum à l'information verbale ↓ (23.00) pourquoi ? parce que son_impact euh l'impact du euh du non verbal euh peut être il est très souvent hein il est GENERAL IMMEDIAT ↓ (23.13) + qu'elle soit donc CONSCIENTE ou INCONSCIENTE + INTENTIONNELLE ou NON ↑ + l'information non verbale les indices non verbaux mêmes les signes non verbaux <comme on vient de le voir ↓> euh exemple une intonation + particulière peut par exemple paralinguistique + intonation hein on_a dit la voix c'est ce qu'on dit ↑ + une intonation donc peut par exemple introduire + UN SOUS_ENTENDU ↓ (23.52) on dit des choses d'accord ? on_utilise la la langue ↑ très bien un langage particulier ok ? mais UNE INTONATION PARTICULIERE ↑ donc on_est ici dans une sorte de : juste de vocal et en même temps dans :: on_est dans le non verbal et tout ça ↓ + donc une intonation particulière peut introduire un sous_entendu qu'on_aimerait que l'autre comprenne + hum même si comme ça ça nous_échappe après coup ↓ on peut dire ah hum :: j'entrevois de l'ironie dans son discours ↑ (24.27) ++ cet_ironie elle peut être voulu de notre part comme l'émetteur comme elle peut être euh involontaire ↓ ++ mais en général euh on choisit bien ses mots pour faire comprendre à l'autre que OUI je suis_ironique en ce moment etc etc + donc je veux dire par là que l'information non verbale non_articulée donc peut parfois + être supérieure à l'information verbale ↓ pourquoi ? parce que son_impact justement peut être immédiat + on peut faire on peut faire donc juste me faire comprendre on peut dire mille mots je veux dire mais l'autre comprendra rien ↓ mais y_aura une information non verbale euh la communication sera plus_efficace autrement dit parce que son_impact sera immédiat ↓ (25.12) ou <si vous voulez↓> une fois intériorisée sourde hein ou UN DEBIT PLUS LENT ou des des

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Jacques cosnier</p> <p style="text-align: center;">Exp L Ins Tab 7 (28.30)</p> | <p>LONGS SILENCES ou des soupirs euh donc on_est dans le non verbal euh :: soupirs tout ça silences on_est dans LE NON VERBAL (25.29) + ils peuvent être les_indices d'une personnalité euh bien précise par exemple d'accord ? donc c'est même si on_a pas utilisé le verbe donc le langage articulé par des soupirs des débits très lents par des silences + etc etc on donne à voir à l'autre que on_est une personne neurasthénique + dépressif qui y_a quelque chose qui va pas etc ↓ d'accord ? (23.53) donc voilà pourquoi l'information verbale peut parfois être supérieure + au verbal ++ cependant le non verbal ↑ inconvenient maintenant ou inconvenient ou limite (bruit) ou limites du non verbal ↓ le non verbal d'un côté on_a dit il est supérieur au verbal mais le non verbal il est vraiment inférieur au langage verbal dans la mesure où il se situe ici et maintenant ↓ le non verbal il aura un_impact il aura une signification ICI ET MAINTENANT dans la communication dans l'interaction qui se fait ici et maintenant dans le temps et danc cet_espace où se trouve les_interactants ↓ c'est quelque chose qu'on peut garder qu'on peut euh c'est quelque chose sur lequel on peut revenir l'impact il est immédiat pour ici et maintenant ↓ c'est quelque chose que après on_oublie <si vous voulez ↓> c'est pour ça qu'on dit en général <je sais pas moi ↓> les :: comme disait dans les romans + les latins ils disaient que les_écrits restent ↑ donc le verbe fhein et en l'occurrence le verbe écrit reste euh mais le reste se perd ↓ d'accord ? (27.06) donc euh le non verbal est_inferieur au langage verbal dans la mesure où il se situe ici et maintenant euh parce que il est : il dépend du lieu et du temps de l'interaction précise où se passe l'activité ↓ + et n'étant pas sous le contrôle de ABSOLU du locuteur parce qu'on_a dit que des choses des soupirs des_exclamations ou des fous rires peuvent nous_échapper malgré nous donc qu'on donne à voir de façon involontaire ↓ <on vient de le dire> les_indications non verbales donc ne sont pas sous le contrôle absolu du locuteur le non verbal peut nous_échapper plus facilement que le verbe ↓ (27.49) que le verbal en général mais y a des mots qui peuvent nous_échapper ceci dit n'est ce pas surtout des_injures d'accord ? et donc euh on_arrive euh + euh dans les_années quatre vingt ↑ <je vais effacer ça maintenant ↓> ++ dans les_années quatre vingt un chercheur français de l'université de lyon ↓ + JACQUES COSNIER</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <div data-bbox="831 1559 928 2013" data-label="Text"> <p>Classification des signes</p> </div> <div data-bbox="956 1637 989 1933" data-label="Text"> <p>Exp L Ins Tab 8 (30.08)</p> </div> <div data-bbox="1066 1568 1153 2022" data-label="Text"> <p>Les signes corporo visuels</p> </div> <div data-bbox="1182 1648 1216 1942" data-label="Text"> <p>Exp L Ins Tab 9 (31.03)</p> </div> | <p>(écrivant au tableau le terme « jacques cosnier » 28.30) + dans les_années quatre vingt il a élaboré dans ces_années là donc il a eu il a étudié dans_une université ↑ donc il a été aidé par d'autres chercheurs euh euh aux_états_unis on va voir qui exactement ↓ + donc je vais pas vous dire quarante six mille euh choses euh non ça va ↓ donc cosnier ça va être très_important c'est euh :: c'est_un_universitaire donc euh qui a d'une part travaillé plus particulièrement sur les_interactions euh interaction sur les_interactions verbales ↑ les_interactions en tête à tête les conversations de tous les jours ↓ <non c'est ça je viens de vous le dire > (29.24) ++ et euh il a il a essayé de VOIR de façon plus précise euh l'impact et euh il a essayé d'analyser euh le le paralinguistique ou le paraverbal <si vous voulez ↓> qui accompagne la communication linguistique ↓ (29.45) et donc euh lui il va proposer avec son collaborateur euh andré brossard une première CLASSIFICATION DE SIGNES donc il s'agit de la classification (écrivant au tableau l'expression « classification des signes » 30.08) alors une classification + des signes + de l'ordre des_interactions quotidiennes des_interactions en tête à tête et il va euh dire que on communique lors d'interactions quotidiennes de :: en_utilisant deux grands types de signes alors le premier évidemment c'est la : celui qui est_appelé DES SIGNES VOCO ACOUSTIQUES (30.46) (écrivant au tableau les termes « les signes voco acoustiques » et « les signes corporo visuels » 31.03) alors des signes voco acoustiques d'un côté et de l'autre c'est des signes corporo visuels COR : PO : VISUELS ↓ ++ les signes voco acoustiques euh donc euh d'un côté + d'un côté donc il dit qu'on communique avec le verbe ↓ il s'agit donc pour les signes voco acoustiques + voco acoustiques pourquoi ? + voco acoustiques parce qu'il y_a l'intervention de la voix voco de la voix et parce qu'on_entend on_est aussi dans_une communication par la langue on_est dans_une conversation verbale dans l'interaction d'accord ? (31.39) donc signes voco acoustiques c'est_à dire d'un côté le verbe ça c'est_assez facile chez les linguistes avec évidemment la verbe la parole euh la langue ↓ + donc des signes verbaux ↑ on les range dans cette catégorie et dans signes paraverbaux + donc ici cela concerne la langue la langue euh articulée vous savez dans_un phonème on l'a dit ça hein ↓ ar :ti :cu :lée et les</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <div data-bbox="869 1563 978 2018" style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Les signes corporo visuels statiques</p> </div> <div data-bbox="1007 1637 1038 1944"> <p>Exp L Ins Tab 10 (33.35)</p> </div> | <p>paraverbaux qui accompagnent toujours la langue articulée c'est_à dire l'intonation la mélodie de la voix euh le débit lent rapide la voix très_aiguë ou basse etc l'intonation voilà ↑ la parole de de la prosodie (32.26) + pas la parole la prosodie d'accord ? donc dans le paraverbal on_a les_intonations le débit lent rapide euh le type de voix ↑ basse sourde aiguë des choses comme ça d'accord ? paraverbales ↓ (32.41) + et de l'autre côté ça c'est_une catégorie très_importante ↓ parce que bon la première fois enfin en dehors de dell hymes hein il va euh il met le corps en_avant + et il dit que (Lisant) le verbal et le paraverbal sont toujours accompagnés lors d'une interaction de tous les jours en face à face ou en tête à tête <comme vous voulez ↓> sont toujours accompagnés par des SIGNES CORPORO VISUELS et là il va ↑ donc le corps l'intervention du corps hein les positionnements et tout ça et il va plus spécifi : il va parler plus particulièrement de signes corporo visuels de trois + grand + types de ↑ + alors ↓ les premiers ce qu'il a appelé euh LES SIGNES euh STATIQUES (écrivant au tableau les termes « les signes corporo visuels statiques » 33.35) alors les signes corporo visuels statiques ↑ c'est_à dire de l'interaction ↓ + l'autre il vous regarde hum où vous êtes il regarde ↓ donc on donne à voir à l'autre on_a dit + ce qu'il peut interpréter peut lire euh chez nous certaines choses donc tout d'abord ↑ il va euh :: on voit de façon comme ça ↓ on_a des_yeux on voit donc ↑ avec nos_yeux on voit autour de nous des signes corporo visuels statiques c'est_à dire tout ce qui relève de notre apparence physique ↑ donc des signes donc statiques de l'ordre du naturel euh <de l'ordre de signes naturels ↓> de l'ordre de notre apparence physique ça veut dire euh on_est grand on_est gros on_est petit euh : donc bon on_a telle couleur <je sais pas moi ↓> un grand nez un petit nez des choses comme ça hein + on porte des lunettes euh (34.32) ++ donc des signes corporo visuels statiques c'est_à dire des signes de notre apparence physique ou LE LOOK aussi si <vous voulez ↓> parce que le look ↑ mais le look il peut_être fabriqué donc ça peut être des vêtements on_a dit hein ou la façon dont_on_est arrangé ↓ donc euh des signes corporo visuels statiques de l'ordre de l'apparence du physique mais aussi des signes de l'ordre de l'acquis ↓ les teintures + le maquillage + le bronzage les bijoux euh les vêtements euh mais aussi les</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>Les signes visuels cynétiques rapides</p> <p>Exp L Ins Tab 13 (37.26)</p> <p>Les signes corporo visuels statiques</p> <p>Exp L Ins Tab 11 (35.24)</p> <p>Les signes cynétiques lents</p> <p>Exp L Ins Tab 12 (36.26)</p> | <p>rides les boutons bon ↑ tout ce qui est acquis avec l'âge (35.04) + les rides hein bon + des cicatrices <je sais pas ↓> donc des signes naturels et acquis bon (35.11) ++ donc <si vous voulez↓> le naturel l'acquis on peut dire aussi le surajouté si on veut rajouter des choses ↑ + on va mettre naturel acquis et sur et surajouté (écrivant au tableau le terme « les signes corporo visuels statiques » 35.24) donc ça ↑ c'est se sont des signes statiques parce qu'ils bougent pas une fois qu'on les_a mis on_est comme ça on va aller de l'un à l'autre dans la communication ↓ + on va mettre des boucles d'oreilles des choses comme ça (25.40) c'est pas euh :: fhein dramatique c'est pas capital sauf que tout ça on peut faire une teinture pour devenir rousse pour faire un_effet ↑ dans tout ça l'autre il peut il peut dire quelque chose si vous voulez ↑ donc voilà ce qu'il pourra lire le récepteur euh + elle peut faire une entrée fracassante avec sa chevelure toute rousse hein bon ↓ ou avoir une coiffure particulière ↓ (36.08) + d'un_autre côté on_a :: nous dit euh jacques cosnier les signes corporo visuels de l'ordre de + ils lesappelle LES CYNÉTIQUES LENTS (36.22) CYNÉTIQUES <c'est un mot un peu bizarre qu'il va dire ↓> + cynétique + les signes cynétiques lents (écrivant au tableau le terme « les signes cynétiques lents » 36.27) dans cynétique cynétique c'est une racine grecque y a le mot cinéma y a le mouvement il s'agit donc DES SIGNES DU CORPS euh corporels donc ↓ mais euh qu'on_utilise de façon lente (36.46) donc y a le mouvement du corps mais de façon lente c'est à dire que cela constitue les_attitudes la façon de bouger y_en_a qui hein dont le mouvement du corps les postures la façon dont_on se tient si on_est debout ou pas si on_a une posture droite ou pas si on_est pas : des choses comme ça ou euh la tête les bras euh le bassin le mouvement du dos et tout ça bon ↓ (37.13) ok ? les cynétiques lents mettent en place les_attitudes les postures ++ euh par la suite LES SIGNES CORPORO VISUELS CYNÉTIQUES RAPIDES (écrivant au tableau le terme « les signes visuels cynétiques rapides » 37.26) + euh les signes cynétiques rapides + les signes cynétiques rapides tout ce qui concerne les jeux de regard quand_on regarde avec rapidité les jeux de regard les mimiques + euh les gestes de la main <surtout quand c'est très rapide etc> hein la gestuelle avec les mains donc jeux de regard les gestes avec les mains voilà ça</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| | <p>c'est ↑ cette grande typologie en fait partie des signes voco acoustiques et des corporo visuels ↓ (38.05) par la suite il a dit que lors des euh interactions quotidiennes de tous les jours il y_a aussi d'autres types de signes qui rentrent en ligne de compte par exemple oui ?</p> <p>002. EEE : je voulais vous demander ↑ + vous_avez un_exemple pour les signes posturaux ?</p> <p>003. L : les cynétiques les cynétiques lents c'est les_attitudes et les postures c'est_à dire la façon dont vous bougez si vous_avez une attitude de tout le corps là hein euh et la façon de faire la posture ↑ (38.32) est ce que vous_avez une posture lors de la communication orale lors d'une interaction vous_êtes comment dire ? courbé (mimant l'attitude courbée 38.38) vers l'autre vous_avez hein une posture hein plus droite (38.43) euh la c'est c'est vraiment tout le corps hein la façon de de tourner la tête euh d'accord ? les_épaules etc ↓ ++ c'est_à dire que si vous_êtes <c'est ça que je disais tout_à l'heure ↓> c'est_à dire que si vous_êtes vraiment très courbé comme ça ↑ on va imaginer que ça veut dire que quelque chose y a quelque chose qui va pas vraisemblablement vous devez avoir le dos euh :: hein et l'autre récepteur il peut lire en vous à travers votre corps à travers votre posture à travers les cynétiques lents hein que y a quelque chose qui va pas chez vous ↓ (39.15) + c'est pour ça aussi que vous dites ce que vous dites que vous soupirez autant que vous hein que vous hein :: voilà que vous_avez que vous faites une image de douleur parce que votre corps souffre d'accord ? voilà ↓ + euh par exemple bon et tout ça ↑ ça peut avoir un_impact euh mors lors de la communication l'autre vous dit oh ! mon pauvre nana ↑ ah ! ma pauvre petite mon pauvre chéri comment vas-tu + ça va pas ? donc ça peut prendre une allure intéressante par la suite pour toute la communication ↓ l'autre il va être compatissant il va vous dire d'aller voir le docteur ça a un_impact dans la communication ↑ ++ ou par exemple si vous_êtes jeune et qu'il sait très bien que vous n'avez pas mal au dos et vous vous_êtes courbé ↑ il va vous taper sur le sur</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>le et dire allez tiens toi droit ! + des choses comme ça ↓ vous voyez ? l'autre donc il va il va vous dire il va l'interpréter comme quoi ça va pas et pour vous dire toi tu es jeune ! tu n'as pas mal au dos + je le sais ↑ (40.12) + d'accord ? ça c'est souvent les parents qui vous disent tiens toi droit ! par exemple hein + ça vous_est_arrivé ?</p> <p>004. EEE : ouais ↑</p> <p>005. L : ok ↑ bon en dehors des signes donc des signes corporo visuels ↑ y a d'autres signes qui entrent en ligne de compte lors d'une interaction c'est lesquels ? + alors je suis dans une interaction je suis avec quelqu'un + des_interactions + en général on_a dit qu'y_a une proximité ↑ hein qu'est ce que peut être d'autres types de signes que l'autre peut lire chez nous ? et oh : ça va là ↑ ça n'arrête pas ↓ (voyant que deux étudiants discutent 40.55) + alors d'autres types de signes qui entrent dans le dans l'interaction ?</p> <p>006. EEE : si on_est proche ou pas de la personne à qui l'on parle ou de la distance ? par rapport à ::</p> <p>007. L : la distance d'accord ↓ et cosnier a parlé de la distance il a déjà dit que si on_est dans une interaction on_est dans une situation ↑ quoique si fhein ok c'est pas le problème ok ? c'est pas la proximité ↓ + il a dit tout simplement on_est dans une proximité mutuelle avec particulièrement le mouvement du corps et le corps influen euh :: les deux corps s'influencent ↑ (41.33) donc on va dire qu'y_en_a deux d'interaction d'accord ? y_en_a deux donc y a deux corps et l'un influence l'autre ↓ comment on peut</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">La posturo mimo gestuelle</p> <p style="text-align: center;">Exp L Ins Tab 14 (44.38)</p> | <p>influencer l'autre ? on donne à voir on_a dit euh le corps euh on donne à entendre on donne à voir on donne aussi à sentir c'est moins important ↓ <donc je passe hein ↓> ah ça ↑ ça sent bon donc ici ce que je veux vous dire ça peut être <je sais pas moi ↓> les_odeurs les_odeurs euh les euh oh :: tu sens bon ↑ qu'est ce que tu portes comme parfum ? ou on peut <je sais pas moi ↓> transpirer ça peut gêner l'autre bon + c'est culturel aussi y a des cultures à qui ça ne gêne pas c'est culturel ça hein ↓ y a des cultures qui disent que sentir la sueur des_autres c'est très_important (42.22) parce qu'on peut comprendre si cette personne là c'est une personne honnête ou sincère (rire) oui :: y a des cultures comme ça ↓ ça ↑ c'est le travail de edward ti hall (42.32) + les_odeurs dans notre civilisation occidentale on_a on_aime pas ça ↓ les_odeurs corporelles on_a banni tout ça (rire) et c'est pour ça y a des gens qui vous disent ah :: excuse moi j'ai transpiré il faisait tellement chaud ↑ on_a peut que l'autre interprète chez nous justement un manque de euh propreté hein une euh :: lacune de euh hygiénique par exemple d'accord ? donc on s'excuse à l'avance on s'excuse à l'avance bon ↓ mais il n'empêche les signes donc je le met pas hein c'est d'une moindre importance en ce qui nous concerne donc c'est pas la peine + donc les trois signes olfactifs ↑ la sueur + le parfum etc ↓ (43.15) euh on peut + on donne à voir aussi à travers des signes tactiles parce qu'on peut aussi taper sur l'épaule de l'autre + on peut lui prendre la main + on peut lui caresser les cheveux donc des signes de contact qui disent que là ↑ je vois quatre les signes tactiles qui signifient que vous_êtes très prêt de l'autre + vous_êtes amoureux hein ou parce que c'est votre copain ou parce que l'autre il souffre il va se rétablir euh :: d'une situation ↓ (43.40) donc on peut rajouter encore une fois des signes olfactifs et même thermiques + la chaleur humaine ↓ + la chaleur du corps + et donc on_est avec jacques cosnier avec euh cette classification des signes + euh euh qui va donner naissance plus tard à toute une discipline parallèle à la linguistique qui s'appelle l'analyse des_interactions + des_interactions verbales non verbale + fhein les_interactions pour cosnier parce qu'il est linguiste ↓ MAIS il donne une énorme importance au non verbal ou au para au paralinguistique ou extra linguistique ET cette nouvelle discipline va s'appeler LA POSTURO + MIMO</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>+ GESTUALITE ↑ (écrivant au tableau le terme « la posturo mimo gestuelle » 44.38) + la posturo mimo gestuelle + la posturo mimo gestuelle ↑ les postures les mimes du visage du visage en général les postures du corps les mimes ou les mimiques en général du visage et la gestuelle de la main qui est le plus_important (45.07) on laisse tomber donc euh le côté le côté interactif euh thermique mais bon ++ ok ↑ donc l'approche française peut intégrer le verbal et le non verbal ↓ on_est donc dans_une conceptualisation de la communication humaine qui + prend en compte le non verbal voilà hein c'est ça la l'objet de ce cours euh :: ↓ (45.21) la nouveauté ↑ + cependant avec les_années quatre vingt de l'autre côté de l'atlantique aux_états_unis y a eu au moins euh : deux grandes euh écoles <si vous voulez ↓> qui déjà travaillaient sur ses_aspects là sur euh sur le non verbal de la communication non verbale ↓ les deux on va les mettre au tableau ↑ je peux effacer ça maintenant ? (46.09) ++ alors de l'autre côté de l'atlantique je disais + déjà y_avait des chercheur des euh d'horizon di divers qui avaient déjà travaillés sur la communication non verbale + la première c'est l'école + L'ECOLE DE PALO ALTO ↑ ou COLLEGE INVISIBLE ou collègue invisible + hein ça c'est marrant le fait invisible ↓ on peut pas le voir hein : + ils sont pas invisibles mais bon ↑ je vais le dire autrement palo alto ↑ l'école de palo alto c'est_une région en californie je sais plus si ça appartient à une ville ou une :: ou à une région + je sais même pas si c'est_en californie c'est_à dire que c'est pas une université ↓ c'est ça que je voulais dire + c'est pas une université palo alto hein (47.20) + donc c'est des chercheurs + en californie qui euh : + qui sont très souvent des médecins des anthropologues eu des psychiatres mêmes des lobbistes aussi hein :: des ethnographes de la communication qui euh se sont mis à examiner le comportement humain en général le comportement humain <j'ai dit hein> le comportement humain en général ↓ ils se sont_appelés aussi collègue invisible pourquoi ? parce qu'y_avait pas comme on dit une école française comme dans leur université c'était une équipe de recherche ↓ ils_étaient un peu disparates y_en_avait un dans tel hôpital l'autre qui travaillait dans telle prison même euh :: + le psychiatre qui allait voir le comportement des prisonniers lors des_interactions lors des_interactions hein : donc ils voulaient</p> | |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <div data-bbox="1129 1563 1225 2027" style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px; text-align: center;"> <p>On ne peut pas communiquer</p> </div> <div data-bbox="1241 1635 1279 1944" style="margin-top: 10px;"> <p>Exp L Ins Tab 15 (49.59)</p> </div> | <p>analyser le comportement en particulier c'est pour ça que c'est_un collègue invisible parce qu'y avait pas ils_avaient pas tous ils_étaient pas tous issus de la même université on va dire d'accord ? (48.31) + donc c'est pour ça qu'on les appelle donc LE COLLEGE INVISIBLE ou l'école de palo alto revisite la communication en termes de théorie de comportement et pour eux toutes les_interactions ↑ + euh :: fhein je veux dire euh la communication verbale pour eux ↓ dans toutes les_interactions ↑ la communication verbale hein euh ne constitue plus qu'un_aspect du comportement communicationnel général ↓ + c'est_à dire que pour eux enfin dans_un sens c'est pas le verbal qui sera le plus_important parce que tout_à jusque là je vous_ai toujours dit que les linguistes donnaient une importance dans la communication humaine au verbal et par la suite ils_ont rajouté le non verbal + ils_ont dit donc que le non verbal accompagne obligatoirement le verbal ↓ (49.19) ben pour ces chercheurs qui analysent le comportement humain en général ils_ont dit que finalement leur conclusion était la suivante ↑ + que le verbal c'est quelque chose de même de euh : SECONDAIRE dans_un sens pourquoi ? parce que eux ils_ont dit que même quand_on ne parle pas + pas de verbe donc pas d'articulation langagière on_est pris dans_une communication ↑ <ils_ont dit> (49.44) + pour eux ON NE PEUT PAS NE PAS COMMUNIQUER ↑ qu'on le veuille ou non qu'on parle ou pas on dit on communique et c'est devenu une sorte D'AXIOME cette euh (écrivant au tableau l'expression « on ne peut pas communiquer » et le terme « axiome » 49.59) on + ne + peut + pas + ne pas communiquer ↓ c'était leur dada en gros on ne peut pas ne pas communiquer c'est_à dire vous êtes comment on ne peut pas communiquer ↑ on_est dans euh dans_un train on monte dans le wagon et on cherche sa place à côté de quelqu'un on va dire ↑ + bon vous_avez très souvent dans le train quand_on passe une heure deux_heures trois_heures quatre heures dans le train quand_on_est assis à côté de quelqu'un en général y a quand même une petite interaction y a des gens même qui + même si ils se connaissent pas ils commencent à parler pendant tout le voyage et échangent des choses ils sont pris dans_une interaction d'accord ? + mais si vous voyez quelqu'un qui par exemple enlève sa veste et met son blouson sous sa tête parce qu'il veut dormir ça ::</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <div data-bbox="295 1563 383 2022" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Ray budwistel</div> <div data-bbox="406 1637 438 1939" style="text-align: center;">Exp L Ins Tab 17 (53.14)</div> | <p>pour vous ça veut dire que écoutez je suis fatigué je veux pas parler + je ne vais même pas vous dire rien voilà ↑ + donc son silence ou son geste corporel ou visuel hein donc euh <je sais pas ↓> il s'enferme et comme ça même sans rien dire il vous donne à voir il nous donne à comprendre c'est ça qu'il faut comprendre ↑ je veux pas parler je veux pas savoir qui vous êtes et tout ça + je veux m'isoler pour dormir d'accord ? (51.22) donc même le silence est_un signe de communication donc même en disant rien on communique quand même ici je veux dire oui d'accord ? euh + bon évidemment je peux pas observer tout le monde parce qu'il faudrait que je fasse le tour ↓ + mais tout le temps on donne à voir quelque chose <je sais pas moi ↓> sa nervosité + hein son état si c'est visuel ↑ et hier y'avait dans mon cours une fille euh :: vraiment pendant deux_heures la jambe nananana (mimant verbalement le balancement de la jambe) + y a des gens pendant deux_heures qui sont_assis et n'arrêtent pas de faire bouger leurs jambes bon ça : ça vous donne :: en même temps moi je suis en face d'elle ça me rend nerveuse aussi je veux dire ↑ elle est nerveuse on va voir justement comment on peut influencer l'autre justement bon (52.11) + donc ça c'était cette première école très_importante aux_états_unis en californie pour eux on communique même sans le vouloir et toute communication + on_est pris dans_un schéma de communication qu'on le veuille ou non même même le silence est_une forme de communication à condition que l'autre le lise comme tel on_a dit hein ↑ (52.31) + et la deuxième euh grande école qui est une discipline à part entière c'est LA KINESIE (écrivant au tableau le terme « la kinésie » 25.43) ou KINESIQUE ↓ (52.47) on peut dire kinésique aux_états_unis encore euh le grand euh chercheur y_en_a en d'autres mais bon je vais pas le mettre c'est ray burdwistel ↑ mais bon je vais pas vous demander de le mettre euh :: + vous voulez que je le mette oui ? + bon ↓ donc euh voilà bon parce que souvent ils_ont des noms très difficiles ↓ (écrivant au tableau le terme « ray budwistel » 53.14) ray bird comme oiseau bird et wistel + je crois que ça prend deux_1 + birdwistel bridwistel alors lui pionnier ↑ il a voulu véritablement établir euh une grammaire du geste donc kinésie c'est le même mot que tout_à l'heure cynétique hein : ça s'écrit avec un K et un C on_entend vraiment un mouvement là avec un i grec kinésie</p> |
| <div data-bbox="1129 1563 1217 2022" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">La kinésie</div> <div data-bbox="1241 1637 1273 1939" style="text-align: center;">Exp L Ins Tab 16 (25.43)</div> | |

kiné voilà ↓ le mouvement le mouvement du corps et surtout le geste lui il s'est_attardé euh sur le geste le visage et les mains (54.02) + surtout donc il a voulu ETABLIR UNE GRAMMAIRE DU GESTE comme on_a une grammaire de la langue du verbal du verbe + lui il a voulu établir une une grammaire du geste ou des gestes <comme vous voulez↓> il va essayer de modaliser les gestes tous les gestes qu'on fait lorsqu'on parle lorsqu'on_est dans_une interaction ↓ ++ euh bon évidemment le problème c'est qu'il s'est retrouvé avec beaucoup euh beaucoup beaucoup de gestes euh :: de gestes différents qu'il fallait couper ↑ + il a voulu par exemple euh faire comme les linguistes + il a voulu euh trouver <si vous voulez ↓> LES KINEMES (écrivant au tableau le terme « kinèmes » » 54.45) + les kinèmes pour faire prendre conscience des phonèmes de la langue + et LES KINEMORPHEMES (écrivant au tableau le terme « kinémorphèmes » 54.55) + c'est_à dire les morphèmes de la langue ↓ donc les kinémorphèmes et les kinèmes du geste ↓ + je le met ici égal pour la langue hein (55.07) ++ vous vous souvenez on_a dit les morphèmes c'est euh les plus petites_unités de sens lui ↓ il a voulu les trouver dans le geste et les phonèmes on_avait dit se sont des euh :: vous vous souvenez ↑ les sons distinctifs dans_une langue peuvent + P et V se sont des deux phonèmes distinctifs du français + ce n'est pas les mêmes en_espagnol d'accord ? on_a dit que voilà en français y a trente sept ou trente neuf ça dépend si on compte le ing de parking <ça c'est_anglais> etc etc donc bref (55.39) y a quand même un nombre limité de phonèmes dans chaque langue + y a une constitution d'une unité de sens et donc lui il a voulu trouver les kinèmes du geste les plus petites_unités euh les plus petits gestes comportent un sens complet + par exemple un clin d'œil un clin d'œil euh c'est_un geste donc corporo gestuel donc un clin d'œil donc pour lui un clin d'œil c'est_UN KINEMORPHEME ↑ (56.16) + mais pour faire un clin d'œil il faut deux choses ↓ + il faut il faut un paupière et un battement comment dire ? donc euh la paupière euh le premier mouvement de la paupière ça va pas euh :: un kinémorphème ↓ vous voyez ce que je veux dire ? si je fais ↑ <je sais pas moi ↓> + ça (mimant le geste de l'ouverture puis de la fermeture de la main 56.33) ++ ça veut dire voilà en fonction de la culture si vous_allez en

Kinèmes

Exp L Ins Tab 18 (54.45)

Kinémorphèmes

Exp L Ins Tab 19 (54.55)

grâce il faut jamais faire ça à quelqu'un ↑ pourquoi ? parce que c'est une insulte + donc il faut jamais faire ça + à la rigueur chez vous vous pouvez le faire hein donc ça ↑ en grèce c'est un geste corporel et pour reprendre l'enseignement de ray birdwistell comme il dit + on va dire que pour avoir un geste qui est culturellement marqué ↑ sauf que y a des gestes culturellement marqués en grèce et pas en france hein par exemple d'accord ? il faut faire quoi ? il faut avoir il faut faire au moins deux petits gestes c'est à dire euh + ouvrir la paume de la main et écarter les doigts et en plus ↑ premier geste premier kinème donc premier phonème et après bouger dans le sens vers l'autre d'accord ? donc y a deux kinèmes là dedans + donc on ouvre la paume de la main une fois et après en avant ↑ donc deux kinèmes qui mettent tous les kinémorphèmes c'est ça c'est ça vous voyez un peu ce que je veux dire en disant qu'il a essayé de montrer avec le corps tout ce qu'on fait quand on parle intervenant dans l'interaction d'accord ? (57.55) ce qui veut dire que finalement avec son système il s'est retrouvé avec énormément de kinèmes évidemment parce que le corps est plus culturellement marqué que les phonèmes de la langue euh (58.05) et son système évidemment il était assez compliqué à gérer etc + il y a des chercheurs qui travaillent en kinésie et tout ça c'est un peu moins important en français il empêche lui il a dit que quand on parle fhein avec ses travaux il a euh + pu euh découvrir il a pu démontrer hein que la culture s'incorpore c'est à dire que vous savez très bien qu'on dit ah :: vous savez si si vous voyez quelqu'un euh :: vous entendez pas ce qu'il dit mais si vous voyez ses gestes vous pouvez par exemple vous dire ah :: cette personne là est quoi + qui fait ça ? quelle culture fait ça ? (mimant le geste 58.45) + les italiens (58.46) bon on sait que ça c'est un geste atypique de l'italien n'est ce pas puisque vous l'avez dit ça veut dire que vous savez alors que si vous voyez ça plutôt (mimant le geste 58.55) ça veut dire que c'est un grec alors bon évidemment les grecs ils font pas tout le temps ça ↓ (58.58) alors que les italiens ils auront plus tendance à le faire se sont des choses comme ça donc tout : c'est à travers ce genre d'attitudes QUE le grand_enseignement ou la grande conclusion de ray birdwistell ↑ c'était de dire que LA CULTURE S'INCORPORE + on parle avec nos corps +

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Signes communicatifs</p> <p style="text-align: center;">Exp L Ins Tab 20 (01.59)</p> <p style="text-align: center;">Gestes communicatifs</p> <p style="text-align: center;">Exp L Ins Tab 21 (02.11)</p> | <p>l'interaction est culturelle (59.24) + un français ne peut pas faire ça (mimant le geste 59.26) à moins qu'il soit euh <je sais pas moi ↓> à moins qu'il ait voilà ↓ + donc la culture s : s'incorpore on parle avec notre corps + notre corps parle + mon corps parle depuis le début du cours donc ça vous donnez à voir à l'autre que lorsque il peut penser que vous_êtes italien ↓ (59.47) + bon même si il entend jamais ce que vous dites d'accord ? + euh donc (Lisant) la kinésique est_une théorie qui étudie l'ensemble des signes comportementaux émis naturellement il s'agit ou culturellement ↑ il s'agit pas du tout de faire du théâtre hein c'est pas du tout une répétition hein là ↓ on_est dans_une communication spontanée hein donc la kinésique est _une théorie qui étudie l'ensemble des signes comportementaux émis naturellement ou culturellement et il s'agit de repérer les_éléments répétitifs dans + le courant de la communication pour + essayer d'en + dégager les_unités les kinèmes ↓ (01.00) ++ alors pour la télé on va rester tranquille sinon moi je peux pas hein (constatant du bruit) bon ↑ je vais dire juste un mot pour conclure ça + tout ça ↓ ah :: je sais ce que je vais faire oui oui non c'est pas :: + allez on va faire ça ↓ donc allez on_a fait une première classification (effaçant le tableau 00.33) ++ on va la répéter à la rentrée y a pas de problème hein on va + alors bon ↓ on_a vu cette première classification et par la suite euh on_a fait on_a découpé de façon beaucoup plus fine + les euh gestes + corporels donc juste maintenant on prend les gestes corporels et il va proposer une classification beaucoup plus fine et il va dire que les gestes corporels donc euh se : + distinguent en signes communicatifs (01.29) bon c'est pas grave (s'apercevant qu'elle a écrit le mot qui n'était pas le bon) + alors juste pour reprendre un tout petit peu ↑ alors d'un côté donc il prend un geste tous les gestes corporels je disais ↓ et va dire que les gestes corporels + corporels pardon ↓ seront d'un côté on trouve il dit LES GESTES COMMUNICATIFS et de l'autre LES GESTES EXTRACOMMUNICATIFS (écrivant au tableau par erreur « signes communicatifs » 01.59) + pourquoi j'écris signe ? + bon je suis fatiguée ↓ donc pardon ↑ gestes communicatifs et gestes extracommunicatifs ↓ (substituant le terme « signes communicatifs » par le terme « gestes communicatifs » 02.11) gestes communicatifs et gestes extracommunicatifs ↓ alors dans le geste</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <div data-bbox="256 1574 373 2018" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Les gestes communicatifs co verbaux</p> </div> <div data-bbox="395 1648 432 1951" style="margin-bottom: 10px;"> <p>Exp L Ins Tab 23 (03.55)</p> </div> <div data-bbox="746 1574 836 2018" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Gestes quasi linguistiques</p> </div> <div data-bbox="858 1637 895 1944"> <p>Exp L Ins Tab 22 (02.29)</p> </div> | <p>communicatif il a dit que d'abord on trouve LE GESTE euh QUASI LINGUISTIQUE (écrivant au tableau le terme « gestes quasi linguistiques » 02.29) + c'est_à dire des gestes qui sont comme si c'était des mots + des mots comme si c'était des mots comme si c'était des mots ↓ + comme si c'était de vrais gestes euh + langagiers ↑ par exemple comment on dit en français IL EST FOU ? voilà ↑ (mimant le geste de la folie avec le doigt pivotant sur la tempe 02.43) + donc ça vous pouvez dire qu'en même temps il est fou et le faire et même si en français on fait (mimant le geste de la folie avec le doigt pivotant sur la tempe 02.51) sans rien dire l'autre il a compris c'est_à dire fhein si il faut qu'on partage le même code la même langue + on comprend ce qu'il veut dire avec ce geste là + ça remplace hein ça veut dire FOU (03.02) voilà ↑ donc ce geste là c'est_UN GESTE chut chut chut COMMUNICATIF EXTRALINGUISTIQUE ↑ donc à côté de il est fou ↓ (03.12) + comment on dit en français ON SE CASSE ? + on se casse ↑ + voilà ↓ (en réponse au geste correct d'un étudiant » même si on dit rien même bon ↓ si il est dans_un séminaire une conférence on peut parler pour faire du bruit ↓ + si je dis (mimant le geste 03.26) hein :: ok ça veut dire euh voilà on se casse ↓ (03.31) si on dit RAS LE BOL ! en_avoir ras le bol donc on connaît en français ça hein voilà tout les_autres français comprennent d'accord ? ses :: ont donc des gestes communicatifs quasi linguistiques c'est comme si on_avait parlé en gros d'accord ? (03.43) donc c'est pour ça qu'on dit ↑ + par la suite on_a des gestes communicatifs co verbaux + LES GESTES donc COMMUNICATIFS CO VERBAUX (écrivant au tableau le terme « les gestes communicatifs co verbaux 03.55) ++ co verbaux donc ils sont parallèles disons aux verbes qui accompagnent en général le verbe qui peuvent maintenant pour le titre ↑ on peut les_appeler comme ça CO VERBAUX c'est_à dire euh si + on peut avoir dans les co verbaux un premier type LES REFERENTIELS + LES GESTES COMMUNICATIFS CO VERBAUX REFERENTIELS du genre ↑ souvent la langue est_un peu incomplète est_un peu incomplète ↓ + c'est_à dire qu'elle peut être imprécise (04.43) si je dis euh en général quand_on_utilise des déictiques on montre en même temps ↓ + quand_on montre donc ça c'est_un geste communicatif co verbal et référentiel pourquoi ? quand vous</p> |
|---|--|

dites asseyez vous danc CE fauteuil ! + passez par ICI ! + REGARDEZ A DROITE !+ REGARDEZ A GAUCHE ! + je le montre à droit je le montre + asseyez vous DANS CE fauteuil et je le montre quel fauteuil ↓ (05.16) si je dis tout simplement asseyez vous dans CES fauteuils + il va me dire lequel puisqu'y_en_a plusieurs donc il a compris ↓ donc c'est pour ça que je dis que ce geste co verbal référentiel ils complètent la langue ↓ (05.29) dans le cadre en particulier dans le cas des fameux déictiques en particulier qu'on appelle en linguistique CE ↓ + ce c'est quoi ce ? lequel des ce ? lequel ? donc un_exemple des référentiels c'est ça ↓ + ou si vous dites euh si je vous demande de dire euh euh qu'est ce que c'est qu'un_escalier en colimaçon ? (05.56) + expliquez moi ça je suis étrangère je sais pas ↓ + elle fait ça (mimant le geste d'un doigt levé pivotant en cercles 06.02) moi j'allais faire ça mais il faut faire ça plutôt y a :: ça monte <fhein ça c'est un_exemple ↓> bon ça veut dire qu'il est_obligé voilà ↑ un_exemple elle a du mal à expliquer euh et on peut l'expliquer aussi avec des mots mais c'est plus rapide et plus_économique de l'expliquer avec un geste ↓ (06.20) donc un_escalier en colimaçon escalier en colimaçon c'est un_escalier qui monte comme ça ↓ (06.23) donc en faisant ça ou ça <je sais pas ↓> hein elle me montre à voir référentiel donc la langue est_un peu difficile à à à expliquer donc elle fait ce geste ↑ + ça c'est_UN GESTE CO VERBAL qu'on peut appeler ILLUSTRATIF on_illustre hein l'escalier en colimaçon ↓ (06.44) + d'accord ? + comme par exemple un_escalier en colimaçon ↓ + euh :: mais ça peut_être d'autres choses si vous dites oh : il était grand :: il était gros :: il était petit :: tout petit :: minuscule (07.00) quand_on fait des gestes ↑ ça montre à voir en fait comme une image d'illustration hein c'est co verbal + vous dites en même temps ah ! il est tout petit bon dedans y a aussi la prosodie y a la voix euh et tout ça ↓ tout ça ↑ donc pour dire <voilà je vais y arriver à la conclusion> + euh : pour lui pour euh jacques cosnier donc l'interaction l'interaction est_un_énoncé total ↑ (écrivant au tableau « interaction = énoncé total » 07.31)

Interaction = énoncé total

Exp L Ins Tab 24 (07.31)

008. EEE : mais c'est jacques cosnier ou euh birdwistell ?

Multicanal

Exp L Ins Tab 25 (08.00)

009. L : oh non non ↑ on laisse tomber ray bird machin + birdwistell birdwistell on passe à cosnier ↑ + pour cosnier l'interaction et pour :: donc LA COMMUNICATION HUMAINE EST_UN_ENONCE TOTAL pourquoi total ? total et MULTICANAL (écrivant au tableau le terme «multicanal » 08.00) et multicanal c'est_à dire que l'interaction passe par plusieurs canaux y a le verbe + le non paraverbal + le verbal + le geste euh :: tout c'est_imbriqué hein + multicanalité et totalité ok ? pour cette explication ↓ mais ça ↑ c'est des mots à retenir hein <si vous voulez ↓> (en pointant du doigt au tableau les termes « total » et « multicanalité » 08.20) TOTAL et MULTICANAL + donc on_a vu les co verbaux référentiels illustratifs + on peut voir aussi dans les_illustratifs ↑ vous dites par exemple il court ! il court il court ! + et vous vous faites (mimant le geste de balancier avec les bras 08.34) donc le geste : ça rentre aussi dans les gestes illustratifs ↓ se sont y a beaucoup beaucoup de gestes qu'on faits et on les fait avec ses recherches là de manière inconscientes disons bon : (08.55) ça va plus loin pour l'instant donc pour la suite il parlera DES GESTES EXPRESSIFS + tous les gestes expressifs alors les gestes expressifs euh c'est comme ça que le nouveau né entre en communication ↑ se seront les gestes qu'il fera en premier c'est comme ça qu'on_entre en communication avec des gestes <je sais pas moi ↓> comme le nouveau né avec sa maman euh :: avec des petits regards + avec des petites mouvements des euh de la main et tout ça euh↓ donc c'est comme ça qu'on commence la communication + donc il commence comme ça donc déjà expressif ↑ qui peuvent donc être des pleurs des rires + des sourires (09.36) + par la suite évidemment dans la communication humaine adulte ça prendra une tout_autre avec ça prendra euh : d'autres_aspects je veux dire ↑ un rire un fou un fou rire + adulte il fera pas ça ↓ mais il commence à communiquer avec sa maman et avec son_entourage avec ce que cosnier appelle des gestes communicatifs qui + co verbaux avec des sourires et tout ce que vous voulez etc + des choses

| | |
|---|---|
| <div data-bbox="240 1576 331 2018" style="background-color: #d9ead3; border: 1px solid #000; padding: 5px; text-align: center;">Gestes ludiques</div> <div data-bbox="355 1648 384 1951" style="margin-top: 10px;">Exp L Ins Tab 26 (12.36)</div> | <p>comme ça ↓ (10.16) + on va voir des euh :: + par la suite dans les co verbaux dans dans les gestes para verbaux c'est_à dire tout ce qui accompagne la parole si je dis JE + NE + VEUX + PAS + QUE + TU + SORTES CE SOIR ! (en tapant de la main sur la table) + je le redis encore une fois en tapant sur la table hein parce que je suis très_énervée d'accord ? donc ça ↑ c'est_UN PARAVERBAL ↓ (10.39) et maintenant les co verbaux paraverbal ↑ donc gestes communicatifs co verbaux ça accompagne la parole ici mais ils sont para verbaux + donc là ↑ vous tapez des pieds en même temps que vous dites ce que vous dites bon d'accord ? (10.58) + les paraverbaux accompagnent la parole ↓ ++ et par la suite euh :: + les gestes extra communicatifs là extra communicatifs de trois types ↑ + les gestes extra communicatifs de trois types ↓ le premier se sont DES GESTES DE CONTACT ou les gestes un peu d'autiste hein que tout le monde fait d'ailleurs bon c'est_à dire y_en_a qui dans notre classe se ronge les_ongles + se ronge les_ongles ↓ (11.40) et y_en_a qui se gratte tout le temps quand je parle hein + donc se gratter et se ronger mes_ongles ça rentre dans la première catégorie qu'on peut appeler des gestes extra communicatifs de type en_auto contact D'AUTOCONTACT ↑ (12.00) que la langue va faire un peu aussi hein parce que on les répète souvent d'autocontact + on peut aussi avoir DES GESTES plus LUDIQUES ↑ + des gestes ludiques + euh lorsque on manipule des_objets + son collier et euh ses boucles d'oreilles d'accord ? (12.20) + sa barbe ou <je sais pas ↓> on peut jouer avec une bague hein donc on peut jouer avec les stylos ils les retournent + DES GESTES ludiques + LUDIQUES (écrivant au tableau le terme « gestes ludiques » 12.36) ++ il dit qu'avec des_objets et en deuxième position on peut avoir DES GESTES DE CONFORT des gestes de confort lorsque par exemple on change de position + on croise décroise les jambes on bouge un peu euh parce qu'on_est un peu fatigué ↓ ses gestes ont_une importance parce que l'autre il peut lire chez nous lorsqu'on change tout le temps de place + de position + on croise décroise les jambes ça veut dire que l'autre il peut être fatigué il veut partir ↑ + il veut mettre fin à notre interaction à notre communication (13.17) ++ donc tout ça pour dire que la communication peut être très complexe ↓ c'est très complexe ↑ hein si on prenait juste quelques secondes d'interaction</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| | <p>spontanée ↑ + on_aurait vraiment beaucoup beaucoup de choses à dire beaucoup de choses à regarder euh de façons euh :: oui ?</p> <p>010. EEE : qu'est ce que c'est des gestes d'autocontact ?</p> <p>011. L : autocontact voilà c'est quelqu'un ↑ + vous_êtes vous parlez à quelqu'un et l'autre euh :: est_entrain de se gratter vous savez ↑ il arrête pas de se ronger les_ongles hein + de se gratter la tête ↓ donc quand vous lui parlez il fait des gestes d'autocontact il peut faire autre chose <je sais pas ↓> [XXX] oui ?</p> <p>012. EEE : c'est quoi l'énoncé total + l'énoncé total ?</p> <p>013. L : énoncé total ↑ pourquoi ? parce qu'avec tout ça ↑ il nous montre à voir que dans_une interprétation il s'agit pas d'énoncés linguistiques simplement par le verbe ↓ mais avec tout ça il s'agit de donner à la totalité une image très large de la communication ↓ donc pour lui il appelle ça ENONCE TOTAL (14.23) + donc euh :: bon on va faire une précision ou une seconde on va dire que énoncé total qu'est ce que c'est ? + un_énoncé donc qu'est ce que c'est ? c'est_un_énoncé total ↑ + énoncé total est_UN_ENONCE LANGAGIER ↑ + qui est qui est finalement HETEROGENE ↓ + pourquoi ? parce qu'il est formé par la synergie + de au moins trois choses de trois systèmes ↑ LE VERBAL + LA PROSODIE + LES_INTONATIONS et le GESTUEL ↓ (14.56) y a trois systèmes voilà on va les mettre on va les formuler ↓ ++ verbe verbal euh :: non verbal ça me plaît pas c'est [XXX] qu'est ce que j'ai dit</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>verbal ?</p> <p>014. EEE : vocal ↑</p> <p>015. L : vocal ↑ verbal on_a dit parce que c'était l'inverse de gestualité ↓ + vocal parce que c'est la prosodie notre propre voix et gestuel ↑ tout ce qui concerne le corps + les_attitudes OUI le corps (15.23) ou juste le corporel <si vous voulez> d'accord ? on_est dans_ UNE SYNERGIE donc les trois toujours dans_ une interaction ↓ + une synergie ces trois systèmes interférents et sont imbriqués l'un dans l'autre ↓ + donc pour reprendre la communication et l'interaction pour analyser les_interactions hum il faut parler de tout ça ↑ donc en gros puis après y a aussi euh : être communicatif euh tout tout tout tout tout peut_avoir une influence sur l'autre et après il va dire ↑ il va voir que chacun de ces signes peut influencer le récepteur pourquoi ? parce qu'il va parce qu'il peut interpréter certaines euh choses euh certaines choses chez nous euh :: bon ↓ \</p> <p>016. EEE : en fait je voulais vous demander tous les gestes euh qu'on fait par exemple là ↑ je suis_entrain de parler ↑ et je fais des gestes qui représentent rien et des fois ça :: ça rentre dans quelle catégorie ? + les_illustratifs ou ::</p> <p>017. L : ça ↑ je l'ai pas dit je l'ai pas dit bonne question ↑ \</p> |
|--|---|

018. EEE : euh :: ça ça rentre dans quoi ? parce que je représente rien un_illustratif [XXX]

019. L : très bonne question parce que je l'ai pas dit ↓ vous_avez très bien suivi merci de cette question bon ok ? si vous voulez je peux le dire très rapidement c'était dans les projets mais : + donc pour cosnier y a une autre catégorie <je l'ai pas dit hein ↓> pas que je vous la cache ↑ je vais vous la dire maintenant ↑ (rire) parce que je suis euh je suis très longue aujourd'hui ↓ (16.50) euh ces gestes là je parle en même temps + je fais des gestes qui ne rentrent pas dans cette catégorie là ↓ ça peut rentrer ici dans les gestes communicatifs ↑ + donc ça serait une troisième on_a parlé d'une quatrième catégorie qui était les co verbaux ↑ on peut parler d'une troisième catégorie se sont les gestes qui m'aident à parler justement ↓ (17.10) + parce que je suis_en train dans_une communication spontanée ↑ il il paraît qu'on ne peut parler sans bouger <voilà c'est ça ↓> chut chut ↓ + on peut réciter un poème ou répéter notre rôle de pièce de théâtre hein sans bouger parce qu'on_a appris par cœur hein ↓ mais dans_une communication spontanée on bouge toujours y_en_a qui bougent plus que d'autres donc il il s'agit de ces GESTES D'AUTOSYNCHRONIE je suis + quand je parle je suis en autosynchronie avec ce que je dis + le geste m'aide à parler donc il s'agit d'un mouvement qui aide à comment dire ? à transférer ma pensée en mots ↓ + le geste m'aide dans cette activité cognitive ↓ il s'agit donc des gestes d'autosynchronie d'accord ? (18.06) mais le problème c'est que par la suite euh ces gestes après tous les gestes que je vais faire euh peuvent être aussi des gestes qui m'aident à synchroniser l'autre moi ↑ + si je fais HEP ! (mimant le geste en pointant du doigt 18.20) là ↓ je fais un geste pour :: d'hétérosynchronie où j'essaye de vous ramener envers moi d'accord ? j'essaye d'attire à nouveau votre attention ou si je dis à quelqu'un ↑ je le tape comme ça avec le coude hein d'accord ? en te disant JE VAIS TE REVEILLER ! voilà ↓ REVEILLE TOI ! hein :: (18.36) y a en même temps des gestes communicatifs nanana mais y a aussi DES GESTES D'AUTOSYNCHRONIE d'HETEROSYNCHRONIE et il faut comprendre aussi que tous

| | |
|--|--|
| <p>ces gestes là peuvent être aussi contagieux ↓ l'autre il peut donc attraper nos tics si on_est très nerveux + on bouge par exemple on plis et déplie la jambe comme ça + l'autre aussi peut se mettre à balancer la jambe aussi hein + d'accord ? donc ça c'est_important à comprendre les gestes d'autosynchronie + et en général on dit que chacun est autosynchronisé + avec son propre discours et ça se voit dans ses gestes ↓ (19.12) c'est_à dire on peut pas + si on fait n'importe quel geste ça veut dire qu'on_est malade euh :: ou ya quelque chose qui va pas mais dans ce cas là ↑ on sera en coordination avec notre maladie avec notre maladie ueh :: + y_en_a aussi hein donc des gestes pathologiques parce que malade ↓ et là ↑ encore on_est en autosynchronie oui ?</p> <p>020. EEE : [XXX]</p> <p>021. L : j'ai pas compris dans les gestes + quels gestes ? s'il vous plaît ↑ (demandant le silence 19.10)</p> <p>022. EEE : en fait quand_on veut provoquer des gestes sur les_autres ?</p> <p>023. L : c'est_à dire ?</p> <p>024. EEE : [XXX]</p> <p>025. L : ben oui quand je dis vous parlez je dis nanana euh HEY ! (mimant le geste en frappant des mains=</p> | |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p>quand je veux que quelqu'un me regarde ↑ je fais ça et elle me regarde ça veut dire que voilà ↓ (bruit) + donc un geste d'hétérosynchronie \</p> <p>026. EEE : mais je comprends pas ça dépend en fait de : [XXXX]</p> <p>027. L : si j'applaudis et que je dis moi moi si j'ai vu quelque chose qui m'a beaucoup plu j'applaudis ↑ c'est précis + je m'exprime hein \</p> <p>028. EEE : mais quand je parle avec quelqu'un moi aussi je suis expressive ↑</p> <p>029. L : euh non parce que c'est pas l'expression euh :: écoutez ↑ quand je parle là je m'exprime pas vraiment ↓ + si je fais des grands mouvements oui mais là quand je parle je bouge un peu quand je parle de façon spontanée etc + je bouge un peu les mains c'est quelle expression vraiment ? + c' est_un geste de coordination avec ce que je veux dire ↑ (20.52) ça m'aide à parler + ça aide à faire cette activité comme il dit qui est de transformer la pensée en mots et euh je ne peux pas si y a des gens qui parlent avec moins de gestes mais y_en_a qui ont besoin de bouger plus que d'autres ↓ + le corps nous_aide à assortir ce qu'on va dire en gros ↑ + hein \</p> <p>030. EEE : mais en fait moi j'avais pas compris que les gestes communicatifs co verbaux c'était</p> |
|--|---|


| | |
|--|--|
| | <p>obligatoirement en même temps qu'on parlait et pas forcément en fait ↓ \</p> <p>031. L : pas forcément parce que vous me dites qu'est ce que c'est un_escalier en colimaçon et je vous fais juste + j'ai pas parlé \</p> <p>032. EEE : je pensais que : [XXX]</p> <p>033. L : oui c'est ça c'est vrai que ça ↑ \</p> <p>034. EEE : les co verbaux euh est ce qu'on peut parler et entendre ou :: ?</p> <p>035. L : l'un ou l'autre on peut parler ou on ne peut pas ↑</p> <p>036. EEE : d'accord ↓</p> <p>037. L : donc c'est ça le problème après on + le problème avec les classifications souvent on manque d'étiquette c'est ça le problème hum :: donc euh ++ ça l'italien quand_il fait ça ↑ (mimant le geste des doigts rapproché sur le pouce 21.56) ou quand_il parle c'est pas un vrai geste mais ça l'aide euh :: oui ?</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>038. EEE : mais ça l'aide pas ça ↓ c'est pas pour accompagner sa pensée ?</p> <p>039. L : oui ↑ ok ↓ le problème c'est qu'après on ne peut pas exclure une fois pour toute après il faut vraiment entrer dans sa tête ↑ + après c'est le problème des limites de recherche on peut dire ça ↓ + avec toutes les classifications et ce domaine y a ce genre de limitations <si vous voulez ↓> (22.25) on : on : je les rentre dans cette catégorie ou dans_une autre ? donc bon ↓ on peut en discuter hein + donc en gros ça serait euh pour nous ce qui est_important c'est justement de comprendre qu'on fait beaucoup de gestes tout ça c'est euh :: c'est normal mais qu'on le fait pour une raison quelquefois les raisons ne sont pas si claires que ça ↓ d'accord ? (22.45) et donc l'important c'est de comprendre qu'il y_a une totalité une sorte de multicanalité et d'une complexification de l'interaction hum : + on peut faire notre petit td quand même ↓ + très simple vous_allez voir on_a dit beaucoup de choses mais là je vais vous demander de remplir euh (distribuant les feuilles d'examen 23.18) + donc vous_avez trois modèles ↑ <on va faire plus simple ↓> vous_avez donc trois modèles mettez moi dans chaque case si écoutez parce que là on va partir bientôt vite ↓ + dites moi si oui ou non tout simplement [XXX] vous relevez rapidement comme on voit là dedans dans cette grille vous mettez dans chaque case si telle ou telle si tel ou tel pardon ↓ chercheurs a mis dans son modèle + dans sa conceptualisation de la modélisation tel ou tel facteur de communication d'accord ? vous me mettez oui non oui non d'accord ? vous_allez me rendre ça ↑</p> |
|--|--|

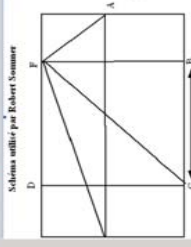
ANNEXE 4. TRANSCRIPTION DES COURS CHEZ LES ENSEIGNANTS DEBUTANTS Z/I

1. TRANSCRIPTION DES SEANCES CHEZ L'ENSEIGNANT DEBUTANT Z AVEC LE SUPPORT TECHNOLOGIQUE DE LA DIAPOSITIVE

1.1. Séance [DEBZTRI]

| DIAPORAMAS | TRANSCRIPTIONS |
|--|--|
|  <p>2.2.4 La proxémie</p> <p>Introduction</p> <p>A. Les quatre distances chez l'homme</p> <p>B. Modèle d'organisation de l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espace à organisation fixe • Espace à organisation semi-fixe • Espace informel ou à organisation variable <p><i>EMI Déb Z Diapo 1</i></p> <p>B. Modèle de l'organisation de l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espace à organisation fixe : • Constitue : <ul style="list-style-type: none"> * « l'un des cadres fondamentaux de l'activité des individus et des groupes [...] * Les bâtiments construits sont un exemple d'organisation fixe [...] * L'organisation des villages, des petites et des grandes villes et de la campagne qui les entoure n'est pas l'effet du hasard, mais d'un plan délibéré qui varie avec l'histoire et avec la culture » (La dimension cachée, p.132) <p><i>EMI Déb Z Diapo 2</i></p> | <p><i>L'enseignante est devant son ordinateur et son rétroprojecteur ; sont présents 30 étudiants et l'observatrice.</i></p> <p>001. Z : donc on passe après les vacances à la communication verbale ↓ + donc il faudra qu'on s'arrange entre les_enseignants les + donc la semaine prochaine contrôle continu + alors comme + nous_étoions donc à la partie proxémique (apparition de la diapo 1 « la proxémique » 00.23) + on_avait vu les travaux de hall avec les quatre distances qu'il avait établies chez l'homme (00.25) et on_avait commencé sur le modèle de l'organisation de l'espace + et on_avait vu le premier type d'espace qui est l'espace à organisation fixe ↑ + donc qui constitue les les_appartements les villes les campagnes ↓ donc on_avait vu que tout ça n'était pas dû au hasard que souvent la façon de fonctionner des des euh cultures et des peuples et donc que ça changeait au fur et à mesure de l'histoire ↓ (00.54) (apparition de la diapo 2 modèle de l'organisation de l'espace (00.56) ++ on_avait terminé sur l'organisation des villes avec l'organisation en_échiquier euh que les_américains et l'organisation qu'on_avait vu en_europe et au japon qui fonctionnait pas du tout comme nous ↑ on sait avec les noms on nomme les_intersections des lignes et non pas les lignes en_elles mêmes et les bâtiments sont numérotés selon les mêmes constructions et pas comme euh on le fait du centre vers l'extérieur</p> |

| | |
|--|--|
| <div data-bbox="263 1512 582 2027" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>B. Modèle de l'organisation de l'espace (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espace à organisation fixe : ○ Organisation des villes : <ul style="list-style-type: none"> * Américains : plan en échiqüier * Europe : structure radiocentrique (voies rayonnant en étoile à partir d'un centre et sont reliées entre elles par des artères concentriques) * Japon : importance des intersections et non des lignes, bâtiments numérotés dans l'ordre de leur construction <p style="text-align: center;"><i>EMI Déb Z Diapo 3</i></p> </div> <div data-bbox="710 1512 1077 2027" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>B. Modèle de l'organisation de l'espace (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espace à organisation semi-fixe : ○ Étude du médecin Humphry Osmond: <ul style="list-style-type: none"> * espaces sociofuges: maintienement le cloisonnement des individus (salle d'attente des gares) * Espaces sociopètes : provoquent des contacts entre individus (Terrasses de café) ○ Dans centre hospitalier, plus d'espaces sociofuges que sociopètes * Service pour femmes âgées : <ul style="list-style-type: none"> ○ Plus elles restaient dans le service moins elles conversaient ○ Elles devenaient comme les membres * Demande de l'aide à un psychologue <p style="text-align: center;"><i>EMI Déb Z Diapo 4</i></p> </div> | <p>comme en europe ↓ (01.29) alors le second type d'espace c'est l'espace A ORGANISATION SEMI FIXE ↑ (01.37) ya une étude qui a été faite par le médecin HUMPHREY OSMOND + qui a en fait euh établit qu'il existait en fait deux types d'espaces ↑ + des espaces qu'on appelle SOCIOFUGES et des espaces qu'on appelle SOCIOPEDES ↓ (01.54) donc sociofuge + fuge ↑ du verbe fuir donc qui fuit le social + donc on maintient le cloisonnement entre les individus et ya pas de contact entre les individus dans ce type d'endroit ↑ donc typiquement dans notre culture les salles d'attente des gares où ya pas vraiment de contact entre les personnes ↓ (02.09) ++ et donc à côté de ces espaces sociofuges ↑ ya ce qu'on appelle les espaces sociopètes qui eux favorisent le contact entre les individus + même provoquent entre individus ↓ + la façon dont sont disposées les tables les chaises etc + donc les terrasses de café + les bars donc où ya où les gens sont quand même très proches et favorisent le contact entre les personnes ↓ (02.55) ++ donc deux types d'espace un espace sociofuge et des espaces sociopètes + donc ce médecin HUMPHREY OSMOND a remarquait que dans les hôpitaux y avait plus de lieux qui étaient sociofuges que des lieux qui étaient sociopètes (03.22) ↓ donc plus de lieux où on essayait euh :: on maintenait le cloisonnement entre les individus on essaye qu'y ait pas de contact entre les individus souvent pour des raisons d'organisation parce que c'est plus facile d'aménager les chaises on les met contre le mur plutôt que de les mettre en cercle etc ↓ 03.37) ++ donc il s'est concentré sur un service pour les femmes âgées où il s'est rendu compte en fait que toutes les femmes qui se trouvaient dans ce service étaient amenées à passer beaucoup de temps au sein du service et que finalement y avait aucun dialogue qui s'installait entre les femmes ↓ qu'elles s'installaient sur une chaise mais qu'elles restaient là ↓ et que selon son expression elles étaient devenues un peu comme des meubles + dans le service on passait à côté d'elle + elle se parlaient pas y avait pas de contact qui était euh (bruit) entre elles et pour elles c'était dû aussi à la façon dont était aménagé le service donc le fait que soit</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>B. Modèle de l'organisation de l'espace (8)</p> <ul style="list-style-type: none"> Espace à organisation semi-fixe : <ul style="list-style-type: none"> Étude du psychologue Robert Sommer : sur le fonctionnement des conversations à la cafétéria de l'hôpital Compte le nombre de conversations engagées selon la disposition des personnes autour des tables rectangulaires, selon le schéma suivant : <p style="text-align: center;"><i>EMIDéb Z Diapo 5</i></p> | <p>un_espace qui soit sociofuge on + on le on_encourageait pas le contact entre ces femmes et donc euh elles restaient seules dans leur coin sans communiquer avec les_autres ↓ (04.36) ++ donc qu'il y_ait des femmes dans ce service pendant cinq ou dix_ans ben on_avait pas remarqué qu'y_avait pas de contact entre elles et ça posait problème + il s'est demandé il s'est posé la question de comment faire pour que ces femmes communiquent entre elles ↓ (05.03) (un étudiant frappe à la porte) oui ↑</p> <p>002. EEE : bonjour ↑ excusez moi ↓</p> <p>003. Z : alors il a posé la question à un psychologue lui demandant d'essayer de + d'analyser en fait tout ses_espaces dans les_hôpitaux d'essayer de voir les_endroits où les conversations se faisaient + à part à des_endroits où les relations s'établissaient ↓ (apparition de la diapo 5 « espace à organisation semi fixe étude du psychologue » 05.39) et donc il fait appel à ce psychologue qui s'appelle ROBERT SOMMER et qui a essentiellement étudié les conversations qui se situaient à la cafétéria de l'hôpital puisque c'était le lieu où y_avait le plus de conversations où on pouvait observer le plus de conversations et voir de quelle façon elles s'établissaient ↓ (06.14) donc il va filmé les tables qui sont rectangles et il va comptabiliser le nombre de conversations qui sont engagées selon la disposition des personnes autour de ces tables ↓ (06.26) ++ (se dirigeant au tableau pour faire un schéma 06.52) donc on fait si on schématise ce qu'il a fait ↑ vous_avez une table avec quatre personnes qui sont notées en vert en A + B + C + D + le E ici ↑ et f donc ya des conversations de coin de tables ↓ A F où chacun et de part et d'autre de la table ↓ (07.35) + et ya des conversations en face à face dans la largeur de la table donc BF et C et D ↑ + des conversations en diagonale dans la longueur ↓ (08.05) \</p> <p>004. EEE : dans ce cas pourquoi ? ya pas le plan de la disposition de table AB ?</p> |
| <p>B. Modèle de l'organisation de l'espace (9)</p> <ul style="list-style-type: none"> Espace à organisation semi-fixe : <p style="text-align: center;"><i>EMI Deb Z Diapo 6</i></p> | <p style="text-align: center;">Schéma utilisé par Robert Sommer</p>  <p>EA = de part et d'autre d'un coin CB = côté à côté EA = d'un bout à l'autre de la table CF = en diagonale dans la longueur de la table CF = en diagonale dans la largeur de la table.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>B. Modèle de l'organisation de l'espace (10)</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">80</p> <p>• Espace à organisation semi-fixe :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Étude du psychologue Robert Sommer : <ul style="list-style-type: none"> * Conversations en F-A (de coin) deux fois plus nombreuses que les conversations C-B (côte à côte) * Conversations C-B (côte à côte) trois fois plus nombreuses que les conversations C-D (face à face) <ul style="list-style-type: none"> ◦ Va donner des solutions aux problèmes posés ◦ Mais d'abord, il faut compter avec « la résistance naturelle au changement » : <ul style="list-style-type: none"> * Tout changement dans un ordre social quelconque est d'abord refusé par les acteurs culturels, tant qu'ils ne sont pas rentrés dans une dynamique de changement. </div> | <p>005. Z : oui ↑ on peut aussi avoir le plan de la disposition de table AB ↓ oui donc voilà ça ↑ c'est une conversation en bout de table ↓ mais après y_en_a beaucoup plus on peut encore faire une diagonale comme ça (08.17) c'est pour représenter plusieurs possibilités de conversations + conversation qui a même été étudiée peut être une conversation entre D et B mais une conversation en diagonale dans la largeur donc ↓</p> <p>006. EEE : est ce que vous pouvez remettre la diapositive juste avant ?</p> <p>007. Z : oui ↓ donc robert sommer qui est un psychologue qui a été engagé par osmond ↓ a étudié dans la cafétéria le nombre de conversations + donc selon ce schéma là il va comptabiliser combien y_aura de conversations qui se sont engendrées en coins de table + combien en face à face dans la largeur + en face à face dans la longueur et va pouvoir dire quelle disposition autour de la table favorise le plus les conversations ↓ (09.00) ++ donc ya aussi des conversations en côte à côte hein aussi ++ alors son constat a été par exemple que les conversations FA deux points ↑ étaient deux fois plus nombreuses que les conversations en côte à côte ↓ (19.02) + donc c'était les FA qui favorisaient quand les personnes se trouvaient en coin de table ça favorisait les conversations mêmes plus que les personnes sur le coin ou côte à côte (10.14) ++ donc les conversations FA étaient deux fois plus nombreuses que les conversations CD ↓ (10.29) + et ainsi de suite les conversations CB étaient trois fois plus nombreuses que les conversations CD ↓ donc contrairement à ce qu'on pourrait penser le face à face favorise moins les conversations que le côte à côte et les conversations en coin de tables ↓ (10.47) + et donc grâce à ces analyses et ce fait qu'il a remarqué que les conversations étaient favorisées en coin de tables ↓ il va pouvoir donner des solutions au problème donc posé par humphrey osmond ↑ et donc il va + proposé quelques petits changements dans ce service de de dames âgées ↓ mais d'abord il faut savoir qu'il y_a une résistance naturelle à tout changement +</p> |
|--|---|

que toute personne refuse d'avoir le changement même si on lui dit qu'il va être bénéfique pour lui
 ↓ + ya d'abord puis ya toujours chez n'importe qui une résistance au changement + on aime bien nos_habitudes + on aime pas les changements ↓ (11.34) donc avant de changer quelque chose ↑ il faut d'abord se dire on va avoir une résistance de la part du personnel hospitalier et après de la part des patients ↓ + donc il faut d'abord convaincre LE PERSONNEL que ce changement est bénéfique ↑ et puis après le personnel va pouvoir + convaincre les patientes de ce changement + de la portée bénéfique de ce changement ↓ (11.55) ++ donc la résistance naturelle au changement ↑ (Lisant) c'est tout changement dans_un_ordre social + qui d'abord est refusé par les_acteurs culturels tant qu'ils ne sont pas rentrés dans_une dynamique de changement ↓ (11.60) donc il faut faire un_effort il faut insister pour que les personnes entrent dans cette dynamique du changement et puis qu'ils finissent par l'accepter ↓ donc un changement au départ est toujours vécu comme négatif puisqu'on doit changer nos_habitudes mais ça va nous prendre du temps d'essayer de d'être euh ::d'essayer d'adopter cette dynamique au changement (12.38) + donc la personne qui s'oppose au changement sait qu'elle va avoir à tenir compte de ses résistances et persévérer pour que ce changement soit accepté ↓ (12.53) ++ donc je répète n'écrivait pas au tableau les powerpoint ↑ (apparition de la diapo 8 14.01) + alors les décisions qui ont_été proposées par sommer pour améliorer donc la qualité c'était simplement l'ajout de petites tables individuelles où chacun des malades pouvaient conserver des livres des magazines en se disant que si on_ajoutait dans leur environnement des magazines et des livres elles_auraient un sujet de conversation entre elles (14.16) et avec l'ajout de petites tables carrées avec des personnes (se dirigeant vers le tableau 14.26) à chaque fois on_aurait que des conversations de coins ↓ (14.32) + on favorise les conversations de coins donc on peut avoir des conversations en face à face mais cette petite table carrée où on met quatre personnes autour favorisent les conversations de coins ↓ + donc il a vu que ces conversations

B. Modèle de l'organisation de l'espace (11)

- Espace à organisation semi-fixe :
- Décision prise par Sommer pour améliorer la convivialité du service :
 - * Ajout de petites tables individuelles où chacune des malades pouvait conserver ses magazines ou livres
 - * Ajout de petites tables carrées dans le hall du service, autour desquelles on disposa des chaises (favoriser les conversations d'angle).
 - D'abord résistance au changement de la part des patientes
 - Après constat que les conversations ont doublé et le taux de lecture triplé
 - Expérience renouvelée dans d'autres lieux de l'hôpital

EMI Déb Z Diapo 8

étaient les plus euh + cette position engendrait le plus de conversations ↓ (14.46) + donc l'ajout de magazines et de livres les patients pouvaient laisser + leurs livres et leurs magazines sur cette table tout le temps dans le service ↓ et alors l'ajout de petites tables carrées + donc elles pouvaient se mettre autour et donc ça favorisait les conversations d'angles ↓ (15.13) ++ donc au départ les patientes vraiment résistaient à ce changement parce qu'elles avaient l'habitude de retrouver leurs chaises à un_endroit bien précis et que leurs chaises ne bougeaient pas et donc + chacun avait sa place ↓ elles et : restaient à leur place tout la journée et le fait que tout bouge comme ça d'un coup ça les_a perturbées et euh elles_ont d'abord vivement résister au changement et comme le personnel était convaincu de du bienfait des bienfaits de ce changements elles_ont euh aidé les femmes âgées à accepter ce changement et on_a vu après que ça a été bénéfique (16.03) donc ces_effets sont le constat c'est que les conversations ont doublé entre les patientes et que le taux de lecture avait triplé donc elles restaient pas là sans rien faire + elles lisaient et après avec le sujet de leurs lectures elles pouvaient converser donc y_avait ya euh :: + les conversations ont_été DOUBLEES et ce taux de lecture TRIPLE ↓ tout ça simplement par des petits_aménagements comme ça dans ce service ↓ (16.26) + donc on voit bien que la disposition des tables et des chaises favorise quand même les conversations le contact entre les personnes et le fait d'aligner les chaises contre un mur ne favorise pas du tout la conversation et les personnes autour des tables ↓ évidemment les personnes vont commencer à de parler (16.50) ++ donc c'est_une expérience qui a été renouvelée dans différents lieux de l'hôpital à chaque fois on remarquait ces différences au changement chez les personnes et puis après cette acceptation et les_effets bénéfiques au changement ↓ (17.25) ++ donc c'est_une expérience qui peut être renouvelée tout_en sachant que :: c'était quand même dans_un contexte par particulier où il s'agissait de femmes âgées qui restaient longtemps dans le service et euh qui euh + donc c'est on peut pas mettre ça par exemple à tous les services de l'hôpital ↓ par exemple euh ya

| | |
|--|--|
| <div data-bbox="368 1509 762 2018" data-label="Complex-Block"> <p>B. Modèle de l'organisation de l'espace (11)</p> <p>82</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espace à organisation semi-fixe : <ul style="list-style-type: none"> ○ Un espace sociofuge dans une culture peut être sociopète dans une autre. ○ Tout espace sociofuge n'est pas forcément mauvais ○ Intérêt de l'expérience racontée : <ul style="list-style-type: none"> • « est de montrer que la structuration des éléments à caractère semi-fixe peut avoir un retentissement considérable sur le comportement et que ses effets sont mesurables » (Hall, La dimension cachée, p.141) <p>EMI Déb Z Diapo 9</p> </div> | <p>des services où les gens ne font que passer pour un temps ↑ ça servirait à rien de déménager ce type de + de tables et tout ça + pour essayer de communiquer entre eux puisque les gens savent qu'ils sont que de passage ici ↑ c'était le cas de personnes qui restaient quand même longtemps à l'hôpital ↓ (18.06) \</p> <p>008. EEE : madame c'était quand l'expérience ?</p> <p>009. Z : c'était dans les_années soixante et dix ↑ (18.16) + il faut savoir quand même que c'est des conceptions qui sont très culturelles dans l'espace sociofuge et sociopète ↓ quand l'espace est sociofuge dans_une culture peut être sociopète dans_une autre (18.28) donc comme par exemple dans les cultures plutôt LATINO AMERICAINES ↓ euh dans les halls de gare euh : dans les lieux de vacances + ya quand même des contacts qui se font de façon + dans nos cultures que l'on appelle des cultures de contacts où donc il faut bien_avoir en tête que c'est quelque chose + des perceptions qui sont culturelles pour ces_espaces sociofuges ou sociopètes ↓ (18.49) +++ et puis aussi le fait que les_espaces qu'on dit sociofuges sont pas foncièrement mauvais ↑ ya des situations où IL FAUT parfois avoir UN_ESPACE SOCIOFUGE par exemple pour que les personnes fassent bien leur travail ↓ (19.13) donc on_a vu par exemple dans + euh des_hôtels + des_entreprises des_hôtesses d'accueil + si on_aménage un lieu sociopète pour les_ho les_hôtesses d'accueil ça va défavoriser l'accueil des personnes puisqu'elles_ont communiqué entre elles entre elles et n'ont pas communiqué avec l'extérieur ↑ tandis que si elle_ont un lieu de travail qui est sociofuge + qui empêche la communication entre elles ↑ elles vont aller plus vers le client ou les passants etc ↓ (19.35) ++ alors hall ya une petite citation de hall qui nous dit l'intérêt en fait de cette expérience qu'on_a racontée en fait avec le médecin et donc c'est de montrer que (Lisant) la séparation des_éléments à caractère semi fixe peut avoir un retentissement considérable sur le comportement et</p> |
|--|--|

que ces_effets sont mesurables ↓ (19.40) + et donc comme on_a vu on peut mesurer le taux de conversations voir si il a doublé voir si il a triplé + et aussi le fait de bouger en fait tous les_spaces à organisation semi fixe ↑ ça fait qu'on peut modifier certaines choses dans ces_spaces + ça peut avoir un retentissement sur le comportement des personnes (20.17) + + donc c'est vraiment la preuve que le fait de + changer l'organisation d'une pièce ou d'un bureau ça a un_effet sur le comportement des personnes ↓ (20.38) +++ (bruit) donc on_avu les_spaces organisationnels fixes où là ↓ il nous_était difficile de pouvoir changer l'organisation ou d'essayer de changer toute l'organisation d'une ville ou d'une maison ↓ + elle a été construite on peut plus la bouger donc A ORGANISATION FIXE ↓ (21.30) + ESPACES A ORGANISATION SEMI FIXE + des_spaces où on peut quand même bouger les meubles ou essayer de de les mettre différemment mais toujours en_étant limité par l'espace et par le fait qu'y_a des choses qui ne peuvent pas bouger comme le comptoir de l'hôpital ↑ + les chambres euh les euh la pièce qui est organisée pour euh (bruit) etc ↓ (21.52) donc on_a des contraintes mais on peut modifier certaines choses ↓ (apparition de la diapo 10 « espace à organisation variable ou informel » 22.05) mais le dernier type d'espace c'est l'espace à organisation variable ou informel ↓ donc là ↑ ça va être de grands comptoirs où on peut modifier l'espace en fonction de l'action qui va s'y passée ↓ (22.07) donc c'est typiquement euh + les salles des fêtes dans les villages ou dans les villes où la salle va s'adapter à l'activité qui va s'y dérouler ↓ + donc on peut avoir des banquets des soirées dansantes des activités de centres de loisirs des_ateliers manuels etc et à chaque fois l'espace + l'organisation de l'espace va s'adapter au type d'activité qui s'y déroule ↓ (22.36) donc en fait ya pas beaucoup de choses fixes dans ces_endroits ↓ c'est souvent de grandes pièces vides avec des tables qu'on peut euh :: plier déplier des chaises qu'on peut mettre + qu'on peut enlever donc il va_y_avoir une organisation variable de l'espace ↓ (22.49) ++ et des_spaces informels on compte aussi ↑ donc ya des salles des fêtes qui sont

B. Modèle de l'organisation de l'espace (12)

83

• Espace informel ou à organisation variable :

• En France, ce sont par exemple les salles des fêtes :

- Beaucoup d'activités peuvent y être mises en place : banquet, soirée dansante, activités de centre de loisirs, atelier manuel, etc.
- Possible parce qu'il existe de multiples possibilités d'aménagement
- Espace informel : hall des grandes entreprises, espaces de circulation à aménagement succinct.

EMI Déb Z Diapo 10

typiques de ces espaces informels ↓ mais ça peut aussi être les halls par exemple des grandes entreprises + des espaces de circulation où l'aménagement est succinct + ya rien qui est vraiment aménagé où les gens ne font que circuler ↓ (23.19) ++ donc là on est plus dans les espaces en fait euh + des espaces informels ↓ donc ya des espaces à organisation variable comme les salles des fêtes + un espace informel comme un hall de grande entreprise et où les gens vont circuler etc ↓ (23.40) et donc il faut savoir + que hall en fait pour hum faire cette typologie des distances s'est servie sur surtout des espaces informels en se disant que dans un espace informel si des gens sont très proches ils vont plutôt avoir une relation intime ou alors une relation publique sociale etc ↓ + donc il s'est servie un peu de la circulation des personnes dans des espaces informels pour faire sa classification des distances qu'on a vue au cours dernier ↓ (24.05)

010. EEE : [XXX]

011. Z : l'espace à organisation variable donc vous l'avez ici ↑ là ↓ ou à organisation variable (24.24) ++ les halls dans les entreprises ça peut aussi servir euh quand ya par exemple euh une un verre qui est of :: qui est offert par la direction ↑ ben on va installer des tables dans le hall d'entrée pour accueillir donc c'est aussi ça fait aussi partie d'un espace à organisation variable + parfois la maison de la recherche ici sur le site ↓ vous pouvez parfois aller dans l'entrée de la maison de la recherche et ya des tableaux + des panneaux qui sont mis pour afficher les posters quand il y a un colloque qui est qui est affiché ↑ donc là ↓ ça sert de lieu pour afficher les posters ou alors si ya un verre qui est offert par un bureau ou une thèse qui est passée bon ↓ on adapte le lieu en fonction de ce qui va se passer (25.14) donc on conclut sur la communication non verbale par euh :: par ces paroles de hall (apparition de la diapo 11 « conclusion » 25.16) donc là ce qu'il faut retenir sur la communication non verbale ↑ c'est que c'est souvent des recherches qui sont essentiellement

Communication non-verbale : Conclusion

84

- Caractéristiques des chercheurs de la communication non-verbale :
- Interdisciplinarité :
 - * Birdwhistell : méthodologie linguistique pour étudier le comportement humain
 - * Hall : réflexions anthropologiques sur des notions empruntées à l'étude du comportement animal
 - * Interdisciplinarité = un des principaux apports de l'école de Palo Alto
- * La communication est typiquement une problématique transversale (qui traverse plusieurs champs de recherche)
- * Pourtant, les linguistes ont eu pendant longtemps une approche monodisciplinaire de la communication (prochain cours)

EMI Déb Z Diapo 11

INTERDISCIPLINAIRES ↓ (25.39) donc c'est à dire que ça fait référence au collège de palo alto qu'on appelle aussi le collège invisible puisque c'était pas des chercheurs qui venaient dans une école mais que c'était des scientifiques qui venaient de disciplines différentes ↓ (25.51) + donc ils se sont rendu compte qu'il fallait qu'on avait besoin de l'interdisciplinarité pour étudier un domaine aussi vaste que la communication ↓ par exemple on_a vu birdwistell qui lui u utilisait des méthodes de linguistique pour étudier le comportement humain ↓ donc on_avait vu sa classification il divisait euh les mouvements du visage euh + par des kinèmes et des kinémorphèmes comme euh :: y a des morphèmes et des lexèmes ↓ (26.13) + et donc il utilisait les méthodes linguistiques pour étudier le comportement humain ↓ on_a vu HALL qui lui parlait de réflexion anthropologique donc on_a vu la notion de territorialité qui vient euh de l'éthologie et donc il va euh l'adapter au comportement humain (26.31) et donc c'est un mélange des disciplines qui va se faire pour étudier le comportement humain et et pour comprendre le non verbal ↓ (26.38) + donc tous ses chercheurs en fait sont difficilement catalogables dans des disciplines strictes on mélange plusieurs disciplines ensemble pour répondre à un besoin ↓ (26.53) et donc c'est vraiment un des premiers + un des principaux apports euh de l'école de palo alto c'est cette INTERDISCIPLINARITE et le fait qu'on_a besoin de ses différentes disciplines pour répondre à la question de la communication non verbale et pour essayer d'avoir une théorie sur la communication non verbale ↓ (27.14) ++ et donc on s'est rendu compte qu'une approche qui serait monodisciplinaire de la communication serait + allait restreindre complètement le champ de la communication et qu'on avait besoin de l'interdisciplinarité et pourtant on va le voir ↑ + euh :: les linguistes ont pendant longtemps euh cette approche monodisciplinaire de la communication ↓ (27.51) + et euh + et donc on va voir que ça va restreindre la façon de voir la communication pour les linguistes donc + je vous en avais déjà parlé à la fin de la communication euh animale ↓ les linguistes ont vraiment une notion

VERBOCENTRISTE + une approche verbocentriste de la communication en se disant la communication ce n'est que le verbe ce n'est que la parole et ya rien autour ↓ et don cils_ont pendant longtemps gardé cette euh cette approche et on va voir que les premiers schémas de la communication se sont des_ingénieurs qui l'ont fait et que après ce schéma fait par les_ingénieurs a été repris par les linguistes et qui se sont_arrêtés pendant longtemps à ce schéma adapté ↓ et fait par des_ingénieurs et qu'on doit attendre + une vingtaine une vingtaine d'années où on s'est seulement + où on s'est seulement interrogé sur la communication et qu'on_a proposé une approche plus linguistique de la communication ↓ (28.41) + don con va voir tout de suite + on va voir ça au prochain cours ↓ (28.55) ++ donc vraiment retenir qu'il faut une approche interdisciplinaire pour essayer de voir tout les_aspects de la communication et le fait d'avoir une approche monodisciplinaire ça restreint le champ de la communication ↓ (29.58) donc voilà pour la communication non verbale ↓ donc je vous donnerai le diaporama à W qui le mette sur le site euh :: sans doute la semaine prochaine ↓ (29.52) +

012. EEE : [XXX]

013. Z : pardon ?

014. EEE : [XXX]

015. Z : oui ↓ ++ alors donc vous vous rappelez la structure du cours (apparition de la diapo 12 « thème 2 communication 4 parties » 30.19) + donc on_a vu la communication animale qui était la première partie + qui nous_a permis d'aborder la communication non verbale ↓ maintenant qu'on_a vu la communication non verbale ↑ on va parler un peu de la communication verbale (30.29) et de voir comment les linguistes abordent justement euh cette communication + on va voir comment ils l'ont

Thème 2, Communication :

1

- 4 parties:
 - Communication animale
 - Communication non-verbale
 - **Communication verbale**
 - Synthèse et mise en perspective

EMI Déb Z Diapo 12

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">3. La communication verbale:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p>Introduction</p> <p>3-1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver</p> <p>3-2. Le schéma de la communication de R. Jakobson</p> <p>3-3. Le schéma de la communication de C. Kerbrat-Orecchioni</p> <p>Conclusion</p> </div> <p style="text-align: right;"><i>EMI Déb Z Diapo 13</i></p> | <p>euh appréhendée ↓ (30.38) ++ alors on va aller progressivement en prenant d'abord comme je vous le disais un schéma de la communication proposé par des ingénieurs donc shannon et weaver + YAKOBSON est un linguiste russe qui est encore euh très étudié de nos jours en linguistique ↓ + il a repris ce schéma de shannon et weaver pour l'adapter à la communication humaine ↓ (31.02) ce schéma serait beaucoup plus rapide puisque les linguistes n'avaient pas trop envie de se pencher sur la communication ↓ et ce qu'on dit ↑ bon ↓ yakobson a proposé un schéma qui nous semble bien et euh :: on va tout le temps le reprendre + le réutiliser et [XXX] et alors ce schéma qui reprend qui est un peu plus linguistique qui reprend un peu plus les éléments + c'est celui de kerbrat orecchioni qui a été proposé dans les années soixante dix ↓ (31.27) ++ donc on va vers une approche la moins linguistique vers une approche la plus linguistique (31.49) + donc le schéma de shannon et weaver + le schéma de yakobson et le schéma de kerbrat orecchioni ↓ (32.31) ah oui j'ai oublié ici ↑ c'est orecchioni c'est deux_n i donc euh :: + alors comme je vous le disais la communication envisagée par les linguistes ça n'a pas été de suite un sujet primordial pour les linguistes puisque sur le moment euh pour le départ la linguistique s'est instaurée comme SCIENCE + les linguistes avaient instauré la linguistique comme UNE SCIENCE + l'étude de de la langue comme le disait saussure l'étude de la langue en_elle même et pour elle-même (32.26) donc que la langue + que le verbe et rien_ autour + on allait pas parasiter l'étude de la langue par d'autres phénomènes ↓ (33.32) + donc la communication n'était pas du tout une communication majeure pour les linguistes et c'était la langue qu'il fallait étudier + la langue en_elle même et pour elle-même et donc + juste euh :: le langage euh + pour lui-même ↓ (33.49) + donc la fonction communicative de la langue est complètement ignorée + donc on fait complètement abstraction du fait que la langue sert à communiquer ++ donc ça tient de deux choses c'est le fait qu'ils veulent constituer la linguistique en science autonome et qu'ils ont pas envie de s'éparpiller et que la langue en fait sert à tout dans la</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <div data-bbox="268 1525 300 2004" data-label="Section-Header"> <h3>3. La communication verbale: introduction</h3> </div> <div data-bbox="336 1507 646 2027" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> • Communication envisagée par la linguistique • Pas une problématique majeure pour les linguistes • « étude de la langue en elle-même et pour elle-même » (Saussure) <ul style="list-style-type: none"> • La fonction communicationnelle de la langue est ignorée • Constituer la linguistique en science autonome • Ne pas se perdre dans la multiplicité des activités langagières </div> <div data-bbox="671 1632 703 1904" data-label="Section-Header"> <h4>EMI Déb Z Diapo 14</h4> </div> | <p>vie quotidienne et donc si on commence à tracer les_activités langagières qui existent et le rôle de ses_activités langagières ↑ on va se perdre dans la multiplicité de ces_activités ↓ (34.27) donc + on_a eu un choix qui a été d'ignorer complètement le fait que la langue sert à communiquer ↓ + donc comme je vous le disais quand_il_y_a eu le schéma de yakobson qui est_apparu ↑ il a paru au bon moment puisqu'on :: c'était une bonne représentation schématique de la communication et donc c'est que bien plus tard qu'y_a eu un vrai travail sur ce schéma ↓ + on s'est dit ben ya beaucoup de choses à ajouter et on s'est dit que c'était un schéma qui était très restreint de la communication ↓ (35.02) ++ donc on_a euh + on_utilise la langue en_elle même et pour elle-même pour éviter d'être éparpiller dans toutes les_activités langagières + alors le schéma qui a été beaucoup étudié + et qui a beaucoup intéressé qui a été repris beaucoup par beaucoup de linguistes + linguistes qui étaient pas du tout dans le domaine c'est le schéma de shannon et weaver ↓ (36.01) (apparition de la diapo 14</p> <p>« le schéma de jakobson » 36.03) shannon et weaver qui sont des_ingénieurs qui étaient chargés d'améliorer le système des télégraphes et donc d'optimiser les performances du télégramme ↓ + donc notre ouvrage s'appelle LA THEORIE MATHÉMATIQUE DE LA COMMUNICATION ↓ + donc on voit bien qu'on_est dans le domaine technique et l'ouvrage en fait est_assez mathématiques remplit de formules mathématiques et donc + est très peu accessible à des gens qui sont pas euh des scientifiques purs ↓ + mais ya une chose qui a sauvé la + le fait que cette théorie allait se populariser dans tous les domaines + c'est le fait qu'il_y_avait une petite note explicative au début du livre + une note de weaver qui expliquait un peu en termes communs en termes plus faciles sa théorie ↓ et donc c'est vraiment cette petite notes explicative qui a eu du succès et qui a permis à la théorie de se propager dans d'autres disciplines que comme le :: dans les mathématiques etc (37.14) donc cette notes est très simple très schématique et donc weaver s'est servie pour essayer d'expliquer toute la théorie qui était dans le livre expliquait par des formules mathématiques avec</p> |
| <div data-bbox="815 1895 842 2018" data-label="Section-Header"> <h3>Introduction</h3> </div> <div data-bbox="879 1606 932 2018" data-label="Section-Header"> <h4>3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver</h4> </div> <div data-bbox="970 1543 997 2018" data-label="Text"> <p>3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson</p> </div> <div data-bbox="1035 1554 1115 2018" data-label="Text"> <p>3.3. Le schéma de la communication de C. Kerbrat-Orecchioni</p> <p>Conclusion</p> </div> | <h4>EMI Déb Z Diapo 15</h4> |

| | |
|---|---|
| <div data-bbox="303 1512 710 2027"> <p>3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver</p> <p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Warren Weaver & Claude Shannon : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Une théorie mathématique de la communication • Note explicative de Weaver : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Succès de cette théorie liée à la simplicité de cette note et au schéma qui l'accompagne ◦ Différentes instances présentes dans le schéma de la communication : <ul style="list-style-type: none"> • La source d'information • L'émetteur • Le récepteur • La destination </div> <div data-bbox="726 1512 917 2027"> <p>EMI Déb Z Diapo 16</p> </div> | <p>des mots simples et puis après on_a retenu cette petite note explicative ↓ (37.34) ++ donc en fait pour comprendre le schéma euh de shannon et weaver il faut d'abord être conscient du fait qu'il y_a différentes_instances qui sont présentes dans ce schéma + je vous les cite et puis après on va expliquer chacune de ces_instances progressivement ↓ (38.03) donc dans leur schéma ya ce qu'ils appellent LA SOURCE D'INFORMATION ↑ + ya L'EMETTEUR LE RECEPTEUR et LA DESTINATION (38.17) +++ (écrivant au tableau les termes « bougnoux sciences de l'information et de la communication » 38.59) les citations que je vais vous donner de des citations de weaver sont repris dans_un bouquin qui reprend la théorie de shannon et weaver ↑ qui est BOUGNOUX et qui s'appelle SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION ↑ donc il est plus facile de lire bougnoux + c'est mieux expliquer que d'aller directement dans les textes de shannon et weaver ↓ (39.16) + donc c'est_un_ouvrage qui compile les différents textes et les différentes notes explicatives de shannon et weaver ↓ (39.28) intéressantes à aller consulter ↓ + alors la source d'information ↑ + donc + pour shannon et weaver ils définissent LA SOURCE D'INFORMATION ↑ comme L'INSTANCE QUI VA CHOISIR LE MESSAGE DESIRE PARMY UNE SERIE DE MESSAGES POSSIBLES ↓ donc cette notion est très_importante on le verra plus tard + ya une diversité de messages qui sont possible et on_en choisi un à transmettre ↓ (39.54) donc on peut dire une chose de différentes façons + on va choisir une certaine façon de le dire et aussi choisir quelque chose c'est le source d'information qui fait ce choix ↓ (40.08) + alors le message peut se représenter sous différentes formes + ça peut être des mots écrits ou des mots qui sont parlés ↑ ça peut aussi être des_images + par exemple l'exemple de la télévision ou euh de la musique si on_écoute la radio ↓ (40.35) donc ça ↑ se sont des messages qu'on va transmettre ↓ + les messages peuvent avoir différentes formes des mots écrits ou parlés + des_images de la musique ↓ (40.46) ++ la source d'information fait le choix donc cette NOTION DE CHOIX est très_importante parmi une</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver</p> <p style="text-align: center;">7</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'émetteur <ul style="list-style-type: none"> ○ Transforme le message en signal ○ Le signal est envoyé par le canal de la communication de l'émetteur au récepteur <ul style="list-style-type: none"> • Ex. : pour le téléphone: <ul style="list-style-type: none"> ○ le canal est le fil métallique ○ Le signal est le courant électrique variable parcourant le fil ○ L'émetteur est un ensemble d'éléments (l'émetteur téléphonique) qui transforme la pression du son vocal en un courant électrique variable <p style="text-align: center;"><i>EMI Déb Z Diapo 18</i></p> | <p>multiplicité de message + de choisir euh un message à transmettre ↓ (41.10) (apparition de la diapo 18 « émetteur ») ++ alors L'EMETTEUR quant_à lui va transformer le message en signal ↓ + donc ou un message qu'on veut transmettre et on va modifier ce message en signal pour pouvoir le transmettre ↓ (41.35) donc donc le message par exemple pour le télégraphe c'est les_ondes électriques qui sont_envoyées du télégraphe au télégramme ↓ donc on va transformer le message qui seront des mots écrits en mode électrique ↓ (41.50) \</p> <p>016. EEE : vous pouvez donner un_exemple s'il vous plait ?</p> <p>017. Z : euh :: je le redonnerai plus tard ↓ mais c'est l'exemple du télégraphe + le fait qu'on va transformer le message en_ondes électriques (42.04)</p> <p>018. EEE : d'accord ↑</p> <p>019. EEE : donc ces signaux + donc le signal va être envoyé via un canal de communication ↓ + sur le canal de communication c'est par exemple le fil électrique ↑ le câble électrique + et donc il va être envoyé de l'émetteur qui va transformer ce signal en_un message en signal + vers le récepteur donc qui va recevoir un signal (42.35) ++ donc ici les différents_exemples donc pour le téléphone le canal c'est le fil métallique et le signal c'est le courant électrique qui : le courant électrique VARIABLE qui va parcourir le fil ↓ (42.57) ++ donc l'émetteur dans ce cas + dans ce cas là le téléphone ↑c'est l'ensemble des_éléments donc l'émetteur téléphonique en lui-même + l'appareil du téléphone qui va qui va transformer la pression du son vocal ↓ donc le message qu'on vient de parler ↑ en_un courant électrique variable + donc après ça va aller du fil électrique et ça va aller du fil électrique au récepteur ↓ (43.34) + donc L'EMETTEUR c'est vraiment L'APPAREIL QUI SERT A TRANSFORMER UN MESSAGE EN SIGNAUX POUR QU'IL SOIT TRANSMIS AU</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>3.1.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver</p> <p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ex. pour la télégraphie : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Émetteur code des mots écrits en séquences de courants interrompus de longueurs variables (point, traits, blancs). • Ex. pour le langage parlé : <ul style="list-style-type: none"> ◦ La source d'information est le cerveau ◦ L'émetteur est l'organe vocal ◦ qui produit la pression variable sonore (le signal) ◦ transmise à travers l'air (le canal) <p><i>EMI Déb Z Diapo 19</i></p> | <p>RECEPTEUR ↓ (43.44) +++ donc le canal le fil électrique un signal qui va être variable et donc l'émetteur qui sera l'appareil qui sert à transformer la pression du son vocal en un courant électrique variable dans le câble du téléphone ↓ (44.40) + donc pour donner d'autres exemples + en télégraphie l'émetteur doit coder des mots écrits en séquence de courant ininterrompu de longueur variable ↓ + on connaît le principe du morse avec des points des traits et des blancs donc + des signaux courts des signaux plus longs ↓ donc l'émetteur est l'appareil qui sert à transformer ces mots écrits en ce code ↓ (45.04) + donc ya un mess donc ya vraiment un passage de notre message vers un code ↓ le code ici ↑ pour le télégraphe c'est des points pour les voyelles des traits pour les les consonnes <je pense ↓> et puis des blancs pour séparer les deux ↓ (45.18) \</p> <p>020. EEE : donc le signal c'est un son ou ça serait un courant euh :: ?</p> <p>021. Z : donc le signal c'est le courant qui arrive donc c'est cette notion de signal ↑ + signal long signal court qui arrive de l'autre côté</p> <p>022. EEE : et le récepteur et le signal c'est le son qu'on entendra euh :: ?</p> <p>023. Z : le récepteur donc il va avoir un rôle ↑ on le verra INVERSE DE L'EMETTEUR qui va changer ce signal en message ↓ (45.37) et donc dans le cas du langage parlé la source d'information + la source qui choisit la source à envoyer qui fait ce choix d'envoyer le message c'est LE CERVEAU ↑ donc on fait euh : dans notre tête on imagine un message on fait le choix d'un message à envoyer + l'émetteur est L'ORGANE VOCAL qui va alors changer le concept qu'on a en tête en son vocal ↓ donc avec cette notion qu'on a déjà vu de référent avec euh saussure de signifiant de signifié donc ya un son qui renvoie à un concept donc on_a une image (bruit) donc l'émetteur va changer cette image en son vocal (46.19) + donc l'émetteur l'organe vocal produit un son variable sonore + le</p> |
|---|--|

canal ça va être l'air puisqu'on sait que si ya pas d'air le son ne passe pas (46.33) + donc on_a la source d'information puis le cerveau qui choisit le message à envoyer l'émetteur c'est tout les organes qui nous permettent d'émettre en fait de vocaliser les pensées qu'on_a ↓ et le canal ça sera l'air qui va véhiculer les sons + ces ondes sonores ↓ (46.55) ++ donc on_aurait bien aimé savoir sur quoi la source d'information est émise parce qu'avoir deux_instances différentes + l'émetteur c'est juste l'appareil technique qui qui nous permet de transformer le message qu'on_a imaginé avec la source d'information et de le véhiculer de l'adresser et justement (apparition de la diapo 20 « récepteur » 47.46) le récepteur comme je vous le disais c'est en quelques sortes un_émetteur inversé puisqu'il va changer le signal reçu en message ↓ + l'émetteur transforme le message en signal ici ↑ le récepteur va recevoir le signal et va le transformer en message (47.56) +++ (bruit) et donc alors dernière étape une fois qu'il a changé le signal en message ↑ + il va amener le signal en message + il va amener le signal à destination ↓ donc dans le cas du langage parlé + vers le cerveau vers les_oreilles et tout ce qui nous sert à entendre euh le message de notre interlocuteur ↓ (48.44) + donc voilà ↓ pour le langage parlé on_a LE CERVEAU de l'émetteur et LA SOURCE DE L'INFORMATION ↓ le cerveau du récepteur est le :: est LA DESTINATION ↓ + LE SYSTEME VOCAL EST L'EMETTEUR ↑ + le système vocal de la personne qui envoie le message et alors chez la personne en tant que locuteur le récepteur + c'est constitué des_oreilles et de la huitième paire de nerfs crâniens ce de qui nous constitue de ce qui nous_aide à comprendre le message constitue le récepteur et donc va l'envoyer à destination dans le cerveau ↓ + donc les nerfs vont envoyer l'information reçu par les_oreilles vers le cerveau ↓ (49.41) +++ donc vraiment comprendre ce qui se passe fonctionne entre émetteur et source d'information et entre récepteur et destination ↓ (50.27) +++ (apparition de la diapo 21 « ce qui donne » 50.29) alors ici ↑ le schéma de shannon et weaver (se dirigeant vers le tableau) + donc la

3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver

Le récepteur :

- En quelques sorte, c'est un émetteur inversé
- Change le signal reçu en message
- Amène le message à destination
 - Ex. pour le langage parlé :
 - Cerveau de l'émetteur est la source d'information
 - Cerveau du récepteur est la destination
 - Le système vocal est l'émetteur
 - Oreilles et huitième paire de nerfs crâniens constituent le récepteur

EMI Déb Z Diapo 20

3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver

Ce qui donne le schéma suivant :

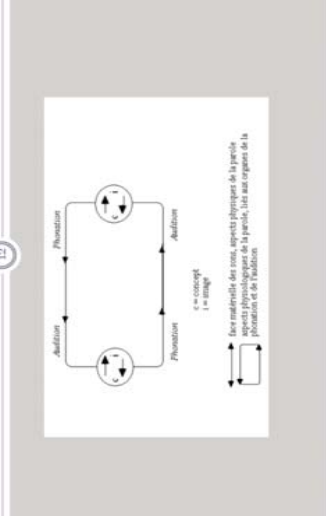
Schéma de la communication de Shannon et Weaver
Bergson D., Sources de l'information et de la communication,
Larousse, 1993, coll. "Trente ensemble", p. 418

EMI Déb Z Diapo 21

| | |
|---|---|
| <div data-bbox="829 1512 1228 2027"> <p>3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver</p> <ul style="list-style-type: none"> • La réflexion <ul style="list-style-type: none"> ○ ne porte pas sur la teneur du message, sa signification, son contenu ○ Mais sur la transmission d'un signal électrique <ul style="list-style-type: none"> ▪ par le biais d'un canal ▪ Entre un émetteur et un récepteur • La transposition de ce schéma : <ul style="list-style-type: none"> ○ réduit la communication humaine à un transfert d'onde sonore ○ On reconnaît le schéma saussurien qui illustre la conception du signe : <p><i>EMI Déb Z Diapo 22</i></p> </div> | <p>source d'information choisie un message qu'il envoie à l'émetteur + l'émetteur va transformer le message en signal ↑ signal qui va être véhiculé grâce au canal jusqu'au récepteur ↓ récepteur qui va retransformer le signal reçu en message pour arriver à destination ↓ (51.04) \</p> <p>024. EEE : d'accord ↓</p> <p>025. Z : donc vous voyez ici qu'y_a une autre instance qui s'appelle LA SOURCE DE BRUIT ↓ on la reverra plus tard puisque c'est essentiel dans la théorie de shannon et weaver ↓ (51.13) la notion de bruit est vraiment centrale chez les_autres ↓ + donc une source d'information qui choisit un message qu'il envoie à l'émetteur ↑ l'émetteur transforme un message en signal + qui passe par un canal ↓ le récepteur transforme un signal qui va retransformer un message pour l'amener à destination ↓ (51.33) donc vous voyez que c'est_un schéma qui est très LINEAIRE ↓ (51.37) +++</p> <p>026. EEE : la petite boîte là ↑ (pointant du doigt l'instance au tableau) la canal ça peut être la tête euh :: c'est ça ?</p> <p>027. Z : euh :: la petite boîte ici ↑ (se dirigeant vers le tableau) ça ça représente la canal ↑ c'est_un canal par lequel passe le signal pour arriver euh + donc ça peut être oui le fil métallique du téléphone + le câble de la télévision etc ↓ (52.21) + juste l'air pour la représentation orale euh ++ (bruit) donc on va faire une pause maintenant de dix minutes (les étudiants font la pause) (10 min) (apparition de la diapo 22 « shannon et weaver la réflexion » 52.25) donc on va travailler sur le télégraphe donc on va pas regarder la signification du message mais juste le passage d'une onde électrique d'un point A à un point B ↓ (53.26) (bruit) + donc le problème de shannon et weaver c'est la transmission d'un signal électrique par le biais d'un canal entre un_émetteur et un récepteur ↓ donc on le verra peu importe que le message ait une signification pour eux ↓ il peut très bien étudier des messages qui</p> |
|---|---|

n'ont pas de signification juste voir ce qui est_envoyé au point A et reçu exactement au point B si ya pas de modification du message ↓ (53.28) + donc si on_essaye de transposer ce schéma à l'homme ↑ on remarque que ça réduit la communication humaine à un transfert d'ondes sonores et si on regarde ce qui a été fait en linguistique ↑ on retrouve un petit peu le schéma que saussure avait fait pour illustrer la conception du signe ↓ donc la communication la communication humaine orale parlée + est uniquement un transfert d'ondes sonores + et c'est_un peu comme ça que saussure fonctionnerait et expliquerait sa conception du signe linguistique ↓ + donc on va voir le schéma avec une conception qui va être transformée en_image donc signifié ↑ + signifiant comme on l'a déjà vu ↑ le signifiant étant envoyé à un récepteur qui rechangeait lui l'image d'un concept + linguistique ↓ (53.56) ++ donc on réduit vraiment la communication humaine à un transfert d'ondes sonores ya rien qui se passe d'autre que + ce transfert d'ondes ↓ (55.16) (apparition de la diapo 23 « schéma saussurien qui illustre la conception » 55.18) ++ donc justement si on regarde ce schéma de saussure le signe voilà ↓ vous_avez plus_ou moins la même chose ↓ donc la communication se passe dans_un sens pour aller dans l'autre ↓ (expliquant au tableau le schéma représenté) donc vous_avez ici le cerveau + la source d'information qui est votre concept ↓ ce concept est transformé en_une image ↑ donc une image (bruit) acoustique par le biais de LA PHONATION ↑ + donc l'appareil phonatoire pour pas dire ce qui donne le son ↓ (56.07) + le récepteur va entendre donc c'est l'audition et va retransformer un message en concept donc c'est_exactement le même circuit ↓ (56.15) (se redirigeant devant son ordinateur) donc vous_avez le concept qui est transformé en_image ↓ + il va être transmis GRACE à L'APPAREIL PHONATOIRE ↓ qui va être entendu GRACE à L'AUDITION chez le récepteur qui va retransformer alors l'image en concept ↓ (56.36) + donc ça peut se lire dans l'autre sens puisque le récepteur peut devenir l'émetteur après ↓ donc l'émetteur va pouvoir répondre en retransformant son concept en_image ↓ la phonation l'audition

3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver



EMI Déb Z Diapo 23

| | |
|---|--|
| <div data-bbox="247 1512 630 2027"> <p>3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver</p> <ul style="list-style-type: none"> Le but de ces chercheurs (Weaver ou Saussure) n'est pas de décrire la communication humaine Saussure : <ul style="list-style-type: none"> Illustrer le concept de signe de linguistique (concept ou <i>signifiant</i> associé à une image linguistique ou <i>signifié</i>) Weaver : <ul style="list-style-type: none"> Indiquer la source des « problèmes techniques » que rencontrent les systèmes de communication </div> <div data-bbox="646 1624 686 1904"> <p>EMI Déb Z Diapo 24</p> </div> | <p>chez le récepteur qui va retransformer l'image en concept et ainsi de suite ↓ (56.57) donc la communication là aussi ↑ c'est juste un transfert d'ondes sonores et la phonation et l'audition ↓ donc d'abord vous_avez un concept dans notre euh :: tête dans votre cerveau ↑ vous_allez le transformer en_image acoustique ↓ vous_allez le transférer grâce à la phonation qui va l'entendre avec son_appareil de l'audition et qui va ensuite retransformer l'image acoustique en concept ↓ (57.52) ++ donc c'est_aussi une version très technique donc très PHYSIOLOGIQUE de la + de la communication juste un transfert d'ondes sonores ↓ (58.16) (apparition de la diapo 24 « le but de ces chercheurs ») donc on_aura donné pour mission d'améliorer le télégraphe + ya des problèmes techniques et donc ils doivent essayer de repérer ce qui cause les problèmes techniques ↑ pourquoi des fois l'information est mal transmise ↓ (00.18) donc on fait ce schéma pour essayer de savoir le + le parcours d'un signal et pour pouvoir oui se situer la cause du problème ↓ +++ donc pour weaver c'est vraiment + étudier les problèmes techniques donc on va voir que pour weaver il existe trois sortes de problème à des niveaux différents + trois niveaux de la communication + de la compréhension d'un message et lui il étudiait qu'un niveau c'est le problème + se sont les problèmes techniques ↓ (01.12) (apparition de la diapo 25 « weaver distingue » 01.14) + alors justement quels sont ses trois niveaux de problème dans la communication ↑ donc c'est premièrement le problème technique ↓ donc ce que shannon et weaver ont_étudié ↑ + donc les problèmes techniques ça répond à la question avec quelles exactitudes des symboles de l'interaction peuvent_ils être transmis ↓ donc on_envoie les symboles et on regarde avec quelle exactitude ils sont reçus à l'autre bout de la chaîne ↓ (01.48) donc est ce que c'est_exactement les mêmes symboles qu'on va recevoir à l'autre bout de la chaîne de communication ↓ + donc là ↑ c'est vraiment le point de vue technique puisque là les symboles qui sont envoyés au départ seront les mêmes symboles à l'arrivée ↓ (02.05) ++ second problème ↑ ce qu'onappelle problème sémantique donc là ↓ ça répond avec quelle</p> |
| <div data-bbox="766 1512 1141 2027"> <p>3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver</p> <ul style="list-style-type: none"> Weaver distingue 3 niveaux de problèmes de communication : <ul style="list-style-type: none"> Problèmes techniques : <ul style="list-style-type: none"> Avec quelle exactitude les symboles de la communication peuvent-ils être transmis? Problèmes sémantiques : <ul style="list-style-type: none"> Avec quelle précision les symboles transmis véhiculent-ils la signification désirée? Problèmes d'efficacité : <ul style="list-style-type: none"> Avec quelle efficacité la signification reçue influence-t-elle la conduite dans le sens désiré? </div> <div data-bbox="1157 1635 1197 1904"> <p>MI Déb Z Diapo 25</p> </div> | |

précision les symboles transmis véhiculent_ils la signification DESIREE ↑ + donc on_envoie un message avec cette signification + est ce qu'à l'arrivée ce message va être reçu avec la même signification ↓ (02.37) donc en fait ça concerne le problème de l'interprétation parce que le message va être bien_interprété ↓ et ce que ce que j'ai voulu dire va être bien reçu de la même manière par l'autre ↓ + donc la sémantique + la sémantique concerne plutôt le sens du message puisque le sens que j'ai voulu donner au message est le même que celui que le récepteur va donner au message ↓ (03.07) et le troisième niveau de problème + le problème d'efficacité ↑ donc là ↓ c'est quelle efficacité la signification reçue influence t_elle la conduite dans le sens désirée ↑ donc là ça rappelle le principe d'intentionnalité qu'on_a déjà vu + donc quand_on communique avec l'intention de modifier le comportement de l'autre est ce que le message que j'ai voulu envoyer va euh :: influencer le comportement la conduite de l'autre vers la manière avec laquelle je le désire ↓ (03.35) + dans le sens dans lequel je veux + je lui dit quelque chose avec un : certaines choses ↓ est ce que je vais l'influencer vers :: dont je vais le dire ↓ + donc là ↑ c'est vraiment L'EFFICACITE DU MESSAGE (03.51) ++ donc pour elle un peu plus loin ↓ les problèmes techniques ça concerne l'exactitude des transferts et depuis l'émetteur jusqu'au récepteur les messages vont_être transférés avec exactitude ↓ donc ya une série de symboles ↑ langage écrit ou alors si c'est de la voix un signal apparaît de façon continu qui va être envoyé et est ce que ça va être exactement les mêmes qui vont être reçus par le récepteur ↓ (04.48) donc pour que ce soit les symboles du langage écrit ou alors le langage parlé avec une transmission d'ondes sonores ↓ est ce que ça va être exactement les mêmes qui vont être reçus à l'arrivée ↓ + donc [XXX] c'est typiquement le l'exemple du téléphone ↓ ++ donc les problèmes sémantiques concernent quand_à eux l'identité ou alors au moins une approximation suffisamment proche entre l'interprétation du récepteur et l'intention de l'émetteur ↓ bon ↑ l'émetteur envoie un message avec une certaine intention ↓ est ce que le récepteur va

l'interpréter de manière identique ou suffisamment proche pour que le message soit compris de la même manière ↓ (05.42) donc qu'est ce qu'on :: on peut faire une équation l'interprétation du récepteur égale l'intention de l'émetteur ↓ +++ donc les problèmes techniques ↑ donc est ce que les symboles émis sont bien les symboles reçus + sémantiquement est ce que l'interprétation faite par le récepteur correspond à l'intention de l'émetteur et enfin les problèmes de l'efficacité qui concerne alors LE SUCCES avec laquelle cette signification provoque chez lui la conduite désirée ↓ donc on va voir LES EFFETS pour influencer la conduite de l'autre est ce que le message reçu va avoir l'effet que l'on_a désiré ↓ + donc on voit en fait que tous ces problèmes sont liés ↓ donc pour qu'un message soit efficace ↑ il faut qu'il soit directement entendu ↓ donc l'efficacité est liée directement aux problèmes sémantiques ↓ (07.29) donc le problème d'efficacité donc le succès + de l'effet désiré en fait pour avoir un message + pour modifier la com : le comportement de l'autre est ce que l'autre va avoir la conduite qu'on attend de lui ↑ est donc c'est directement lié aux problèmes sémantiques puisque si un message est mal compris il aura pas la la conduite que l'on désire de l'autre ↓ donc si l'autre interprète mal notre message ↑ on aura pas l'effet qu'on_a désiré + de ce message ↓ (08.08) et donc on implique un recouvrement de stout les problèmes ↓ est ce que les niveaux sémantiques et les niveaux d'efficacité et le niveau d'efficacité dépend du sémantique et l'efficacité dépend aussi de notre niveau technique ↓ donc premier niveau ↑ si le message est mal transmis la signification va perdre de sa valeur il va y avoir des problèmes sémantiques qui vont poser problème sur l'efficacité du message ↓ (08.29) donc shannon et weaver ont + adapté le niveau technique pour que le message soit transmis au départ exactement au message qui soit reçu ↓ et puis après ya des problèmes sémantiques des problèmes d'efficacité qui vont être liés à d'autres problèmes que les problèmes techniques ↓ comme par exemple une ambiguïté dans_un_énoncé ou des choses comme ça ↓ ++ (08.53) donc l'interprétation la précision de

3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver

- Problèmes techniques concernent :
 - L'exactitude du transfert
 - Depuis l'émetteur jusqu'au récepteur
 - Des séries de symboles (langage écrit) ou d'un signal variant de façon continue (transmission de la voix ou de la musique)
- En termes mathématiques :
 - Le premier problème concerne la transmission d'une série finie de symboles discrets
 - Le second la transmission d'une fonction continue du temps
- Problèmes sémantiques concernent :
 - L'identité, ou une approximation suffisamment proche
 - entre l'interprétation du récepteur et l'intention de l'émetteur

EMI Déb Z Diapo 26

3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver

16

- Problèmes d'efficacité concernent :
 - Les succès avec lequel la signification convoquée jusqu'au receveur provoque chez lui la conduite désirée
 - Lié au problème sémantique, en réalité il y a un recouvrement de tous les problèmes
 - Les niveaux de la sémantique et de l'efficacité ne peuvent utiliser que des signaux dont la précision va dépendre des analyses du premier niveau (technique).

EMI Déb Z Diapo 27

l'interprétation du niveau sémantique puis de l'efficacité vont dépendre bien sûr du premier niveau qui est le niveau technique puisque si la technique fonctionne mal on recevra mal le message donc on le comprendra mal et il aura moins d'effets il sera moins efficace ↓ (09.11) (apparition de la diapo 27 « le problème est de mesurer » 09.12) +++ donc on voit que pour shannon et weaver on est loin du problème de signification de la communication humaine et que le problème qui va + que ils vont se poser c'est de mesurer la différence entre un signal émis et un signal reçu ↓ donc ils vont vraiment poser la question en termes mathématiques + on va voir qu'ils vont donner des unités mathématiques au signal qui va être émis et au signal reçu et ils vont voir si c'est exactement le même et ils vont voir si il y a une différence entre le signal émis et le signal reçu ↓ (10.12) donc vraiment une théorie mathématique de la communication ↓ donc par exemple si on donne l'exemple du téléphone ↓ pour le téléphone le problème qui va se poser c'est le maintien de la qualité du signal électrique donc qu'y ait pas de grésillement qu'y ait pas de euh interférences sur la ligne etc (10.34) + donc pour la communication vocale humaine c'est le problème de la transmission de l'onde sonore ↓ donc qui ait rien qui vienne se mettre entre euh les ondes électriques qui vont se passer entre deux personnes donc ça peut être un bruit dans l'attente + ça peut être des cris toutes les interférences qui peuvent arriver dans une communication et qui viennent vraiment interférer dans la bonne transmission de l'onde ↓ (11.02) ++ et donc on en vient justement à cette notion de bruit que je vous avais expliqué dans le schéma de shannon et weaver et que finalement le concept central de cette expérimentation c'est essayer de diminuer le bruit ↓ + donc le bruit c'est toutes ces interférences qu'on peut avoir lors de la communication ↓ (11.25) + qu'est ce qui peut modifier le fait qu'un signal émis ne soit pas exactement le signal reçu avec toutes les interférences qui vont arriver dans une communication et c'est ce que shannon et weaver appelle donc BRUIT ↑ +++ alors je vous donne juste une citation de shannon et weaver + je vous explique ce que c'est que le

3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver

17

- Loin du problème de la signification dans la communication humaine.
- Le problème est de mesurer la différence entre le signal émis et le signal reçu :
 - Ex. du téléphone :
 - Problème de maintien de la qualité du signal électrique
 - Ex. de la communication vocale humaine :
 - Problème de conservation d'onde sonore
 - Le concept central de la réflexion est donc le bruit :

EMI Déb Z Diapo 28

3.1.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver

18 « Dans le processus de transmission, il est malheureusement caractéristique que **certains éléments qui n'étaient pas voulus par la source s'ajoutent au signal**. Ces additions indésirables peuvent être des distorsions du son (au téléphone, par exemple) [...], ou électrostatiques (pour la radio), ou des distorsions de la forme ou du contraste de l'image (télévision), ou des erreurs de transmission (télégraphie, reproduction), etc. Toutes ces altérations du signal transmis sont appelées **bruit**. » (Bougnoux, 1993 : 418)

EMI Déb Z Diapo 29

3.1.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver

- 19
- Le concept d' « information » pour Shannon et Weaver :
 - Information ne doit pas être confondu, dans la théorie mathématique de la communication, avec signification :
 - * « En particulier, *information* ne doit pas être confondu avec signification. En fait, **deux messages, l'un qui est chargé de sens et l'autre qui ne signifie rien, peuvent être exactement équivalents, du présent point de vue, en ce qui concerne l'information**. En vérité, le mot information, dans la théorie de la communication, n'est pas tellement lié à ce que l'on dit, mais plutôt à ce que l'on pourrait dire. » (Bougnoux, 1993 : 418)

EMI Déb Z Diapo 30

bruit ↑ donc il nous dit ↑ (Lisant) dans le processus de transmission qui est la même caractéristique chez certains éléments qui n'étaient pas voulu par la source s'ajoutent au signal ↓ donc il va y avoir des éléments indésirables qui vont s'ajouter au signal émis ↑ + ces additions indésirables peuvent être des distorsions du son au téléphone par exemple ou électrostatiques pour la radio ou des distorsions de la forme de l'image pour la télévision (12.48) donc quand vous avez une image qui passe mal sur la télévision ou alors des erreurs de transmission pour le télégraphe ou la reproduction ↑ donc que ça soit la personne qui parle qui retransmet mal le message donc tout ça c'est du bruit ↑ (13.01) donc toutes ces petites interférences peuvent arriver quand vous êtes au téléphone ou quand on fait référence à la radio à la télévision et aussi dans euh + si quelqu'un reproduit un message + il peut mal reproduire ce message ↓ donc tout ça on l'appelle le phénomène de bruit donc toutes ses altérations du signal transmis sont appelées du bruit ↓ (13.18) donc c'est vraiment tout ce qui peut arriver lors du passage de du signal ce qui peut interférer modifier donc le signal qui est émis ↓ (13.30) ++ donc leur but en fait c'est d'essayer de limiter cette notion de bruit pour que le signal émis soit bien le signal reçu ↓ + donc on voit que c'est le problème technique qui se pose ↓ +++ alors mais shannon et weaver utilise le terme de l'information ↑ mais ils le disent bien dans la petite note explicative donc il faut prendre l'information dans le sens général donc l'information pour eux ça veut pas dire signification dans leur théorie de la communication donc une information ne peut avoir aucun sens ça reste une information pour eux ↑ donc il faut surtout pas confondre INFORMATION avec SIGNIFICATION donc ils le disent dans leur petite note explicative (Lisant) **information ne doit pas être confondue avec signification ↓ en fait deux messages l'un qui est chargé de sens et l'autre qui ne signifie rien peuvent être exactement équivalents en présence du point de vue en ce qui concerne l'information ↓ (Lisant) en vérité le mot INFORMATION dans la théorie de la**

| | |
|--|--|
| <p>3.1.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver</p> <p>20</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si l'information n'est pas la signification du message? <ul style="list-style-type: none"> ○ L'information est la mesure d'un choix entre deux ou plusieurs alternatives (Weaver) • « L'information est une mesure de la liberté de choix dont on dispose lorsqu'on sélectionne un message. Si l'on a affaire à une situation très élémentaire où le choix se fait entre les deux termes d'une alternative, on dit dans ce cas, par convention, que l'information est égale à l'unité. » • [...] Ainsi, une situation de choix binaire est caractérisée par une unité d'information [...]. Cette unité d'information est appelée un "bit" ["binary digit"]. » (Bougnoux, 1993 : 419) <p><i>EMI Déb Z Diapo 31</i></p> | <p>communication n'est pas tellement lié à ce que l'on dit mais plutôt à ce qu'on pourrait dire + donc ils le disent bien deux messages + deux messages un qui est chargé de sens et l'autre qui ne signifie rien peuvent avoir la même équivalence + au niveau de l'information dans la théorie informatique ↓ donc on va voir que pour eux INFORMATION ça peut être représenté par une unité mathématique ↓ et donc au niveau de la compréhension de l'unité mathématique de l'information ↑ + que l'information ait du sens ne :: non ça change rien ↓ (15.18) ++ donc juste retenir cette citation que l'information ne doit pas être confondre ne doit pas être confondue avec signification et qu'on peut très bien interpréter un message qui signifie et un message qui ne signifie rien de la même façon ↓ (apparition de la diapo 31) + alors comme je vous le disais si l'information n'est pas une signification du message qu'est ce que c'est ? l'information pour weaver c'est (Lisant) la mesure d'un choix entre deux alternatives ↑ donc on va voir la théorie mathématique de cette notion d'information (15.52) ++ donc c'est là que je vous_avez dit que LA NOTION DE SOURCE était très_importante puisque c'est la source qui va faire LE CHOIX du message à transmettre parmi une multitude d'autres choix possibles ↓ (16.14) et c'est ce choix qui va être véhiculé et qui va donner une unité de valeur à l'information ↑ donc par exemple si je vous donne euh l'exemple euh EST-CE QU'IL PLEUT ? + vous_avez combien de possibilités de réponses ?</p> <p>028. EEE : trois ? oui + non ↓ peut_être</p> <p>029. Z : trois ↓ c'est oui ou non donc c'est les deux ↑ il pleut ou il pleut pas donc l'hypothèse euh :: + donc vous_avez deux choix ↓ si je vous donne un jeu de cartes et que je vous demande quelle carte vous_avez tirée ↑ + vous_avez combien de choix ? ya combien de cartes dans_un jeu normal ? + cinquante deux ↑ donc ici ↓ vous_avez une réponse sur deux choix et là vous_en_avez une sur cinquante deux ↓ alors pour shannon et weaver l'information c'est juste la liberté de choix dont_on</p> |
|--|--|

dispose quand_on sélectionne un message qu'on va dire ↓ (17.17) l'information va être d'autant plus grande si on_a beaucoup d'alternatives ou peu d'alternatives ↓ donc dans le cas où on_a deux_alternatives ↑ l'information + si on répond par exemple oui ou non à cette question l'information va donner + on note l'unité d'information + unité d'information qu'on nomme UN BIT ↓ (17.42) donc il nous dit quand_on_a affaire à une situation très_élémentaire où le choix se fait entre les deux termes d'une alternative ↑ on dit dans ce cas par convention que L'INFORMATION EST_EGALE A L'UNITE ↑ + donc on_a une situation + une situation élémentaire où on_a deux choix ↑ et on fait le choix parmi ces deux choix et l'information qu'on va donner correspond à une unité ↓ (18.09) + donc ainsi UNE SITUATION DE CHOIX BINAIRE est caractérisée par une unité variable d'information donc on_a le choix entre deux propositions ↓ cet_unité d'information est appelée bit BINARY DIGIT donc le fait que ça soit binaire donc comme choix à faire ↓ (18.33) +++ donc il faut retenir que l'information est LA MESURE DE LA LIBERTE DE CHOIX et que lorsqu'on_a le choix entre deux propositions on_a qu'une seule alternative ↓ + l'information qu'on va donner équivaut à UNE UNITE qu'on appelle BIT (19.19) +++ [apparition de la diapo 32 « l'information est donc » 19.47] donc on dit que l'information est donc le degré de liberté de choix d'une message mais aussi qu'il réduit l'information qui règne à la source donc plus ↑ <on_en_es où ?> donc plus grande est la liberté de choix au départ plus grand est le désordre plus grand est la décision + plus grande est l'incertitude dissipée + quand_on fait ce choix le richesse de l'information transmise est : sera d'autant plus grande ↓ donc pour vous_expliquer (se dirigeant vers le tableau) ici ↑ on_a le choix entre deux propositions + on_a le choix entre cinquante deux propositions ya un plus grand désordre qui règne ici qua dans cette situation là ↓ quand_on va faire le choix quand_on va répondre à la question ↑ on va dissiper un plus grand désordre dans ce cas là que dans ce cas ci ↓ donc l'information qu'on va transmettre sera

3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver

- L'information est donc :
 - Le degré de liberté dans le choix d'un message
 - C'est-à-dire le désordre qui règne à la source, avant la mise en forme de celle-ci.
 - Du point de vue de l'émetteur ou de l'encodeur :
 - Plus grande est la liberté de choix
 - Plus grande est l'incertitude dissipée par le message, donc la richesse de l'information transmise.
 - Ex: Dépêche annonçant l'assassinat d'un chef d'Etat contient plus d'information en raison de son improbabilité même, par opposition à un bulletin météorologique qui annoncerait l'absence de neige au mois de juin

EMI Déb Z Diapo 32

beaucoup plus riche quand_on fera un choix entre cinquante deux propositions qu'entre deux propositions ↓ (20.37) + donc plus la liberté de choix est grande au départ ↑ + la proposition qu'on va donner comme réponse sera d'autant plus riche puisqu'on dissipe un plus grand désordre qui es qui existe au départ ↓ (20.50) + donc plus grand est le choix plus grande est la liberté de choix dans : plus grande est l'incertitude dissipée par le message qui va être transmis et donc la richesse de l'information sera d'autant plus grande ↓ (21.10) + donc c'est pour ça que shannon et weaver pourront mesurer ce qui est reçu ce qui est émis donc avec euh cette unité de bit ↑ donc ils vont pouvoir essayer de compter dans_un message combien ya de bits au départ est ce que c'est les mêmes qui sont reçus à l'arrivée ↓ (21.31) +++ donc avec cette notion d'incertitude + de dissiper l'incertitude ça veut dire que le message qui est le plus_improbable aura plus de richesse qu'un message qui est probable ↓ donc le fait de dire IL NE NEIGE PAS AU MOIS DE JUIN ↑ + c'est euh ça a une probabilité très haute par rapport à la dépêche qui annoncerait l'assassinat d'un chef d'état qui est peu probable ↓ + l'information L'ASSASSINAT D'UN CHEF D'ETAT ↑ est beaucoup plus riche que le fait qu'il neige pas au mois de juin puisqu'y_a deux niveaux de probabilité ↓ + plus_un message est_improbable plus_il est riche ↓ (22.14) puisqu'on dissipe de plus_en plus d'incertitudes et donc on va les limiter (apparition de la diapo 33 « succès de ce bit » 22.16) + donc ça c'est une unité qui a beaucoup de succès et qui continue à être encore utilisée de nos jours ↑ donc euh dans la communication électronique et dans l'informatique donc par exemple ↓ dans les polices que vous_utilisez des_ordinateurs ↑ sont des polices à vingt_quatre bits + soixante deux bits etc + c'est le nom du caractère que vous_avez que vous pouvez choisir ces caractères et donc vraiment on va s'en compte que : on fait plus d'information comme une quantité comme une mesure quantitative ↑ + comme une mesure quantitative et qu'y_a aucune indication sur le le contenu le sens du message ↓ (23.17) donc toujours cette notion qui ya aucun qui fait

3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver

• **Succès de ce concept de bit :**
 • Dans la communication électronique et informatique de nos jours
 • Mais c'est une mesure quantitative, ne donne aucune indication sur le contenu du message délivré
 • Ex. : « la bourse ou la vie » = 1 bit

EMI Déb Z Diapo 33

apparaître la signification et que l'information est vu comme une unité mathématique et non pas comme une signification comme un sens à véhiculer ↓ et donc c'est pour ça qu'un message qui a pas de sens proprement dit et un message qui n'a pas de sens a autant de valeur pour shannon et weaver ↓ (23.40) ++ donc pour réexpliquer cette notion de bit ↑ si vous_avez une alternative comme au moyen_âge quand_un bandit disait LA BOURSE OU LA VIE ↑ c'est_un message qui + correspond à + un bit s'information puisque vous_avez le choix entre deux propositions ↓ (23.55) + donc est ce que vous_avez compris cette notion d'information ? ya des questions ? ++ donc faut vraiment se dire que plus_une chose est_improbable ↑ plus_elle sera + l'information quand_on_aura dit cette chose et donc la richesse du message sera plus grande plus_on dissipe le désordre au départ ↓ bon ici ↑ on_a seulement un choix ↑ là ↓ on_a cinquante deux choix + donc quand_on va répondre à la question on dissipera un plus grand nombre d'incertitudes ↓ (24.31) (apparition de la diapo 34 24.33) ++ donc ici ↑ je vous donne une citation de shannon et weaver donc vous_allez euh forcément copier + faut juste retenir que + il rajoute cette notion que le message est_UN CODE ↑ et qu'en fait le rôle de l'émetteur ça sera de coder et que le rôle du récepteur ça sera de décoder ↓ (24.53) donc il résume cette théorie en disant qu'il a été souligné que l'émetteur acceptait le message et il le transformait en_un signal ↓ ce signal est transmis au récepteur + l'émetteur dans le cas du téléphone ou simplement le signal est constitué par la voie audible entre autre chose ↓ les variations de courant électrique vont être dans le fil téléphonique qui à la fois vont être complètement équivalents puisque le signal électrique sera équivalent au message mais sera aussi différent puisque ça sera des signaux + ça sera appelé par le message ↓ (25.24) + et donc dans ce : dans cette notion de code et de décodage donc ↑ il va un peu plus loin en disant (Lisant) l'émetteur effectue une opération bien plus complexe que le message pour produire le signal ↑ il peut par exemple comprendre un message écrit et utiliser un certain code pour le déchiffrer en une

3-1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver

« Il a été souligné que l'émetteur acceptait le message et le transformait en un signal ; ce signal traverse le canal pour parvenir au récepteur. L'émetteur, dans le cas du téléphone, transforme simplement le signal, constitué par la voix audible, en autre chose (une variation du courant électrique dans le fil téléphonique), qui est à la fois nettement différent et nettement équivalent. Mais l'émetteur peut effectuer une opération bien plus complexe sur le message pour produire le signal. Il peut, par exemple, prendre un message écrit et utiliser un certain code pour le chiffrer, disons en une séquence de nombres, ces nombres envoyés dans le canal constituant alors le signal. On dit donc, de façon générale, que la fonction de l'émetteur est de **coder** et celle du récepteur de **décoder** le message. »

EMI Déb Z Diapo 34

séquence de nombres + ces nombres envoyés dans le canal constituent alors un signal ↑ + donc là c'est euh :: le principe du message codé ou euh une lettre correspond à un chiffre et on fait un message avec des chiffres et on dit donc de façon générale que la fonction de l'émetteur est de coder le message et celle du récepteur de décoder le message ↓ (25.56) donc c'est la même chose en fait avec la communication orale ↓ on coupe le message en signaux vocaux et après ya un décodage qui est fait par le cerveau de l'autre entre euh le signifiant qui va être transformé en signifié ↓ (26.07) ++ donc comme je vous le disais yakobson va reprendre le schéma de shannon et weaver et va essayer de l'adapter à un euh : une communication humaine donc il va rajouter des traits linguistique à ce schéma ++ donc on le disait hein ce schéma a inspiré yakobson pour son propre schéma mais qu'il a réaménagé ↑ (apparition de la diapo 36) + donc on va pas retrouver les mêmes_instances dans le schéma de yakobson et dans le schéma de shannon et weaver ↓ mais on peut faire quelques correspondances ↓ + donc ya aussi une recentration de la visée puisque le but de shannon et weaver c'était de LUTTER CONTRE LE BRUIT ↑ c'était vraiment résoudre les problèmes techniques + est ce qu'un signal émis sera le même qu'un signal reçu ↓ (27.11) tandis que pour yakobson au centre de son schéma c'est LE MESSAGE puisqu'il a :: présenter son schéma pour la première fois dans_un_article qu'il a qu'il a intitulé LA POETIQUE ↑ + et qui visait à valoriser la poétique chez les linguistes puisque c'était une branche qui avait été oubliée par les linguistes ↓ (27.29) + donc ce schéma apparaît vraiment dans_une promotion de la poétique à la linguistique et don caveat au centre le message ↓ et montrer la place de la fonction poétique dans la communication de nos jours ↓ + fonction poétique que les linguistes avaient oublié jusque là et donc yakobson essaye de revaloriser cette notion de poétique ↓ (27.55) + donc on reparlera de cette fonction poétique est essentiellement de la poésie ↑ + c'est d'autres choses dans le langage qui a son_importance qui a attiré à cette fonction poétique ↓ (28.05) donc c'est pas forcément l'art de la poésie de la poétique ↓ ++ donc

3. La communication verbale:

31

Introduction

3.1. Le schéma de la communication de Shannon et Weaver

3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson

3.3. Le schéma de la communication de C. Kerbrat-Orecchini

Conclusion

EMI Déb Z Diapo 35

3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson

35

Le schéma de Shannon & Weaver a inspiré Jakobson

- Mais réaménagements des concepts
- « Recentration » de la visée :
 - Au centre du schéma de S. & W. : le bruit
 - Au centre du schéma de Jakobson : le message
- Schéma apparaît dans un article intitulé *Poétique* :
 - Promotion de l'intégration de la poétique à la linguistique
 - Montrer la place de la fonction poétique (oubliée par les linguistes)

EMI Déb Z Diapo 36

3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson
(2)

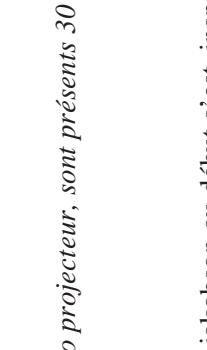
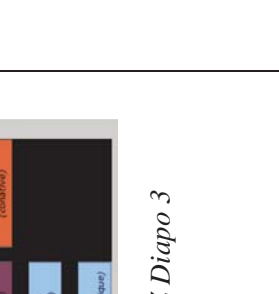
• Éléments présents dans le schéma de Jakobson :

- Destinataire (correspond +/- à l'émetteur de S. & W.)
- Destinataire (correspond +/- au récepteur de S. & W.)
- Le message
- Le contexte
- Le contact (correspond +/- au canal de S. & W.)
- Le code

EMI Déb Z Diapo 37

l'aménagement des concepts puisqu'ils_ont pas la même visée pour shannon et weaver c'était ELIMINER LE BRUIT ↑ pour yakobson c'est la fonction du message et donc LA FONCTION POETIQUE DE LA LANGUE ↓ (29.05) ++ alors comme je vous le disais ya d'autres_instances qui sont présentes dans le schéma de yakobson et qu'on peut faire plus_ou moins correspondre avec les_instances présentes dans le schéma de shannon et weaver ↓ + par exemple yakobson nous parle de destinataire qui correspond plus_ou moins à l'émetteur chez shannon et weaver ↑ ++ il nous parle destinataire donc ça correspond au récepteur de shannon et weaver + le destinataire envoie un message au destinataire ↓ + y a bien sûr le message qui est_au centre du schéma ↓ + un message qui va être envoyé à un destinataire par un destinataire ↓ donc là ↑ on retrouve plus_ou moins le schéma linéaire de shannon + et weaver et alors d'autres_éléments vont s'ajouter à la à la réception de ce message donc il va y_avoir LE CONTEXTE ↑ + donc il faut un contexte commun qui doit être connu par le destinataire et le destinataire pour comprendre le message ↓ (30.19) il faut qu'il y_ait un contact qui soit établit donc ça ça correspond plus_ou moins au canal pour shannon et weaver ↓ ++ et enfin il faut UN CODE COMMUN entre le destinataire et les destinataire pour que le message soit compris ↓ donc six_instances ↑ destinataire destinataire message contexte contact code ↓ + donc on va s'arrêter pour aujourd'hui ↓ (31.19)

1.2. Séance [DEBZTR2]

| DIAPORAMAS | TRANSCRIPTIONS |
|---|--|
| <p>3-2. Le schéma de la communication de R. Jakobson</p>  <p>EM2 Déb Z Diapo 1</p> | <p><i>L'enseignante est devant son ordinateur et son vidéo projecteur, sont présents 30 étudiants et l'observatrice</i></p> <p>001. Z : (apparition de la diapo 1) + le schéma de Jakobson au début s'est inspiré de ce schéma de Shannon et Weaver ↑ + (Apparition de la diapo 2) donc je pense qu'on était arrivé à la représentation du schéma avec ses six euh entités le destinataire (2) + et trois éléments qui se rajoutent qui viennent aussi (00.24) euh :: contribuer au sens du message et construire le message + le contexte le contact et le code ↓ ++ (Apparition de la diapo 3) alors + donc Jakobson a associé ces six facteurs à six fonctions + donc c'est un moyen pour lui de faire passer le modèle mécaniste de Shannon et Weaver à la communication humaine ↓ (01.01) + (Apparition de la diapo 4) donc en intégrant les fonctions qui avaient attrait à la communication humaine quand on passait d'un modèle très technique qui était celui de Shannon et Weaver et adaptable QUE aux machines + parce que Jakobson Shannon et Weaver avaient déjà travaillé sur le télégraphe et le fait d'adopter ses six fonctions aux six facteurs ça aide en fait à passer dans le modèle mécaniste à LA COMMUNICATION HUMAINE ↓ (01.25) ++ donc faut savoir que ces six fonctions sont SOLIDAIRES DE LA COMMUNICATION donc à chaque fois plus ou moins les six fonctions sont représentées dans un message et y_en_a une qui va prendre le pas sur une autre donc on_aura à chaque fois une fonction qui sera plus importante que l'autre ↓ (01.46) + donc [XXX] on verra plus tard qu'on va classer les messages souvent par genre littéraire si y a une fonction qui est plus euh qui est plus présente qu'une</p> |
| <p>EM2 Déb Z Diapo 2</p>  <p>EM2 Déb Z Diapo 3</p> | |

| | |
|--|--|
| <p>3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associer des fonctions aux six facteurs : <ul style="list-style-type: none"> Adaptation d'un modèle mécaniste (Shannon & Weaver) à la parole Ces 6 éléments sont solidaires dans l'acte de communication verbale, mais l'un ou l'autre est peut prendre une importance particulière. • Cette notion de fonctions du langage n'est pas nouvelle : <ul style="list-style-type: none"> Antiquité : les philosophes qui distinguaient 3 fonctions : Docere (enseigner) Movere (émouvoir) Placere (plaire) Bilbert (Sprachtheorie, 1936) : 3 fonctions : La représentation (du contenu communiqué) L'appel (du destinataire concerné par le contenu) L'expression (du locuteur) | <p>autre ↑ (01.59) + on va pouvoir classer comme ça des + des genres ensemble ↓ (20.05) + alors il faut savoir que la fonction que la notion de fonction de langage c'est pas une notion qui est récente c'est déjà à l'antiquité on en parlait puisque les philosophes distinguaient trois fonctions du langage ↓ la première qui était DOCERE donc ↓ c'est la fonction du langage qui sert à informer à enseigner ++ donc quand on parle de ces six fonctions on sait que dès l'antiquité on parle déjà de trois fonctions du langage qu'on peut retrouver chez Jakobson ↑ DOCERE INFORMER ↓ (02.48) MOVERE EMOUVOIR ↓ ++ et la dernière c'est juste la notion de plaisir qui est PLACERE donc PLAIRE ↓ + on compte sur l'humour de plaire à l'autre euh :: la notion plaisante du langage + donc Jakobson s'est aussi inspiré de ces fonctions pour lui-même décrire ses fonctions du langage ++ on peut retrouver également ses fonctions du langage chez un psychologue allemand qui s'appelle BUHLER qui a écrit une théorie de la parole en mille neuf cent trente six TRACT THEORY + et lui il distinguait trois fonctions du langage ↑ ++ y avait c'était vraiment ciblé sur le contenu du communiqué donc euh dans la signification du contenu y avait l'appel donc l'appel du destinataire concerné par le contenu (04.11) + donc c'est ce qu'on va retrouver en fait dans le contact dans la fonction + dans le schéma de Jakobson ↑ (04.12) faut qu'y ait un contact entre un destinataire et un destinataire et c'est ça que Bühler appelait L'APPEL (04.19) ++ et ENFIN il y avait l'excitation donc là ↑ c'est d'Aristote qui exprimait ses émotions son attitude face aux émotions (04.40) ++ donc ces fonctions permettent d'humaniser le schéma de Shannon et Weaver et on sait que + ces fonctions du langage que ces fonctions du langage ne sont pas récentes puisqu'elles ont été déjà utilisées dans l'antiquité et puis après par des psychologues des philosophes du langage notamment Bühler (05.04) donc qui est un psychologue allemand qui avait écrit une théorie là bas ↓ ++ (Apparition de la diapo 5) alors on va passer en détail chacun euh des éléments du schéma donc on avait euh le destinataire qui correspondait à une fonction donc on va définir chacun de ces éléments et la fonction qui leur est associée (05.28) donc ++ alors en premier lieu on avait le destinataire donc le destinataire c'est</p> |
| <p>3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destinataire : <ul style="list-style-type: none"> Source d'un message, d'une information Importance de l'intentionnalité • Fonction expressive (ou émotive) : <ul style="list-style-type: none"> Visé à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte. L'émetteur communique ses impressions, ses émotions, ses jugements sur le contenu de son message, souvent exprimés par des interjections, des onomatopées, des jurons, des formes exclamatives Les interjections ont deux caractéristiques : <ul style="list-style-type: none"> Forme phonique indépendante par rapport au système de la langue Constitue une phrase et non un élément de phrase (= sousphrase...) <p>EM2 Déb Z Diapo 5</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>celui qui est_à la source d'une message d'une information ↑ donc la même notion qu'y_avait chez shannon et weaver de source de l'information ↓ (apparition de la diapo 7) (05.47) donc là on reprend la notion importante de ce concept qui est L'INTENTIONNALITE + donc on_avait vu avec la communication animale qui est fait de communiquer pour intervenir sur le comportement sur le comportement de l'autre + donc y a vraiment une intention de communiquer pour influencer le comportement de l'autre ↓ (06. 20) + et donc LA FONCTION EXPRESSIVE ou aussi appelée LA FONCTION EMOTIVE est_associée au destinataire (06.32) + alors comme le dit le nom de la fonction cette fonction VISE à une expression directe du destinataire à l'égard de ce dont_il parle donc il aura une attitude par rapport à ce dont_il parle une émotion + donc il peut donner une impression à un certain moment qui peut être vraie ou FEINDRE aussi donc il peut être sincère ou alors mentir aussi sur son_émotion comme on l'a vu dans la langage non verbal avec la notion d'étroitesse des_émotions ↓ (07.09) + donc il faut savoir que kerbrat orecchioni fonctionne essentiellement sur LE VERBAL et donc tout ce qu'on_a vu sur la posturo mimo gestualité ↑ elle en tient pas compte ↓ donc là c'est plutôt dans la phrase dans les mots quelque chose qui peut être dirigé + une interprétation sur l'émotion que ressent euh :: le locuteur (07.32) ++ donc c'est vraiment l'attitude du sujet à l'égard de ce dont_il parle qui va donner une impression sur ce qu'il nous dit ↓ (07.52) + alors comment il va communiquer ses_impressions ses_émotions mais aussi ses jugements sur le contenu du message ? ça peut être souvent exprimé par DES_INTERJECTIONS dans le langage + des_ONOMATOPEES + des JURONS des FORMES_EXCLAMATIVES donc toutes ces petites formes + qui vont guider le message vers une interprétation émotive de l'émotion ↑ il faut dire l'émetteur quand_il lit ce message il est plutôt joyeux triste face à ces tout petits mots qu'on peut repérer ↓ (08.20) +++ donc pour jakobson la couche purement émotive du langage c'est souvent présenter par les_inter INTERJECTIONS dans le langage donc il lui sert presque qu'à ça dans le langage ↓ alors il y_a deux caractéristiques aux_aux_interjections c'est qu'elles_ont une forme conique inhabituelle qui permettent</p> | <div data-bbox="247 1579 518 1982"> <p>3.2: Le schéma de la communication de R. Jakobson (9)</p> <p>Le message :</p> <ul style="list-style-type: none"> Information véhiculée lors de la communication, contenu dénotatif. Id. information est à entendre au sens de contenu, signification. Il peut se représenter sous différentes formes : visuelle, olfactive, orale, écrite. Toutes formes perceptibles par un de nos sens. A l'usage : le concept d'information : principalement communication strictement verbale. La relation de message (élig. aux schémas de télécommunication) pour la communication humaine : un texte ne se réduit pas à un support d'informations. <p>Fonction poétique :</p> <ul style="list-style-type: none"> La visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte. </div> <p style="text-align: center;"><i>EM2 Déb Z Diapo 7</i></p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <div data-bbox="422 1579 686 1982" data-label="Complex-Block"> <p>3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (8)</p> <p>• Destinataire (Du) :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il y a réception à partir du moment où il y a réaction ou changement d'attitude de celui ou de celle qui perçoit l'information. (Phénomène d'émission-réception = stimulus - réponse) Le Du est caractérisé par sa capacité à percevoir et à interpréter les messages qu'on lui adresse à partir de son canal de réception. En communication, ce n'est pas le destinataire qui se fait une représentation des récepteurs de son message. (ex.: la cible en pub) <p>• Fonction conative (ou fonction d'incitation) :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il fait attirer l'attention du Da, il doit se sentir directement concerné par le message : utilisation de l'impératif, du vocatif, des formes d'interpellations. </div> | <p>de les repérer facilement (08.56) donc souvent une succession de consonnes ↓ ++ et aussi elle peuvent constituer une phrase à part entière pouvant + on peut dire qu'une interjection et pas faire une phrase complète + on_est pas forcément obligé de faire une phrase avec un sujet + un verbe et un complément + l'inter_ interjection se suffit à elle-même et forme ce que l'on_appelle une holophrase donc une phrase complète ↓ (09.21) c'est pas un_ élément de la phrase + c'est_à côté de la phrase qui constitue un_élément indépendant de la phrase ↓ +++ donc c'est toutes ces modes du langage qui peuvent_être exprimées avec des_émotions de jugement par rapport à ce dont_on parlait ↓ (09.41) +++ destinataire fonction expressive qui concerne directement le destinataire puisque c'est ce que le destinataire a à dire le jugement qu'il porte sur ce qu'il dit + l'émotion qu'il va feindre ou vraiment ressentir face à ce qu'il dit ↓ (10.24) ++ (apparition de la diapo 6) alors LE DESTINATAIRE donc qui est le pendant du destinataire celui à qui va s'adresser le message donc c'est celui qui RECEPTIONNE LE MESSAGE et on dit qu'il y_a réception donc toujours par rapport à ce concept d'intentionnalité (10.43) y a réception du moment où y a une réaction ou un changement d'attitude de celui ou de celle qui perçoit l'information ↓ (10.51) y a un locuteur A et un locuteur B ↑ A a l'intention d'influer sur le comportement de B donc y a une bonne réception du message du moment où B a bien reçu le message et son comportement est modifié ou du moins son_attitude et se se change et ça peut être juste on pose une question ↑ on_a une réponse à notre question ou alors on_a le changement qu'on voulait on_a l'attitude qu'on_a souhaitée + la réception est s'est bien déroulée donc c'est ce qu'on_appelle en psychologie c'est comparable au phénomène de stimulus donc un stimulus appelle une réponse + donc ici ↑ on_a une émission d'un message et on_attend la réception du message et donc la réception c'est_exactly la même chose que ce phénomène de stimulus qui attend une réponse en psychologie ↓ (11.36) + le destinataire c'est celui qui réceptionne le message et y a une bonne réception du moment où y a une modification ou un changement d'attitude de celui qui reçoit l'information ↓ (11.50) ++ donc le destinataire que je vais souvent euh abrégé de da donc</p> |
|--|---|

EM2 Déb Z Diapo 6

destinateur c'est de destinataire c'est da + euh ah oui ↑ à propos des abréviations dans mes power point mais dans vos copies au mois de janvier vous me mettez pas des abréviations ↓ c'est mieux d'écrire le mot en entier pour kerbrat orecchioni souvent y_en_a qui utilise ko + j'ai vu dans les copies certains étudiants qui me marquait ko au lieu de kerbrat orecchioni c'est vrai que c'est plus facile à retenir mais c'est bien de ne pas utiliser les abréviations dans vos copies ↓ (12.33) + donc le destinataire est caractérisé par la capacité à percevoir et aussi à interpréter les informations donc si y a une bonne réception y a un changement qui est attendu + pour que ce changement soit celui qu'on attend il faut qu'il y ait une bonne interprétation du message pour les informations ↓ (12.51) et cette interprétation dépend de ses capacités cognitives et sensorielles donc à bien interpréter les messages ↓ (13.20) donc c'est pour ça qu'on parle en communication beaucoup du concept de cible donc en publicité la publicité cible pour euh :: des maisons d'édition ou y a un public cible ou des émissions où y a un public cible + parce qu'en communication c'est en percevant l'autre celui qu'on cible qu'on va pouvoir l'atteindre ↑ (13.19) + et donc l'émetteur doit se faire lui même une bonne représentation du récepteur du message donc pour qu'on lui envoie un message qui va bien recevoir donc qu'il va bien interpréter donc c'est ce qu'on appelle LA CIBLE en publicité (13.33) + on_a un produit on cherche à atteindre une cible et on va faire un message qui va atteindre cette cible [XXX] et se faire interpréter par celle-ci + donc y a clairement des pubs qui se :: sont plus destinées à un public jeune qu'à un public plus âgés ↓ (13.45) + donc vous voyez des pubs pour euh [XXX] c'est directement ciblé pour les jeunes tandis que si vous voyez la pub pour carglass euh c'est pas les jeunes qui sont visés c'est plutôt de l'information pure et simple et on cherche pas à viser purement un public (14.04) ++ justement on associe + la fonction conative ou fonction aussi appelée d'incitation au destinataire + donc c'est tout ce qui dans le langage va justement servir à attirer justement les destinataires donc pour attirer un destinataire il doit se sentir directement viser par le message (14.29) et donc on va utiliser toutes les petites astuces du langage pour interpeller le destinataire + donc

l'utilisation de l'impératif du vocatif bon c'est_appelé phrase complément [XXX] par sa fonction euh c'est tout ce qui est monsieur madame euh euh émilie ↑ fhein tous les noms du vocatif et aussi des formes d'interpellation comme TOI ou EH TOI LA BAS ! etc tout ce qui sert à interpeller et à attirer l'attention du destinataire d'un message ↓ (14.57) donc justement en publicité comme y a beaucoup de publicité qui s'adressent qui s'adressent directement à la deuxième personne ou à l'impératif ou alors qui s'adresse directement au destinataire donc encore en relation avec cette notion de cible en publicité ↓ (15.13) et y a différentes manières d'interpeller une personne (15.20) ++ donc si on vous demande de repérer dans_un texte tout ce qui a attrait à la fonction conative ça va être tous les petits mots qui servent à interpeller et à attirer l'attention du destinataire (15.35) ++ c'est essayer d'établir un contact ++ c'est bon pour la fonction conative ? + est ce que vous_avez des questions sur ces fonctions ? n'hésitez pas à les poser elles sont très_importante et vous_allez voir que ça va devenir si vous continuez un petit peu dans la linguistique encore très_utilisées euh ces fonctions du langage (16.28) + (Réapparition de la diapo 7) alors troisième grand point de ce schéma de message puisque le destinataire envoie un message euh le destinataire envoie un message au destinataire et on_a vu je vous l'ai dit la semaine dernière que jakobson voulait vraiment centrer son schéma sur la + sur le message et sur la fonction poétique qui lui est_associée (16.58) + donc c'est_un_élément qui est_important donc le message c'est simplement l'information qui est véhiculée dans la communication dans le contenu dénotatif dans le sens premier du message ↓ + normalement les mots comme on dit qui se figurent dans le message et la façon aussi d'associer les mots les mots qu'on va choisir pour dire notre message euh le fait de dire un mot pour un_autre une information et tout ça fait partie du message ↓ bon ICI par rapport à shannon et weaver ↑ donc on_avait vu qu'à l'information n'était pas à voir dans le schéma de shannon et weaver au sens de contenu de signification ↓ (17.48) ++ donc comme on l'a vu déjà maintenant avec la pmg donc le message peut se représenter sous différentes formes + donc c'est toutes les formes qui sont perceptibles par nos sens donc ça peut être sous forme visuelle + une image

3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (9)

- **Le message :**
 - Information véhiculée lors de la communication, contenu dénotatif.
 - La information est à entendre au sens de contenu, signification.
 - Il peut se représenter sous différentes formes : visuelle, olfactive, orale, écrite. Toutes formes perceptibles par un de nos sens.
 - À l'usage : le concept d'information ; principalement communication strictement verbale.
 - Limite de la notion de message (utile aux sciences des (dé)communications) pour la communication humaine : un texte ne se réduit pas à un support d'informations.
- **Fonction poétique :**
 - La visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte.

EM2 Déb Z Diapo 7

| | |
|---|--|
| <p>3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson</p> <p>(10)</p> <p>⊕ Pas confondre à la poésie (art du langage):</p> <ul style="list-style-type: none"> • La fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante, cependant, que dans les autres activités elle ne joue qu'un rôle subsidiaire, accessoire » JAKOBSON, 1993: 218. • « Par exemple, le fait de dire « Jeanne et Marguerite » dans cet ordre et non pas dans l'autre » Marguerite et Jeanne » relève de la fonction poétique, car si je ne considère aucune préférence hiérarchique entre les deux personnes nommées ainsi, le choix de cet ordre peut résulter de la préférence donnée au nom le plus court, par euphonie. » ⊙ Euphonie = combinaison harmonieuse de sons <p><i>EM2 Déb Z Diapo 8</i></p> | <p>olfactive + odeur orale ou écrite + mais bien sûr dans le schéma de kerbrat orechioni donc qui est verbocentriste ça va être principalement la communication strictement verbale ↓ (18.26) donc qu'elle soit écrite ou orale en ce sens sur le verbe ou sur les mots ↓ (18.31) + donc euh kerbrat orechioni euh + jakobson ne tient pas du tout compte euh de tout ce qui est visuel olfactif etc (18.41) ++ alors on voit juste la limite de cette notion de message en tant que verbe c'est le fait que on va pas passer à côté de nombreuses informations dans la communication hum ↓ un texte ne va pas se réduire simplement au support de l'information + ça va pas être des informations juxtaposées ça va être on dit toujours plus que ce qu'on voulait dire ↓ (19.08) donc euh :: c'est une des limites de ce schéma de jakobson c'est le fait d'utiliser le message dans le sens d'information (apparition de la diapo 8 19.18) + LE MESSAGE véhicule que de l'information c'est pas vrai donc y a plein de choses autour et donc il faut avancer et plus tard on verra d'autres schémas qui vont penser à améliorer cette notion de message qui euh qui est réduite seulement à à qui réduit le texte à un support d'information ↓ (19.26) ++ donc le message est associé + au message est associé LA FONCTION POETIQUE donc fonction poétique que jakobson voulait voulait justement euh remettre euh remettre à l'honneur euh et dire qu'elle avait été copié par les linguistes et donc voulait dire qu'elle était importante dans n'importe quel message ↓ donc la vision la fonction poétique c'est la visée du message en tant que tel + c'est l'accent qui va être mise sur le message pour son propre compte donc vraiment le contenu du message (20.09) comme on dit + comme je vous le disais les mots qu'on va choisir + comment on va associer ses mots + es ce qu'on va faire attention aux sonorités euh :: etc ++ on voit dans la langue française on utilise beaucoup de synonymes pourquoi on va choisir un mot plutôt qu'un autre ? parce que ça va être pour des raisons purement techniques ou est ce qu'il va y avoir des + des fonctions de sonorités parce que c'est plus joli d'utiliser ce terme plutôt qu'un autre donc tout ça ↑ c'est la fonction poétique (20.40) + donc pour vous donner un exemple pour la fonction poétique c'est une publicité qui a + je vais essayer de vous la montrer ↑ une publicité qui a été utilisée euh :: (tentant avec son ordinateur de projeter l'affiche</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
|  <p data-bbox="858 1572 906 1989">If you drink, then drink, you're a bloody idiot. T.C.</p> <p data-bbox="1050 1601 1088 1989">3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (10)</p> <p data-bbox="1114 1601 1289 1989"> <ul style="list-style-type: none"> • Pas confondre la poésie (art du langage) : <ul style="list-style-type: none"> • La fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante, cependant que dans d'autres contextes elle ne joue qu'un rôle subsidiaire, accessoire ». Adamsch, 1993 : 245. • Par exemple, le fait de dire « Jeanne et Marguerite » dans cet ordre et non pas dans l'autre « Marguerite et Jeanne » relève de la fonction poétique, car si je ne considère aucune préférence hiérarchique entre les deux personnes nommées ainsi, le choix de cet ordre peut résulter de la préférence donnée au nom le plus court, par euphonie. » • Euphonie = combinaison harmonieuse de sons. </p> | <p>publicitaire) (apparition de la diapo 9 21.28) voilà ↓ c'est une publicité qui a été utilisée par la sécurité routière en australie y a marqué if you + donc si tu bois et après tu conduis t'es un sacré idiot + alors ici on_a utilisé la fonction poétique le fait d'utiliser BLOODY IDIOT (écrivant au tableau l'expression « bloody idiot » 21.56) bloody tu es un sacré idiot donc c'est une expression anglaise y a un jeu de mots bien sûr avec BLOOD le sang ↓ donc en fait la conséquence que ça peut entraîner c'est un accident et donc + la mort et euh fhein la mort [XXX] qui peut entraîner une perte de sang + et puis aussi le fait que certains cocktails en anglais + on utilise beaucoup le nom de blood + BLOODY MERRY bloody merry etc donc ya vraiment un jeu de mots + donc ce terme là (pointant du doigt au tableau le terme « bloody » 22.17) n'est pas choisi au hasard ↓ (22.19) ça c'est pour illustrer la fonction poétique + cet exemple et puis euh le visuel avec le fait que vous avez un cercueil qui est aussi un verre de bière ↓ donc ça ↑ c'est la fonction poétique plus le visuel dans ce message ↓ + + + (Apparition de la diapo 10) donc dans la visée du message en tant que tel l'accent est mis sur le message (10) et donc c'est vraiment que les choix des mots sont utilisés ↓ + donc pour jakobson cette fonction ne se limite pas à la poésie + on pourrait croire que cette fonction poétique est uniquement utilisée en poésie ↑ donc jakobson dit (Lisant) la fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage + de la poésie elle en est seulement la fonction dominante déterminante + CEPENDANT cependant que dans les autres activités elle ne joue pas un rôle subsidiaire + accessoire (23.20) + donc elle est utilisée en poésie mais d'autres fonctions interviennent aussi en poésie dans d'autres activités du langage + la fonction poétique fait intervenir aussi ↓ + donc elle a pas un rôle accessoire dans la dans la vie de tous les jours ↓ (23.36) donc par exemple il nous dit + le fait de dire JEUNE MARGUERITE ↑ dans cet ordre et non pas marguerite jeune ↓ donc relève de la fonction poétique c'est à dire que si je considère aucune préférence hiérarchiques entre les deux termes nommés ↑ le choix de cet ordre peut éviter la préséance donnée au nom le plus court par euphonie donc on décide souvent quand on a deux prénoms quand_y_en_a un qui est plus long</p> |
|--|--|

EM2 Déb Z Diapo 10

| | |
|---|--|
| <p>3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (11)</p> <p>• Le contexte : le « référent », saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé.</p> <p>• Fonction référentielle (ou dénominative) : Fonction prédominante dans les autres fonctions à de tels messages doit être pris en considération par un linguiste référentiel (cf. Jakobson, 1963:214)</p> <p>• La fonction référentielle coïncide d'autres fonctions. Le langage humain n'est jamais complètement neutre (on dit toujours plus que ce qu'on voulait dire)</p> <p>• Énoncés strictement référentiels = énoncés purement utilitaires : « route laurie » ou « réglemanne (chaque mot est porteur d'information) » « les vectes scientifiques ou techniques : information expressive ou substituable humaine.</p> | <p>l'autre plus court ↑ on va d'abord dire le plus court avant le plus long ↓ (24.01) + et donc pour dire ce choix si ya pas de raison de dire en premier un prénom ↓ ça résulte de l'euphonie donc juste le fait de dire que il y_a une combinaison harmonieuse de euh des sons et donc c'est plus joli de dire d'abord le prénom le plus court et puis le nom le plus long ↓ (24.14) + donc voilà la fonction poétique on choisit pas l'ordre des mots par hasard ↓ c'est dicté par exemple dans l'exemple de jeune marguerite avec le fait que ce soit plus_harmonieux de dire d'abord le son le plus court etc ↓ donc vraiment retenez que la fonction poétique ça n'est pas que de la poésie bien sûr elle n'est pas dominante en poésie et donc (bruit) que la fonction poétique représente ↓ (apparition de la diapo 11 le contexte 24.43) + alors qu'elle entité de ce schéma ? + le contexte + donc le contexte ça va être le référent la situation dans laquelle va être le destinataire et le destinataire et qui va être verbale ou alors qui peut être verbalisée (25.51) ++ donc pour comprendre le contexte il faut associer la fonction qui lui est associée donc LA FONCTION REFERENTIELLE ou aussi appelée LA FONCTION DENOTATIVE ↑ + et donc la fonction référentielle pourquoi ? ce dont_on parle dans_un message donné donc la le L'ENTITE EXTRALINGUISTIQUE que l'on pourra ramener selon ce dont_on parle (bruit) donc c'est vraiment la référence + le sens iconique du message + donc c'est la fonction qui est prédominante dans les messages qui sont très courts + qui sont juste euh là à titre d'information ↑ (26.19) + donc souvent dans ces messages informatifs c'est la fonction qui est PREDOMINANTE mais bien sûr il va y_avoir une participation secondaire des_autres fonctions et alors il faut regarder les_indices que j'ai cités euh pour les_autres fonctions est ce qu'il y_a de l'impératif ? est ce qu'il y_a des TU des VOUS des_interpellations ? euh : est ce qu'il y_a l'expression d'un jugement par rapport à ce qu'on dit ? (26.50) donc normalement dans les_articles scientifiques donc qui sont les caractéristiques de cette fonction référentielle où on parle pas en TU où on parle pas en VOUS + on va pas mettre de jugement de valeur par rapport à ça mais c'est d'avoir un contenu donc c'est vraiment + le message neutre type (27.07) + mais bon c'est difficile d'avoir une langage ↑ pour même dans</p> |
|---|--|

EM2 Déb Z Diapo 11

les_articles scientifiques on voit qu'y_a toujours un jugement qui est porté y a de plus_en plus par exemple euh maintenant les gens qui vont faire des interpellations dans les TAXIS alors qu'on les voyait plus ↓ donc c'est difficile de garder un message qui est complètement neutre ↑ donc bien sûr la fonction référentielle elle va se croiser avec d'autres fonctions ↓ + et depuis jakobson on dit toujours plus que ce qu'on voulait dire + donc même si notre message peut nous paraître référentiel et qu'y_a rien qui est sous_entendu + le l'autre le comprend et réinterprète l'autre chose et comprend qu'on dit tout ce que l'autre voulait dire (27.44) + vous_avez déjà vu parfois euh :: vous dites juste une information à quelqu'un et euh l'autre personne va mal interpréter et va croire que vous voulez dire autre chose et va prendre la mouche parce qu'il a pas compris ce que ce que vous vouliez dire (27.57) donc ça ça dépend aussi de beaucoup de choses ↓ donc les_énoncés qui sont strictement référentiels sont très RARES donc ça serait des_énoncés qui seraient UTILITAIRES comme par exemple un panneau routier avec route barrée donc là on_a juste l'information que la route est barrée (28.15) c'est strictement référentiel ou alors un télégramme par exemple où chaque mot est porteur d'informations puisqu'on va dire que des mots qui sont utiles à l'information + on va pas s'encombrer de bavardages euh on va juste dire euh + on va être là à tel endroit à tel heure et on parle pas d'autres_informations même si on se rappelle ATTENDRE TOI A DIX SEPT HEURES A L'HOTEL etc + donc il y_a chaque mot est porteur d'une information donc là on peut juger que on_a un message qui est strictement référentiel ++ (Apparition de la diapo 12) donc comme je vous le disais théoriquement les_articles scientifiques sont typiquement techniques se sont des textes qui sont des_énoncés strictement référentiels ↑ (28.58) où normalement on valide toute la fonction expressive + on_a pas de jugement d'émotion + on_a pas de jugement de valeur et y a pas non plus d'esthétique au contraire on_a affaire à la poésie ou à la poésie du texte + on_essaye par exemple dans_un mode d'emploi technique d'être donc le plus près possible des données que de l'information et pas de notre fioriture [XXX] (29.19) ++ donc le contexte est référentiel [XXX] ça c'est des_énoncés qui

3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (11)

- Le contexte :
 - le « référent » : saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé
 - la situation : le contexte de la communication
 - la situation de la communication : le lieu, le moment, le destinataire, le médium, le canal, le support, le mode de transmission, etc.
- Fonction référentielle (ou dénominative) :
 - Renvoie à ce dont on parle dans un message donné
 - Fonction prédominante dans les textes techniques, les textes scientifiques, les textes administratifs, etc.
 - La fonction référentielle existe d'autres fonctions. Le langage humain n'est jamais complètement neutre. (on dit toujours plus que ce qu'on voulait dire)
 - Énoncés strictement référentiels = énoncés purement utilitaires
 - « sous-entendu » ou « sous-entendu » : chaque mot est porteur d'information
 - Théoriquement, les textes scientifiques ou techniques : information expressive ou référentielle équilibrée.

EM2 Déb Z Diapo 12

| | |
|---|---|
| <p>3-2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (11 bis)</p> <p>Remarque :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dénotation : désigne le sens premier (ou « sens propre ») d'une unité lexicale, telle que la propose le dictionnaire. • Connotation : il s'agit d'un sens second d'une unité lexicale, sens qui se rapporte et ne participe pas à sa définition dénotative. Ce marquage peut s'inscrire, culturel, littéraire ou esthétique. En général, on peut définir la connotation comme étant l'ensemble des valeurs subjectives qu'accorde un locuteur à un mot. <p><i>EM2 Déb Z Diapo 13</i></p> | <p>sont_utilitaires qui s'encombrent pas de fioritures ni de jugements de valeur ni d'émotions (apparition de la diapo 13) ah oui ↓ une petite remarque comme je vous parle souvent de d'émotions et de dénotation et de connotation + donc juste pour vous dire que la DENOTATION c'est ce qui désigne le sens premier ou le sens propre d'une unité lexicale (30.20) bon ↑ vous saurez par exemple qu'une entrée de dictionnaire avec le mot et sa définition + donc son sens premier ↑ + par contre la connotation c'est un sens second qui peut être donné à l'unité lexicale donc qui peut être culturel + qui peut être aussi personnel entre deux personnes + un mot qui va être connoté va avoir tout un environnement qui va lui être associé de choses qui vont lui être associées c'est tout ce qu'on appelle la connotation ↓ (30.47) donc le marquage est aussi subjectif vous pouvez prendre d'une personne à une autre il est culturel littéraire + esthétique donc vraiment dénotation le sens premier ↑ et connotation tous : par exemple quand on vous dit un mot c'est tout ce que ça réveille comme univers chez vous ↓ (31.01) donc ça on peut définir la connotation comme l'ensemble des valeurs subjectives capables de dépeindre un auditeur A ça va dépendre vraiment du vécu de l'individu qui va associer comme valeur à mot + donc on dit par exemple qu'y a des mots au fur et à mesure de l'histoire qui vont être connotés négativement on sait par exemple que le terme collaboration c'est dén c'est connoté négativement puisque ça réveille tout un contexte de guerre de collaboration avec les nazis pendant la guerre ↓ + c'est très négatif valeur que ça n'avait pas du tout au départ dans son sens premier par sa dénotation ↓ (31.40) donc quand on parle de fonction référentielle ↑ on parle bien d'une dénotation + donc vraiment le contenu le sens premier + le sens propre d'une unité lexicale et y a pas du tout cet univers qu'y a autour puisqu'on pourrait (bruit) + on va avoir dans le schéma de Kerbrat Orecchioni que cette notion de connotation va intervenir puisqu'elle va prendre euh comme point de départ le fait que personne a le même langage à la même conception du langage ↓ on a tous des valeurs différentes par rapport à sa langue + donc petite remarque sur dénotation ↑ dénotation sens premier ↓ connotation sens second (bruit) + des définitions que vous</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>3:2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (12)</p> <p>Le contact (comment?) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permet de recevoir le contact physique avec le destinataire • Présente un caractère psychologique entre le destinataire et le destinataire • Fonction phatique : permet de maintenir la communication • Fonction phatique : • Permet de recevoir le contact physique avec le destinataire • Présente un caractère psychologique entre le destinataire et le destinataire • Fonction phatique : permet de maintenir la communication • Permet de recevoir le contact physique avec le destinataire • Présente un caractère psychologique entre le destinataire et le destinataire • Fonction phatique : permet de maintenir la communication <p>Le langage a une fonction de socialisation, le jeu et le contact sont essentiels et permettent souvent le pas sur l'information</p> <p>Les phatiques: interjections telles que « bon », « tu vois » et « salut » qui ne servent qu'à établir, prolonger ou interrompre la communication.</p> | <p>pouvez trouver dans le dictionnaire hein (32.56) + alors on continue donc sur les éléments du schéma + le cinquième élément du schéma c'est LE CONTACT + (apparition de la diapo 14) donc comment va s'établir le contact ? (33.15) donc c'est le canal physique et dans le cas de la communication verbale c'est la communication logique qui va se faire entre le destinataire et le destinataire ↓ (33.24) donc le contact permet d'établir la communication et aussi de maintenir la communication + on a déjà parlé de ce contact dans la communication non verbale avec tout les éléments qui nous permettent de voir que contact était bien maintenu avec des petits mots dans la phrase comme TU M'ENTENDS ? TU SUIS ? euh :: les regards etc donc c'est vraiment établir la connexion établir le contact avec entre le destinataire et le destinataire donc c'est dans la communication technique tous les petits mots TU M'ENTENDS BIEN ? etc (34.04) ça peut être le BONJOUR dans la communication de tous les jours les petits mots qui vont permettre d'établir le contact et puis dans la conversation s'assurer que l'autre nous suit bien et est toujours bien en contact avec nous ↓ (34.18) + tous les petits mots c'est ce pas ? tu vois ? ça va donc tout ça ↑ c'est associé à la fonction phatique donc qui est cette fonction qui sert justement à établir et à maintenir le contact + donc la fonction phatique permet de conserver le contact et aussi d'établir aussi + d'établir et de conserver le contact avec le destinataire (34.45) ++ donc cette fonction est souvent considérée comme la fonction qui est PREMIERE chez les êtres humains + donc elle précède très souvent le langage articulé proprement dit + puisque par exemple on considère que le gazouilli des bébés c'est déjà établir un contact avec son entourage (35.24) donc même avant qu'y ait parole même avant qu'y ait langage + le bébé veut établir le lang le contact + et donc c'est une des premières fonctions qui a lieu chez l'enfant et donc c'est pour ça qu'on dit que la tendance place avant + arrive avant la tendance à émettre ou à recevoir des informations + on apprend d'abord à établir un contact à communiquer avec l'autre plutôt qu'à vouloir donner des informations (35.49) + le contact passe dans le développement de l'enfant avant le fait de vouloir qu'y ait des informations et que les messages contiennent des informations ↑ on parle souvent juste pour établir un contact maintenir</p> |
|---|--|

EM2 Déb Z Diapo 14

avec quelqu'un ↓ + donc c'est vraiment la fonction de socialisation du langage souvent le jeu et le contact prennent le pas sur l'information + on_a souvent parlé avec quelqu'un juste pour maintenir le contact avec quelqu'un parce que forcément on_a quelque chose à lui dire ↓ (36.24) si vous téléphoniez à votre famille si vous l'avez pas vu pour simplement maintenir un contact pour donner une information (bruit) donc y a cette fonction de socialisation du langage ++ donc LA FONCTION PHATIQUE concerne le maintien du contact c'est une des premières fonctions qu'on observe chez l'enfant qui est acquis par l'enfant et ça prend souvent le pas sur l'information proprement dite puisque y a cette fonction du langage qui est LA SOCIALISATION qui est très importante chez l'être humain ↓ (37.06) les informations proprement dites c'est toutes les interjections qu'on peut trouver dans le message ↑ donc comme je vous le disais + hein ? n'est ce pas ? tu vois ? tout ce qui permet de maintenir le contact et de se dire que l'autre nous suit bien ↑ (37.20) + dans le message ces petits mots servent à établir + à prolonger ou alors aussi à interrompre la communication ↓ parce qu'aussi il faut noter aussi que la communication s'arrête pas pour autant (bruit) + de se dire que voilà votre message est fini et que vous interrompez votre message ↓ + donc au téléphone c'est tous les petits mots qui servent à voir que la communication est bien établie à l'autre au moment pour bien vérifier que les circuits fonctionnent bien ↓ ++ alors (apparition de la diapo 15) la dernière fonction dans le schéma de yakobson c'est LE CODE ↑ (38.40) donc yakobson (Lisant) **défini comme une série de règles qui permet d'attribuer une signification au signe qui va être le support de l'information ↑ (38.42)** donc on_a vu que le signe était un système arbitraire on associe des lettres et des mots à une certaine signification c'est un code + donc on_a une série de règles qu'on connaît et qui va nous permettre d'attribuer une explication à en fait un système de signes qui serait + si on avait pas ce code qui serait incompréhensible pour nous ↓ c'est encore ce cette notion + le fait que ce message + il faut un code et décoder pour déchiffrer + on doit connaître ses règles pour pouvoir déchiffrer le message + donc autrement dit (Lisant) **le code c'est tout système de signes qui par convention préalable ↑ + on**


3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (13)

Le code :

- série de règles qui permet d'attribuer une signification au signe support de l'information
- autrement dit « tout système de signes qui, par convention préalable, est destiné à représenter et à transmettre une information d'une source à un point de destination. Échange bilinguistique, il faut que l'émetteur et le récepteur aient un code en commun »
- Il importe qu'ils fassent usage de la même langue mais qu'en plus leurs échanges culturels (c'est-à-dire leur connaissances) coïncident, sinon la communication n'est que partielle, voire nulle.
- Il faut donc différencier réception (perception) et compréhension : la réception d'un message n'entraîne pas toujours sa compréhension.

EM2 Déb Z Diapo 15

| | |
|--|--|
| | <p>s'est décidé on s'est mis d'accord sur ces conventions + ça serait un signe destiné à représenter à transmettre une information d'une source à un point de destination ↓ (39.30) donc là ↑ on retrouve aussi la le même concept que chez shannon et weaver ↓ y a un message à envoyer un code est_utilisé et de l'autre côté on_a son code pour décoder le message ↓ donc on s'est mis d'accord sur cette convention qui nous permette de déchiffrer le message (39.47) ++ donc cette notion importante de convention qu'on_avait pas dit au préalable ↓ + on s'est mis d'accord on connaît tous les systèmes de code + le système de signes et la signification qu'on lui a donnés donc pour qu'un message soit compris il faut que le code soit partagé ↓ (40.20) + donc il faut que pour qu'un système d'échange fonctionne ↑ il faut qu'un_émetteur et un récepteur ait ce code en commun sinon la communication ne fonctionne pas et on_a pas tout accès au même code si l'émetteur utilise un_autre code que le récepteur ↓ (40.39) donc + ce qu'on veut dire par là c'est qu'il est_essentiel qu'en fait une personne un destinataire + destinataire utilisent la même langue mais qu'en plus leurs champs culturels coïncident qu'ils fassent les bonnes_interprétations ↓ + donc comme je vous le disais on_a tous une connotation associée à des mots ↓ si ses mots sont culturels ↑ il faut qu'on_ait plus_ou moins le même champ culturel + les mêmes connaissances pour bien_interpréter les choses ↓ sinon la communication va être partielle ou pas du tout va être nulle ↓ parce que si on_a pas tous les mêmes_interférences y a beaucoup d'implicites dans le langage et si on comprend pas ces_implicites on va pas comprendre le message + ou on va avoir une compréhension partielle du message ↓ (41.28) on va pas comprendre (bruit) + donc c'est pour ça + shannon et weaver l'avait bien dissocié quand ils mettaient récepteur et destination ↓ il fallait vérifier la réception de la compréhension + on peut très bien + bien recevoir un message avoir tout tout les_éléments + recevoir chaque mots parfaitement mais ne pas comprendre le message et ne pas distinguer la réception de la compréhension (41.58) + donc la bonne réception du message n'entraîne pas toujours sa bonne compréhension + on peut avoir compris tous les mots du message et ne pas comprendre ce qu'ils veulent dire ou d'avoir perçu tous les mots et ne pas les</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>3-2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (14)</p>  <p>Le recouvrement des 2 champs culturels n'est jamais total - peut amener à des échecs de la communication - Peut amener aussi le fait que la communication ne se limite pas aux paroles proférées, chacun va chercher des informations qui entrent dans sa sphère de connaissances, consciente ou non, là où il peut.</p> | <p>comprendre ↓ (42.21) ++ (Apparition de la diapo 16) y a un code que le destinataire doit maîtriser (16) ↑ ce code sera forcément la langue c'est aussi la langue et tout ce champ culturel qu'il y a autour et les connaissances qu'ont peut_avoir justement sur ces notions de connotations que peuvent avoir les mots et les significations données à la langue etc (42.43) + donc par exemple deux personnes qui parlent la même langue mais qui sont pas du tout de la même culture ↑ avec pas les mêmes références historiques + on peut très bien ou pas se comprendre puisqu'on va pas associer les mêmes mots aux mêmes_éléments ↓ ++ (constitution par l'enseignante au tableau du schéma du code 43.18) donc souvent le code donne ↑ + schématiquement pour qu'une communication soit réussie ya un_échange culturel d'un_individu + le champ culturel d'un_autre individu et il faut au moins qu'il y_ait une partie qui coïncide qui soit ensemble + il faut au moins qu'y_ait un code commun la langue ↓ mais aussi la culture des personnes ↓ (43.36) donc ↑ ce qui est_en grisé c'est ce qu'on_a en commun et c'est essentiel pour qu'une communication soit bien comprise faut qu'y_ait au moins ce code en commun (43.45) entre les destinataire et les destinataire ↓ + donc bien sûr les champs culturels d'un_individu ne vont jamais COINCIDER PARFAITEMENT ↓ + vous_allez jamais trouver deux_individus qui ont_exactement les mêmes connaissances même si ils sont frères et sœurs + si ils_ont vécu les mêmes choses + ont suivi les mêmes_études ↓ + y aura toujours quelque chose qui va différer et vous pouvez avoir seulement un code commun qui est très petit et donc ça permet à l'échec de la communication le fait que ces deux surfaces ne se regroupent pas parfaitement + il peut_y avoir des_échecs de la communication puisque si on prend une préférence qui se situe dans le champ culturel qui n'est pas partagé ça peut poser des problèmes (44.33) + donc ↑ c'est aussi ce que je disais le fait de communiquer de dire des choses ça ne se limite pas aux paroles qui sont dites ↑ souvent on va aller plus loin que les mots qu'on va dire + on cherche des_informations dans notre sphère de connaissances + que ça soit conscient ou non on va associer des_informations au mot qu'on va recevoir ↓ (44.59) donc souvent + on dit souvent qu'un_énoncé c'est pas la somme de chaque sens de</p> |
|---|--|

EM2 Déb Z Diapo 16

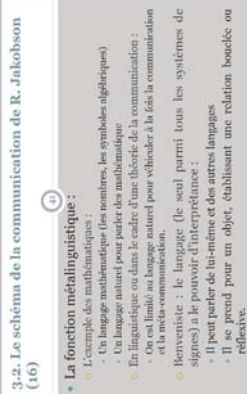
| | |
|--|---|
| <p>chaque mots + vous_avez une phrase ↑ le sens de la phrase va pas être la somme de chaque mot ↑ du sens de chaque mots ça va être un tout qui va être global ↓ parce que vous_allez chercher des_informations dans votre sphère de connaissances et vous allez donc vous_allez associer d'autres_informations à ce que vous_allez recevoir ↓ (45.27) + donc vraiment mettez vous en tête qu'un_individu peut aller chercher dans cette petite partie qui n'est pas commune d'autres_interprétations d'autres_informations au message et donc interpréter autre chose ↓ + (Apparition de la diapo 17) alors la fonction qui est_associée au CODE c'est ce qu'on appelle LA FONCTION METALINGUISTIQUE ↑ (46.19) + donc la fonction métalinguistique ↑ c'est ce qui s'applique au langage quand_il parle de lui-même ↓ + on va demander des_informations sur le langage + sur les mots qu'on va utiliser + sur les demandes de définitions + sur les demandes d'éclaircissement + tout ça ↑ fait partie de LA FONCTION METALINGUISTIQUE ↓ (46.48) donc on parle du langage par lui-même + donc on va définir les termes ignorés par le récepteur + c'est les demandes de classification + donc on va analyser le code proprement dit ↓ + si par exemple le code n'est pas commun ↑ on va + les destinataire peut demander des clarifications sur les termes utilisés ↓ (46.77) donc ça tout ça ↑ fait partie de la fonction métalinguistique ↓ donc à chaque fois le locuteur va demander des renseignements sur le sens d'un mot qui vient d'être employé ↓ + donc c'est le langage qui parle de lui-même ↓ ++</p> | <p>3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson</p> <p>15</p> <p>La fonction métalinguistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'applique au langage quand il parle de lui-même. • Se définit, par exemple, des termes ignorés du locuteur (analyse du code). • Se rencontre chaque fois qu'un interlocuteur demande des renseignements sur le sens d'un mot qui vient d'être employé. <p>Selon Jakobson :</p> <ul style="list-style-type: none"> • chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : • on parle du langage par lui-même. • Tout langage qui se réfère à lui-même est métalinguistique. • Tout langage qui se réfère à lui-même est métalinguistique, en demandant sans cesse ce que veut dire tel ou tel mot de vocabulaire. <p>EM2 Déb Z Diapo 17</p> |
|--|---|

002. EEE : si le destinataire ne comprend pas ?

003. Z : donc si le destinataire ne comprend pas en tant que locuteur ça peut être + donc là ↑ on parle de l'auditeur et interlocuteur + l'interlocuteur va demander des renseignements sur le mot + le locuteur

[XXX] + donc c'est souvent une fonction qui se retrouve dans l'apprentissage du langage par un_enfant ↓ + il va demander par exemple qu'est ce que ça veut dire ça ? comment on appelle cet_objet ? + tout ça ↑ c'est fonction métalinguistique même quand_un_étranger arrive + euh :: apprend une autre langue ↓ + quand_un_érasmus arrive en france y aura des mots qu'il connaît il va demander des_explications sur le mot ↓ + est ce qu'on dit bien ça comme ça ? + est ce que ça se dit comme ça ? c'est fonction métalinguistique ↓ (48.17) + donc yakobson le définit aussi comme ça ↑ donc chaque fois que le destinataire essaient de deviner si ils utilisent bien le même code ↑ donc il va il va y_avoir une vérification des procédures et méthodes pour qu'il y_ait une compréhension et donc le message euh passe bien ↑ (48.39) donc le discours est centré sur le code et il remplit une fonction métalinguistique ↓ + donc ça peut être aussi le destinataire qui demande si le destinataire a bien compris le sens du message si il utilise bien ce sens là pour les mots etc donc c'est_une clarification du message et voir si ils utilisent bien le même code (48.57) + donc c'est les les processus d'apprentissage du langage + les processus d'acquisition du langage de la langue de l'enfant + donc c'est toutes les_activités qui recourent beaucoup à la fonction métalinguistique et on demande sans cesse comment onappelle cet_objet ? + que veut dire tel ou tel mot ? donc ↑ ça apporte un_éclairage sur le vocabulaire ↓ (49.20) donc c'est à chaque fois que le message est centré sur le code proprement dit on_est alors dans LA FONCTION METALINGUISTIQUE ↑ + donc ça peut être aussi des termes + des petites phrases comme euh JE VOUS_AI COMPRIS ↓ QU'EST-CE QUE VOUS VOULIEZ DIRE ? + JE NE VOUS SUIS PAS ↓ donc si on_a pas compris on demande des clarifications du message ↓ (49.52)

004. EEE : [XXX]

| | |
|--|--|
|  <p><i>EM2 Déb Z Diapo 18</i></p> | <p>005. Z : oui c'est un peu l'apprentissage des langues mais comme l'apprentissage du langage aussi ↓ + quand_un_enfant apprend le langage aussi ↑ + le fait de comment associe euh :: le fait euh :: ordre mettre l'ordre des mots et par exemple ça et pas ça ↓ donc c'est le langage proprement dit après dans le cadre d'un_étranger c'est plus l'apprentissage d'une langue plutôt que du langage puisqu'il a déjà la maîtrise du langage ↓ + (Apparition de la diapo 18) alors on parlait de la fonction métalinguistique et une des caractéristiques de la fonction métalinguistique c'est par exemple si vous prenez l'exemple des mathématiques ↑ on_a un langage qui est les mathématiques + donc les nombres les chiffres avec des_égales et des plus des moins + avec de l'algèbre des nombres etc ↓ et pour expliquer les mathématiques on_a recours au langage naturel + on_explique les mathématiques avec un_autre langage ↓ c'est pas le langage systématique ↓ donc on_a deux langages pour expliquer les mathématiques qu'on soit dans le cas de la linguistique ou dans le cas de la communication + on_est limité pour parler du langage (bruit) donc on_a pas deux langage différents pour parler de l'objet ↓ + donc l'objet qui va servir à parler de cet_objet c'est la même chose ↓ c'est ça la difficulté de la linguistique ou de la communication c'est qu'y_a pas deux langages différents + le langage mathématiques on peut faire recours au langage naturel pour l'expliquer + c'est trop difficile pour expliquer la langue on peut faire on_a la langue pour expliquer la langue (51.42) donc y a cette NOTION DE BOUCLE qui se fait + et donc c'est pour ça qu'on parle de métacognition qu'on_a que ↑ + la communication qu'on_a que le langage pour parler de la communication et des_étapes de la communication + donc c'est ce que benveniste donc qu'on_a déjà vu plusieurs fois ↓ + il a une pensée qui est très_étudiée ↑ dit que le langage a UN POUVOIR D'INTERPRETANCE (52.06) ce qu'il veut dire par ça c'est que le langage peut parler de lui-même et de autres langages + donc le langage peut être pris pour un_objet d'étude ↓ la seule façon qu'on_a de parler de cet_objet d'étude ↑ c'est</p> |
|--|--|

3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (17)

- Décalage entre communication entre machines et communication humaine :
 - Différence entre décodage et interprétation.
 - Décodage : opération mécanique, qui peut être digitalisable
 - (reproduction des images par les caméscopes analogiques/numériques = décodage de signaux enregistrés par les capteurs lumineux).
 - Interprétation : opération subjective et nécessairement culturalisée.

EM2 Déb Z Diapo 19

l'objet d'étude lui-même ↓ donc il y_a une relation qui est vouée au réflexif c'est_UNE RELATION DE MIRROIR ↑ puisque pour parler de l'objet d'étude on va utiliser l'objet d'étude lui-même ↓ (52.29) donc c'est ce que benveniste appelle le pouvoir d'interprétation puisque le langage naturel peut servir pour parler de lui-même mais aussi des_autres langages donc par exemple ↓ le langage mathématiques et par contre ↓ + on_a pas d'alternative pour parler du langage naturel que le langage naturel lui même ↓(52.45) + donc on_est toujours dans_une relation unique on fait une boucle tout le temps ↑ + on tourne en rond puis pour définir le langage naturel on_utilise le langage lui-même ↓ (52.48) + (Apparition de la diapo 19) donc pour faire le rapport avec le schéma de shannon et weaver ↑ il faut bien comprendre qu'y_a un décalage entre la communication entre machines et la communication humaine ↓ \

006. EEE : vous pouvez revenir en_arrière s'il vous plait ?

007. Z : oui ↑

008. EEE : merci ↓

009. Z : donc on met souvent la fonction métalinguistique comme une fonction A PART ↑ hein puisque c'est vraiment une fonction qui est_à part qu'y_a ↑ y a pas dans tous les messages comme les cinq autres fonctions qui peuvent être présentes presque dans tous les messages ↓ ici ↑ euh la fonction métalinguistique est_un peu une fonction à part puisque pour parler du langage humain il faut demander des clarifications ↓ (54.11) ++ donc là on_a fait le tour du schéma avec toutes les caractéristiques du schéma qui était [XXX] pour revenir au schéma de shannon et weaver qui a inspiré le schéma de yakobson ↑ on va voir qu'y_a un décodage qu'on peut pas absolument associer ↓ fhein ↑ faire un parallèle entre la communication entre machines et la communication humaine (54.54) ça parle pas vraiment de la même chose ↓ donc (bruit) dans le cas des machines on parle de décodage +

décodage alors que dans la communication humaine on va parler d'interprétation ↓ (55.05) ce qui n'existe pas dans le langage pour les machines ↑ donc on_avait vu justement la notion d'information qui était peut-être précise pour shannon et weaver et ne revêt pas cette interprétation qui est pas prise en compte ↓ donc le décodage c'est vraiment une opération mécanique ↓ + donc qui peut être DIGITALISABLE qui peut être + encodé euh + par des machines donc par exemple c'est juste euh + on parle de décodage quand c'est de la reproduction d'images par caméscope soit numérique soit analogique ↓ + donc ça va être un décodage destiné à être enregistré par des capteurs lumineux et qui vont former des_images ↓ (55.41) donc comme ça c'est juste l'opération technique + mécanique qu'on appelle LE DECODAGE et qui a lieu dans la communication entre machines ↓ + vous_allez avoir un caméscope + vous_allez passer l'image du caméscope sur l'ordinateur ou sur la télévision et on_aura un décodage qui vient du signal lumineux par le caméscope ou bien de la télévision (bruit) donc c'est vraiment une opération qui est mécanique + tandis que L'INTERPRETATION pendant une opération subjective et qui va être nécessairement culturalisée ↑ + vu que le code dépend aussi de tout le champ culturel ↓ + de ce qu'on_a entendu + de ce qu'on va interpréter selon notre propre vécu et notre propre euh :: + selon notre propre culture ↓ + donc aussi bien le décodage pour passer d'une machine à une autre ça va être les mêmes tandis que l'interprétation ↑ + vous dites vous dites un même message à plusieurs personnes différentes il va être interprété de manière différente ↓ (56.28) + c'est une opération subjective ↑ + donc des différentes personnes on passe à une autre on peut aussi être influencé par la culture de l'autre personne ↓ (56.49) ++ le décodage d'une son mécanique c'est QUE associé à la communication entre machines et l'interprétation les machines n'interprètent pas et ya que les_humains qui peuvent interpréter ↓ + alors pour terminer donc il faut bien_avoir en tête qu'un message il peut porter chacun des fonctions qu'on_a vues donc les six fonctions ↑ et que par rapport à un message il peut_y avoir des fonctions qui vont être DOMINANTES ↓ (57.36) donc ça va être plutôt UN MODELE ENERGETIQUE donc qui a plusieurs forces ↑ + ça va être une dynamique

| | |
|---|---|
| <p>3.2. Le schéma de la communication de R. Jakobson (18)</p> <p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un message peut comporter chacune de ces fonctions, souvent une est dominante par rapport à une autre: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Dynamique des fonctions du langage: forces en interaction au sein d'une structure • Les fonctions du langage interviennent souvent dans la classification des genres: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Intéressant d'un point de vue descriptif, certains genres sont très riches en saillance et/ou en retrait d'une ou de plusieurs fonctions ◦ Poésie lyrique: fonction émotive dominante ◦ Poésie épique: fonction référentielle augmentée par rapport à l'emphase/dominance. | <p>avec des fonctions + donc va y_avoir des forces en_interaction et il peut y_avoir par exemple au sein d'une structure une fonction qui va prendre plus d'importance et donc on va diminuer la force des_autres fonctions ↓ donc dans_un même texte + vous pouvez repérer six fonctions ↑ donc les petits mots qu'on_a vus avec ces fonctions là ↓ mais il va y_avoir une fonction qui va être plus dominante que l'autre ↓ + donc dans les textes scientifiques même si vous pouvez repérer la fonction émotive ou euh :: ++ d'autres fonctions ça va être référentiel ou dominant etc donc une parenthèse avec ces fonctions (apparition de la diapo 20) + donc avec ses fonctions un message ne véhicule pas qu'une seule fonction ↑ c'est vraiment un système de forces + ces forces bon c'est_un système dynamique avec des forces qui vont diminuer + des forces qui vont :: et donc comme je vous_en parlai au début euh du cours + ces fonctions du langage interviennent dans la classification des genres ↑ + donc d'un point de vue descriptif on_a essayé de décrire les genres en se disant ce genre là ↑ il a telle émotion qui est dominante ou cette fonction qui est dominante + ou celle là qui est_en retrait ou quasiment absente ↓ donc pour définir avec par exemple dans la poésie lyrique ↑ on va dire que c'est la fonction émotive qui est dominante ↓ et de la poésie lyrique on va passer à la poésie épique ↓ + donc euh le le récit euh d'aventures de chevaliers etc là ↑ la fonction référentielle va augmenter par rapport à la fonction émotive et la fonction émotive va diminuer ↓ donc c'est pour ça qu'on va pouvoir faire cette classification des genres donc la littérature parler de de romans policiers + de romans épistolaires ↑ ça va être en rapport à la fonction qui vont être dominante et les fonctions qui vont être plus_en retrait par rapport à d'autres (bruit) + projets</p> |
|---|---|

EM2 Déb Z Diapo 20

2. TRANSCRIPTION DES COURS CHEZ L'ENSEIGNANT DEBUTANT I AVEC LE SUPPORT TRADITIONNEL DU TABLEAU

2.1. Séance [DEBITRI]

| INSCRIPTIONS TABLEAU | TRANSCRIPTIONS |
|----------------------|--|
| | <p><i>L'enseignant est devant son bureau et ses notes personnelles ; 30 étudiants et l'observatrice</i></p> <p>001. I : (écrivant au tableau 324 le contexte fonction référentielle) alors le contexte ça correspond à l'ensemble des conditions ↑ + le fait de faire référence à l'ensemble des conditions sociales PRINCIPALEMENT ++ SOCIALES mais aussi SITUATIONNELLES hein donc l'ensemble des conditions sociales situationnelles qui sont EXTERIEURES au message et qui vont INFLUENCER le message ils vont l'influencer ↓ (01.02) <donc ils vont influencer le message> donc l'ensemble des conditions sociales situationnelles principalement donc extérieures au message qui vont influencer la compréhension du monde ↓ ++ donc la fonction référentielle ça renvoie à + ce dont_on parle dans_un message donné donc parler de fonction référentielle c'est + faire référence à tout ce qui renvoie à ce dont_on parle DANS_un message donné ++ donc un_exemple d'énoncé qui serait STRICTEMENT référentiel hein qui serait vraiment le le le le stéréotype de l'énoncé référentiel c'est euh :: tout les_énoncés qui sont PUREMENT UTILITAIRES hein ↓ (02.11) + par exemple euh un_énoncé où vous pouvez voir sur un panneau où y aurait écrit ROUTE BARREE (écrivant le terme ROUTE BARREE au tableau 02.13) d'accord ? donc ça n'a de sens qu'en situation et ça a du sens que pour la route en question et ça indique que la route on peut pas y aller d'accord ? bon ↓ un_énoncé strictement utilitaire ↓ + et qui ne peut s'interpréter hein que dans le contexte ↑ + euh un_autre exemple euh d'énoncé utilitaire et stri : et euh strictement référentiel</p> |

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">La fonction phatique</p> <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 1 (05.28)</p> | <p>ce serait par exemple les LES TELEGRAMMES ↑ par exemple chaque mot est porteur de sens ↓ (03.06) donc chaque mot est porteur de sens dans les télégrammes don c'est un type d'énoncé où la fonction référentielle est très importante ↑ + en théorie également tout ce qui est euh :: de l'ordre de l'article scientifique et de la communication scientifique tend vers cette fonction référentielle ↓ puisque <oui> puisque euh normalement dans un article scientifique on essaiera d'éviter tout ce qui est de l'ordre de l'esthétique hein et on visera donc euh vraiment le contenu hein la transmission de l'information ↓ (04.00) ++ donc quand même le plus souvent la fonction référentielle CROISE d'autres fonctions puisque le langage humain n'est jamais totalement neutre ↓ + donc le langage humain n'est jamais complètement neutre quoiqu'on en dise et comme on l'a vu jusqu'à présent et quoiqu'on fasse on en dit toujours un peu plus que ce qu'on voulait dire hein ↓ c'est un peu euh + l'idée de Jakobson ↓ alors ensuite ↑ il nous reste à voir le contact donc trois points deux points cinq est ce que vous avez tous eu tous les photocopiés ? vous l'avez tous les photocopiés avec tous les modèles ? donc hum au contact quelle fonction y est associée ? ++</p> <p>002. EEE : phatique ?</p> <p>003. I : phatique LA FONCTION ↑ <la fonction phatique> (écrivant au tableau le terme « fonction phatique » 05.28) alors le contact ça correspond à la liaison physique psychologique + liaison physique psychologique et sociologique entre euh l'émetteur et le récepteur ↓ (05.59) ++ c'est LA LIAISON PHYSIQUE PSYCHOLOGIQUE et physique entre l'émetteur et le récepteur ↑ donc au contact <comme on l'a dit tout à l'heure> ↓ est associé à la fonction phatique la fonction de contact physique avec le destinataire ↓ + alors c'est ce qu'on peut garder de la communication non verbale hein + qui permettait + alors maintenant avec le langage comment est ce qu'on fait ? comment est ce qu'on permet comment est ce qu'on régule la communication et qu'on vérifie que l'autre est toujours bien là qu'il a bien compris par exemple dans une question alors \</p> <p>004. EEE : on dit t'es toujours là ?</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>005. I : voilà ↓ par exemple t'es toujours là ↑ d'accord ↓ on cherche à maintenir le contact d'accord ? ou alors euh hein hein hein T'AS COMPRIS hein TU VOIS ? euh LES_ONOMATOPEES euh elles servent à ça ↓ ou alors si quelqu'un parle + fait + parle beaucoup ben on_a vu que dans la communication non verbale le fait de faire des gestes de hocher la tête pour montrer qu'on suit et pi au téléphone on voit pas notre interlocuteur + donc ce sera faire hum hum hum d'accord ? on montre qu'on est toujours là on montre que le contact est bien_établit hein euh euh que la communication se passe bien donc c'est LA FONCTION PHATIQUE ↑ donc utilisation d'INTERJECTIONS de type COMME + HEIN N'EST CE PAS ? + TU VOIS ? (07.54) ++ c'est cette fonction la fonction phatique qui est liée à la fonction de socialisation dans le sens où elle permet d'établir de vérifier et de conserver le canal de communication (08.26) donc FONCTION DE SOCIALISATION puisque dans ce cadre le canal de communication renforcer euh établir vérifier renforcer le canal de communication ↓ alors pourquoi c'est lié à la fonction de socialisation ? et bé naturellement parce que dans la dans la fonction de socialisation euh on pense à l'établissement du contact entre plusieurs individus ↓ (08.46) d'accord ? et c'est l'établissement de ce contact qui prend le pas sur l'information ↑ quand_on dit à quelqu'un TU VOIS ? ou hum hum en fait on lui demande pas si il a bien COMPRIS mais ce qu'on dit on lui demande si il a s'il a entendu s'il est toujours là d'accord ? donc c'est le côté on reste en relation avec l'autre ↓ (09.11) ++ donc dernier + donc le dernier facteur à voir c'est LE CODE trois point deux point six euh :: (écrivant au tableau les termes « 3.2.6 le code » 09.33) + alors quelle fonction est_associee le code ?</p> |
| <p>La fonction métalinguistique</p> <p>Déb I Ins Tab 2 (05.45)</p> | <p>006. EEE : la fonction métalinguistique ?</p> <p>007. I : la fonction métalinguistique ↑ (écrivant au tableau les termes « la fonction métalinguistique » 05.45) ++ LA FONCTION METALINGUISTIQUE ↓ + alors pour qu'un système puisse fonctionner il faut ↑ + que l'émetteur et le récepteur partage un code en commun ↓ + donc il faut que l'émetteur et le récepteur aient un code en commun ↓ + dans ce contexte un code peut se définir de la manière suivante ↑ donc un code c'est_une</p> |

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Signes Support de l'information</p> <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 2 (10.53)</p> | <p>série de règles + une série de règles qui permet pardon ↓ d'attribuer une signification au signe support de l'information ↓ (10.52) (écrivant au tableau les termes « signes » et « support de l'information 10.53) qui permet la signification au signe support de l'information ↓ + donc en d'autres termes (Lisant) un code ça fait référence à tout système de signes tout système de signes + qui par conventions préalables + est destiné à représenter et à transmettre une information ↓ (11.57) +++ d'une manière générale pour que la communication s'établisse au mieux ↑ idéalement il faut que l'émetteur partage un code de manière assez égale d'accord ? il faut que le le le le niveau de maîtrise soit partagé + en d'autres termes hein au minimum de la maîtrise commune entre un_émetteur et un récepteur c'est au moins de partager la même langue ↑ (12.38) ++ donc il importe que l'émetteur et le récepteur partage au moins la même langue mais c'est pas toujours suffisant ↑ il faut également que leurs champs culturels leurs connaissances coïncident + pour que la communication s'établisse dans les meilleures conditions il faut partager la même langue mais il faut également que les champs culturels coïncident ↓ si l'un des deux paramètres n'est pas n'existe hein euh :: n'est pas euh complètement euh n'existe pas complètement dans ce cas ↑ là la communication n'est que partielle ou alors elle échoue ↓ (13.36) ++ donc dans la communication à ce niveau c'est important de distinguer émission et réception ré euh là ↑ on peut tout_à fait percevoir un message mais ne pas le comprendre ↑ (14.02) donc il faut distinguer pardon ↓ réception et compréhension <excusez moi> on peut recevoir un message sans forcément le comprendre ↓ ++ donc_un_exemple hein donc imaginez que vous que vous hum _êtes heu vous n'avez jamais touché un_ordinateur de votre vie et euh vous euh quelqu'un qui euh : ne fait que ça ↑ euh d'un point de vue péjoratif on appelle ça édi que il sait que parler de ça et a pas forcément conscience que le champ culturel et de l'autre euh ne n'est pas partagé donc on peut tout_à fait imaginer une situation où euh l'information on va parler de son métier on va parler euh de réseau ou de choses très compliquées sans que l'autre personne ne lui parle de rien ↓ pour autant la langue utilisée c'est le français mais comme le champ culturel n'est pas partagée la communication ne se fait pas d'accord ? donc c'est important que les deux soient partagés alors on peut schématiser ça de la manière suivante euh (effaçant le tableau 15.11) ++ le champ culturel d'un_individu un ++</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | <p>le champ culturel de l'individu de ++ donc les individus restent unique hein dans leur champ culturel hein ils_ont chacun le leur et ce qu'ils partagent c'est le code en commun et les connaissances du monde en plus ↓ (16.00) + le recouvrement des deux champs culturels n'est JAMAIS euh :: N'EST JAMAIS TOTAL ↓ + donc le recouvrement des deux champs culturels n'est jamais total est c'est ce qui va expliquer en partie du moins ↓ les situations d'échec de la communication ↓ + donc pour vérifier qu'on parle bien la même langue qu'on utilise bien le même code c'est la fonction métalinguistique qui entre en jeu ↓ et euh c'est une fonction qui s'applique au langage quand il parle de lui-même ↓ (17.02) + c'est une fonction qui s'applique au langage quand il parle de lui-même ↓ +++ par exemple euh c'est euh ça permet c'est à travers c'est à l'aide de cette fonction qu'on va pouvoir définir un terme qui ne serait pas connu par le locu par l'interlocuteur ↓</p> <p>008. EEE : mais c'est la fonction métalinguistique ça ?</p> <p>009. I : c'est le c'est la fonction métalinguistique oui ↓ + donc imaginons une situation qui ne peut pas exister mais imaginons là ↓ je vous parle des animaux des félins et je vous dis ben le chat hein et là ↑ vous me dites c'est quoi un chat ? et moi je vous dit un chat c'est un félin qui :: et donc dans le discours je vous apporte une information sur un mot du lexique de manière à ce que notre champ culturel puisse coïncider ↓ (18.18) + la fonction métalinguistique c'est également aussi la possibilité de dire ah ! ben le mot chat ça s'écrit C H A T d'accord ? donc c'est tout c'est le fait qu'avec la langue elle-même on va pouvoir parler de la langue on va pouvoir la décrire donc METALINGUISTIQUE hein ++ donc selon jakobson pour illustrer cela ↓ jakobson dit euh chaque fois que les destinataires et ou le destinataires jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le code le discours est centré sur le code ↓ on parle du CODE euh :: il remplit une fonction METalinguistique ↑ (19.03) donc si vous voulez noter la citation de jakobson donc c'est jakobson qui parle euh :: (Lisant) chaque fois que le destinataire et ou le destinataire ++ chaque fois que le destinataire et ou le destinataire jugent nécessaire ++ de vérifier s'ils utilisent bien le même code euh :: virgule ↓ + le discours est centré sur le</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">La réflexivité de la langue</p> <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 3 (20.41)</p> | <p>code deux points ↓ ++ il remplit une fonction métalinguistique ↓ (20.14) +++ donc cette fonction méta est ce qu'il faut que je la relise la citation ou c'est bon ?</p> <p>010. EEE : c'est bon ↑</p> <p>011. I : c'est bon ↓ alors cette fonction métalinguistique hein est souvent associée à euh LE CARACTERE REFLEXIF DE LA LANGUE + la réflexivité de la langue (écrivant l'expression « la réflexivité de la langue » 20.41) ++ et c'est euh un des points qui euh notamment hein nous distingue <à ce qu'on en sait jusqu'à présent> hein du des de tout les langages animaux ↓ hein donc c'est cette capacité à percevoir d'elle-même ↓ (21.14) ++ donc ici on peut insister sur la différence entre les no : les notions de décodage et d'interprétation ↓ (21.40) ++ le DECODAGE est un _in : est une opération complètement MECANIQUE + hein donc le décodage est un_interprétation mécanique ↓ + alors que L'INTERPRETATION est une opération subjective et culturelle ↓ donc pour conclure sur le schéma de Jakobson euh Jakobson adopte un point de vue fonctionnel sur la communication ↓ + il cherche à expliciter l'idée que le système qu'un système comme le langage ↓ donc il cherche à expliciter qu'un système comme le langage + est utilisé dans des buts précis ↓ (23.08) et ses buts hein + qu'il faut qu'il faudra euh expliciter et décrire et mettre au jour et décrire ↓ + donc un système comme le langage est utilisé pour des buts précis et se sont des buts qu'il faudra mettre au jour comprendre décrire expliciter ↓ (23.31) + en d'autres termes le langage sert à quelque chose et c'est ça qu'il s'est donné comme objectif hein de décrire à quoi sert le langage ↓ donc c'est bien une approche fonctionnaliste sur la langue (23.46) + par ailleurs euh il faut garder à l'esprit que la liste des fonctions telle que le le décrit euh Jakobson dans son modèle n'est pas une liste fermée ↓ on peut ON POURRAIT tout à fait compléter ce schéma on pourrait notamment le compléter en précisant par exemple la fonction référentielle on pourrait la dis la scinder en deux types de fonction référentielle euh :: donc ↓ la fonction donc la liste des fonctions n'est pas une liste fermée et euh on pourrait compléter ce schéma donc par exemple ↑ dans la fonction référentielle</p> |
|---|--|

faut distinguer deux choses (écrivant au tableau l'expression « fonction référentielle » 24.39) euh :: ce qui a attrait à LA SITUATION même ↑ + donc dans ce cas là ↓ ça renverra à l'ensemble des DEICTIQUES + donc les déictiques hein se sont des_éléments qui ne peuvent être interprétés que dans_une situation de communication précise ↓ et on range également dans la fonction référentielle tout ce qui relève du COTEXTE et en l'occurrence tout ce qui est du côté de l'utilisation des_ANAPHORES + des pronoms anaphoriques par exemple donc qui pourront qui n'ont pas besoin d'une situation d'énonciation précise pour être interprétés mais qui ont besoin de la situation textuelle dans laquelle ils son_inserés ↓ (25.47) + est ce que vous_avez des questions ? non c'est bon ↓ alors ya quelques LACUNES sur les schéma de jakobson ↑ + PREMIERE LACUNE ↑ d'abord c'est qu'il n'y_a aucune considération sur le statut du destinataire ni sur son_unité ↓ donc le statut de destina TEUR ni s : ni de considération pour son_unité ↑ ++ donc notamment il n'est pas exprimé explicité dans le modèle qu'un destinataire peut devenir destinataire ↓ qu'en fait dans_une situation de communication c'est_avant tout une interaction entre au moins deux_individus ↓ (26.47) hein ya pas cette idée que le destinataire devient destinataire ↓ ++ en d'autres termes hein jakobson dans son schéma montre un schéma qui est_à sens qui est_sens unique qui ne permet pas l'interaction ↑ donc le schéma de jakobson est simplificateur et la réalité la les réalités communicationnelles sont beaucoup plus complexes et enchevêtrées ↓ (27.25) ++ donc pas assez de considération sur le statut du destinataire pas assez de considération sur l'unité du destina TEUR et du destina TAIRE ↓ c'est euh l'évolution que va proposer KERBRAT ORECCHIONI dans son schéma + qu'on va maintenant décrire ↓ (27.49) alors kerbrat kerbrat orecchioni ↑ si vous prenez euh la le polycopié où ya où ya tout les schémas ya un R et deux C et non pas deux r et un c c'est écrit ↓ comme donc un R et deux C pour orecchioni ↓ ++ (écrivant au tableau le terme « orecchioni » 28.21)

012. EEE : c'est un N aussi ↑

013. I : comment ? non ↓ ya deux :: ben ya un N ↑ + un N donc ↓ ya :: c'est que les C qui sont_en double ↓ donc

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">La notion de compétence</p> <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 4 (29.28)</p> | <p>c'est_un schéma un modèle qui a été proposé dans les_années quatre vingt et qui tente de remédier aux lacunes du schéma de jakobson ↓+ et notamment elle propose de présenter le cadre euh de l'échange langagier + le cadre de la communication ↓ (29.10) + pour cela euh elle va opposée LA NOTION DE COMPETENCE (écrivant au tableau les termes « la notion de compétence 29.28) donc euh :: je vous laisse regarder un peu euh de manière approfondie les les schémas + je vous laisse cinq minutes pour les pour les regarder ↑ (les étudiants prennent connaissance des schémas pendant 5 minutes) alors c'est bon ↓ vous l'avez tous lu du début à la fin ou :: ? alors ↑ pourquoi la notion de compétence ? parce qu'elle part de l'idée de l'hypothèse et du constat aussi que la langue euh : n'est pas n'est pas possédée de manière égale PAR TOUS ↓ + les_individus qui parlent une langue hein les locuteurs d'une langue maîtrisent pas leur langue leur code de manière égale PREMIER CONSTAT ↓ DEUXIEME CONSTAT ↑ l'échange langagier n'est pas harmonieux ni limpide ↓ ++ <deuxième constat> l'échange langagier n'est NI harmonieux NI limpide ↓ alors pourquoi ? ben parce que quand_on parle d'abord on_est pas forcément compris par l'autre hein a compréhension n'est pas forcément immédiate ↓ et même pire parfois on ne dit pas ce qu'on voulait dire ↓ donc deux_observations hein qui font que l'échange langagier n'est harmonieux et n'est pas limpide ↓ (31.50) + donc la langue est_un système dont la structure est maîtrisée de manière différente par les locuteurs ↓ donc la langue est_un système qui est maîtrisé de manière différente par le locuteurs + on va parler on va dire que la maîtrise est HETEROGENE ET IMPARFAITE ↓ (écrivant au tableau les termes « maîtrise imparfaite de la langue » 32.22) ++ donc c'est pour ça qu'elle parlera de compétence hein le terme de compétence là il vient de ces différences ↓ + donc dans le schéma + euh on_oppose euh d'un côté l'émetteur et de l'autre et de l'autre côté le récepteur (33.10) ++ et euh donc euh de chaque côté les statuts de l'émetteur et du récepteur ne sont pas identiques puisque du côté de l'émetteur on_a un modèle de production alors que du côté du récepteur elle propose l'idée d'un MODELE D'INTERPRETATION ↓ + donc le fait euh + donc finalement d'un côté et de l'autre hein l'émetteur a ses propres compétences qui vont être des COMPETENCES LINGUISTIQUES PARALINGUISTIQUES IDEOLOGIQUES CULTURELLES PSYCHOLOGIQUES qui vont avoir également des contraintes de l'univers</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Compétences linguistiques</p> <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 5 (34.50)</p> | <p>du discours et de l'autre côté le destinataire le :: récepteur a LUI ses propres compétences qui ne sont pas partagées entre l'émetteur et le récepteur ↓ + alors on va rentrer dans le détail des compétences et qu'est ce qu'elle propose comme compétences ↓ D'ABORD ↑ ya des COMPETENCES LINGUISTIQUES et PARALINGUISTIQUES ↑ d'abord on va d'abord s'intéresser aux COMPETENCES LINGUISTIQUES (écrivant le terme « compétences linguistiques » 34.50) + <compétences linguistiques> alors les compétences phonétiques d'abord + donc compétences phonétiques donc compétences de prononciation ↓ + et tout défaut de prononciation va entraîner une modification du contenu du message ↓ un_exemple qu'on vit tout surtout en ce moment c'est quand_on_est enrhumé ↑ et ben on_a une modification en termes de production du message hein et c'est [XXX] donc quand_on_est malade hein quand_on_est enrhumé le fait de ne pas pouvoir respirer par le nez entraîne un défaut de prononciation hein des nasales ↓ (35.56) + donc ça peut sur certains mots faire des QUIPROQUOS ↑ ça peut aussi être relativement handicapant si vous_avez un billet sncf à réserver par téléphone puisque la machine ne vous comprendra pas ↓ (36.09) DEUXIEME TYPE de compétence linguistique COMPETENCE SYNTAXIQUE ↑ alors la compétence syntaxique ça fait référence à la capacité à structurer des phrases plus_ou moins complexes ↓ ++ donc euh un_exemple euh si vous_vous_adressez à un_enfant en bas_âge ↑ vous_allez adapter vos compétences en_utilisant plutôt une structuration simplifiée ↑ vous_allez pas euh utiliser des subordonnées des relatives dans tout les sens ↓ vous_aurez une utilisation de la langue plutôt simplifiée + de manière à ce que l'enfant vous comprenne (37.13) + par contre si vous racontez une histoire qui relate des_événements imbriqués les_uns dans les_autres avec euh plusieurs protagonistes euh qui reviennent de temps_en temps ↓ euh dans ce cas là ↑ vous_utiliserez une structure syntaxique qui vous permettront de faire des retours dans le temps des_avancées dans le temps de revenir sur un personnage etc ↓ et donc vous euh mettez en_oeuvre une compétence marquée euh dans votre maîtrise des phrases complexes ↓ (37.47) ++ TROISIEME TYPE de compétence linguistique LES COMPETENCES SEMANTIQUES ↑ donc compétences sémantiques tout simplement ↓ par exemple euh dans_une situation précise d'énonciation le fait de soutenir + de rester + de garder une thématique précise une thématique donnée ↓</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Compétences linguistiques Compétences paralinguistiques</p> <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 6 (39.32)</p> | <p>(38.20) + donc une absence de cohérence thématique sera + considérée par votre interlocuteur soit comme quelque chose de pathologique ya des maladies qui font qu'on arrive pas à tenir des des dysphasies qui ne permettent pas ça ↓ qui font qu'on ne tient pas une thématique ↓ euh si vous n'êtes pas dans_une situation euh de maladie ↑ dans ce cas là on vous dira oh ! mais arrête de passer du coq à l'âne je te suit plus ↓ d'accord ? donc cette expression est typique de cette incohérence sémantique ↓ (39.07) donc le fait de dire de passer du coq à l'âne là ↑ on met en œuvre UNE FONCTION METALINGUISTIQUE d'accord ? on_interroge son_interlocuteur sur le code qu'il utilise en l'occurrence hein le CODE SEMANTIQUE hein le niveau sémantique ↓ + ensuite COMPETENCES PARALINGUISTIQUES ++ (écrivant au tableau les expressions « compétences linguistiques compétences paralinguistiques » 39.32) compétence paralinguistique ↓ alors ça fait référence à la dimension prosodique du langage ↓ dimension proso prosodique donc ↓ ce qui concerne l'accentuation ↑ donc un_exemple hein on va insister sur un mot important dans_une phrase ↓ + si on veut le mettre en_évidence + le fait d'insister sur un mot + peut prendre une valeur particulière comme l'interdiction ↓ par exemple si j'interdis si je souhaite euh interdire à mon :: enfin de ne plus sortir je vais dire je ne veux PAS que tu sortes ce soir ! donc insister sur le PAS c'est insister sur l'interdiction d'accord ? et je j'utilise la prosodie pour ça ↓ + hum l'accentuation d'un côté mais également les_inflexions prosodiques donc pareil hein le fait ↑ comment est ce qu'on terminait la phrase ? c'est distinguer les_inflexions prosodiques c'est distinguer euh les phrases affirmatives exclamatives interrogatives et on va donner du sens ↓ si par exemple je dis ce soir tu ne sort pas ↓ non tu ne sors pas d'accord ? donc là ↓ j'ai une inflexion qui euh :: donne un_ordre l'idée d'ordre et c'est non négociable tu sors pas ce soir par contre ↑ si je dis mais tu ne sors pas ce soir ? donc là c'est_une question c'est t'as le droit de sortir si tu veux mais je suis étonnée que tu ne sors pas ↓ d'accord ? donc c'est le sens qui va être modifié selon la prosodie ↓ (41.18) donc ça ↑ c'est de l'ordre des compétences paralinguistiques ↓ si on_avait un modèle de communication qui prendrait en compte la communication non verbale c'est typiquement dans ces compétences paralinguistiques qu'on pourrait ranger euh beaucoup de gestes qu'on_a vu dans le cadre de la posturo mimo gestualité mais également dans la proxémique et et la kinésique</p> |
|---|---|

hein + donc kerbrat oreccioni n'envisage pas la communication non verbale ↓ euh :: elle a une vision qu'on appelle VERBOCENTRISTE de la communication donc une une euh une un point de vue caractéristique de la linguistique hein les linguistes ils étudient la langue hein c'est ça qui les intéresse hein + une vision verbocentriste ↓ + alors association des compétences linguistiques et des compétences paralinguistiques c'est ce qu'on appelle avec une appellation générique hein LES COMPETENCES DE COMMUNICATION ↓ (42.33) + donc l'appellation générique qui permet de regrouper les connaissances linguistiques et les connaissances paralinguistiques ↓ + alors maintenant on va décrire les compétences idéologiques et culturelles ↑ (42.55) donc hein encore une fois propre à chacun des intervenants d'une situation d'énonciation ↓ donc ces compétences idéologiques culturelles ça fait référence à l'ensemble des connaissances encyclopédiques ↓ (43.38) ça fait également référence + aux SAVOIRS IMPLICITES qu'on a sur le monde ↓ donc CONNAISSANCES ENCYCLOPEDIQUES qui sont plutôt des connaissances sur le monde de type FACTUEL mais également savoirs implicites qu'on a sur le monde ↓ + hum par exemple hein un exemple de savoir implicite ↓ c'est euh la relation de cause à effet d'accord ? vous savez eu vous avez intégré euh de manière implicite que ben si ya un effet ya nécessairement quelque chose qui cause cet effet ↓ (44.13) la relation entre les deux et vos discours généralement s'articulent en respectant ce type de générique qu'on sur le monde ↓ (44.24) ++ donc dans ce type de connaissances dans ce type de compétence ↓ pardon ↑ intervient l'idée que quand on parle euh :: et ben iol faut tout gérer s'intéresser au savoir de l'autre ↑ que que quelles sont les compétences de l'autre ? euh :: dans ce domaine ↓ + donc si par exemple euh + je parle de prolétariat de classe ouvrière de de lutte des classes de grève ↓ mon discours sera différent si je m'adresse à un syndicaliste qui est relativement âgé par exemple ↓ et ce sera différent que si je m'adresse à un jeune du modem ou euh :: ou à un patron d'entreprise ↑ (45.31) d'accord ? et pour faire passer les mêmes idées j'utiliserai pas vraiment le même langage et pour ça il faut que je connaisse que j'ai un minimum de connaissance sur mon interlocuteur d'accord ? donc ça rejoint l'idée de champs culturels qui sont euh p : pas forcément identiques hein ↑ et qui se retrouvent pas forcément ↓ + alors ensuite LES DETERMINATIONS PSY ↑

Les déterminations psy

| | |
|--|--|
| <p>Déb I Ins Tab 7 (46.03)</p> | <p>(écrivant au tableau l'expression « les déterminations psy » 46.03) + donc des déterminations psy ça fait référence à l'état psychologiques des protagonistes ↑ + ça correspond à l'état psychologique des protagonistes ↓ ++ donc cet_état psychologique peut être passer + par exemple un_état psychologique passer c'est le fait d'être de bonne ou de mauvaise humeur hein ↑ l'humeur est_un_état psychologique passer ↓ + donc il peut_être passer il peut_être permanent + et là ↑ on_est plutôt de l'ordre du caractère de la personne ↓ (47.15) ++ par ailleurs l'état psychologique peut relever de la normalité ↑ de de la situation émotionnelles normées comme la joie la colère la tristesse + ou encore peut relever de la pathologie ↓ la pathologie ↑ des_exemples hein la démence la dépression ↓ + dans tous les cas les déterminations psy influent à la fois sur le MODE DE PRODUCTION mais également sur le MODE DE RECEPTION ↓ + des euh :: des messages dans la communication ↓ donc là ↓ je vous renvoie hein à tout ce qu'on_a vu sur la communication affective et sur l'autosynchronie sur l'hétérosynchronie et tout ce qu'on_a vu autour de ces nouvelles notions ↓ (48.38) + il reste LES CONTRAINTES DE L'UNIVERS DU DISCOURS ↑(écrivant au tableau l'expression « les contraintes de l'univers du discours » 48.53) donc les contraintes de l'univers du discours alors ↑ l'univers du discours ça englobe PREMIEREMENT ↑ \</p> |
| <p>Les contraintes de l'univers du discours</p> <p>Déb I Ins Tab 8 (48.53)</p> | <p>014. EEE : les trois là ↑ euh euh compétences linguistiques ↓ idéologiques et déterminative c'est lié à quoi ?</p> <p>015. I : c'est lié à l'individu en fait lié \</p> <p>016. EEE : d'accord ↑</p> <p>017. I : c'est pour ça en fait que c'est lié \</p> <p>018. EEE : [XXXX]</p> <p>019. I : voilà ↑ alors que les contraintes de l'univers du discours on va voir que :: \</p> |

020. EEE : c'est le signal c'est la signification du signal ?

021. I : euh :: non ↓ ça va être plutôt le contexte par rapport à jakobson ↑ euh :: attendez ↑ contraintes de l'univers de discours c'est plutôt le contexte on va voir ce que c'est ↓ donc ya tout ce qu'on_a vu avant ça peut se relier à donc au code ↓ euh référentiel et métalinguistique euh :: bon ↑ c'est pas strictement équivalent d'accord ? mais les trois compétences linguistique paralinguistique idéologique culturelle et déterminations psy ↑ c'est vraiment ce qui est particulier à chacun de nous ↓ (50.00) mais qui doit être par l'autre hein pour euh :: la situation ↓ euh les contraintes de l'univers de discours ↑ on va voir que c'est un petit peu extérieur à l'individu ↓ alors ↑ ça englobe d'un côté LES CONDITIONS CONCRETES de al communication les données situationnelles ↓ donc les conditions concrètes de la communication les données situationnelles ↓ + par exemple le caractère écrit ou oral du canal de transmission ↑ + le lieu \

022. EEE : [XXXX]

023. I : comment ?

024. EEE : pardon ↓ vous pouvez répéter ce qui était avant s'il vous plaît ?

025. I : donc euh :: caractère écrit ou oral du canal de transmission ↓ + le lieu de la situation ↑ + la temporalité donc temporalité hein quand_est ce que ça se passe ? à quels moments et aussi en termes de durée de la communication ↓ (51.14)

026. EEE : <inaudible>

027. I : voilà ↑ par exemple c'est quand même un canal assez particulier qui peut être radiophonique télévisuel et dans ce cas là ↑ on_utilisera pas les mêmes moyens pour faire passer un message ↓ + euh le nombre de

| | |
|---|--|
| <p>participants + ou encore la représentation que les protagonistes se font d'eux-mêmes et se font des autres ↓ + donc pour comprendre ce dernier point ↓ si par exemple euh vous_allez euh vous faites vous + faites une présentation à destination d'un public ↑ il vous faut avoir une idée du public qui va vous_écouter ↓ pour euh :: être sûr que ce que vous_allez dire va être compris ↑ il faut pas que ce soit trop compliqué si c'est_un public qui ne connaît pas du tout la thématique que vous_allez aborder et il faut pas que ce soit trop simple si c'est_un public de spécialistes ↓ (52.27) d'accord ? + donc c'est la représentation que vous_avez du public auquel vous ↑ fhein des des_interlocuteurs ↓ donc ça c'était le premier point pour les_univers du discours ↓ deuxième point ça englobe également LES CONTRAINTE DE GENRES ↓ ++ les contraintes de genre et LES CARCTERISTIQUES THEMATIQUES ET PRAGMATIQUES DU DISCOURS ↓ + donc contraintes de genre donc caractéristique thématique et rhétorique du discours ↓ + donc naturellement la communication sera différente selon qu'on raconte une histoire qu'on raconte un conte que l'on_est dans_une situation d'altercation que l'on_est dans_une situation de consultation médicale ↑ euh :: d'explication de roman de situation de cours etc ↓ (52.33) ++ donc naturellement hein ces contraintes de l'univers du discours sont différentes selon l'émetteur et selon le récepteur d'accord ? + par exemple dans une situation telle qu'on vit en ce moment ↓ la situation de cours ↑ euh : non ↓ les contraintes de l'environnement c'est le fait qu'il faut que je parle suffisamment fort pour que vous puissiez m'entendre ↑ c'est plutôt on_a une voix qui est mise en jeu et pour vous ce qui va primer c'est votre écoute notamment euh comment vous_allez pouvoir entendre et arriver à noter tout ce que je dis ↓ + donc même si on_est au même lieu et au même endroit et pi plus_ou moins pour la même chose on_a finalement des rôles plus_ou moins différents selon la situation ↓ et c'est ces rôles différents qui sont mis_en_oeuvre hein et qui sont explicités dans les contraintes de l'univers de discours ↓ (54.31) alors il nous reste alors euh :: les deux derniers ↑ les deux derniers les deux dernières classes d'un côté LE MODELE DE PRODUCTION et d'un_autre côté LE MODELE D'INTERPRETATION ↑ =+ alors euh l'existence de ces deux_éléments sont euh d'une hypothèse de recherche de catherine kerbrat orechioni orechioni et euh dans l'hypothèse où il existerait un modèle de production et un modèle d'interprétation ↑ alors il serait constitué <je</p> | |
|---|--|

| | |
|--|---|
| | <p>cite euh :: kerbrat oreccchioni ↓> (Lisant) des règles générales qui régissent les procédure d'encodage et de décodage ↓ + donc dans l'hypothèse que des modèles de production et d'interprétation existent ↓ ces modèles seraient constitués ouvrez les guillemets ↓ des règles générale + qui régissent les procédures d'encodage qui régissent les procédures d'encodage + et de décodage ↓ fermez les guillemets ↓ ++ donc c'est juste une hypothèse de la part de kerbrat oreccchioni ↓ les modèles fhein les les l'existence du modèle de production euh n'a pas été mis sur papier euh :: n'a pas été explicité mais si ils_existaient ↑ donc c'est toujours une citation de kerbrat oreccchioni ↓ ces modèles seraient communs à tous les sujets parlants c'est_à dire que tous utilisent les mêmes procédures lorsqu'ils_émettent d'un côté ou reçoivent les messages ↓ euh on se rapprocherait euh + de la <ah non ↓ c'est_un_autre ↓> donc euh :: ouvrez les guillemets ↑ (Lisant) ces modèles seraient courants à tout les sujets parlants ↑ + ces modèles seraient communs à tout les sujets + parlants c'est_à dire + que tous utilisent les mêmes procédures lorsqu'ils_émettent ou reçoivent les messages ↓ (57.14) ++ donc ces modèles seraient communs à tout les sujets parlants c'est_à dire que tous utilisent les mêmes procédures lorsqu'ils_émettent ou reçoivent les messages ↓ donc attention hein euh :: l'existence de tel modèle c'est vraiment une hypothèse et ya pas de suite connue sur l'évolution de cette euh hypothèse de recherche ↓ (57.42) + alors pour conclure sur le modèle de kerbrat oreccchioni ↑ le principal apport euh de cet_auteur c'est le fait qu'elle rompt avec la représentation idéale du code ↓ ELLE ROMPT AVEC UNE REPRESENTATION IDEALE DU CODE ↓ + telle qu'elle est notamment perçue dans le modèle de jakobson ↓ + elle rompt également avec la représentation de de la communication idéale des protagonistes de la communication ↓ (58.22) ++</p> <p>028. EEE : vous pouvez répéter ?</p> <p>029. I : donc elle rompt avec la représentation idéale du code notamment telle que jakobson telle que elle est perçue telle qu'elle est perçue dans le modèle de jakobson ↓ ça rompt également avec une représentation des</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>Duelle</p> <p>Déb I Ins Tab 9 (59.53)</p> | <p>protagonistes de la communication ↓ (58.45) + la principale critique c'est le fait que c'est une REPRESENTATION BIPOLAIRE de + la communication ↑ + elle a d'ailleurs d'abord conscience kerbrat orechioni ↑ elle a conscience de cette critique et à ce sujet elle dit que (Lisant) ce schéma correspond <je cite ↑> au cas le plus simple et finalement le plus rare de la communication celui de la communication duelle ou en tête à tête ↓ + donc si vous voulez le noter ↑ donc (Lisant) ce schéma correspond au cas le plus simple ↑ ce schéma correspond au schéma le plus simple ↓ et finalement le plus rare de la communication celui de la communication duelle ↑ (59.49) (écrivant au tableau le terme « duelle » 59.53) + DUELLE ↑ <entre parenthèses> en tête à tête ↓ DEUXIEME LIMITE deuxième critique qu'on pourrait apporter c'est que c'est euh une conception verbocentriste de la communication ↑ + dans laquelle hein la DIMENSION VERBALE N'EST PAS PRISE EN COMPTE ↓ donc certaines évolutions du modèle hein donc proposées par kerbrat orechioni vont prendre en compte des euh éléments de communication non verbale ↓ + on va aborder la dernière partie ↑ une partie de synthèse euh :: + avant de rentrer dans cette partie je vérifie si vous_avez tout les documents euh :: est ce que tout le monde la eu ↑ (en montrant un photocopié à la classe) ++ donc ya plusieurs séances également ↑ donc ah vous je le aient avec moi ↓ est ce que tout le monde a eu la synthèse des propositions de hall ? oui ↑ donc les schémas de la communication tout le monde les_a ? + <bon ça va ↓> ++ alors euh la synthèse s'appuie sur un travail qui sur euh sur euh les travaux d'un chercheur qui s'appelle YVES WINKIN ↑ (écrivant au tableau les termes « YVES WINKIN » 00.51) + yves winkin donc ↑je vous_invite à aller euh lire un de ses_articles que vous pouvez trouver sur internet ↑ alors l'adresse c'est la suivante http slach slach double v point ercom point ac tiret versailles point fr ↓ ++ donc sur ce site (00.09) double v point ercom point ac tiret versailles point fr ↑ sur le site même vous_avez » un petit moteur de recherche sur le site ↑ vous cherchez WINKIN ↓ (écrivant au tableau le terme « WINKIN » 01.48) + là ↑ vous_aurez quatre ou cinq résultats ↓ normalement c'est le lien numéro UN qui s'intitule APPROCHE SYSTEMATIQUE ↑ non ↓ SYSTEMIQUE pardon ↓ ET CONSTRUCTIVISTE DE LA COMMUNICATION ↓ (écrivant au tableau l'expression « approche systémique et constructiviste de la</p> |
| <p>YVES WINKIN</p> <p>Déb I Ins Tab 10 (01.00.09)</p> | |
| <p>Approche systémique et constructiviste de la communication</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>Approche systémique et constructiviste de la communication</p> | <p>communication » 02.00) ++ donc vous cliquez sur le lien quand vous tapez que le début hein ↑ et une fois que vous êtes sur le lien vous avez un résumé qui n'est en fait que la copie des premières lignes de l'article ↓ et un peu plus bas vous avez le PDF où vous pouvez télécharger librement ↓ (02.39) ++ donc YVES WINKIN propose d'envisager ↑ donc c'est c'est une proposition <fhein> un travail qui permet de synthétiser euh :: les schémas de la communication qu'on vu hein pour deux approches un peu plus euh :: ou deux approches de manière complémentaire ↓ donc l'idée générale des travaux de yves winkin c'est euh d'envisager la communication selon deux conceptions opposées ↑ chacune des conceptions + relevant d'une METAPHORE DU TELEGRAPHE ↓ euh donc c'est LA CONCEPTION ↑ (écrivant au tableau l'expression « la conception télégraphique » 04.00) + conception télégraphique dans laquelle on va se baser fhein qu'yves winkin se base ↓ + qui s'oppose euh à LA CONCEPTION ORCHESTRALE DE LA ↓ (écrivant au tableau l'expression « la conception orchestrale de la communication » 04.34) + orchestrale de la communication ↓ donc dans les bouquins hein + alors c'est un travail que vous euh retrouverez dans l'article que je vous ai indiqué euh dans d'autres travaux yves winkin est également une référence ↓ dans l'ouvrage qui s'intitule LA NOUVELLE COMMUNICATION ↑ (écrivant au tableau les termes « la nouvelle communication » 05.07) et dans ANTHROPOLOGIE DE LA COMMUNICATION (écrivant au tableau les termes « anthropologie de la communication » 05.18) +</p> |
| <p>La nouvelle communication</p> | <p>030. EEE : donc euh :: c'est euh ça reprend la conception télégraphique et orchestrale ?</p> <p>031. I : comment ?</p> <p>032. EEE : c'est la conception télégraphique et orchestrale ?</p> |
| <p>Anthropologie de la communication</p> | <p>033. I : c'est les deux hein c'est le fait de présenter les la communication où ces deux visions sont opposées</p> <p>034. EEE : d'accord ↓</p> |

035. I : c'est_à dire que vous_y trouverez les deux ↓ (05.47) + alors on va commencer par décrire la conception télégraphique ↑ ++ **LA CONCEPTION TELEGRAPHIQUE DE LA COMMUNICATION** ↓ + alors dans cette conception yves winkin fait référence naturellement aux travaux de + shannon et weaver ↓ un modèle qui va décrire plus précisément un modèle de communication tel que shannon et weaver l'ont proposé ↓ (06.32) + donc pour rappeler hein le modèle de communication proposé par shannon et weaver est_un **MODELE MATHEMATIQUE** ↑ + une théorie où l'information où la notion d'information est caractérisée par deux_éléments essentiels ↓ donc les pour euh :: dans le cadre du schéma de shannon et weaver hein ↑ l'information contenue dans le message est_assimilée à la qualité de signes émis par un récepteur et reçu émis par un_émetteur et reçu par un récepteur ↓ (07.33) + donc dans le schéma de shannon et weaver hein **LA NOTION D'INFORMATION** ↑ est définie (Lisant) **comme la qualité de signes qui sont émis par un_émetteur et reçu par un récepteur de manière totalement indépendante de leurs significations** ↓ ils s'intéressent pas à la signification au sens des signes ↓ (08.08) **DEUXIEME POINT** important apporté par le modèle de shannon et weaver ↑ c'est le fait que quand_une information circule dans_un dans_un canal de transmission il est menacé par du **BRUIT** (08.33) + donc quand_heu l'information circule sur un canal de transmission alors l'information est menacée par du **BRUIT** ↓ (Lisant) **le bruit qui se définit comme PERTURBATION MATERIELLE DE L'INFORMATION** ↑ + donc pour que dans dans l'idée de shannon et weaver hein pour que la communication euh se passe correctement il faut maintenir le taux de bruit à un taux acceptable pour que l'information soit bien transmise entre un_émetteur et un récepteur ↓ (09.15) + donc c'est_un modèle de la communication qui est encore beaucoup utilisé en linguistique et euh en sciences de la communication ↓ encore aujourd'hui ↑ + donc on va s'arrêter là ↓ euh :: on verra à la séance de la rentrée les dimensions qui permettent d'opposer la conception la conception télégraphique à la conception orchestrale ↓ et on va garder un quart d'heure pour parler des sujets d'examen + je vais vous distribuer des sujets et euh je vais vous faire travailler pendant les vacances hein ↑

037. EEE : oh ::: !

038. I : je vous donne des sujets c'est généreux non ? (distribuant les sujets d'examen) ++ c'est le troisième donc c'est euh :: je vous l'ai intitulé ↑ (Lisant) **répondez à la question suivante en vous appuyant sur le cours et en illustrant vos arguments à l'aide d'exemples concrets notamment de la bibliographie ↓ + par quelle partie du cours pouvez vous détailler les conceptions de la communication qui ressort de la phrase suivante ↓ le contentement se lit dans les yeux + dans le maintien dans l'accent dans la démarche et semble se commu : se communiquer à celui qui l'aperçoit ↑ + c'est une citation de JEAN JACQUES ROUSSEAU dans LES REVERIES DU PROMENEUR SOLITAIRE ↓ pour euh :: mener à bien ce travail ↑ vous veillerez pour un réduction méthodique à structurer une introduction qui indique le plan de votre développement + à suivre ce plan dans le développement vous rédigerez votre développement + à suivre le plan dans le développement et à revenir à la question de départ dans votre conclusion ↓ + ces points sont naturellement repris dans euh le petit plan détaillé la le :: sur le petit sujet que je viens de vous distribuer hein en termes de méthodologie ↓**

2.2. Séance [DEBITR2]

| INSCRIPTIONS TABLEAU | TRANSCRIPTIONS |
|----------------------|---|
| | <p><i>L'enseignante est devant son bureau et ses notes personnelles ; sont présents 30 étudiants et l'observatrice</i></p> <p>(L'enseignante procède à la correction d'un exercice donné en cours)</p> <p>001. EEE : [XXX]</p> <p>002. I : comment ? alors là ↓ on_est dans le poteau on dira qu'on_est dans le symbole ↑ [XXX] donc un symbole ↑ le deuxième là où il y_a les deux voitures un + deux qui sont euh où ya le symbole interdit de doubler ++ on_est encore dans LE SYMBOLE hein + donc quand_on on_est euh dans la version au dessus plutôt le symbole + j'avais dit que pour les panneaux de la route c'est pas toujours évident de savoir si on_était dans le signal ou dans le symbole ↓ + on on il vous faut plutôt considérer que vous_êtes vers une :: vers le moins_intentionnel possible fhein vers le plus_intentionnel possible d'accord ? donc on_est dans euh le symbole + alors ensuite le la petite vignette numéro cinq ↑ alors je sais pas si vous l'aviez compris ↑ + il vous faut euh en fait euh interpréter ↑ vous voyez l'écran de la télé ya une petite étiquette sur l'écran de la télé don c'est ça qu'il faut interpréter + donc le fait qu'il y_ait une information sur le fait sur le euh :: + l'âge à laquelle on_a droit par exemple de REGARDER UNE EMISSION ou des choses un petit peu ++ donc c'est en général des CARRÉS + des RECTANGLES DE COULEURS pour pour indiquer les classe d'âge de de l'émission + alors là on_est dans_un cas + on_est dans le cas euh strictement d'un SIGNE au sens propre puisque ya la relation qui est complètement arbitraire hein euh entre le :: entre le :: le triangle + le rond + le carré et le fait d'interdire à une population particulière ↓ + alors ensuite la vignette numéro sept +++</p> |

alors ? alors là ↑ euh je pense que c'est un peu ininterprétable fhein on peut dire que c'est deux choses SOIT c'est UN SYMBOLE puisque le fait d'associer la croix à la religion particulière ya pas de : + la relation est euh intentionnelle mais elle est + elle réfère à la croix de jésus christ ↑ + on peut aussi dire euh vu l'image que c'est l'indice que la personne est croyante aussi d'accord ? + ça dépend à quel niveau d'interprétation on se place hein ↑ + donc la croix en_elle même est_un symbole (02.38) mais le fait d'avoir une croix placée au dessus d'un lit + là ↓ on_est dans L'INDICE (02.43) + alors la vignette huit ↑ \

003. EEE : un_indice ?

004. I : un_indice oui ↑ + la dix ?

005. EEE : un symbole ?

006. I : un symbole ↓ + le onze ?

007. EEE : un signal ?

008. I : un signal ↑ ++ c'est pas un_indice ça parce qu'on_est dans le côté intentionnel + on_a intentionnellement placé un tube qui fait que quand ya du vent ça va se gonfler mais c'est le signal parce que le signal hein ça implique qu'il y_a du vent + euh :: la vignette treize ↑ \

009. EEE : c'est quoi le dix déjà ?

010. I : le dix c'est_un symbole ↑

011. EEE : et le huit ?

012. I : et le huit c'est_un_indice ↑ + alors on_est au treize + un_indice ↑ le quatorze ? ++ des_indices aussi hein + on_est dans l'idée euh dans les cours + je veux dire on_est dans_un cadre de jeu ou quelqu'un imite

quelqu'un et lui donne des indices euh :: + le seize ?

013. EEE : un signal ?

014. I : un signal ↑ (04.16) + le dix_huit ? ++ on_est dans le signe à proprement parlé euh :: SOS + il y_a une relation complètement arbitraire entre euh la suite S + O et S et le fait de lancer un_appel ↑ + le dix neuf ? (04.41) + la croix sur le bras donc c'est un signe aussi ↑ (04.46) et enfin la vingt_et un ↓ alors la vingt_et un ↑ honnêtement j'ai jamais compris ce qu'il voulait dire euh :: le résul : enfin la bonne réponse c'est LE SIGNAL ↑ mais honnêtement je ne vois pas tout_à fait pourquoi ↓ + alors on c'est ce que c'est le le le chiffre + ce numéro mais en même temps euh :: fhein bon ↑ ou est ce que c'est le fait de partir ? + le fait d'entendre ça symbolise le départ de course + du coup on_entend un signal pour pouvoir partir ↑ c'est pas :: l'image n'est pas très nette + bon c'est qu'un petit_excercise pour vous montrer d'abord comment est ce que vous pouvez distinguer tout ça ↓ ça AJOUTE par rapport à :: par rapport à la classification que je vous_ai donné (05.39) + vous voyez que dans ces résultats ya une différence on va rajouter l'idée de signes qui est le rapport complètement arbitraire entre euh :: + le l'élément et sa signification d'accord ? donc ya euh : en plus une gradation puisqu'on_est dans l'idée d'une communication humaine sinon verbale non verbale mais humaine en tout cas ↓ (05.59) bien ↑ + donc au plus bas de l'intentionnalité et c'est euh :: l'indice après le signal + le symbole et le signe on_est dans le purement intentionnel et le purement arbitraire d'accord ? donc ya vraiment une gradation dans les deux concepts ok ? (06.17) est ce que vous_avez des questions là-dessus ? non ↑ c'est bon ? + alors ben on continue euh : donc on s'était arrêté ↑ ++ on_avait commencé la kinésique ? on_était à la PMG ?

015. EEE : voilà ↑

016. I : c'est ça ↓ + donc la POSTURO + MIMO + GESTUALITE ++ donc euh :: j'avais pas du tout

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">interactivité multicanalité</p> <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 1 (07.37)</p> <p style="text-align: center;">interactants</p> <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 2 (08.13)</p> <p style="text-align: center;">émetteur récepteur</p> <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 3 (08.39)</p> | <p>commencé la posturo mimo gestualité hein si ↑ on_avait parlé d'interactivité et de multicanalité (se déplaçant pour consulter le cours d'un étudiant) + ah oui ↑ on_a juste la grande introduction d'accord ? donc on va rentrer dans la PMG ↑ + les principes directeurs de la posturo mimo gestualité alors ↑ il y_a deux concepts fondamental quand quand_on_aborde la posturo mimo gestualité c'est L'INTERACTIVITE + la notion d'interactivité (écrivant au tableau le terme « interactivité » 07.36) et la deuxième notion est celle de LA MULTICANALITE (écrivant au tableau le terme « multicanalité » 07.50) + alors qu'est ce que ça vous_évoque l'interactivité ?</p> <p>017. EEE : les relations ?</p> <p>018. I : ouais ↓ l'idée de relation ↑</p> <p>019. EEE : des_échanges ?</p> <p>020. I : voilà des_échanges tout_à fait ↑ (08.05) donc euh :: dans l'interactivité on_a des_énoncés qui sont coproduits par des_interactants hein dans l'interactivité on_a des_INTERACTANTS ↓ (écrivant au tableau le terme « interactants » 08.13) hein ces_interactants ils produisent ↑ + ils coproduisent des_énoncés sur une relation hein euh entre les deux hein les_énoncés + les_interactants ils peuvent être euh :: alternativement EMETTEUR ou RECEPTEUR ↓ (écrivant au tableau les termes « émetteur » et « récepteur » 08.39) alors la multicanalité + on_a déjà entrevu le concept euh : \</p> <p>021. EEE : il y_a plusieurs sens euh ::</p> <p>022. I : plusieurs sens en termes sensoriel ou en termes de signification ?</p> <p>023. EEE : sensoriel ↑</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <div data-bbox="225 1570 331 2027" style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> verbal non- verbal </div> <div data-bbox="363 1648 395 1928"> Déb I Ins Tab 4 (09.49) </div> <div data-bbox="432 1554 512 2027" style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> Le vocal </div> <div data-bbox="539 1648 571 1928"> Déb I Ins Tab 5 (10.04) </div> <div data-bbox="1002 1585 1086 2027" style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> l'approche gestétique </div> <div data-bbox="1118 1648 1150 1928"> Déb I Ins Tab 6 (12.11) </div> | <p>024. I : sensoriel oui ↑ donc plusieurs CANAUX hein donc plusieurs canaux sensoriels vont_être utilisés ↑ + pour ce qui est de la communication humaine on va parler euh :: de verbal et de non verbal hein euh :: on_a déjà vu cette distinction hein entre les deux ↓ VERBAL et NON VERBAL + donc en fait la multicanalité (Lisant) c'est le fait qu'on_a des_énoncés qui sont_UN MELANGE + euh de VERBAL ET DE NON VERBAL (écrivant au tableau les termes « verbal » et « non verbal » 09.49) + dans le cadre de la posturo mimo gestualité c'est dans le non verbal qu'on va envisager LE VOCAL (écrivant au tableau le terme « vocal » 10.04) de la posturo mimo gestualité à part entière ↓ ++ par vocal on_entend ce qu'on appelle qu'on_a déjà vu avant comme euh :: paralinguistique tout ce qui était prosodie euh :: + étude des rimes + des_accents et tout ça hein ↑ ça va être euh : <c'est ça que ça veut dire dans non verbal ↓> + on_est pas + on_est pas dans l'étude linguistique de la chaîne linguistique à proprement parlé en termes euh :: d'étude des euh d'études lexocographiques + morphologiques + d'études syntaxiques (10.48) alors comme pour L'ETHOLOGIE on_avait vu pour la posturo mimo gestualité une grande difficulté se pose (10.57) + (Lisant) une difficulté théorique qui est de définir les_observables hein euh :: le problème de définition des_observables + donc on_avait vu que ce problème se posait déjà quand_on parlait de problème d'étude de communication animale ↓ (11.11) ++ donc et la question principale qui est liée à ça ↑ c'est comment est ce qu'on va pouvoir définir les_unités ? + une unité gestuelle (11.25) + qu'est ce qu'une unité gestuelle ? comment on va pouvoir la délimiter ? (11.33) + alors à l'intérieur de cette euh de cette approche + de cette euh discipline sur la posturo mimo gestualité + y a deux_approches possibles ↑ (effaçant le tableau 11.48) + une approche qui consiste à étudier ce qui BOUGE euh + ce qui est mobile ↑ et qu'on va appeler L'APPROCHE GESTETIQUE (écrivant au tableau l'expression « l'approche gestétique » 12.11) + l'approche gestétique étudie tout ce que + tout ce qui bouge et cet_approche est centrée sur UNE DESCRIPTION PHYSIOLOGIQUE DES PHENOMENES + donc une description physiologique des phénomènes (12.35) on va ↑ + physiologique donc ça veut dire par exemple lever la main ↑ c'est lever un bras plus haut que la tête du même niveau et pointer un_index vers le haut et plier les_autres doigts hein ça va être une description</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">gestémique</p> | <p>purement physiologique ↑ + qu'est ce que le geste en lui-même ? (12.58) + l'autre approche qui est complémentaire c'est L'APPROCHE GESTEMIQUE ↓ (écrivant au tableau le terme « gestémique » 13.04) (Lisant) cette_approche va s'intéresser + elle va étudier LA SIGNIFICATION DES GESTES + c'est_une description sémantique des phénomènes ↓ (13.21)</p> |
| <p>Déb I Ins Tab 7 (13.04)</p> | <p>025. EEE : c'est quoi ↑ vous pouvez répéter ?</p> <p>026. I : euh :: donc l'approche gestémique c'est la description sémantique des phénomènes ↓ ++ donc un_exemple hein pour illustrer ces deux_approches ↑ + dans l'approche si je fais UN CLIN D'ŒIL l'approche gestémique dira il contracte ses zygomatiques ↓ hein sinon les muscles qui sont_impliqués dans les gestes et l'approche euh :: non ↑ excusez moi ↓ c'est pas si je fais un clin d'œil c'est si je fais UN SOURIRE ↑ (faisant la mimique du sourire 14.15) euh :: et l'approche gestémique dira IL SOURIT d'accord ? vous comprenez la différence entre les deux ? donc approche gestémique ↑ il contracte ses zygomatiques et l'approche gestémique il sourit ↓ + alors y a un_autre point d'opposition fhein de distinction importante (14.50) ++ on va distinguer le canal verbal et là ↑ dans l'étude des gestes on parlera de CANAL KINESIQUE (écrivant au tableau le terme « kinésique » 15.10) + le canal kinésique entre en_opposition mais en termes de complémentarité toujours hein avec le canal verbal ↓ ++ c'est bon ?</p> |
| <p style="text-align: center;">kinésique</p> | <p>027. EEE : non ↓</p> <p>028. I : non ? qu'est ce qui est pas bon ? ++ qui c'est qui a :: j'ai entendu non ↓ donc j'ai rêvé ? \</p> <p>029. EEE : vous_avez dit quoi après le canal kinésique ?</p> <p>030. I : le canal kinésique ↑ il est euh :: il faut le comprendre comme un canal euh complémentaire avec le canal verbal ↓ + ces deux canaux hein on parlait de multicanalité + ces deux canaux dans_une situation d'interactivité une SITUATION DE DIALOGUE par exemple vont euh :: agir ensemble euh dans la dans la</p> |
| <p>Déb I Ins Tab 8 (15.10)</p> | |

| | |
|--|---|
| | <p>communication dans l'interaction d'accord ? ces deux ces deux canaux sont importants dans l'approche PMG ↑\</p> <p>031. EEE : vous aviez dit qu'ils s'opposaient ?</p> <p>032. I : ils s'opposent parce qu'ils sont différents mais sont complémentaires ↑ + on peut s'opposer et être complémentaire quand même hein c'est souvent le cas d'ailleurs ↑ + l'un n'exclut pas l'autre ↓ c'est pour ça que euh :: prenez l'idée de complémentarité puisque l'un n'exclut vraiment pas l'autre ils sont ↑ + on est vraiment dans l'idée de multicanalité dans la multicanalité y a pas de canal qui va écrasé les autres les différents canaux vont travailler ensemble pour arriver à un but donné dans une interaction ou une communication particulière ↓ (16.55) + donc euh :: <u>pour redire ce que j'ai déjà dit hein mais d'une autre manière</u> ↑ (17.03) + quand on est dans une situation d'interaction en face à face on va avoir d'un côté UN <u>CONTENU PROPOSITIONNEL</u> qu'on a vu jusqu'à présent sous le terme verbal ↓ (14.15) + donc on est dans LE <u>CONTENU INFORMATIF</u> hein qu'est ce qu'on veut euh : + qu'est ce qu'on veut transmettre à l'autre en terme d'information ? et de l'autre côté ↑ la maintenance et la régulation de la relation ? (17.31) et là ↑ on est purement dans les aspects de kinésique et les aspects de posturo mimo gestualité (17.36) + d'un côté UN <u>CONTENU PROPOSITIONNEL ET DE L'AUTRE COTE DE LA MAINTENANCE ET LA REGULATION D'UNE RELATION</u> ↓ (17.47) + ces deux aspects hein + l'information le contenu informationnel et la maintenance de la relation tout ça ensemble ça fait une interaction en face à face il faut tout les éléments là pour qu'une interaction pour qu'on puisse dire qu'il y a interaction ↓ (18.07) <u>donc pour insister sur ce que j'ai dit tout à l'heure hein il faut vraiment envisager l'ensemble des gestes et des mimiques euh :: comme étant euh :: <u>DEPENDANT D'UN ENONCE VERBAL DANS L'INTERACTION</u> ↑ ça va vraiment ensemble donc l'un n'est PAS DEPENDANT DE L'AUTRE ↑</u></p> <p>033. EEE : un contenu propositionnel et l'autre ? \</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Enoncé total</p> | <p>034. I : un contenu propositionnel et l'autre c'est (Lisant) la maintenance et la régulation de la relation de la relation ↑ (18.50) + donc les les_aspects verbaux et les_aspects non verbaux sont donc les deux constituants d'un même énoncé hein + l'énoncé ça va représenter le tout ↑ + on on pourrait rencontrer l'expression D'ENONCE TOTAL (écrivant au tableau l'expression « énoncé total » 19.12) pour parler de ces deux_aspects du verbal ou du non verbal par exemple on peut parler D'ENONCE TOTAL ↑ ++ alors cosnier sur ce sujet là ↓ il affirme la chose suivante + comme d'habitude je vous lis la citation ↑ + vous la notez après ↓ (Lisant) il n'existe pas une langue des gestes qui serait parallèle à une langue verbale ↓ il existe une composante gestuelle du langage ↓ (19.42) ça illustre tout ce que je viens de vous dire en termes de complémentarité ↓ donc ouvrez les guillemets ↑ donc c'est COSNIER qui parle <en l'occurrence qui écrit mais ↓> (écrivant au tableau le terme « cosnier » 19.55) donc il n'existe pas + une langue des gestes une langue des gestes étant <entre guillemets> ++ il n'existe pas une langue des gestes langue des gestes entre guillemets qui SERAIT PARALLELE A UNE LANGUE VERBALE ↑ (7 secondes) virgule ↓ il existe UNE COMPOSANTE GESTUELLE DU LANGAGE ↓ ++ je la relie en_entier ↑ il n'existe pas une langue des gestes qui serait parallèle au non verbal il existe une composante gestuelle du langage ↓ + alors en termes de DEMARCHE c'est quoi l'objet de LA POSTURO MIMO GESTUALITE ? l'objectif c'est de créer + de proposer de construire une classification FONCTIONNELLE DES GESTES (21.30) ++ alors comment les tenants de la posturo mimo gestualité font ? ils recherchent + ils cherchent à établir une correspondance entre un geste et l'activité parolière qui est parallèle à l'activité de geste hein ↑ l'objectif c'est d'essayer de mettre au jour les gestes qui vont accompagner l'activité verbale l'activité langagière qui est inhérente à l'interaction ↓ (22.10) + ils proposent le rapport ↑ je répète là ? c'est un terme y_en_a qui se sont perdu ↓ (22.25) + (Lisant) l'objectif c'est de mettre en rapport un geste ou des gestes avec une activité parolière qui se passe en même temps qui est concomitante qui va avoir lieu en même temps qu'on fait le geste ↓ (22.40) + il y_en_a qui aboutissent à deux grandes catégories gestuelles ↑ + les gestes qui sont + qu'ils appellent LES GESTES EXTRACOMMUNICATIFS euh (effaçant le tableau 22.49) + les gestes extracomunicatifs (écrivant au</p> |
| <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 9 (19.12)</p> | |
| <p style="text-align: center;">cosnier</p> | |
| <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 10 (19.55)</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>les gestes extracomunicatifs</p> <p>Déb I Ins Tab 11 (23.07)</p> <p>les gestes comunicatifs</p> <p>Déb I Ins Tab 12 (23.09)</p> <p>gestes déictiques</p> <p>Déb I Ins Tab 13 (33.01)</p> | <p>tableau le terme « les gestes extracomunicatifs » 23.07) et les GESTES COMMUNICATIFS (écrivaint au tableau le terme « gestes comunicatifs » 23.09) dans cette catégorie ↑ trois sous catégories LES REFERENTIELS LES_EXPRESSIFS CO VERBAUX et enfin LES PARAVERBAUX (31.50) alors on_a se sont des référentiels + (Lisant) les référentiels ont pour objectif d'explicitier les vocations verbales du référent + les_explicitent le référent hein + le + l'objet la personne dont_on parle dans_une situation + ils_explicitent les vocations verbales du référent ↓ (32.36) alors par exemple si je fais euh euh :: CETTE PORTE LA ↑ (pointant la porte du doigt 32.39) avec ma main je montre la porte ou si je dis VOUS LA BAS ↑ (pointant un étudiant du doigt 32.47) je montre la personne pour la distinguer parmi les_autres d'accord ? donc c'est le fait de pointer du doigt de montrer euh + on peut le distinguer dans ce cas là ↑ on parle de GESTES DEICTIQUES (33.01) (écrivaint au tableau le terme « gestes déictiques » 33.01) + gestes déictiques en linguistique + en_étudiant + dans les langues y a des déictiques par exemple cette chaise là ↑ (pointant du doigt une chaise 33.21) le pronom CETTE est_un déictique donc de la même manière qu'on va accompagner cette chaise là avec le fait de la montrer du doigt on parlera de gestes déictiques (33.21)</p> <p>035. EEE : ils désignent ? \</p> <p>036. I : c'est ça c'est exactement ça ↑ c'est qu'ils désignent + c'est le fait de désigner quelque chose ça peut être + ça pourrait être LUI ↑ (pointant du doigt le voisin de l'étudiant posant la question 39.41) il est il s'est mis au premier rang d'accord (rire) et on le voit plus des_yeux du coup ↓ (rire) euh :: on peut aussi donc ↓ dans LES REFERENTIELS illustrer de manière métonymique ce dont_on parle on dit euh cette maison bon elle avait un TOIT IMMENSE ↑ (faisant le geste en ouvrant les bras 34.12) d'accord ? ou elle avait UN TOIT PLAT ↓ et donc J'ILLUSTRE DONC DE MANIERE METONYMIQUE CE DONT JE PARLE quand je parle de GESTES ILLUSTRATIFS OU ICONIQUES dans ces cas là ↓</p> <p>037. EEE : c'est quoi ? \</p> |
|---|--|

038. I : c'est parallèle aux déictiques ↑ (écrivant au tableau les termes « gestes illustratifs » et « gestes iconiques » 34.34) + c'est des référentiels donc hein GESTES ILLUSTRATIFS OU ICONIQUES ++ alors la classification se respécifie parmi les gestes illustratifs on_en_a trois catégories ↑ ++ je vous_avez dit que c'était galère ne m'en voulez pas je vous_avez prévenu ↑ (rires) maintenant il faut assumer hein euh ::

040. EEE : [XXX]

041. I : oui ↑ mais on_y va puisqu'y_a trois classifications + y a trois types hein donc on va rentrer dans les détails ↓ + DONC LES GESTES ILLUSTRATIFS y_en_a TROIS TYPES ↑ vous voyez même le tableau il est pas fait pour (en le pointant du doigt le tableau) + c'est vraiment pas de ma faute hein ↓ ++ LES GESTES SPATIOGRAPHIQUES (écrivant le terme « gestes spatiographiques » 35.47) + les gestes spatiographiques comme son NOM l'indique hein de spatio spatialité ↓ espace euh les gestes spatiographiques REPRENENT LES CARACTERISTIQUES DE LA DISPOSITION SPATIALE DU REFERENT ↓ hein on_évoque la disposition spatiale de ce dont_on parle du référent en l'occurrence + le référent pouvant être un_objet une personne euh :: n'importe quoi hein euh :: donc on reprend les caractéristiques de la disposition spatiale ↓

(36.37) par exemple je raconte une histoire et je parle à quelqu'un et je dis il est face à moi comme ça ↑ (en montrant le côté opposé de la paume de la main 36.45) face à sa figure d'accord ? ou alors il était derrière (faisant le geste) ou alors avant ↑ + il était devant moi ou il était vraiment derrière moi mais vraiment loin quoi ↓ hein d'accord ? donc on_en_a plein des gestes comme ça hein qui reprennent ces_informations spatiales (36.59) ++ les gestes donc en deuxième hein se sont LES GESTES dits PICTOGRAPHIQUES (écrivant au tableau le terme « gestes pictographiques » 37.13) les gestes pictographiques REPRENENT LES_ELEMENTS DE LA FORME DU REFERENT alors là ↑ qu'est ce que ça pourrait être comme geste ? + il était ENORME ! ou alors il était GRAND ! (élevant les bras au dessus de la tête) j'arrivais même pas à sa taille en haut de sa tête ↓ + il était TOUT PETIT ! (en se baissant) 38.00) d'accord ? donc on_est dans l'idée de la forme du référent ↓ ++ troisième ↑ + je vous dis dans les [XXX] le troisième type c'est LES GESTES

gestes spatiographiques

Déb I Ins Tab 14 (35.47)

les gestes pictographiques

Déb I Ins Tab 15 (37.13)

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Gestes kinémimiques</p> <p style="text-align: center;">Déb I Ins Tab 16 (38.14)</p> | <p>KINEMIMIQUES ↓ (38.12) (écrivant au tableau le terme « gestes kinémimiques » 38.14) + donc les KINE + MIMIQUES + les kinémimiques ILS REPRENENT LES ELEMENTS DE L'ACTION QUI EST DECRITE PAR LE REFERENT ↓ alors qu'est ce que vous pouvez donner un exemple ? (38.35) ++ imaginez le plus simple hein plus facile pour essayer de voir les + imaginez des gestes + parce que là ↑ c'est pour raconter une histoire + bon vous imaginez un bonhomme et puis qu'est ce qui fait ? oui ↑</p> <p>042. EEE : se toucher les cheveux ?</p> <p>043. I : se toucher les cheveux ↑ mais euh on_est dans l'action plutôt mais par exemple elle faisait sa belle (faisant le geste de se toucher les cheveux 39.00) + elle arrêtrait pas de se toucher les cheveux hein ça peut être ça ↓ on décrit quelqu'un qui court parce que il se fait poursuivre par un loup ↑ + il court puis on fait : les bras sur les côtés (faisant le geste d'aller et retour des bras 39.11) d'accord ? hein des choses comme ça + donc tout ce qui est action ↓ il peut mimer une action + les reprises hein on les classera dans LES KINEMIMIQUES + il peut faire euh un tout petit peu attention avec les cheveux parce qu'il faut que ça rentre dans l'idée d'une histoire quand_on parle d'un référent parce que euh :: ↓ + ya aussi LE TIC de se toucher les cheveux sans_arrêt et on le verra que ça prend une autre classification + ça a pas le même SENS ↓ d'accord ? + là ↑ ce qu'il faut bien voir c'est que dans ces gestes là ils accompagnent une activité langagière d'accord ? ils_illustrent + ils_ont vraiment ce rôle d'insister sur des points particuliers dans l'histoire ↓ + ok ? vous c'est bon ? ++ oui ?</p> <p>044. EEE : ça peut être euh :: euh deux gestes en même temps ? par exemple si on dit qu'elle se touchait les cheveux dans le noir ↑ ça peut être illustratif ?</p> <p>045. I : oui bien sûr après on_est limité par notre corps euh + on peut :: y a des gens ↑ des choses qu'on_est pas capable de faire mais on pourrait tout_à fait dire qu'elle était là ↑ devant son miroir franchement à faire sa</p> |
|--|---|

belle ! (faisant le geste 40.12) euh : voilà hein euh on peut tout_à fait + on peut les :: mais dans ces cas là c'est deux_illustratifs évidemment ↓ ++ alors on_est on passe aux_EXPRESSIFS CO VERBAUX ↑ et euh on va pas y passer tout de suite parce que je vais aller voir si je trouve le vidéo projecteur donc on fait une pause de cinq minutes + je file au département je reviens ↑ (40.46) (l'enseignant s'absente) (5 min) (l'enseignante revient) donc les_expressifs co verbaux VONT AIDER A CONNOTER LE DISCOURS ↓ (40.49) ++ vont connoter le discours + ils vont donc donner une information concernant la position affective du de l'énonciateur alors dans le cas on_enarrive ici les_expressifs co verbaux hein + donc ILS DONNENT UNE INFORMATION SUR LA POSITION AFFECTIVE DE L'ENONCIATEUR ENVERS SON_ENONCE ↑ (41.24) + ils donnent une information sur la position affective de l'énonciateur envers son_énoncé + donc c'est_une sous catégorie + qui + est très_importante parce que c'est_à travers elle qu'on va transmettre euh des_informations euh affectivo émotionnelles (42.14) + (Lisant) dans cette catégorie on_y range la plupart des mimiques faciales qui vont exprimer des sentiments et des_émotions + donc est ce que vous_avez euh :: des est ce qu'y a des gestes des choses qui vous viennent à l'esprit en termes de mimiques faciales principalement ? alors oui ↑ c'est avec ce genre de signe qu'on va pouvoir exprimer la joie + la tristesse + le dégoût + donc euh :: ça ↑ vous savez l'exprimer hein euh la joie ben : on va sourire ↑ on va être joyeux euh + les zygomatiques vont_être contractés dans ce sens là (faisant la mimique 43.28) + les_yeux se plissent (faisant la mimique 42.30) la tristesse ↑ ça va être plutôt des_yeux rouges + des larmes (43.45) et ça même quand_on accompagne une histoire on prend ↑ + si on raconte une histoire triste on va pas se marrer à côté d'accord ? en général on accompagne aussi le euh :: + la thématique de ce qu'on raconte ↓ + par contre ya toujours l'influence et l'importance de la culture même dans ces gestes puisque la culture va euh :: donner des règles euh sur l'expression affective en terme d'atténuation de euh :: montrer les sentiments ou au contraire euh on va insister sur certains sentiments donc est ce que ça vous_évoque quelque chose ? ++ donc en terme d'exagération par exemple quelles cultures ? quelles quelles je sais pas moi quelles pratiques ? c'est une pratique culturelle en l'occurrence a tendance à exagérer les_émotions ↓

046. EEE : [XXX]

047. I : je pensais pas spécialement à eux mais bon ↓ donner un_exemple plus précis à ce moment là ↑ + bon dans les situations de deuil par exemple + pensez aux pleureuses dans les pays un peu portugais d'Espagne on va insister on va montrer qu'on_est très très triste qu'on va pleurer pleurer très très fort ↑ on va montrer qu'on_est très triste qu'on_a beaucoup moins dans les pays nordiques comme la Suède où on va plutôt cacher ses sentiments et ne pas montrer qu'on_a eu un deuil dansa famille par exemple d'accord ? + donc c'est CULTURELLEMENT CONNOTE hein euh le fait de montrer ou pas ses sentiments ↓ (45.18) donc c'est propre à chaque culture de : (Lisant) euh :: de montrer plus_ou moins l'expression de ses sentiments et euh chaque culture euh aborde une manière spécifique d'exprimer s : cet_affectif ↓ (45.40) ++ donc ensuite LES PARAVERBAUX ↑ donc tout ceux là ↓ (pointant du doigt au tableau) (45.24) troisième cas ↓ vous voyez on part pas des sous catégories soyez content on passe directement aux paraverbaux + alors les paraverbaux ben c'est ceux qui VONT DIRECTEMENT ACCOMPAGNER LE FLUX VERBAL et alors là ↓ croyez moi vous_allez vous régaler parce que là les paraverbaux j'en fais beaucoup donc voilà + beaucoup de gestes quand j'exprime des choses je sais pas quand ça va être l'heure de partir ! + allez aux_AG ! (faisant le geste de la main 46.32) fhein des choses comme ça ↓ d'accord ? j'accompagne beaucoup mon discours quand j'explique de : mon point de vue + des fois je me fatigue tellement je fais des gestes hein + donc je sais pas comment vous le vivez vous mais euh :: + donc on_a des gestes qu'onappelle DES GESTES DE BATTEMENTS ↑ se sont des gestes QUI VONT RYTHMER NOS PAROLES ↑

048. EEE : est ce que cela fait partie des verbaux ?

049. I : oui alors en paraverbaux ↑ on va avoir des gestes de battement (se dirigeant vers le tableau 46.59) alors je vais effacer tout ça ↓ (effaçant le tableau 47.02) donc les paraverbaux on_a des GESTES DE BATTEMENTS (écrivant au tableau le terme « gestes de battements » 47.13) + donc c'est se sont des

les gestes de battements

Déb I Ins Tab 17 (47.13)

| | |
|--|--|
| <p>les gestes de scansions = des gestes cohésifs Déb I Ins Tab 18 (47.40)</p> <p>Connecteurs pragmatiques Déb I Ins Tab 19 (49.15)</p> | <p>mouvements qui vont rythmer nos paroles + vous _avez aussi ce qu'on appelle LES GESTES DE SCANSIONS (écrivant au tableau le terme « les gestes de scansions » 47.40) ça s'écrit comme ceci ↑ + des GESTES DE SCANSION on les appelle aussi DES GESTES COHESIFS (écrivant le terme « gestes de scansions » 47.44) alors ça ↑ se sont des gestes ASSOCIES AUX MARQUEURS GRAMMATICaux + se sont des gestes qui sont euh associés aux marqueurs grammaticaux \</p> <p>050. EEE : [XXXX]</p> <p>051. I : comment?</p> <p>052. EEE : [XXXX]</p> <p>053. I : ouais + alors ALORS par exemple <je sais pas ↓> je pense que si vous me regardez on_en trouvera plein ↑ donc euh vous pouvez m'arrêter et me dire ah ! tiens là vous_avez fait un geste de cohésion ↑ d'accord ? comme ça je pense que ça sera plus vivant que d'essayer de recopier donc plus parlant ↓ + troisième type de geste + LES GESTES DE COORDINATION ou qu'on appellera aussi euh des des connecteurs pratiques donc DES GESTES DE COORDINATION ↑ + qu'on appellera aussi des CONNECTEURS PRAGMATIQUES ↓ (écrivant au tableau le terme « connecteurs pragmatiques » 49.15) alors là ↓ j'en_ai fait un tout_à l'heure quand j'ai cité la citation de cosnier puisque dans la citation de cosnier y_avait une langue ↑ + je sais plus c'était une langue y_avait des guillemets qu'il fallait intégrer dans la citation ↓ et je vous_ai dit LANGAGE machin entre GUILLEMETS d'accord ? + ça peut être aussi euh ça va appuyer les :: puis alors dans_un premier temps et puis dans_un second temps vous voyez on peut faire des gestes comme ça ↑ ainsi ces connecteurs ya ALORS + AUSSI ↑ + ALORS il m'a raconté ça ! ce genre de petits mots c'est pas toujours évident de voir la différence entre ça et ça (pointant du doigt vers le tableau les termes « scansion » et « battement » 49.59) + c'est_une distinction qui est relativement fine hein entre marqueurs grammaticaux + entre euh marqueurs grammaticaux et euh pragmatiques ↓ (50.12) on va pouvoir</p> |
|--|--|

par exemple euh si je fais une énumération de choses euh :: PREMIEREMENT DEUXIEMEMENT TROISIEMEMENT donc là ↑ vous voyez que j'accompagne mon flux verbal en numérotant l'ensemble des éléments dont je vais parler donc là ↓ on_est dans l'idée de euh :: là on_est plutôt dans les gestes d'illustration + des gestes de battements hein (50.52) donc un_exemple de geste cohésif c'est par exemple de dire **JE NE SUIS PAS D'ACCORD !** (tapant la main à plusieurs reprises sur le bureau 50.56) d'accord ? donc à chaque fois j'insiste sur chaque élément de mon de mon de mon_énoncé verbal en tapant sur la table pour vraiment insister dessus d'accord ? donc ça serait un_exemple de geste de scansion de geste cohésif ↓ + ça va APPUYER sur l'ensemble des_éléments sur lesquels je suis pas d'accord + d'accord ? ++ <alors on_en_est où ↓> alors d'une manière générale les paraverbaux ↑ + les paraverbaux ils_aident plutôt euh à rendre plus_agréable ou plus_expressif | : l'énonciation hein la situation en_elle même que l'énoncé verbal à proprement parler en_un_point de vue strictement tran transmission d'information l'information suffirait ↓ + ça vient appuyer ça vient renforcer la situation globale d'interaction + par ailleurs ça aide aussi les l'émetteur de celui qui va faire qui va prononcer l'énoncé verbal et qui va faire les gestes ↓ ça peut l'aider dans certains cas à structurer son discours à savoir où il_en_est hein + c'est aussi une aide personnelle quand_on produit un discours dans ce cas là ↑ on parle de **FACILITATEUR COGNITIF** (écrivant au tableau le terme « facilitateur cognitif » 52.50)

facilitateur cognitif

Déb I Ins Tab 20 (52.50)

054. EEE : c'est pourquoi ?

055. I : le fait qu'un paraverbal aide l'émetteur d'un message à structurer son discours hein par exemple ↑ si on prend l'exemple de l'énumération ↓ le fait de faire ça (dépliant un à un ses doigts) si mes_énoncés sont un peu longs je saurais où j'en suis d'accord ? c'est_un facilitateur cognitif ↑ + ça m'aide à savoir où j'en suis dans mon_énoncé d'accord ? c'est_aussi vrai en termes d'interprétation du côté du récepteur ↓ si je l'illustre

ben ça donne des_informations supplémentaires on dit bon ben là ↑ ça c'est mon premier_élément dans l'énumération là ↓ c'est mon deuxième + mon troisième et il sait exactement où il en_est d'accord ? ++ bon les facilitateurs cognitifs ça aide à construire à :: ça aide à structurer la pensée pour le discours (53.49) alors on passe dans la troisième catégorie LES SYNCHRONISATEURS ↑ (effaçant le tableau 53.05) alors les synchronisateurs ils sont réalisés soit par le parleur hein par l'émetteur soit par le récepteur ↓ c'est vraiment des gestes qui sont produits par les deux_INTERACTANTS + dans la situation d'énonciation + ILS PERMETTENT D'ASSURER LA COORDINATION DE L'INTERACTION ↑ (54.46) (écrivant au tableau les termes « autosynchronie » et « hétérosynchronie » 54.57) + donc assurer la coordination de l'interaction donc cette euh cette cohésion + cette coordination de l'interaction euh :: se fait selon deux plans LE PLAN DE L'AUTOSYNCHRONIE et celui de L'HÉTÉROSYNCHRONIE ↑ (pointant du doigt les termes « autosynchronie » et « hétérosynchronie ») + envisager les synchronisateurs en termes d'autosynchronie ↑ c'est penser à celui qui va émettre hein on_est du côté de l'émetteur c'est celui qui va produire les gestes ↓ donc c'est l'émetteur qui lui va coordonner son flux parolier et ses propres gestes ↑ (56.02) + donc c'est l'émetteur qui lui coordonne son propre flux parolier aux gestes euh qu'il va produire lui-même ↓ + par exemple euh :: souvent je demande ↑ peut_être pas assez souvent en tout cas j'ai l'impression d'être de le dire de le demander assez souvent ça va ? + ça va vous suivez ? + vous voyez ? + j'acquiesce moi-même je vous dis + vous vous_allez acquiescer et je vous pose la question de savoir SI vous_allez bien d'accord ? + je vous fais des gestes je vous pose la question est ce que ça va ? est ce que vous suivez ? + là ↓ je produis des gestes vers vous et je l'associe à mon flux verbal + VOUS ↑ à cela vous_allez rentrer au total dans des_hétérosynchronies et vous_allez soit cligner des_yeux pour asserter que tout va bien vous_allez bouger la tête dans_un sens ou dans l'autre pour dire que ça va ou ça va pas d'accord ? + donc à une question posée par les gestes ↑ vous_allez pouvoir répondre uniquement par des gestes et ça permettra ce savoir si l'interaction se passe bien ↓ (57.19) donc l'hétérosynchronie c'est l'allocutaire hein le récepteur va coordonner la communication va synchroniser ses gestes avec le flux parolier de l'émetteur ↓ (57.46) +

alors la synchronisation hein le phénomène de synchronie ↑ que ce soit pour l'autosynchronie ou pour l'hétérosynchronie il semblerait que ce soit UN PHENOMENE QUI SOIT UNIVERSEL qu'on retrouve chez tout le monde + chez toutes les cultures ↓ + on l'observe déjà euh à la naissance des_enfants hein les_enfants dans leur euh quand_ils + quand_ils font des mimiques ↑ ils répondent à un stimuli et ils font des signes comme quoi ils_ont + ils comprennent fhein comprendre c'est un grand mot pour des nourrissons ↓ mais en tout cas y a une interactivité qui se passe et ils réagissent à l'interaction par des gestes + c'est les gestes qui priment <chez les nourrissons ↓> + donc y a des études qui ont été faites sur les_enfants qui montrent que peu importe la langue qui va être employée euh :: quand_on fait un discours quand_on parle à un_enfant il va avoir des gestes + chez l'enfant le bébé + le nouveau né hein qui vont rentrer en synchronie avec le discours ↓ ++ par exemple hein un discours où on va par exemple essayer euh : d'ex d'exciter l'enfant de l'amener à réagir + un_enfant il va faire des gestes très rapides + il va tendre les bras pour attraper un_objet + par exemple il va réagir ↓ alors que si on_a un discours qui est apaisant qui est reposant si on reste fermé en posant les bras ↑ il reste en synchronie avec le discours qu'on lui propose ↓ ça change très vite hein + euh :: au fur et à mesure de l'évolution et de l'apprentissage de l'enfant + les_enfants sortent de cette hétérosynchronie pour prendre leur propre autosynchronie ↓ et ça ↑ c'est en l'occurrence adaptation des gestes à un discours (01.00.01) les gestes communicatifs onappelle les gestes extra communicatifs onappelle ça aussi DES GESTES DE CONFORT ↓ ce sont gestes QUI VONT ACCOMPAGNER LE DISCOURS mais ils n'apportent pas d'informations particulières ↓ + ils ne véhiculent pas de fausses_informations + ils sont malgré tout utile ↑ si malgré tout on les fait c'est qu'il y_a un besoin (00.37) + donc dans ces gestes on_a donc par exemple on_a notamment DES GESTES D'AUTO CONTACT (00.56) (écrivant au tableau le terme « gestes d'auto contact 00.56) donc par exemple ben se gratter euh : + euh [XXX] vous parliez de :: vous vous poussiez les cheveux hein souvent ↑ on_a des tics avec les cheveux + se ronger les_ongles (rire) moi ↓ j'en_ai plein euh donc des gestes d'auto contact + on_a aussi DES GESTES DE MANIPULATION D'OBJETS (01.23) moi c'est super facile hein + j'ai un stylo j'en_ai besoin + il en fait des tours dans mes

gestes d'autocontact

Déb I Ins Tab 21 (00.56)

| | |
|---|---|
| <p>balancements</p> <p>Déb I Ins Tab 22 (01.01..58)</p> | <p>mains + je le passe d'une main à l'autre et tout ça d'accord ? ça ↑ c'est_un geste de manipulation d'objets + ça peut être aussi toucher ses bracelets ses boucles d'oreilles euh :: d'accord ? + y a aussi dans les gestes extracognitifs LES BALANCEMENTS (écrivant au tableau le terme « balancements » 01.58) ++ ça peut être ben de bouger d'avancer de reculer + ce genre de choses ↓ \</p> <p>056. EEE : d'agiter ses jambes ?</p> <p>057. I : comment ?</p> <p>058. EEE : D'AGITER SES JAMBES ↑</p> <p>059. I : d'agiter ses jambes quand_on_est assis euh :: + le fait de rester assis c'est en fait un non balancement ↓ ça rentrerait dans ce cadre là hein le fait de ne pas bouger du tout de rester complètement droit ↑ c'est_en soi un geste hein même si il est pas caractériser par le fait de se balancer + alors quand_on_a beaucoup + quand_un_émetteur produit beaucoup de gestes de ce type en général on l'interprète comme ben euh :: la personne est mal à l'aise ↓ + la personne est gênée ou pas bien dans son rôle hein c'est souvent associé à ça ↑ + par contre à très très grande fréquence ça peut indiquer une pathologie hein des tics euh ++ est ce que quelqu'un ↑ peut_être je m'y prends mal mais quelqu'un a des macs ? (voyant que le vidéo projecteur ne fonctionne pas avec l'ordinateur) + ça passe mal au vidéo projecteur personne ? est qu'il y_a une fonction sur mac qui permet de [XXX] non vous savez pas ↓ (03.39) ++ (se dirigeant vers le vidéo projecteur pour trouver une solution) donc ben tant pis ↑ je vous montrerai les vidéos la semaine prochaine ↓ donc on va continuer dans le cours du coup oui ?</p> <p>060. EEE : [XXX]</p> <p>061. I : ben après ça dépend de la PDN ou c'est parce que vous vous faites chier ou c'est parce que :: ?</p> <p>062. EEE : oui voilà ↓</p> |
|---|---|

063. I : vous_avez des dessins ? non donc bon ↓ ça va (rire) + tout_à l'heure vous serez plutôt dans les gestes synchronisateurs mais justement qui montreraient que que l'interaction n'est justement pas en synchronie en fait puisque dans ce cas là ↑ + si je vous parle vous_allez pas acquiescer vous_allez pas euh faire des signes comme quoi la communication passe entre nous (06.45) et donc la vous_allez la couper ↓ donc à votre manière de dire là **BON ARRETE** ! hein + ça va pas **JE COMPRENDS PAS** ! donc ça rentrerait dans l'hétérosynchronie <je pense ↓> moi je les classerai comme ça après il faudrait aller voir plus_en détails dans les la classification de cosnier (07.00) + bon euh :: en partant moi j'ai une collègue qui prend tout hein + elle me dira qui c'est qui fait des dessins hein ↑ (rire) je rigole ↑ c'est anonyme heu :: donc euh :: on va passer au petit C ↑ normalement si la classification c'est la bonne (effaçant le tableau 07.27) + petit C donc on va finir la classification et on va continuer un petit peu de parler quand même de gestes ↓ (07.39) mais on va parler donc petit D + petit C pardon ↓ **CLASSIFICATION DES GESTES ET TOURS DE PAROLE** (écrivant au tableau le terme « la classification des gestes et des tours de parole » 07.53) + donc quand vous_avez pris conscience de l'importance de la gestualité dans la communication interpersonnelle hein **INTERPERSONNELLE** entre plusieurs personnes dans l'interaction les gestes sont **IMPORTANT**S donc vous_avez une petite idée de l'importance + on_organise la communication interpersonnelle généralement en ce qu'on_appelle des **TOURS DE PAROLE** d'accord ? il suffit hein à un moment donné une personne fasse l'émetteur et un_autre le récepteur et que la situation s'inverse ↓ les le récepteur devient émetteur et le récepteur du premier tour devient récepteur oui c'est ça ↑ + donc euh quand_on_inverse les rôles dans ce cas là on parle de tours de paroles (09.12) + les tours de paroles s'organisent en séquences hein se sont des séquences et les gestes vont aider à définir ces séquences d'accord ? + les gestes peuvent être un support fhein sont_un support euh euh pour déterminer les séquences euh les tours de paroles ↓ alors quand_on parle euh quand_on fait que parler par une situation téléphonique par exemple pas par le geste et uniquement par le flux parolier on va y va y_avoir des signes qui vont dire que ben là ↑ je peux répondre ou je prendre mon tour de parole + à une question on_attend une réponse par exemple ↓ + donc ya des choses qui se font comme ça donc dans_une situation en face à face ben c'est pareil ↑ va_y_avoir des gestes qui vont

la classification des gestes et des tours de parole

Déb I Ins Tab 23 (01.07.53)

| | |
|---|--|
| <p>règles prosodiques</p> <p>Déb I Ins Tab 24 (01.10.32)</p> | <p>permettre de donner la parole ou au contraire ATTENDS J'AI PAS FINI DE PARLER LAISSES MOI ↓ + donc il parlera après etc donc tous ces gestes vont aider à gérer la communication interpersonnelle ↓ ya des règles qui sont prosodiques hein + je vous_ai déjà parlé de la prosodie là c'est quand_on_est dans le flux langagier hein ON PARLE DE REGLES PROSODIQUES ↑ (écrivant au tableau le terme « règles prosodiques » 10.32) ++ les règles prosodiques vont REGIR LA PRISE DE PAROLE ↓ si je fais une pause longue ben je m'attends pas à ce que la ou les personnes en en face de moi prennent la parole si au contraire je veux pas qu'il la prenne ↑ je vais parler très vite et essayer d'éviter de faire des pauses d'accord ? ++ (Lisant) donc parallèlement à ces systèmes de pauses pour le flux langagier on va avoir l'idée de SYSTEME GESTUEL DE COORDINATION DE LA PAROLE ↓ + on parlera ensemble de ces gestes qui permettent de coordonner les tours de parole + on les + ils rentrent dans ce qu'on appelle UN SYSTEME D'ALTERNANCE (écrivant au tableau le terme « système d'alternance » 11.30) on_a UN SYSTEME D'ALTERNANCE DE TOURS DE PAROLE (11.36) donc soit on peut maintenir + garder la parole soit on peut la donner à l'autre de manière alternée ↓ + donc par exemple hein un_exemple de geste ↑ qui :: vous donnez la parole ce st ALLEZ_Y ! ALLEZ ! hein + vous voyez je fais un geste qui va accompagner le fait que j'arrête de parler là on le voit pas mais d'essayer d'arrêter de parler et de vous donner la parole ↓ + si je vous pose une question ça va + je vais en général [XXX] d'accord ? ou alors si je vois quelqu'un qui lève la main l ↑ le le fait de lever la main c'est aussi dire ah :: moi je veux rentrer dans la conversation et j'ai quelque chose à dire ↑ d'accord ? là soit j'ai fini de dire ce que j'ai à dire donc dans ce cas là je vais donner la parole je vais m'arrêter de parler et donner la parole à la personne qui a levé la main ↑ ou alors lui dire ATTENDS JE T'AI BIEN VU ↑ JE FINIS CE QUE J'AI A DIRE ET APRES TU PARLES ↓ d'accord ? + donc c'est comme ça avec les gestes et avec les paroles qu'on va pouvoir gérer la communication d'accord ? alors on va euh :: s'aventurer un petit peu plus loin dans LA NOTION DE SYNCHRONISME et dans LA COMUNICATION AFFECTIVE ↓ ALORS ↑ voyons voir dans tout ça euh :: bon ben D LE SYNCHRONISME ↑ (effaçant le tableau 13.16) + (écrivant au tableau le terme « d le synchronisme » 13.30) ++ donc le synchronisme je vous rappelle hein c'est comment les participants d'une</p> |
| <p>Système d'alternance</p> <p>Déb I Ins Tab 25 (01.11.30)</p> | |
| <p>d. Le synchronisme</p> <p>Déb I Ins Tab 26 (01.13.30)</p> | |

interaction vont coordonner leurs gestes avec un flux langagier ↑ (13.51) + euh normalement je vous laisse partir là ↓ donc en fait on fait pas de pause on continue un petit peu sinon on va être vraiment en retard + donc le fait d'être en synchronie hein que les participants soient en interaction en synchronie c'est EN SOI UNE FORME DE COMMUNICATION hein ça a DU SENS d'être en synchronie avec quelqu'un les messages du corps vont révéler beaucoup de choses et des fois même on va se rendre compte que les messages du corps peuvent être en contradiction avec le flux verbal de certains des interactants ↓ donc on_a vu que les messages du corps pouvait transmettre des informations affectives + des informations sur des états d'âmes + des informations sur le fait d'être malade ou pas hein ↓ on_a vu que tout ça ↑ ça passait là dedans + être en synchronie + ça permet et donc de communiquer et c'est vraiment ça paraît important c'est souvent qu'on_a pas de prises dessus ↓ (15.11) + donc les messages du corps ils peuvent être conscients ou inconscients ils sont INTERPRETES PAR L'AUTRE et vont révéler des sentiments des affections qu'on_a envie ou qu'on_a pas envie de transmettre mais malgré tout on va les transmettre quand même ↓ ++ vous aviez une question ?

064. EEE : ah oui ↑ par exemple si dans la communication [XXX]

065. I : et ben la communication fhein on_est toujours dans_une situation de communication mais on peut dire dans certains cas qu'il y_a échec de la communication dans le sens et où l'information ne se fait pas ↑ \

066. EEE : mais c'est toujours de la communication ?

067. I : mais c'est toujours de la communication bien sûr ↑ en fait la communication l'échange d'informations peut être un échec peut réussir ça c'est autre chose ↓ d'accord ? on_est pas là on parle on_essaie de décrire la situation de communication ↑ comment ça se passe ? et qu'est ce que ça peut avoir comme sens ↓ + on se préoccupe pas de savoir est ce qu'on réussit est ce que ici là aujourd'hui on réussit tous à vous convaincre de la communication non verbale c'est pas ça qu'on étudie non plus d'accord ? + je veux surtout que vous compreniez maintenant ↑ vous convaincre ou pas moi c'est pas mon problème après c'est à vous de gérer d'accord ? (s'adressant à l'étudiant qui a

posé la question) + vous voyez la différence ? ++ donc ya des_études qui ont_été faites et euh notamment euh une expérimentation qui a consisté à observer au ralenti des films dans lesquels il y a_avait des_échanges verbaux entre les personnes + dans cette_expérimentation bien précise ces chercheurs ont remarqué qu'y_avaient des_des_agitations de doigts notamment euh :: des clignements de paupières des mouvements de tête qui étaient complémentaires du flux parolier euh de l'émetteur ou encore des mots importants qui vont_être accentués d'accord ? (17.41) + donc ça ↑ c'est l'observation des scènes hein et donc ça on_est dans l'idée de synchronie hein euh quand_euh quelqu'un parle ↑ par exemple moi quand je fais un cours euh ya certaines personnes qui vont utiliser beaucoup de synchronisateurs + donc souvent je m'appuie sur ces quelques personnes qui acquiescent de la tête parce qu'elles_ont compris ou qui relèvent la tête quand_elles_ont fini d'écrire ↓ ce qui me donne l'autorisation de passer à la suite par exemple ↑ de pas insister parce que je vois que vous_avez compris d'accord ? donc là ↓ par exemple vous venez d'acquiescer donc là ↑ je me dis c'est bon le message est passé + donc vous rentrez en synchronie avec mon discours et toutes les situations de communication se passent comme ça on peut être plus_ou moins à l'écoute des gestes de synchronie de la part des_autres euh + donc on peut y être sensible ou moins sensible d'accord ? ça va dépendre des gens ça va dépendre des situations et puis y_en_a qui en_ont rien_à faire d'accord ? donc euh :: sachez que VOUS ↑ vous faites beaucoup de synchronisateurs et dans cette situation même si vous_avez peu la parole y_en_a beaucoup d'entre vous qui ont des synchronisateurs + y_en_a parfois qui s'endorment ↓ alors bon ↑ ben je me dis bon ben là ↓ je dois être embêté embêtante ou barbant donc je vais essayer de redynamiser le cours d'accord ? (19.03) + donc tout ça ↑ permet de maintenir la communication + vous saisissez l'importance des synchronisateurs ? + alors dans d'autres cas + donc là ça va être déjà vous_avez pas le choix on_est dans_une situation de cours où vous devez rester assis ↑ c'est comme ça ↓ mais il y_a d'autres situations ou plutôt des signes de tête ou des clignements de paupières ou euh :: ou euh le fait de relever la tête hein des gestes plus statiques ↑ ça va être le mouvement du corps qui va indiquer une synchronie ou une désynchronie ↓ + si par exemple vous parlez avec quelqu'un et puis qui se met à vous tourner le dos ou aller plier du linge et tout ça ↑ vous comprendrez qu'il en_a ras le bol de vous quoi + en général c'est ça hein d'accord ? (19.43) la

synchronie ne se fait plus on rentre dans le cas où il faudrait peut-être modifier ce qu'on est entrain de dire de manière différente etc d'accord ? (19.59) euh ++ alors je vais vous distribuer une :: + pour vous donner une idée alors chut + je suis vraiment mais alors vraiment vraiment désolée ↑ les photocopies est d'une qualité vraiment vraiment médiocre (distribuant les photocopies représentant les vignettes du film marius et jeannette) donc euh :: mais on arrive quand même à lire donc euh vous_avez sur le cours que je vais vous distribuer euh :: alors y_en_a deux ↑ + alors il faut couper en deux + euh c'est donc un_extrait de marius et jeannette euh :: qui a été étudié à l'aide d'une classification de type kinésique comme on vient de voir ↓ (20.49) + donc vous_avez d'un côté les petites vignettes qui sont des reproductions du film hein + il faut couper en deux hein et à côté vous_avez l'interprétation et le descriptif des gestes qui vont accompagnés + le discours ↓ ++ donc vous_avez en haut en français euh le descriptif physiologique hein donc_on parlait hein + quels gestes produits et en dessous en_italique et en_anglais le + le + le + le l'échange verbal qui a lieu au moment de l'échange ↓ \

068. EEE : on le fait maintenant ?

069. I : non non il faut rien faire du tout ↑ il faut lire et regarder comment j'ai fait donc les vignettes bien dans l'ordre (rire) + pas de problème le but simplement c'est une illustration du type d'expérimentation qu'on peut faire euh sur ces thématiques d'accord ? pour comprendre comment se fait la communication non verbale ↓ (22.08) + alors ici ↑ vous n'avez que l'ASPECT DESCRIPTION DE LA SCENE vous n'avez pas l'interprétation hein + il m'en reste des copies non ↓ c'est bon ? + donc je vous laisse euh + je vous le laisse le lire + le regarder et puis essayer chez vous si vous pouvez par rapport aux descriptifs des gestes d'en euh :: d'en déduire quelque chose ↓ + est ce que le fait de mettre la main devant la personne à qui l'on parle est ce que :: + qu'est ce que vous vous_interpréteriez ? de tels gestes d'une telle situation de communication d'accord ? + donc euh je vais tout faire pour que ça marche la semaine prochaine ↑

II - CARTOGRAPHIES DES DENOMINATIONS CHEZ LES ENSEIGNANTS MLZI

ANNEXE 5. DENOMINATIONS DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS EXPERIMENTES M/L

1. DENOMINATIONS DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE M AVEC SUPPORT TECHNOLOGIQUE DE LA DIAPOSITIVE

1.1. Dénominations dans le discours de l'enseignant expérimenté M [EXPMTRI]

| N° | Terme faisant l'objet d'une dénomination (TER) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des dénominations | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---|--|-----------------------------------|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | la fonction poétique (p°29) | EXPM Diapo 19 (p°15) | | [c'est X] | 33.34 (p°27) | |
| 2 | la fonction référentielle (1) (p°29) | EXPM Diapo 23 (p°29) | | [correspond X] | 41.39 (p°30) | |
| 3 | la fonction émotive (p°29) | EXPM Diapo 23 (p°29) | | [ce que X appelle Y] | 42.58 (p°31) | |
| 4 | la fonction phatique (p°29) | EXPM Diapo 23 (p°29) | | [correspond à ce qu'on appelle X] | 43.24 (p°29) | |
| 5 | la fonction métalinguistique (p°29) | EXPM Diapo 23 (p°29) | | [au X correspond Y] | 44.23 (p°29) | |
| 6 | la fonction poétique (p°32) | EXPM Diapo 23 (p°29) | | [au X correspond Y] | 44.56 (p°32) | |
| 7 | la fonction référentielle (2) (p°29) | EXPM Diapo 23 (p°20) | | [on l'appelle aussi X] | 01.06.38 (p°31) | |
| 8 | la fonction phatique (p°31) | EXPM Diapo 37 (p°31) | | [on parle de X] | 01.11.23 (p°31) | |
| | | | | | | |
| | TOTAL : 8 (TER) | TOTAL : 8 (PTERDIAP) | TOTAL : 0 (ATERDIAP) | | TOTAL : 8 (RDOD) | TOTAL : 0 (RDOND) |

1.2. Dénominations dans le discours de l'enseignant expérimenté M [EXPMTR2]

| N° | Terme faisant l'objet d'une dénomination (TER) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des dénominations | Reformulations définitives à l'oral (RDO) | |
|----|--|---|--|------------------------------|---|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | l'échec de communication (p°51) | EXPM Diapo 6 (p°51) | | [on parle de X] | | 03.11 (p°51) |
| 2 | la fonction métalinguistique (p°52) | EXPM Diapo 7 (p°53) | | [c'est X qu'on appelle Y] | | 06.14 (p°53) |
| 3 | les compétences idéologiques et culturelles (p°62) | EXPM Diapo 16 (p°62) | | [ce sont de X] | | 32.39 (p°62) |
| | TOTAL : 3 (TER) | TOTAL : 3 (PTERDIAP) | TOTAL : 0 (ATERDIAP) | | TOTAL : 8 (RDOD) | TOTAL : 3 (RDOND) |

2. DENOMINATIONS DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE L AVEC SUPPORT TRADITIONNEL DU TABLEAU

2.1. Dénominations dans le discours de l'enseignant expérimenté L [EXPLTR2]

| N° | Terme faisant l'objet d'une dénomination (TER) | Inscription du terme à dénommer (ITERDEN) | Inscription de la dénomination au tableau (IDT) Oui/Non | patrons de la dénomination | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---|---|----------------------------------|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | le référent (1) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | Non Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | [ce qu'on appelle aussi X] | 21.22 (p°84) | |
| 2 | le référent (2) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | Non Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | [c'est ce qu'on appelle aussi X] | 21.45 (p°84) | |
| 3 | le point de vue fonctionnel (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | Non Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | [donc c'est X] | | 28.46 (p°87) |
| 4 | la pragmatique (p°87) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | [qui s'appelle X] | | 50.33 (p°88) |
| 5 | poètes (p°38) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | [on les appelle X] | | 05.42 (p°88) |
| | TOTAL : 4 (TER) | TOTAL : 3 (ITERDEN) | TOTAL : 0 (IDT) | | TOTAL : 2 (RDOD) | TOTAL : 3 (RDOND) |

2.2. Dénominations dans le discours de l'enseignant expérimenté L [EXPLTR3]

| N° | Terme faisant l'objet d'une dénomination (TER) | Inscription du terme à dénommer (ITERDEN) | Inscription de la dénomination au tableau (IDT) Oui/Non | Patrons de la dénomination | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---|---|----------------------------------|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | les gestes communicatifs co-verbaux (p°134) | Inscrit dans Ins Tab 23 (01.03.55) | Non Inscrit dans Ins Tab 23 (01.03.55) | [on peut les appeler comme ça X] | 01.03.62 (p°134) | |
| 2 | un geste co-verbal illustratif (p°134) | Non Inscrit dans Ins Tab 23 (01.03.55) | Non Inscrit dans Ins Tab 23 (01.03.55) | [qu'on peut appeler X] | 01.06.40 (p°134) | |
| 3 | des gestes expressifs (p°136) | Non Inscrit dans Ins Tab 25 (01.08.00) | Non Inscrit dans Ins Tab 25 (01.08.00) | [Y parlera de X] | 01.08.57 (p°136) | |
| 4 | des gestes de contact (p°137) | Non Inscrit dans Ins Tab 25 (01.08.00) | Non Inscrit dans Ins Tab 25 (01.08.00) | [qu'on peut appeler X] | 01.11.55 (p°137) | |
| 5 | des gestes d'autosynchronie (p°140) | Non Inscrit dans Ins Tab 26 (01.12.36) | Non Inscrit dans Ins Tab 26 (01.12.36) | [il s'agit donc de X] | | 01.18.02 (p°140) |
| | TOTAL : 5 (TER) | TOTAL : 1 (ITERDEN) | TOTAL : 0 (IDT) | | TOTAL : 4 (RDOD) | TOTAL : 1 (RDOND) |

ANNEXE 6. DENOMINATIONS DANS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS Z/I

1. DENOMINATIONS DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT DEBUTANT Z AVEC SUPPORT TECHNOLOGIQUE DE LA DIAPOSITIVE

1.1. Dénominations dans le discours de l'enseignant débutant Z [DEBZTRI]

| N° | Terme faisant l'objet d'une dénomination (TER) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des dénominations | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---|--|-----------------------------------|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | espaces sociopètes (p°147) | DEBZ Diapo 4 (p°3) | | [ce + qu'on appelle X] | | 02.14 (p°147) |
| 2 | les cultures de contact (p°156) | | DEBZ Diapo 9 (p°12) | [que l'on appelle X] | | 18.40 (p°156) |
| 3 | collège de Palo Alto (p°154) | DEBZ Diapo 11 (p°154) | | [qu'on appelle X] | | 25.39 (p°154) |
| 4 | le cerveau (p°161) | DEBZ Diapo 19 (p°161) | | [c'est le X] | | 45.41 (p°161) |
| 5 | les problèmes techniques (p°165) | DEBZ Diapo 25 (p°165) | | [ce sont le X] | | 01.01.03 (p°165) |
| 6 | les problèmes sémantiques (165) | DEBZ Diapo 25 (p°165) | | [ce + qu'on appelle X] | | 01.02.25 (p°165) |
| 7 | le problème d'efficacité (p°168) | DEBZ Diapo 25 (p°168) | | [le X] | | 01.03.07 (p°168) |
| 8 | le bruit (1) (p°168) | DEBZ Diapo 28 (p°168) | | [c'est ce que X et Y appellent Z] | 01.11.27 (p°169) | |
| 9 | le bruit (2) (p°169) | DEBZ Diapo 29 (p°169) | | [on l'appelle le X] | | 01.13.11 (p°169) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une dénomination (TER) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des dénominations | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---|--|---------------------------|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 10 | le bruit (3) (p°169) | DEBZ Diapo 29 (p°169) | | [sont_appelées X] | | 01.13.14 (p°169) |
| 11 | l'unité d'information (p°45) | DEBZ Diapo 31 (p°170) | | [qu'on nomme X] | | 01.17.38 (p°170) |
| 12 | le bit (1) (p°46) | DEBZ Diapo 29 (p°169) | | [est_appelé X] | | 01.18.11 (p°169) |
| 13 | le bit (2) (p°46) | DEBZ Diapo 29 (p°169) | | [qu'on appelle X] | | 01.18.11 (p°169) |
| | | | | | | |
| | TOTAL : 10 (TER) | TOTAL : 8 (PTERDIAP) | TOTAL : 1 (ATERDIAP) | | TOTAL : 1 (RDOD) | TOTAL : 13 (RDOND) |

1.2. Retranscription du discours de l'enseignant débutant Z [DEBZTR2]

| N° | Terme faisant l'objet d'une dénomination (TER) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des dénominations | Reformulations définitives à l'oral (RDO) | |
|----|--|---|--|-------------------------------|---|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | l'appel (p°177) | DEBZ Diapo 4 (p°177) | | [ce que X appelait Y] | | 04.12 (p°177) |
| 2 | l'holographe (p°177) | DEBZ Diapo 5 (p°177) | | [ce que l'on appelle X] | | 09.12 (p°177) |
| 3 | le stimulus (p°8) | | DEBZ Diapo 6 (p°7) | [ce que l'on appelle X] | | 11.20 (p°177) |
| 4 | le destinataire (p177) | DEBZ Diapo 5 (p°177) | | [c'est X] | | 11.56 (p°185) |
| 5 | la cible (p°177) | DEBZ Diapo 5 (p°177) | | [c'est ce que l'on appelle X] | 13.26 (p°10) | |
| 6 | la phrase complément (p°186) | | DEBZ Diapo 5 (p°177) | [c'est appelé X] | | 14.35 (p°177) |
| 7 | la connotation (p°186) | DEBZ Diapo 13 (p°186) | | [c'est ce qu'on appelle X] | | 30.43 (p°186) |
| 8 | la dénotation (p°186) | DEBZ Diapo 13 (p°186) | | [on parle de X] | | 31.41 (p°186) |
| 9 | le code (p°190) | DEBZ Diapo 16 (p°190) | | [c'est un X] | | 38.44 (p°190) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une dénomination (TER) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des dénominations | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 10 | la fonction métalinguistique (p°193) | DEBZ Diapo 18 (p°143) | | [alors la fonction qui est associée au code c'est ce qu'on appelle X] | 46.16 (p°) | |
| 11 | la métacognition (p°193) | DEBZ Diapo 18 (p°193) | | [on parle de X] | | 51.47 (p°193) |
| 12 | le pouvoir d'interprétation (p°193) | DEBZ Diapo 18 (p°193) | | [c'est ce que X appelle Y] | | 52.30 (p°193) |
| 13 | le décodage (1) (p°194) | DEBZ Diapo 19 (p°194) | | [on parle de X] | | 54.57 (p°194) |
| 14 | l'interprétation (p°194) | DEBZ Diapo 19 (p°194) | | [on va parler de X] | | 55.01 (p°194) |
| 15 | le décodage (2) (p°194) | DEBZ Diapo 19 (p°194) | | [qu'on appelle X] | | 55.42 (p°194) |
| | | | | | | |
| | TOTAL : 14 (TER) | TOTAL : 12 (PTERDIAP) | TOTAL : 2 (ATERDIAP) | | TOTAL : 2 (RDOD) | TOTAL : 13 (RDOND) |

2. DENOMINATIONS DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT DEBUTANT I AVEC SUPPORT TRADITIONNEL DU TABLEAU

2.1. Dénominations dans le discours de l'enseignant débutant I [DEBITRI]

| N° | Terme faisant l'objet d'une dénomination (TER) | Inscription du terme à dénommer (Répétitions d'autodictée) (RDAD) | Inscription de la dénomination au tableau (IDT) Oui/Non | Patrons de la dénomination | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | la fonction phatique (p°199) | Inscrit dans Ins Tab 2 (05.28) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (05.28) | [donc c'est la X] | 07.45 (p°199) | |
| 2 | les compétences paralinguistiques (p°206) | Inscrit dans Ins Tab 12 (39.32) | Non Inscrit dans Ins Tab 12 (39.32) | [donc ça c'est de l'ordre de X] | 41.16 (p°206) | |
| 3 | la vision verbocentriste (p°206) | Non Inscrit dans Ins Tab 12 (39.32) | Non Inscrit dans Ins Tab 12 (39.32) | [qu'on appelle X] | 41.38 (p°213) | |
| 4 | les compétences de communication (p°206) | Non Inscrit dans Ins Tab 12 (39.32) | Non Inscrit dans Ins Tab 12 (39.32) | [c'est ce qu'on appelle + avec une appellation générique X] | 42.26 (p°213) | |
| 5 | la fonction métalinguistique (p°199) | Inscrit dans Ins Tab 1 (00.44) | Non Inscrit dans Ins Tab 1 (00.44) | [c'est X qui entre en jeu] | 16.50 (p°213) | |
| | TOTAL : 5 (TER) | TOTAL : 3 (RDAD) | TOTAL : 0 (IDT) | | TOTAL : 5 (RDOD) | TOTAL : 0 (RDOND) |

2.2. Dénominations dans le discours de l'enseignant débutant 1 [DEBITR2]

| N° | Terme faisant l'objet d'une dénomination (TER) | Inscription du terme à dénommer / Répétitions d'autodictée (RDA) | Inscription de la dénomination au tableau (IDT) Oui/Non | Patrons de la dénomination | Reformulations définitives à l'oral (RDO) | |
|----|--|--|---|----------------------------|---|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | la fonction phatique (p°199) | Inscrit dans Ins Tab 2 (05.28) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (05.28) | [donc c'est la X] | | 07.45 (p°199) |
| 2 | l'approche gestétique (p°8) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (12.11) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (12.11) | [qu'on va appeler X] | 12.11 (p°8) | |
| 3 | le canal kinésique (p°221) | Inscrit dans Ins Tab 8 (15.10) | Non Inscrit dans Ins Tab 8 (15.10) | [on parlera de X] | 15.00 (p°221) | |
| 4 | l'énoncé total (p°223) | Inscrit dans Ins Tab 9 (19.12) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (19.12) | [on peut parler de X] | | 19.15 (p°223) |
| 5 | gestes déictiques (1) (p°224) | Inscrit dans Ins Tab 13 (33.01) | Non Inscrit dans Ins Tab 13 (33.01) | [on parle de X] | | 32.56 (p°224) |
| 6 | gestes déictiques (2) (p°224) | Non Inscrit dans Ins Tab 13 (33.01) | Non Inscrit dans Ins Tab 13 (33.01) | [on parlera de X] | | 33.21 (p°224) |
| 7 | les gestes de battement (p°230) | Inscrit dans Ins Tab 19 (47.13) | Non Inscrit dans Ins Tab 19 (47.13) | [qu'on appelle X] | | 46.37 (p°230) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une dénomination (TER) | Inscription du terme à dénommer (ITERDEN) | Inscription de la dénomination au tableau (IDT) Oui/Non | Patrons de la dénomination | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---|---|----------------------------|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 8 | gestes de scansion (p°229) | Inscrit dans Ins Tab 20 (47.40) | Non Inscrit dans Ins Tab 20 (47.40) | [on les_ appelle aussi X] | | 47.42 (p°229) |
| 9 | facilitateur cognitif (p°230) | | Non Inscrit dans Ins Tab 22 (52.50) | [on parle de X] | | 52.46 (p°230) |
| 10 | gestes de confort (p°232) | Non Inscrit dans Ins Tab 23 (54.57) | Non Inscrit dans Ins Tab 23 (54.57) | [on_ appelle X] | | 01.00.02 (p°232) |
| 11 | tours de parole (1) (p°234) | Inscrit dans Ins Tab 26 (01.07.53) | Non Inscrit dans Ins Tab 23 (01.07.53) | [ce qu' on_ appelle X] | | 01.07.65 (p°234) |
| 12 | tours de parole (2) (p°234) | Non Inscrit dans Ins Tab 26 (01.07.53) | Non Inscrit dans Ins Tab 23 (01.07.53) | [on parle de X] | | 01.09.09 (p°234) |
| 13 | la prosodie (p°235) | Non Inscrit dans Ins Tab 26 (01.07.53) | Non Inscrit dans Ins Tab 23 (01.07.53) | [on parle de X] | | 01.10.27 (p°235) |
| 14 | système d'alternance (p°235) | Inscrit dans Ins Tab 28 (01.11.30) | Non Inscrit dans Ins Tab 28 (01.11.30) | [ce qu' on_ appelle X] | | 01.10. (p°235) |
| | TOTAL : 12 (TER) | | TOTAL : 0 (IDT) | | TOTAL : 2 (RDOD) | TOTAL : 10 (RDOND) |

***III - CARTOGRAPHIES DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ LES ENSEIGNANTS
MLZI***

***ANNEXE 7. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT
EXPERIMENTE M***

**1. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE M [EXPMTR1] AVEC
SUPPORT TECHNOLOGIQUE DE LA DIAPOSITIVE**

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrée) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | la linguistique | EXPM Diapo 4 (p°11) | EXPM Diapo 4 (p°12) | | [X est le Y] | 04.58 | |
| 2 | la réflexion saussurienne | EXPM Diapo 4 (p°12) | | EXPM Diapo 4 (p°12) | [c'est_à-dire que X c'est Y et Z] | 05.32 | |
| 3 | le signe | EXPM Diapo 8 (p°15) | EXPM Diapo 8 (p°16) | | [X c'est_à-dire Y et Z] | 09.42 | |
| 4 | l'appareil phonatoire (1) | EXPM Diapo 8 (p°15) | | EXPM Diapo 8 (p°15) | [donc on_a X qui est Y d'accord] | 09.52 | |
| 5 | l'appareil phonatoire (2) | EXPM Diapo 8 (p°15) | | EXPM Diapo 8 (p°15) | [donc X qui est Y en fait de faire Z] | 09.52 | |
| 6 | le signe linguistique | EXPM Diapo 9 (p°16) | EXPM Diapo 9 (p°16) | | [ce qu'y_a dans le X c'est le Y et le Z] | | 11.34 |
| 7 | le schéma saussurien | EXPM Diapo 9 (p°15) | EXPM Diapo 9 (p°15) | | [donc ce n'est pas X mais on peut y voir le Y on voit le Z d'accord] | 11.50 (lu) | |
| 8 | le récepteur | EXPM Diapo 12 (p°18) | EXPM Diapo 12 (p°18) | | [donc pour eux le X c'est un récepteur de type Y ou Z] | | 17.46 (p°19) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 9 | la source d'information | EXPM Diapo 12 (p°20) | EXPM Diapo 12 (p°18) | | [c'est ce X cette source d'information qui véhicule Y ça peut être Z] | | 18.28 (p°18) |
| 10 | le morse | EXPM Diapo 12 (p°20) | | EXPM Diapo 12 (p°18) | [le X c'est déjà un Y mis en jeu] | | 19.30 (p°20) |
| 11 | la source d'information (1) | EXPM Diapo 13 (p°20-21) | EXPM Diapo 13 (p°9) | | [alors le X choisit le Y parmi] | 21.12 (p°20-21)* | |
| 12 | le canal de communication | EXPM Diapo 13 (p°21) | | EXPM Diapo 13 (p°21) | [alors le X c'est un Y] | 22.14 (p°22)* | |
| 13 | l'émetteur (1) | EXPM Diapo 13 (p°22) | EXPM Diapo 13 (p°21) | | [le X c'est un Y] | 22.22 (p°22)* | |
| 14 | l'émetteur (2) | EXPM Diapo 14 (p°22) | EXPM Diapo 14 (p°22) | | [le X code des Y] | 23.37 (p°22)* | |
| 15 | l'émetteur (3) | EXPM Diapo 14 (p°22) | EXPM Diapo 14 (p°21) | | [le X est le Y] | 23.10 (p°22) | |
| 16 | l'émetteur (4) | EXPM Diapo 14 (p°22) | EXPM Diapo 14 (p°22) | | [le X est le Y] | 24.00 (p°22)* | |
| 17 | l'émetteur (5) | EXPM Diapo 16 (p°21) | EXPM Diapo 16 (p°21) | | [le X code des Y] | 22.37 (p°21)* | |
| 18 | le récepteur | EXPM Diapo 14 (p°18) | EXPM Diapo 14 (p°18) | | [le X est en quelques sortes un Y] | 23.55 (p°19)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIA P) | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 19 | le bruit | EXPM Diapo 17 (p°24) | EXPM Diapo 17 (p°24) | | [toutes les _altérations du signal transmis sont _appelées des Y] | <u>28.41</u> (p°24)* | |
| 20 | l'information (1) | EXPM Diapo 18 (p°24) | EXPM Diapo 18 (p°24) | | [c'est X entre un Y et un Z] | | 30.20 (p°24)* |
| 21 | l'information (2) | EXPM Diapo 18 (p°24) | EXPM Diapo 18 (p°14) | | [donc S le dit comme ça : le X c'est _un Y] | <u>30.44</u> (p°24)* | |
| 22 | le bit | EXPM Diapo 18 (p°26) | | EXPM Diapo 18 (p°26) | [le X c'est la contraction de Y qui est l'unité de base en informatique] | | 32.42 (p°26) |
| 23 | le contexte (1) | EXPM Diapo 21 (p°27) | EXPM Diapo 21 (p°27) | | [le X est saisissable par le Y] | <u>33.08</u> (p°27)* | |
| 24 | le contexte (2) | EXPM Diapo 24 (p°27) | EXPM Diapo 24 (p°27) | | [l'idée c'est que le X est ce à quoi on fait référence] | <u>41.39</u> (p°27)* | |
| 25 | la fonction conative | EXPM Diapo 24 (p°30) | EXPM Diapo 24 (p°30) | | [qui renvoie en fait à l'idée de Y] | | 43.00 (p°31)* |
| 26 | la fonction phatique (1) | EXPM Diapo 24 (p°30) | EXPM Diapo 24 (p°30) | | [celle qui va être la fonction Y] | 43.35 (p°31)* | |
| 27 | la fonction phatique (2) | EXPM Diapo 24 (p°30) | EXPM Diapo 24 (p°30) | | [on vérifie que le X est toujours maintenue] | | 43.43 (p°30) |
| 28 | le code | EXPM Diapo 24 (p°30) | EXPM Diapo 24 (p°30) | | [le X dans la réflexion de Y akobson c'est Y] | <u>44.26</u> (p°31)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 29 | la langue | EXPM Diapo 24 p°30 | | EXPM Diapo 24 p°30 | [le X est le Y] | | 44.50 (p°31) |
| 30 | la fonction poétique | EXPM Diapo 25 p°29 | EXPM Diapo 25 p°29 | | [celle qui est propre au contenu du message] | 45.00 (p°29) | |
| 31 | les trois fonctions du langage | EXPM Diapo 26 p°33 | EXPM Diapo 26 p°33 | | [X qui était Y ou Z + W qui était N et R qui était F] | 47.08 (p°33) | |
| 32 | le destinataire | EXPM Diapo 28 p°26 | EXPM Diapo 28 p°26 | | [le X c'est celui qui est à la source d'une information] | 49.57 (p°26)* | |
| 33 | la fonction expressive (1) | EXPM Diapo 29 p°35 | EXPM Diapo 29 p°35 | | [X ça renvoie à Y à la réflexion de Bühler] | | 51.51 (p°35)* |
| 34 | la fonction expressive (2) | EXPM Diapo 29 p°35 | EXPM Diapo 29 p°35 | | [l'idée c'est que le X peut communiquer Y] | 51.57 (p°35)* | |
| 35 | les interjections (1) | EXPM Diapo 30 p°30 | EXPM Diapo 30 p°30 | | [comme le dit Y voilà la couche est présentée par Z] | 53.41 (p°24)* | |
| 36 | les interjections (2) | EXPM Diapo 30 p°30 | EXPM Diapo 30 p°30 | | [c'est à dire qu'elles forment un X dans notre Y] | | 53.45 (p°31)* |
| 37 | les interjections (3) | EXPM Diapo 30 p°30 | EXPM Diapo 30 p°30 | | [elles constituent un X et non un élément de X] | 53.46 (p°31)* | |
| 38 | le destinataire (1) | EXPM Diapo 31 p°18 | EXPM Diapo 31 p°18 | | [donc voilà ce qui caractérise un X c'est euh Y] | 54.54 (p°20) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 39 | le destinataire (2) | EXPM Diapo 31 p°18 | EXPM Diapo 31 p°18 | | [donc le X c'est un Y il perçoit avec ses cinq sens] | | 55.04 (p°20) |
| 40 | le lectorat | EXPM Diapo 31 p°36 | EXPM Diapo 31 p°36 | | [donc le X renvoie à un Y qu'on se fait du destinataire globalement c'est la notion de public] | | |
| 41 | la fonction conative | EXPM Diapo 32 p°30 | EXPM Diapo 32 p°30 | | [c'est autrement Y] | 58.11 (p°31)* | |
| 42 | l'information (1) | EXPM Diapo 33 p°25 | EXPM Diapo 33 p°25 | | [vous vous appelez dans le schéma de S et W l'information c'est Y] | | 58.48 (p°25) |
| 43 | le message (1) | EXPM Diapo 33 p°20-21 | EXPM Diapo 33 p°27 | | [au message on associe Y c'est à dire Z] | $\frac{01.00.34}{(p°20-21)}$ | |
| 44 | l'information (2) | EXPM Diapo 33 p°25 | EXPM Diapo 33 p°25 | | [donc il faut entendre X comme Y comme Z] | 01.00.36 (p°25) | |
| 45 | le message (2) | EXPM Diapo 33 p°20-21 | EXPM Diapo 33 p°27 | | [le message peut se présenter sous diverses formes X Y] | $\frac{01.00.43}{(p°20-21)}$ | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 46 | le message (3) | EXPM Diapo 33 p°20-21 | EXPM Diapo 33 p°20-21 | | [mais aussi Z T] | <u>01.00.47</u> (p°20-21) | |
| 47 | la fonction poétique (1) | EXPM Diapo 35 p°29 | EXPM Diapo 35 p°29 | | [pour lui la visée du message est Y] [il le dit de la manière suivante : la fonction poétique n'est pas la seule fonction de X elle en_est seulement la fonction de Y] | <u>01.03.37</u> (p°29)* | |
| 48 | la fonction poétique (2) | EXPM Diapo 35 p°29 | EXPM Diapo 35 p°29 | | | <u>01.04.46</u> (p°29)* | |
| 49 | dénotatif | EXPM Diapo 36 p°41 | | EXPM Diapo 36 p°41 | [dénotatif c'est_à dire c'est vraiment équivalent à Y] | | 01.06.41 (p°41) |
| 50 | la fonction référentielle (1) | EXPM Diapo 36 p°41 | EXPM Diapo 36 p°41 | | [pour Jakobson cette fonction est prédominante] | <u>01.07.08</u> (p°41)* | |
| 51 | la fonction référentielle (2) | EXPM Diapo 37 p°41 | EXPM Diapo 37 p°41 | | [donc X renvoie à ce dont_on parle dans_un message donné] | <u>01.08.00</u> (p°41)* | |
| 52 | la fonction référentielle (3) | EXPM Diapo 37 p°41 | EXPM Diapo 37 p°41 | | [on_est dans la transmission essentielle du contenu du message et des références] | <u>01.08.28</u> (p°41)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 53 | la fonction phatique (1) | EXPM Diapo 38 p°30 | EXPM Diapo 38 p°30 | | [donc X permet de conserver le contact physique avec son destinataire] | <u>01.11.01</u> (p°31)* | |
| 54 | la fonction phatique (2) | EXPM Diapo 38 p°30 | EXPM Diapo 38 p°30 | | [euh pas seulement physique mais aussi psychologique] | | 01.11.20 (p°31)* |
| 55 | la fonction phatique (3) | EXPM Diapo 38 p°30 | EXPM Diapo 38 p°30 | | [donc c'est_une fonction pré-linguistique pré-lingagière c'est la première à laquelle on_a affaire dans le langage] | | 01.12.21 (p°31)* |
| 56 | la fonction métalinguistique | EXPM Diapo 39 p°30 | EXPM Diapo 39 p°30 | | [dernière fonction à prendre en compte la fonction métalinguistique celle qui correspond à Y] | | 01.14.55 (p°31)* |
| 57 | le code (1) | EXPM Diapo 40 p°18 | EXPM Diapo 40 p°18 | | [un code c'est_à dire une série de règles qui permet d'attribuer X à Y] | <u>01.15.22</u> (p°19)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PETERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Motifs des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|--|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 58 | le code (2) | EXPM Diapo 40 p°18 | EXPM Diapo 40 p°18 | | [donc le code ce sera tout système de signes qui c'est important par conventions préalables est destiné à représenter X de X à Z] | 01.16.06 (p°18)* | |
| 59 | le code (3) | EXPM Diapo 40 p°18 | EXPM Diapo 40 p°18 | | [l'idée très importante de cette citation c'est que le code c'est Y ce qui veut dire qu'on peut changer de code] | | 01.16.27 (p°18)* |
| 60 | la métaphore | EXPM Diapo 41 p°47 | | EXPM Diapo 41 p°47 | [ce qu'on fait dans une métaphore c'est qu'on transpose les éléments d'un champ culturel à un autre ok] | | 01.22.33 (p°49) |
| 61 | la posturo-mimo-gestualité | EXPM Diapo 42 p°55 | | EXPM Diapo 42 p°55 | [elle permet de renforcer le contenu de Y] | | 01.24.47 (p°55)* |
| | TOTAL : 61 (TER) | TOTAL : 27 (DIAP) | TOTAL : 30 (PETERDIAP) | TOTAL : 9 (ATERDIAP) | | TOTAL : 39 (RDOD) | TOTAL : 22 (RDOND) |

**2. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE M [EXPMTR2] AVEC
SUPPORT TECHNOLOGIQUE DE LA DIAPOSITIVE**

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | le code (1) | EXPM Diapo 4 p°56 | EXPM Diapo 4 p°1 | | [donc pour Yakobson le X c'est Y] | <u>0.25</u> (p°57)* | |
| 2 | le code (2) | EXPM Diapo 4 p°56 | EXPM Diapo 4 p°1 | | [dit autrement pour définir X on dira de tout système de signes qui par Y est Z] | <u>0.57</u> (p°57) | |
| 3 | <u>le code</u> (3) | EXPM Diapo 4 p°56 | EXPM Diapo 4 p°1 | | [donc pour que la communication s'établisse X et Y doivent avoir un Z en commun] | | <u>01.12</u> (p°57) |
| 4 | la réception | EXPM Diapo 6 p°56 | | EXPM Diapo 6 p°51 | [donc X c'est la partie Y] | | <u>02.17</u> (p°52) |
| 5 | <u>le code</u> (4) | EXPM Diapo 6 p°56 | EXPM Diapo 6 p°51 | | [donc on_a dit émetteur et récepteur doivent_avoir deux X mais ce recouvrement n'est_jamais total] | | <u>02.21</u> (p°57) |
| 6 | <u>le code</u> (5) | EXPM Diapo 6 p°56 | EXPM Diapo 6 p°51 | | [donc tout découle de cette idée de X de tout ce qui est Y] | <u>03.44</u> (p°57) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 7 | <u>le code</u> (6) | EXPM Diapo 6 p°56 | EXPM Diapo 6 p°56 | | [l'idée c'est qu'on va chercher dans X Y] [plus large que ce X et ça que l'on soit conscient ou pas c'est un peu comme on peut] | <u>03.55</u> (p°57) | |
| 8 | <u>le code</u> (7) | EXPM Diapo 6 p°56 | EXPM Diapo 6 p°56 | | | | <u>04.10</u> (p°57) |
| 9 | le code (8) | EXPM Diapo 7 p°56 | EXPM Diapo 7 p°56 | | [donc à cette fonction X correspond Y quand on parle du langage quand il parle de lui même] | <u>05.08</u> (p°57) | |
| 10 | la dimension métalinguistique | EXPM Diapo 7 p°53 | | EXPM Diapo 7 p°53 | [ça veut dire qu'on utilise les X pour parler des Y] | | <u>05.56</u> (p°53) |
| 11 | le code (9) | EXPM Diapo 8 p°56 | EXPM Diapo 8 p°56 | | [selon X chaque fois que Y juge nécessaire d'utiliser le Y il remplit une fonction Z] | <u>06.56</u> (p°57)* | |
| 12 | le pouvoir d'interprétation | EXPM Diapo 8 p°56 | EXPM Diapo 8 p°56 | | [il est le seul à parler de lui-même et des autres langages] | <u>09.07</u> (p°56)* | |
| 13 | la discipline linguistique | EXPM Diapo 8 p°55 | | EXPM Diapo 8 p°55 | [donc tout le travail de X c'est un travail de Y] | | <u>09.36</u> (p°55) |
| 14 | la communication | EXPM Diapo 11 p°62 | EXPM Diapo 11 p°62 | | [toute X est un Y] | | <u>15.23</u> (p°65)* |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 15 | l'échange | EXPM Diapo 11 p°56 | | EXPM Diapo 11 p°56 | [si on regarde X on se rend compte que c'est quelque chose de l'ordre de Y] | | 15.49 (p°56) |
| 16 | le référent | EXPM Diapo 16 p°63 | EXPM Diapo 16 p°63 | | [c'est à dire que ce dont il parle c'est un X ou un Y] | | 27.26 (p°63) |
| 17 | lecture silencieuse | EXPM Diapo 16 p°62 | | EXPM Diapo 16 p°62 | [c'est la capacité à préférer des X] | | 28.12 (p°63) |
| 18 | le canal | EXPM Diapo 16 p°63-64 | EXPM Diapo 16 p°63-64 | | [X est Y ou Z soit les deux] | | 29.25 (p°63-64) |
| 19 | le récepteur | EXPM Diapo 16 p°68 | EXPM Diapo 16 p°68 | | [le X reçoit Y et le comprend] | | 29.56 (p°68) |
| 20 | les compétences linguistiques | EXPM Diapo 16 p°68 | EXPM Diapo 16 p°68 | | [ça veut dire à des X + fait de faire un Y] | | 32.11 (p°68) |
| 21 | les compétences paralinguistiques | EXPM Diapo 16 p°68 | EXPM Diapo 16 p°68 | | [X c'est tout ce qui est Y] | | 32.23 (p°68) |
| 22 | les compétences idéologiques et culturelles (1) | EXPM Diapo 16 p°66 | EXPM Diapo 16 p°66 | | [ça rejoint l'idée des X] | | 32.39 (p°66) |
| 23 | les compétences idéologiques et culturelles (2) | EXPM Diapo 16 p°66 | EXPM Diapo 16 p°66 | | [un individu a un champ culturel X et un individu a un champ culturel Y au croisement de X et Y se trouve Z] | | 32.50 (p°66) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 24 | les contraintes de l'univers du discours | EXPM Diapo 16 p°66 | EXPM Diapo 16 p°15 | | [donc elle dit on parle à l'intérieur d'un certain nombre de X mais aussi de Y] | | 34.04 (p°66) |
| 25 | les déterminations psy | EXPM Diapo 16 p°66 | EXPM Diapo 16 p°15 | | [ce sont des X sans lequel se situe des Y] | | 36.01 (p°67) |
| 26 | les compétences linguistiques et paralinguistiques (1) | EXPM Diapo 18 p°68 | EXPM Diapo 18 p°68 | | [alors pour KO les X sont indissociables à l'oral] | 38.34 (p°68) | |
| 27 | les compétences linguistiques et paralinguistiques (2) | EXPM Diapo 18 p°68 | EXPM Diapo 18 p°68 | | [donc parce que le paralinguistique est X] | | 38.50 (p°68) |
| 28 | les compétences linguistiques (1) | EXPM Diapo 19 p°68 | EXPM Diapo 19 p°68 | | [donc l'idée c'est que X fonctionnent en même temps c'est_à dire concourent à Y] | 39.14 (p°68)* | |
| 29 | les compétences linguistiques (2) | EXPM Diapo 19 p°68 | EXPM Diapo 19 p°68 | | [les X correspondent à la division des Y] | 39.27 (p°68)* | |
| 30 | les compétences phonétiques (1) | EXPM Diapo 20 p°69 | EXPM Diapo 19 p°21 | | [donc X on_entendra par là des Y] | 41.01 (p°21)* | |
| 31 | les compétences phonétiques (2) | EXPM Diapo 20 p°69 | EXPM Diapo 20 p°69 | | [ce qui renvoie à des Y] | 41.05 (p°69)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Motifs des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 32 | les compétences <u>phonétiques</u> (3) | EXPM Diapo 20 p°69 | EXPM Diapo 20 p°69 | | [tout défaut de ces compétences en fait entraîne des Y] [si on prend les X c'est à dire la compétence à structurer des phrases] | <u>41.07</u> (p°69)* | |
| 33 | les compétences syntaxiques | EXPM Diapo 20 p°69 | EXPM Diapo 20 p°69 | | [X c'est par exemple l'idée de tenir une thématique donnée] | <u>42.24</u> (p°69)* | |
| 34 | les compétences sémantiques | EXPM Diapo 22 p°70 | | | [donc X du coup elle est Y+ elle est Z] | <u>43.34</u> (p°70)* | |
| 35 | <u>l'absence de cohérence sémantique</u> | EXPM Diapo 22 p°70 | EXPM Diapo 22 p°70 | | [X renvoie chez KO à Y d'accord] | <u>44.52</u> (p°70)* | |
| 36 | les compétences paralinguistiques | EXPM Diapo 23 p°68 | EXPM Diapo 23 p°68 | | [X + insister sur un mot de la phrase ce qui va modifier Y] | <u>46.18</u> (p°68)* | |
| 37 | les accentuations | EXPM Diapo 23 p°71 | EXPM Diapo 23 p°71 | | [par exemple la courbe ascendante de la phrase interrogative] | <u>46.24</u> (p°71)* | |
| 38 | les inflexions prosodiques (1) | EXPM Diapo 24 p°71 | EXPM Diapo 24 p°71 | | [donc interrogative ce qui va modifier Y] | <u>46.58</u> (p°71)* | |
| 39 | <u>les inflexions prosodiques</u> (2) | EXPM Diapo 24 p°71 | EXPM Diapo 24 p°71 | | | | <u>47.29</u> (p°71)* |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 40 | les compétences posturo-mimo-gestuelles | EXPM Diapo 25 p°71-72 | EXPM Diapo 25 p°71-72 | | [donc qui renverrait à la capacité de gérer X + de comprendre Y + ou la capacité d'accompagner Z] | | 48.17 (p°71-72)* |
| 41 | verbo-centriste | EXPM Diapo 25 p°72 | EXPM Diapo 24 p°72 | | [X celui qui est caractéristique de l'approche Y] | 49.08 (p°72)* | |
| 42 | les compétences idéologiques et culturelles | EXPM Diapo 27 p°72 | EXPM Diapo 27 p°72 | | [on_entend par là les compétences culturelles des locuteurs c'est_à dire Y] | 49.55 (p°72)* | |
| 43 | les connaissances encyclopédiques (1) | EXPM Diapo 27 p°72 | EXPM Diapo 26 p°72 | | [c'est toutes les règles de fonctionnement du monde que vous connaissez] | | 50.01 (p°72) |
| 44 | les connaissances encyclopédiques (2) | EXPM Diapo 27 p°72 | EXPM Diapo 27 p°72 | | [attention elles sont Y] | | 50.24 (p°72) |
| 45 | les connaissances encyclopédiques (3) | EXPM Diapo 27 p°73 | EXPM Diapo 27 p°73 | | [donc X ont une incidence sur Y d'une part et X organisent le discours] | | 52.56 (p°73)* |
| 46 | les connaissances encyclopédiques (4) | EXPM Diapo 28 p°72 | EXPM Diapo 28 p°72 | | [donc quand_on parle on doit gérer le discours de l'autre] | 53.10 (p°27)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 47 | <u>les connaissances encyclopédiques</u> (5) | EXPM Diapo 28 p°72 | EXPM Diapo 28 p°72 | | [se faire une représentation de ce que l'autre sait + pour s'adresser à lui on passe notre temps à adapter ce savoir] | | 53.16 (p°72)* |
| 48 | la compétence idéologique (1) | EXPM Diapo 27 p°74 | EXPM Diapo 27 p°74 | | [ça renvoie à une orientation culturelle] | | 53.50 (p°74)* |
| 49 | <u>la compétence idéologique</u> (2) | EXPM Diapo 29 p°74 | EXPM Diapo 29 p°74 | | [idéologique donc c'est un discours c'est les mots du discours communiste de la culture marxiste] | | <u>53.53</u> (p°74)* |
| 50 | les déterminations psy | EXPM Diapo 31 p°75 | EXPM Diapo 31 p°75 | | [elle entend par là l'état psycholo des protagonistes soit c'était un_état X soit c'était un_état Y soit un_état qui relève de Z] | <u>57.04</u> (p°75)* | |
| | TOTAL : 48 (TER) | TOTAL : 18 (DIAP) | TOTAL : 43 (PTERDIAP) | TOTAL : 5 (ATERDIAP) | | TOTAL : 22 (RDOD) | TOTAL : 27 (RDOND) |

***ANNEXE 8. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT
EXPERIMENTE L***

**1. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE L [EXPLTR2] AVEC
SUPPORT TRADITIONNEL DU TABLEAU**

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patterns des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | l'information (1) (p°76) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [c'est X au sens mathématique du terme] | | 00.06 (p°76) |
| 2 | l'information (2) (p°76) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [X pour les ingénieurs de la communication c'est quelque chose de peu probable] | | 00.10 (p°76) |
| 3 | l'information (3) (p°76) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [quand c'est peu probable Y et Z parlent en termes de creux y a un creux d'accord] | | 00.12 (p°76) |
| 4 | l'information (4) (p°76) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [encore une fois pour les ingénieurs de la communication c'est ce qui a sens] | 00.58 (p°76) | |
| 5 | la source (1) (p°77) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [X] | | 10.08 (p°77) |
| 6 | la source (2) (p°77) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [on dit que dans le schéma de Y le message prend racine dans le cerveau de quelqu'un] | | 10.10 (p°77) |
| 7 | la source (3) (p°77) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [donc forcément X dans le schéma des ingénieurs c'est cette personne là] | | 10.16 (p°77) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 8 | la source (4) (p°77) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [c'est_un_individu d'accord ?] | | 10.19 (p°77) |
| 9 | Emetteur (p°79) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [c'est_un_individu d'accord ?] | | 10.34 (p°79) |
| 10 | le code (1) (p°82) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [il va le dire clairement par X par X il entend évidemment une langue naturelle français etc d'accord ?] | | 14.27 (p°82) |
| 11 | le code (2) (p°82) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [on parle de quelque chose] | | 14.27 (p°82) |
| 12 | le code (3) (p°82) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [ce message évidemment il est élaboré dans_un X dans_une langue] | | 16.09 (p°82) |
| 13 | le code (3) (p°82) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | [c'est_à dire une langue que les deux_interlocuteurs partagent] | 16.09 (p°82) | |
| 14 | le contexte (1) (p°82) | Non Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | Non Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | [par X il entend trois choses UN DEUX premièrement il va entendre LA SITUATION] | 16.48 (p°82) | |
| 15 | le contexte (2) (p°82) | Non Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | Non Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | [la première chose c'est une nouveauté ça peut être ce qu'on appelle la situation dans laquelle se trouvent les deux communicants autrement dit donc la situation] | 17.48 (p°82) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (ID/TAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 16 | le contexte (3) (p°82) | Non Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | Non Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | [autrement dit donc la situation] | | 17.53 (p°82) |
| 17 | le contexte (4) (p°82) | Non Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | Non Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | [donc par X on peut entendre premièrement la situation dans laquelle se trouve les communicants] | 18.40 (p°82) | |
| 18 | le contexte (5) (p°82) | Non Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | Non Inscrit dans Ins Tab 3 (16.19) | [ça peut être des énoncés qu'on a dit précédemment et éventuellement et parfois des énoncés qui suivent qu'on vient qui suivent notre message] | 18.46 (p°82) | |
| 19 | le cotexte (1) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 4 (18.59) | Non Inscrit dans Ins Tab 4 (18.59) | [qui va avec le texte] | | 19.16 (p°84) |
| 20 | le cotexte (2) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 4 (18.59) | Non Inscrit dans Ins Tab 4 (18.59) | [X avant et après ce qui a été dit] | | 19.20 (p°84) |
| 21 | le cotexte (3) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 4 (18.59) | Non Inscrit dans Ins Tab 4 (18.59) | [avant et après] | | 19.21 (p°84) |
| 22 | le cotexte (4) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 4 (18.59) | Non Inscrit dans Ins Tab 4 (18.59) | [ce qui est avant et ce qu'on va dire après ce message] | | 21.14 (p°14) |
| 23 | le cotexte (5) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 4 (18.59) | Non Inscrit dans Ins Tab 4 (18.59) | [il renvoie aussi à l'idée d'un réfèrent du coup] | 21.19 (p°84) | |
| 24 | le réfèrent (1) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | Non Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | [ce X il parle de quelque chose] | | 21.42 (p°84) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 25 | le référent (2) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | Non Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | [donc pour lui c'est le sujet dont_on parle si vous voulez] | 21.58 (p°84) | |
| 26 | le référent (3) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | Non Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | [c'est l'objet de notre discussion d'accord ?] | 22.02 (p°84) | |
| 27 | le référent (4) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | Non Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | [l'objet l'objet de notre discussion?] | 22.06 (p°84) | |
| 28 | le référent (5) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | Non Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | [le thème de notre discussion] | 22.08 (p°84) | |
| 29 | le référent (6) (p°84) | Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | Non Inscrit dans Ins Tab 5 (21.39) | [parce qu'il nous renvoie au référent justement c'est_à dire à l'information] | | 22.55 (p°84) |
| 30 | le sens (1) (p°85) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | [X sera toujours implicite] | | 23.56 (p°85) |
| 31 | le sens (2) (p°85) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | [le sens c'est toujours est toujours reconstruit re + codé dans la tête] | 24.02 (p°85) | |
| 32 | le sens (3) (p°85) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | [comme les_ingénieurs euh il est toujours reconstruit dans la tête des deux] | | 24.08 (p°85) |
| 33 | le sens (4) (p°85) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | [c'est ça justement c'est_un_autre processus très tellement interne tellement intérieur tellement mental que celui là] | | 24.31 (p°85) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patterns des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 34 | le sens (5) (p°85) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | [X c'est quelque chose qu'on réfléchit] | | 25.10 (p°85) |
| 35 | le référent (7) (p°85) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | [Y entend le référent] | 26.08 (p°85) | |
| 36 | le référent (8) (p°85) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | Non Inscrit dans Ins Tab 6 (22.13) | [euh le le ce à quoi on fait référence] | 26.10 (p°85) | |
| 37 | le point de vue fonctionnel du langage (1) (p°19) | Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | Non Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | [on_utilise + on remplit des fonctions] | | 29.02 (p°87) |
| 38 | le point de vue fonctionnel du langage (2) (p°19) | Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | Non Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | [on_accomplit des fonctions] | | 29.05 (p°87) |
| 39 | le point de vue fonctionnel du langage (3) (p°87) | Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | Non Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | [on_est dans_une optique qui reste très_instrumentaliste du langage] | 29.29 (p°87) | |
| 40 | le langage (1) (p°87) | Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | Non Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | [le langage sert aussi on_a dit à quoi ? à penser et à structurer la pensée] | | 30.14 (p°87) |
| 41 | le langage (2) (p°87) | Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | Non Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | [l'idée qui l'emporte c'est de dire que euh X sert à communiquer parce que c'est un fonctionnaliste] | | 30.26 (p°87) |
| 42 | Le langage (3) (p°87) | Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | Non Inscrit dans Ins Tab 7 (29.02) | [parce que il trouve il cherche des fonctions que l'on_accomplit quand_on parle] | | 30.29 (p°87) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 43 | la fonction référentielle (1) (p°87) | Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | Non Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | [donc X euh + ce qui ce dont_on parle] | 33.40 (p°87) | |
| 44 | la fonction référentielle (2) (p°87) | Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | Non Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | [X concerne le fait que le langage permet de donner des_indications sur euh l'objet nommé la situation présente] | 33.43 (p°87) | |
| 45 | la fonction référentielle (3) (p°87) | Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | Non Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | [c'est X euh qui concerne le nom de environnement ou imaginaire] | 33.53 (p°87) | |
| 46 | la fonction référentielle (4) (p°88) | Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | Non Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | [donc X concerne le monde environnant] | 34.04 (p°88) | |
| 47 | le monde environnant (p°22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | [évidemment des choses que tout le monde connaît qu'on partage ici ou ailleurs] | | 34.06 (p°88) |
| 48 | la fonction référentielle (5) (p°22) | Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | Non Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | [donc X c'est_encore une fois ce dont_on parle] | 36.53 (p°88) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (ID/TAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 49 | la fonction référentielle (6) (p°88) | Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | Non Inscrit dans Ins Tab 8 (31.38) | [c'est le référent bon] | | 36.56 (p°88) |
| 50 | la fonction expressive ou émotive (1) (p°23) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | [donc X + X désigne le fait que le langage permet au locuteur + d'exprimer ses désirs] | 38.58 (p°89) | |
| 51 | la fonction expressive ou émotive (2) (p°23) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | [donc X + X désigne le fait que le langage permet au locuteur + d'exprimer ses désirs + des_états mentaux] | 39.22 (p°89) | |
| 52 | la fonction expressive ou émotive (3) (p°23) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | [donc X concerne évidemment le destinataire] | 39.22 (p°89) | |
| 53 | fonction conative (1) (p°24) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | [la fonction X + bon ça vient d'un mot latin CONARIS qui s'appelle entreprendre] | 41.10 (p°92) | |
| 54 | Conaris (p°24) | Non Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | [donc X ça vient d'un mot latin qui s'appelle entreprendre] | 41.12 (p°92) | |
| 55 | la fonction conative (2) (p°24) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (32.45) | [qui signifie que le langage nous permet d'agir sur l'autre] | | 41.45 (p°92) |
| 56 | la fonction expressive ou émotive (4) (p°23) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [si fonction X concerne le destinataire] | 41.53 (p°89) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 57 | la fonction conative (4) (p°92) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [la fonction X concerne le destinataire hein] | 41.59 (p°92) | |
| 58 | la fonction conative (4) (p°92) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [la fonction X + concerne le destinataire hein j'utilise le langage évidemment il y a aussi un destinataire] | 41.23 (p°92) | |
| 59 | la fonction conative (5) (p°92) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [c'est lorsque le fait de dire ce que je dis pour faire réagir l'autre] | | 46.22 (p°92) |
| 60 | la fonction conative (6) (p°92) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [grâce à la fonction X le langage nous permet d'agir ou plus exactement de tenter d'agir sur l'autre] | 45.52 (p°92) | |
| 61 | la fonction conative (7) (p°92) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [grâce à la fonction X le langage nous permet d'agir sur l'autre en provoquant chez lui une réaction verbale] [on a dit en utilisant ou en accomplissant ou lorsqu'on accomplit la fonction X du langage on agit ou on essaye d'agir sur l'autre et cette réaction peut être soit matérielle] | 46.16 (p°92) | |
| 62 | la fonction conative (8) (p°92) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | | 47.10 (p°92) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (ID/TAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 63 | la fonction conative (9) (p°92) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [donc on peut voir aussi que la réaction peut prendre aussi en compte les réactions psychologiques] | 47.54 (p°92) | |
| 64 | la fonction pragmatique (p°30) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [la pragmatique alors c'est cette fonction qui montre que justement on peut agir terriblement sur l'autre que langage a un pouvoir dès lors qu'on sait l'utiliser] | | 50.35 (p°92) |
| 65 | la fonction phatique (1) (p°30) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [la fonction pha euh la fonction X à laquelle est rattachée le contact ou le canal] | 52.05 (p°30) | |
| 66 | la fonction phatique (2) (p°30) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [donc la fonction X à laquelle intervient quand un message cherche à établir ou à prolonger euh + même à interrompre la communication lorsque lorsqu'on cherche à vérifier si le circuit fonctionne] | 52.10 (p°30) | |
| 67 | la fonction phatique (3) (p°31) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [donc chaque fois qu'on cherche à euh à euh établi prolonger ou même interrompre la communication] | 52.25 (p°31) | |
| 68 | la fonction phatique (4) (p°31) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [donc quand on cherche à attirer son attention sur des problèmes des choses comme ça donc à chaque fois qu'on le relance lorsqu'on relance l'autre on exerce la fonction X] | 53.40 (p°31) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 69 | la fonction phatique (5) (p°95) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [euh donc la fonction X concerne euh euh le canal euh euh physique] | 53.40 (p°95) | |
| 70 | la fonction phatique (6) (p°95) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [donc la fonction X concerne euh euh le canal euh euh physique] | | 54.10 (p°95) |
| 71 | la fonction phatique (7) (p°95) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [donc la fonction donc la fonction X concerne donc le canal physique] | 56.06 (p°95) | |
| 72 | le canal physique (p°32) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [donc X qui peut être donc ininterrompu ou défectueux qu'il s'agisse de communication en face à face s'effectuant dans de mauvaises conditions acoustiques] | 56.10 (p°95) | |
| 73 | la fonction phatique (8) (p°32) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [elle peut aussi concernée la connexion psychologique] | 56.20 (p°95) | |
| 74 | la fonction poétique (1) (p°39) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [c'est à dire que le langage humain nous permet justement de faire attention à la forme ce qui n'existe absolument pas dans le langage animal] | | 01.06.50 (p°98) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|--|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 75 | la fonction poétique (2) (p°41) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [on met pas d'importance + là je le disais que on ne met pas d'importance au fond au message ou à l'information mais à la forme d'accord ?] | | 01.09.50 (p°98) |
| 76 | la fonction poétique (3) (p°41) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 9 (38.58) | [donc la fonction X est centrée sur le message lui-même + le message lui-même auxquels les destinataires s'efforcent de s'assurer un certain nombre de qualités intrinsèques] | 01.09.58 (p°98) | |
| 77 | la fonction métalinguistique (1) (p°42) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) et Ins Tab 10 (01.11.10) | Non Inscrit dans Ins Tab 10 (01.11.10) | [elle aussi c'est un c'est quelque chose de très particulier au code ou à la langue naturelle bon à une langue naturelle] | | 01.11.10 (p°101) |
| 78 | la fonction métalinguistique (2) (p°42) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 10 (01.11.10) | [donc la fonction X intervient à chaque fois qu'on utilise le langage ou la langue] | | 01.11.10 (p°101) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|--|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 79 | l'intercode (p°43) | Non Inscrit dans Ins Tab 10 (01.11.10) | Non Inscrit dans Ins Tab 10 (01.11.10) | [donc de la langue pour la langue + y pas de référent y a pas de message euh hein y a pas de des_ordres qui ont_été exécutés euh y a rien de tout ça] | | 01.13.07 (p°101-102) |
| 80 | mise en abyme (p°50) | Non Inscrit dans Ins Tab 10 (01.11.10) | Non Inscrit dans Ins Tab 10 (01.11.10) | [par exemple dans la peinture vous pouvez avoir un peintre + qui a peint un tableau et dans le tableau on peut voir euh le tableau qui est dans son_atelier c'est_à dire ok on_a le tableau du peintre et dans le tableau quand_on regarde euh c'est le peintre lui-même dans le tableau qu'il a peint] | | 01.23.09 (p°106) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|--|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 81 | la fonction métalinguistique (4) (p°51) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) et Ins Tab 10 (01.11.10) | Non Inscrit dans Ins Tab 10 (01.11.10) | [donc avec X la langue est_à l'intérieur de la langue] | | 01.23.47 (p°102) |
| 82 | la fonction métalinguistique (3) (p°42) | Inscrit dans Ins Tab 2 (06.22) | Non Inscrit dans Ins Tab 10 (01.11.10) | [donc parce que y a vraiment une utilisation de de la langue ou une utilisation de la langue pour la langue + du code pour le code] | | 01.11.14 (p°102) |

**2. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE L [EXPLTR3] AVEC
SUPPORT TRADITIONNEL DU TABLEAU**

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | la paralinguistique (p°112) | Non Inscrit | Non Inscrit | [X hein concernera euh le mouvement du corps les gestes et les mimiques etc] | 00.47 (p°112) | |
| 2 | l'interaction quotidienne (1) (p°115) | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.14) | [là où les _interlocuteurs seront dans_ une proximité] | 08.16 (p°115) | |
| 3 | l'interaction quotidienne (2) (p°115) | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.14) | [donc ça veut dire que donc on parle avec nos_organes vocaux mais on converse + la conversation se fait aussi corporellement] | | 08.34 (p°115) |
| 4 | l'interaction quotidienne (3) (p°115) | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.14) | [là où on _est des _interlocuteurs en tête à tête ou en face à face et on parle de façon spontanée] | | 08.44 (p°115) |
| 5 | communiquer (1) (p°115) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.14) | [donc X c'est peut être parler] | | 09.16 (p°115) |
| 6 | communiquer (2) (p°115) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.14) | [ça peut être parler à quelqu'un ce qui implique une proximité] | | xx.xx (p°115) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 7 | Proximité (p°115) | Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.22) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.22) | [encore une fois on_ est dans X et dans cette X évidemment elle résulte d'un face à face et là euh la disponibilité mutuelle des_interlocuteurs rentrent en ligne de compte] | 09.24 (p° 115) | |
| 8 | disponibilité mutuelle (1) (p°115) | Inscrit dans l'Ins Tab 4 (09.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 4 (09.53) | [l'un pour l'autre et l'autre pour l'un si vous voulez] | | 09.54 (p°115) |
| 9 | disponibilité mutuelle (2) (p°115) | Inscrit dans l'Ins Tab 4 (09.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 4 (09.53) | [on communique ensemble hein et comment on communique ensemble ? y a donc une sorte de coprésence corporelle temporelle et spatiale] | 09.55 (p° 115) | |
| 10 | indications paralinguistiques (1) (p°116) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 4 (09.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 4 (09.53) | [qui sont parallèles donc au verbe hein] | 13.49 (p° 116) | |
| 11 | indications paralinguistiques (2) (p°116) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 4 (09.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 4 (09.53) | [qu'on ne peut pas lire parallèlement avec des gestes appropriés] | 13.50 (p° 116) | |
| 12 | la coordination entre participants (p°118) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [donc cette euh X + euh entre les participants consiste donc d'une part à accomplir une compréhension mutuelle] | 20.48 (p° 118) | |
| 13 | l'interaction (1) (p°119) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [on_ est deux ou plusieurs à intervenir à se parler à converser] | | 21.05 (p°119) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|--|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 14 | l'interaction (2) (p°119) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [on_ envisagera donc d'accomplir une compréhension mutuelle dans le sens émetteur récepteur et tout ce que vous voulez] | 21.31 (p°119) | |
| 15 | l'interaction (3) (p°119) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [et d'autre part il s'agira aussi d'ajuster réciproquement c'est pour ça que c'est mutuel] | 21.36 (p°119) | |
| 16 | l'interaction (4) (p°119) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [et d'autre part il s'agira aussi d'ajuster réciproquement des comportements + et notamment il s'agira de gérer euh une co-présence corporelle] | 21.42 (p°119) | |
| 17 | la co-présence corporelle (p°119) les règles conversationnelles (1) (p°120) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [hein c'est à dire à positionner les corps euh les_ uns par rapport aux_ autres en fonctions des règles conversationnelles] | 21.44 (p°119) | |
| 18 | les règles conversationnelles (1) (p°120) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [donc X les règles de la société] | 22.17 (p°120) | |
| 19 | les règles conversationnelles (2) (p°120) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [donc ça peut être culturellement marqué et établi à l'avance] | 22.19 (p°120) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 20 | l'information non verbale (1) (p°120) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [donc on peut dire que quelquefois X avantage désavantage] | | 22.40 (p°120) |
| 21 | l'information non verbale (2) (p°120) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [donc euh X elle peut être parfois supérieure même hum à l'information verbale qu'elle soit donc conscient ou inconscient + ou intentionnelle] | 22.56 (p°15) | |
| 22 | l'intonation (1) (p°120) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [X hein on_a dit la voix] | | 29.48 (p°120) |
| 23 | l'intonation (2) (p°120) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [c'est ce qu'on dit] | | 29.49 (p°120) |
| 24 | l'intonation (3) (p°120) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [elle peut introduire un sous_entendu] | | 29.50 (p°120) |
| 25 | l'intonation (4) (p°120) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [donc X peut introduire un sous_entendu qu'on_aimerait que l'autre comprenne] | | 24.20 (p°120) |
| 26 | l'information non verbale (3) (p°120) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [donc je veux dire par là que X donc peut parfois + être supérieure à l'information verbale] | | 24.56 (p°120) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 27 | le non verbal (1) (p°120-121) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [le non verbal d'un côté on_a dit il est pas supérieur au verbal] | | 26.39 (p°120-121) |
| 28 | le non verbal (2) (p°120-121) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [mais le X il est vraiment inférieur au non verbal dans la mesure où il se situe ici et maintenant] | | 26.42 (p°120-121) |
| 29 | le non verbal (3) (p°120-121) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [le X il aura un impact il aura une signification ici et maintenant dans la communication dans l'interaction qui se fait ici et maintenant dans le temps et l'espace où se trouvent les_interactants] | 26.44 (p°120-121) | |
| 30 | l'impact (1) (p°120-121) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [c'est quelque chose sur lequel on peut revenir X] | | 26.50 (p°120-121) |
| 31 | l'impact (2) (p°120-121) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [il est immédiat pour ici et maintenant] | | 26.53 (p°120-121) |
| 32 | le non verbal (4) (p°18) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [donc euh X est_inférieur au langage verbal dans la mesure où il se situe ici et maintenant euh parce que il est : il dépend du lieu et du temps de l'interaction précise où se passe l'interaction et n'étant pas sous le contrôle absolu du locuteur] | 27.06 (p°18) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitives à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|---|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 33 | le non verbal (5) (p°18) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (18.04) | [les_ indications non verbales ne sont pas sous le contrôle absolu du locuteur] | 27.45 (p°121) | |
| 34 | les signes voco acoustiques (1) (p°122) | Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | [d'un côté donc il dit qu'on communique avec le verbe] | 31.20 (p°122) | |
| 35 | les signes voco acoustiques (2) (p°122) | Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | [X parce qu'il y a l'intervention de la voix] | | 31.33 (p°122) |
| 36 | Voco (p°122) | Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | [X de la voix] | 31.34 (p°122) | |
| 37 | les signes voco acoustiques (3) (p°122) | Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | [donc X c'est_à dire verbe] | 31.39 (p°122) | |
| 38 | les indices paraverbaux (1) (p°123) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | [donc ici cela concerne la langue la langue euh articulée c'est_à dire l'intonation la mélodie de la voix] | 32.15 (p°123) | |
| 39 | les indices paraverbaux (2) (p°123) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | [les X qui accompagnent toujours la langue articulée c'est_à dire l'intonation] | 32.20 (p°123) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 40 | l'intonation (5) (p°123) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | [X la mélodie de la voix] | | 32.23 (p°123) |
| 41 | le verbal et le paraverbal (p°123) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (31.03) | [X et Y sont toujours accompagnés dans une interaction de tous les jours en face à face ou en tête à tête comme vous voulez sont toujours accompagnés par des signes corporo visuels statiques] | 32.47 (p°123) | |
| 42 | les signes corporo visuels statiques (1) (p°123) | Inscrit dans l'Ins Tab 10 (33.35) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 10 (33.35) | [c'est à dire de l'interaction] | | 33.35 (p°123) |
| 43 | les signes corporo visuels statiques (2) (p°123) | Inscrit dans l'Ins Tab 10 (33.35) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 10 (33.35) | [donc des X de l'ordre de notre apparence physique] | 34.20 (p°123) | |
| 44 | les signes corporo visuels statiques (3) (p°123) | Inscrit dans l'Ins Tab 11 (35.24) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 11 (35.24) | [donc des signes donc statiques de l'ordre du naturel euh de l'ordre des signes naturels de l'ordre de notre apparence physique] | 34.21 (p°123) | |
| 45 | les signes corporo visuels statiques (4) (p°123) | Inscrit dans l'Ins Tab 11 (35.24) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 11 (35.24) | [donc des X de l'ordre de l'apparence du physique mais aussi des signes de l'ordre del'acquis] | 34.53 (p°123) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 46 | les signes corporo visuels statiques (5) (p°123) | Inscrit dans l'Ins Tab 11 (35.24) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 11 (35.24) | [donc ça c'est ce sont des X qui ne bougent pas] | | 35.26 (p°123) |
| 47 | les signes cynétiques lents (1) (p°124) | Inscrit dans l'Ins Tab 12 (36.27) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 12 (36.27) | [dans cynétique c'est_une racine grecque y a le mot cinéma y a le mouvement] | 36.28 (p°124) | |
| 48 | les signes cynétiques lents (2) (p°124) | Inscrit dans l'Ins Tab 12 (36.27) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 12 (36.27) | [donc il s'agit des signes du corps euh corporels donc mais euh qu'on utilise de façon lente] | | 36.44 (p°124) |
| 49 | les signes cynétiques lents (3) (p°124) | Inscrit dans l'Ins Tab 12 (36.27) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 12 (36.27) | [c'est_à dire que cela constitue les_attitudes la façon de bouger] | | 36.48 (p°124) |
| 50 | les signes cynétiques lents (4) (p°124) | Inscrit dans l'Ins Tab 12 (36.27) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 12 (36.27) | [donc le mouvement du corps les postures la façon dont_on se tient] | | 36.50 (p°124) |
| 51 | les signes cynétiques lents (5) (p°124) | Inscrit dans l'Ins Tab 12 (36.27) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 12 (36.27) | [les X mettent en place les_attitudes les postures] | 37.14 (p°124) | |
| 52 | les signes visuels cynétiques rapides (1) (p°124) | Inscrit dans l'Ins Tab 13 (37.26) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 13 (37.26) | [X tout ce qui concerne les jeux de regard quand_on regarde avec rapidité] | | 37.28 (p°124) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 53 | les signes visuels cynétiques rapides (2) (p°124) | Inscrit dans l'Ins Tab 13 (37.26) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 13 (37.26) | [les jeux de regard] | | 37.30 (p°124) |
| 54 | les signes visuels cynétiques rapides (3) (p°124) | Inscrit dans l'Ins Tab 13 (37.26) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 13 (37.26) | [les mimiques] | | 37.30 (p°124) |
| 55 | les signes visuels cynétiques rapides (4) (p°124) | Inscrit dans l'Ins Tab 13 (37.26) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 13 (37.26) | [les X les X c'est les_attitudes et les postures] | 38.26 (p°124) | |
| 56 | les signes visuels cynétiques rapides (5) (p°24) | Inscrit dans l'Ins Tab 13 (37.26) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 13 (37.26) | [c'est_à dire la façon dont vous bougez si vous_avez une attitude de tout le corps là hein euh et la façon de faire la posture] | | 38.28 (p°124) |
| 57 | la posturo mimo gestuelle (1) (p°128) | Inscrit dans l'Ins Tab 14 (44.38) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 14 (44.38) | [les postures les mimes du visage en général] | | 44.38 (p°128) |
| 58 | la posturo mimo gestuelle (2) (p°128) | Inscrit dans l'Ins Tab 14 (44.38) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 14 (44.38) | [les mimes ou les mimiques en général du visage et la gestuelle de la main qui est la plus_importante] | | 45.00 (p°128) |
| 59 | le fait invisible (p°128) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 14 (44.38) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 14 (44.38) | [X on peut pas le voir hein] | | 47.03 (p°128) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 60 | la kinésie (p°129) | Inscrit dans l'Ins Tab 16 (25.43) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 16 (25.43) | [X kiné voilà le mouvement le mouvement du corps et surtout le geste du corps et surtout le geste] | | 53.54 (p°129) |
| 61 | les kinémorphèmes (p°131) | Inscrit dans l'Ins Tab 19 (54.55) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 19 (54.55) | [c'est à dire les morphèmes de la langue] | | 54.57 (p°131) |
| 62 | les morphèmes (p°131) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 19 (54.55) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 19 (54.55) | [on_a dit les X c'est les plus petites unités de sens] | 55.16 (p°131) | |
| 63 | les kinèmes (p°131) | Inscrit dans l'Ins Tab 18 (54.45) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 18 (54.45) | [les X du geste les plus petites unités les plus petits gestes qui comportent un sens complet] | 55.44 (p°131) | |
| 64 | la kinésique (1) (p°133) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 19 (54.55) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 19 (54.55) | [X est une discipline qui étudie l'ensemble des signes comportementaux émis naturellement il s'agit ou culturellement] | 59.49 (p°133) | |
| 65 | la kinésique (2) (p°133) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 19 (54.55) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 19 (54.55) | [il s'agit pas du tout de faire du théâtre hein c'est pas du tout une répétition hein là on_est dans une communication spontanée hein] | | 59.46 (p°133) |
| 66 | la kinésique (3) (p°133) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 19 (54.55) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 19 (54.55) | [donc X est une théorie qui étudie l'ensemble des signes comportementaux émis naturellement ou culturellement] | 59.51 (p°133) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 67 | gestes quasi-linguistiques (p°134) | Inscrit dans l'Ins Tab 22 (01.02.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (01.02.11) | [c'est_à dire des gestes qui comme si c'étaient des mots + des mots comme si c'étaient des mots comme comme si c'étaient des mots + comme si c'étaient de vrais gestes euh + langagiers] | | 01.02.30 (p°134) |
| 68 | gestes communicatifs co-verbaux (1) (p°134) | Inscrit dans l'Ins Tab 23 (01.03.55) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 23 (01.03.55) | [donc ils sont parallèles aux verbes qui accompagnent en général le verbe] | 01.03.65 (p°134) | |
| 69 | gestes communicatifs co-verbaux (2) (p°134) | Inscrit dans l'Ins Tab 23 (01.03.55) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 23 (01.03.55) | [qui accompagnent en général le verbe] | 01.03.65 (p°134) | |
| 70 | l'interaction (p°135) | Inscrit dans l'Ins Tab 24 (01.07.31) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 24 (01.07.31) | [pour lui pour euh Y donc X est_un_énoncé total] | 01.07.31 (p°135) | |
| 71 | la communication humaine (p°135) | Inscrit dans l'Ins Tab 24 (01.07.31) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 24 (01.07.31) | [pour Y l'interaction et pour :: donc la communication humaine est_un_énoncé total pourquoi total ? total et multicanal] | 01.07.57 (p°135) | |

***ANNEXE 9. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT
DEBUTANT Z***

**1. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT DEBUTANT Z [DEBZTRI] AVEC
SUPPORT TECHNOLOGIQUE DE LA DIAPOSITIVE**

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | les espaces à organisation fixe (1) | DEBZ Diapo 2 p°153 | DEBZ Diapo 2 p°153 | | [donc qui constitue les X les Y et les Z] | | 00.44 (p°153)* |
| 2 | les espaces à organisation fixe (2) | DEBZ Diapo 2 p°153 | DEBZ Diapo 2 p°1 | | [donc on_avait vu que tout ça n'était pas dû au hasard et donc que ça changeait au fur et à mesure de l'histoire] | | 00.48 (p°153)* |
| 3 | sociofuge (1) | DEBZ Diapo 4 p°147 | DEBZ Diapo 4 p°147 | | [donc X + fuge + du verbe fuir donc qui fuit le social] | | 01.54 (p°147)* |
| 4 | sociofuge (2) | DEBZ Diapo 4 p°147 | DEBZ Diapo 4 p°147 | | [donc on maintient le cloisonnement entre individus et y a pas de contact entre les_individus dans ce type d'endroit] | 01.57 (p°147)* | |
| 5 | espaces sociopètes (1) | DEBZ Diapo 4 p°147 | DEBZ Diapo 4 p°147 | | [qui favorisent le contact entre individus] | | 02.20 (p°147)* |
| 6 | espaces sociopètes (2) | DEBZ Diapo 4 p°147 | DEBZ Diapo 4 p°147 | | [mêmes provoquent le contact entre individus] | 02.23 (p°147)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 7 | espaces sociopètes (3) (p°147)* | DEBZ Diapo 4 p°147 | DEBZ Diapo 4 p°147 | | [donc ou y a où les gens sont quand même très proches et favorisent le contact entre les personnes] donc X c'est tout changement dans_un_ordre social + qui d'abord est refusé par les_acteurs culturels tant qu'ils ne sont pas rentrés dans_une dynamique de changement ↓ (11.60) | <u>02.51</u> (p°147)* | |
| 8 | la résistance naturelle au changement (p°150)* | DEBZ Diapo 7 p°149 | DEBZ Diapo 7 p°149 | | [des_espaces où on peut quand même bouger les meubles ou essayer de les mettre différemment mais toujours en_étant limité par l'espace et par le fait qu'y_a des choses qui ne peuvent pas être Y] | <u>11.57</u> (p°150)* | 21.32 (p°151) |
| 9 | les espaces à organisation semi-fixe (1) (p°151) | DEBZ Diapo 9 p°12 | DEBZ Diapo 9 p°12 | | [donc on_a des contraintes mais on peut modifier certaines choses] | | 21.52 (p°151) |
| 10 | les espaces à organisation semi-fixe (2) (p°151) | DEBZ Diapo 9 p°12 | DEBZ Diapo 9 p°12 | | | | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 11 | les espaces à organisation variable ou informelle (1) (p°153) | DEBZ Diapo 10 p°153 | DEBZ Diapo 10 p°14 | | [donc là ça va être de grands comptoirs où on peut modifier l'espace en fonction de ce qui va s'y passer] | | 22.06 (p°153) |
| 12 | les espaces à organisation variable ou informelle (2) (p°153) | DEBZ Diapo 10 p°153 | DEBZ Diapo 10 p°14 | | [et à chaque fois le X va s'organiser en fonction du type d'activité qui s'y déroule] | | 22.32 (p°153) |
| 13 | les espaces à organisation variable ou informelle (3) (p°153) | DEBZ Diapo 10 p°153 | DEBZ Diapo 10 p°153 | | [donc en fait y a pas beaucoup de choses fixes dans ces_endroits c'est souvent des X et des Y] | | 22.37 (p°153) |
| 14 | les espaces à organisation variable ou informelle (4) (p°153) | DEBZ Diapo 10 p°153 | DEBZ Diapo 10 p°153 | | [mais ça peut être les halls par exemple des grandes entreprises + des_espaces de circulation où l'aménagement est succinct] | 23.10 (p°153) | |
| 15 | une approche verbo-centriste (p°156) | DEBZ Diapo 11 p°156 | | DEBZ Diapo 11 p°156 | [la X ce n'est que le verbe ce n'est que la parole et y a rien_autour] | | 28.10 (p°156) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 16 | la communication (1) (p°158)* | DEBZ Diapo 14 p°21 | DEBZ Diapo 14 p°21 | | [l'étude de la langue comme le disait S en_elle même et pour elle même] | 32.22 (p°158)* | |
| 17 | la communication (2) (p°158) | DEBZ Diapo 14 p°21 | DEBZ Diapo 14 p°21 | | [donc que la langue que le verbe et rien autour] | | 32.26 (p°158) |
| 18 | la communication (3) (p°158) | DEBZ Diapo 14 p°21 | DEBZ Diapo 14 p°21 | | [la langue en_elle même et pour elle même] | 33.38 (p°158) | |
| 19 | la communication (4) (p°158) | DEBZ Diapo 14 p°21 | DEBZ Diapo 14 p°21 | | [donc juste euh :: le langage euh + pour lui même] | | 33.46 (p°158) |
| 20 | la source d'information (1) (p°159)* | DEBZ Diapo 17 p°159 | DEBZ Diapo 17 p°159 | | [donc pour S et W ils définissent X comme l'instance qui va choisir le message désiré parmi une série de messages possibles] | 39.30 (p°159)* | |
| 21 | la source d'information (2) (p°159) | DEBZ Diapo 17 p°159 | DEBZ Diapo 17 p°159 | | [y a une diversité de messages qui sont possibles et on_en choisit un à transmettre] | | 39.50 (p°159) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 22 | la source d'information (3) (p°159) | DEBZ Diapo 17 p°159 | DEBZ Diapo 17 p°159 | | [donc on peut dire une chose de différentes façons + c'est X qui fait ce choix] | | 39.54 (p°159) |
| 23 | l'émetteur (1) (p°160)* | DEBZ Diapo 18 p°160 | DEBZ Diapo 18 p°160 | | [alors X quant_à lui va transformer le message en signal] | 41.20 (p°160)* | |
| 24 | le signal (p°160)* | DEBZ Diapo 18 p°160 | DEBZ Diapo 18 p°160 | | [c'est le courant électrique variable qui va parcourir le fil] | 42.54 (p°160)* | |
| 25 | l'émetteur (2) (p°160)* | DEBZ Diapo 18 p°160 | DEBZ Diapo 18 p°160 | | [donc le X c'est vraiment l'appareil qui sert à transformer un message en signaux pour qu'il soit transmis au récepteur] | | 43.36 (p°160)* |
| 26 | l'émetteur (3) (p°160)* | DEBZ Diapo 18 p°160 | DEBZ Diapo 19 p°160 | | [donc X qui sera l'appareil qui sert à transformer la pression du son vocal en un courant variable] | 44.32 (p°160)* | |
| 27 | l'émetteur (4) (p°160)* | DEBZ Diapo 19 p°161 | DEBZ Diapo 19 p°161 | | [en télégraphie X doit coder des mots écrits en séquence de courant ininterrompu] | 44.42 (p°160)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|--------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RONDON) (non encadrées) |
| 28 | l'émetteur (5) (p°160)* | DEBZ Diapo 19 p°161 | DEBZ Diapo 19 p°161 | | [donc X est l'appareil qui sert à transformer ces mots écrits en ce code] | | 45.00 (p°160)* |
| 29 | le code morse (1) (p°160)* | DEBZ Diapo 19 p°161 | | DEBZ Diapo 19 p°161 | [donc des signaux courts + des signaux plus longs] | | 44.58 (p°161)* |
| 30 | le code morse (2) (p°161) | DEBZ Diapo 19 p°160 | | DEBZ Diapo 19 p°161 | [X ici pour le télégraphe c'est des points pour les voyelles des traits pour les consonnes et puis des blancs pour séparer les deux] | 45.10 (p°161) | |
| 31 | le code morse (3) | DEBZ Diapo 19 p°161 | | DEBZ Diapo 19 p°161 | [donc X c'est le Y qui arrive + signal long signal court] | | 45.20 (p°161) |
| 32 | le récepteur | DEBZ Diapo 19 p°161 | | DEBZ Diapo 19 p°160 | [X donc il va avoir un rôle on le verra va avoir un rôle inverse de Y qui va changer ce signal en message] | | 45.33 (p°161)* |
| 33 | l'émetteur (6) | DEBZ Diapo 19 p°161 | DEBZ Diapo 19 p°161 | | [X est l'organe vocal] | 46.04 (p°29)* | |
| 34 | l'émetteur (7) | DEBZ Diapo 19 p°161 | DEBZ Diapo 19 p°161 | | [qui va alors changer le concept qu'on_a en tête en son vocal] | | 46.07 (p161)* |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 35 | le canal | DEBZ Diapo 19 p°164 | DEBZ Diapo 19 p°164 | | [le canal ça va être l'air] | <u>46.28</u> (p°164)* | |
| 36 | l'émetteur | DEBZ Diapo 20 p°162 | DEBZ Diapo 20 p°162 | | [X c'est juste l'appareil qui nous permet de transformer le message avec la source d'information et de le véhiculer] | | 47.38 (p°162)* |
| 37 | le récepteur (1) | DEBZ Diapo 20 p°162 | DEBZ Diapo 20 p°162 | | [X comme je vous le disais c'est en quelques sortes un_émetteur inversé puisqu'il va changer le signal reçu en message] | <u>47.46</u> (p°162)* | |
| 38 | le récepteur (2) | DEBZ Diapo 20 p°162 | DEBZ Diapo 20 p°162 | | [et donc dernière étape une fois qu'il a changé le signal en message] | <u>47.46</u> (p°162)* | |
| 39 | le récepteur (3) | DEBZ Diapo 20 p°162 | DEBZ Diapo 20 p°162 | | [il va amener le message à destination] | <u>48.35</u> (p°162)* | |
| 40 | la communication humaine | DEBZ Diapo 22 p°164 | DEBZ Diapo 22 p°164 | | [donc la communication humaine orale parlée est uniquement un transfert d'ondes sonores] | <u>53.38</u> (p°164) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 41 | la conception du signe | DEBZ Diapo 22 p°164 | | DEBZ Diapo 22 p°164 | [donc on va voir le schéma avec une conception qui va être transformée en_image donc X + le Y comme on l'a déjà vu] | | 53.44 (p°164) |
| 42 | le signifié | DEBZ Diapo 22 p°164 | | DEBZ Diapo 22 p°164 | [donc on va voir le schéma avec une conception qui va être transformée en_image donc signifié] | | 53.49 (p°164) |
| 43 | le signifiant | DEBZ Diapo 22 p°164 | | DEBZ Diapo 164 p°164 | [le signifiant étant renvoyé à un récepteur] | | 53.52 (p°164) |
| 44 | l'appareil phonatoire | DEBZ Diapo 23 p°164 | | DEBZ Diapo 23 p°164 | [donc X pour pas dire ce qui donne le son] | | 56.05 (p°164) |
| 45 | la communication (1) | DEBZ Diapo 23 p°164 | | DEBZ Diapo 23 p°164 | [donc X c'est juste un transfert d'ondes sonores] | 56.57 (p°164) | |
| 46 | la communication (2) (p°34) | DEBZ Diapo 23 p°164 | | DEBZ Diapo 23 p°164 | [donc d'abord vous_avez un X dans votre cerveau vous_allez le transformer en_image + vous_allez le transférer grâce à Y et qui va ensuite retransformer l'image acoustique en concept] | | 56.61 (p°165) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 47 | l'intentionnalité (p°166) | DEBZ Diapo 25 p°166 | | DEBZ Diapo 25 p°35 | [donc quand_on communique avec l'intention de modifier le comportement de l'autre] | <u>01.03.13</u> (p°166) | |
| 48 | les problèmes techniques (p°166) | DEBZ Diapo 26 p°166 | DEBZ Diapo 26 p°166 | | [donc pour aller plus loin X ça concerne l'exacitude des transferts et depuis l'émetteur jusqu'au récepteur] | <u>01.03.58</u> (p°166) | |
| 49 | les problèmes sémantiques (p°166) | DEBZ Diapo 26 p°166 | DEBZ Diapo 26 p°166 | | [X concernant quant_à eux l'identité ou alors au moins une approximation proche entre l'interprétation du récepteur et l'intention de l'émetteur] | <u>01.05.24</u> (p°166) | |
| 50 | les problèmes d'efficacité (1) (p°38) | DEBZ Diapo 27 p°38 | DEBZ Diapo 27 p°38 | | [enfin les X qui concerne alors le succès avec laquelle cette signification provoque chez lui la conduite désirée] | <u>01.07.10</u> (p°38) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 51 | les problèmes d'efficacité (2) (p°167) | DEBZ Diapo 27 p°167 | DEBZ Diapo 27 p°167 | | [et donc on implique un recouvrement de tous les problèmes] [donc premier niveau si le message est mal transmis la signification va perdre de sa valeur il va y avoir de X qui vont poser problème sur l'efficacité du message] | <u>01.08.08</u> (p°167) | |
| 52 | les problèmes d'efficacité (3) (p°167) | DEBZ Diapo 27 p°167 | DEBZ Diapo 27 p°167 | | [donc X c'est toutes les interférences qu'on peut avoir dans la communication] | | 01.08.22 (p°167) |
| 53 | le bruit (1) (p°169)* | DEBZ Diapo 28 p°169 | DEBZ Diapo 28 p°169 | | [alors je vous donne une citation de S et W donc il nous dit dans le processus de transmission il est caractéristique que certains éléments qui n'étaient pas voulus par la source s'ajoute au signal] | | 01.11.10 (p°169)* |
| 54 | le bruit (2) (p°169)* | DEBZ Diapo 29 p°169 | DEBZ Diapo 29 p°169 | | | 01.12.30 (p°169)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 55 | l'information (1) (p°169)* | DEBZ Diapo 30 p°169 | DEBZ Diapo 30 p°169 | | [donc ils disent dans leur petite note : X ne doit pas être confondue avec Y en fait deux messages l'un qui est chargé de sens et l'autre qui ne signifie rien] | <u>01.14.10</u> (p°169)* | |
| 56 | l'information (2) (p°170)* | DEBZ Diapo 31 p°170 | DEBZ Diapo 31 p°170 | | [X pour W c'est la mesure d'un choix entre deux alternatives] | <u>01.15.46</u> (p°170)* | |
| 57 | la notion de source (p°169)* | DEBZ Diapo 31 p°170 | DEBZ Diapo 31 p°170 | | [c'est X qui va faire le choix du message à transmettre parmi une multitude d'autres choix possibles et c'est ce choix qui va être véhiculé et qui va donner une unité de valeur à l'information ↑] | | 01.15.55 (p°169)* |
| 58 | le bit (p°171)* | DEBZ Diapo 31 p°170 | DEBZ Diapo 31 p°170 | | [donc W nous dit quand on a affaire à une situation où le choix se fait entre deux termes d'une alternative on dit par convention que l'information est égale à l'unité] | <u>01.17.42</u> (p°171)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 59 | l'information (3) (p°171)* | DEBZ Diapo 31 p°170 | DEBZ Diapo 31 p°170 | | [donc il faut retenir que X est la mesure de la liberté de choix] | | 01.18.43 (p°46)* |
| 60 | l'information (4) (p°171)* | DEBZ Diapo 32 p°171 | DEBZ Diapo 32 p°171 | | [donc on dit que X est donc le degré de liberté de choix d'un message] | <u>01.19.47</u> (p°171)* | |
| 61 | l'information (5) (p°171)* | DEBZ Diapo 32 p°171 | DEBZ Diapo 32 p°171 | | [donc plus grande est la liberté de choix plus grand est le désordre plus grand est la décision + plus grande est l'incertitude dissipée] | <u>01.19.55</u> (p°171)* | |
| 62 | l'incertitude (p°171) | DEBZ Diapo 32 p°171 | DEBZ Diapo 32 p°171 | | [donc ça veut dire que le message qui est le plus_improbable aura plus de richesse qu'un message qui est probable] | | 01.21.43 (p°171) |
| 63 | rôle de l'émetteur (p°173) | DEBZ Diapo 34 p°173 | DEBZ Diapo 34 p°173 | | [en fait le rôle de l'émetteur ça sera de coder] | | 01.24.49 (p°173) |
| 64 | rôle du récepteur (p°173) | DEBZ Diapo 34 p°173 | DEBZ Diapo 34 p°173 | | [et que le rôle du récepteur ça sera de décoder] | | 01.24.51 (p°173) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 65 | le codage (p°173) | DEBZ Diapo 34 p°173 | DEBZ Diapo 34 p°173 | | [et donc dans cette notion de code et de décodage donc l'émetteur effectue une opération bien plus complexe que le message il peut par exemple comprendre un message écrit] | 01.25.28 (p°173) | |
| 66 | le décodage (p°173) | DEBZ Diapo 34 p°173 | DEBZ Diapo 34 p°173 | | [et utiliser un certain code pour le déchiffrer en séquences de nombres] | 01.25.35 (p°173) | |
| 67 | le destinataire (p°173) | DEBZ Diapo 37 p°173 | DEBZ Diapo 37 p°173 | | [par exemple Y nous parle de destinataire qui correspond plus ou moins à l'émetteur chez S et X] | 01.29.45 (p°173) | |
| 68 | le destinataire (p°173) | DEBZ Diapo 37 p°173 | DEBZ Diapo 37 p°173 | | [il nous parle du destinataire nous parle de destinataire donc ça correspond au récepteur de S et W] | 01.29.53 (p°173) | |
| | TOTAL : 38 (TER) | TOTAL : 23 (DIAP) | TOTAL : 56 (PTERDIAP) | TOTAL : 12 (ATERDIAP) | | TOTAL : 35 (RDOD) | TOTAL : 33 (RDOND) |

**2. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT DEBUTANT Z [DEBZTR2] AVEC
SUPPORT TECHNOLOGIQUE DE LA DIAPOSITIVE**

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | docere (1) (p°177) | DEBZ Diapo 4 (p°177) | DEBZ Diapo 4 (p°177) | | [donc c'est la fonction du langage qui sert à informer à enseigner] | <u>02.20</u> (p°177) | |
| 2 | docere (2) (p°177) | DEBZ Diapo 4 (p°177) | DEBZ Diapo 4 (p°177) | | [X + informer] | <u>02.49</u> (p°177) | |
| 3 | movere (p°177) | DEBZ Diapo 4 (p°177) | DEBZ Diapo 4 (p°177) | | [X + émouvoir] | <u>02.58</u> (p°177) | |
| 4 | placere (1) (p°177) | DEBZ Diapo 4 (p°2) | DEBZ Diapo 4 (p°177) | | [et la dernière c'est juste la notion de plaisir] | | 02.58 (p°177) |
| 5 | placere (2) (p°177) | DEBZ Diapo 4 (p°177) | DEBZ Diapo 4 (p°177) | | [X donc plaire] | 03.02 (p°177) | |
| 6 | le destinateur (p°181) | DEBZ Diapo 5 (p°177) | DEBZ Diapo 5 (p°177) | | [donc X c'est celui qui est à la source d'un message] | <u>05.36</u> (p°181) | |
| 7 | la fonction émotive ou expressive (1) (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 6 (p°5) | | [X est associée au destinataire] | <u>06.25</u> (p°181) | |
| 8 | la fonction émotive ou expressive (2) (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 6 (p°5) | | [alors comme le dit le nom de la fonction cette fonction vise à une expression directe du destinataire à l'égard de ce dont_il parle] | <u>06.32</u> (p°181) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 9 | la fonction émotive ou expressive (3) (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 6 (p°181) | | [donc il aura une attitude à l'égard de ce dont_il parle] | | 06.38 (p°181) |
| 10 | la fonction émotive ou expressive (4) (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 6 (p°181) | | [donc il peut donner une impression à certain moment qui peut être vraie ou feindre] | 06.52 (p°181) | |
| 11 | la fonction émotive ou expressive (5) (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 6 (p°181) | | [donc il peut être sincère ou alors mentir aussi sur son_émotion] | | 06.58 (p°181) |
| 12 | la fonction émotive ou expressive (6) (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 6 (p°181) | | [donc c'est vraiment l'attitude du sujet à l'égard de ce dont_il parle qui va donner une impression sur ce qu'il nous dit] | | 07.46 (p°181) |
| 13 | les interjections (1) (p°179)* | DEBZ Diapo 6 (p°179) | DEBZ Diapo 6 (p°179) | | [alors il y a deux caractéristiques aux X c'est qu'elles_ont une forme conique inhabituelle] | 08.41 (p°178)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 14 | les interjections (2) (p°179)* | DEBZ Diapo 6 (p°179) | DEBZ Diapo 6 (p°179) | | [et aussi elles peuvent constituer une phrase à part entière] | 09.11 (p°178)* | |
| 15 | les interjections (3) (p°178)* | DEBZ Diapo 6 (p°179) | DEBZ Diapo 6 (p°179) | | [on peut dire que X et ne pas faire une phrase complète] | | 09.13 (p°178)* |
| 16 | l'holophrase (1) (p°179) | DEBZ Diapo 6 (p°179) | DEBZ Diapo 6 (p°179) | | [donc une phrase complète] | | 09.19 (p°179) |
| 17 | l'holophrase (2) (p°179) | DEBZ Diapo 6 (p°179) | DEBZ Diapo 6 (p°179) | | [c'est pas un_élément de la phrase] | 09.21 (p°179) | |
| 18 | l'holophrase (3) | DEBZ Diapo 6 (p°179) | DEBZ Diapo 6 (p°5) | | [c'est à côté d'un_élément de phrase qui constitue un_élément indépendant de la phrase] | | 09.22 (p°179) |
| 19 | le destinataire (1) (p°179) | DEBZ Diapo 7 (p°179) | DEBZ Diapo 7 (p°179) | | [alors de X qui est le pendant du destinataire] | | 10.32 (p°179) |
| 20 | le destinataire (2) (p°179) | DEBZ Diapo 7 (p°179) | DEBZ Diapo 7 (p°179) | | [celui à qui va s'adresser le message] | | 10.36 (p°179) |
| 21 | le destinataire (3) (p°179) | DEBZ Diapo 7 (p°179) | DEBZ Diapo 7 (p°179) | | [c'est celui qui réceptionne le message] | | 10.38 (p°179) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 22 | le destinataire (4) (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | | [y a réception du moment ou y a une réaction ou un changement d'attitude de celui ou de celle qui perçoit l'information] | 10.43 (p°181) | |
| 23 | l'intentionnalité (p°181)* | DEBZ Diapo 7 (p°181) | | DEBZ Diapo 7 (p°181) | [y a un locuteur A et un locuteur B + A a l'intention d'influer sur le comportement de B] | | 10.51 (p°181)* |
| 24 | le destinataire (5) (p°181)* | DEBZ Diapo 7 (p°7) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | | [donc le da est caractérisé par sa capacité à percevoir et à transmettre les informations] | 12.33 (p°181)* | |
| 25 | le destinataire (6) (p°181)* | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | | [dépend de ses capacités sensorielles donc à bien interpréter le message] | | 12.51 (p°181)* |
| 26 | le destinataire (7) (p°181)* | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | | [c'est en percevant l'autre qu'on va pouvoir l'atteindre] | <u>13.17</u> (p°181)* | |
| 27 | la fonction conative (1) (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | | [donc c'est tout ce qui dans le langage va servir à attirer justement des destinataires] | | 14.22 (p°181) |
| 28 | la fonction conative (2) (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | | [donc pour attirer le da il doit se sentir directement visé par le message] | 14.26 (p°181) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 29 | la fonction conative (3) (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | | [donc tous ses petits mots qui servent justement à attirer l'attention du da] | | 15.30 (p°181) |
| 30 | la fonction conative (4) (p°12) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | DEBZ Diapo 7 (p°181) | | [c'est essayer d'établir un contact] | | 16.15 (p°181) |
| 31 | le message (1) (p°182)* | DEBZ Diapo 8 (p°181) | DEBZ Diapo 8 (p°182) | | [donc X c'est simplement l'information qui est véhiculée dans la communication le contenu dénotatif] | 16.59 (p°182)* | |
| 32 | le contenu dénotatif (p°181)* | DEBZ Diapo 8 (p°181) | DEBZ Diapo 8 (p°181) | | [dans le sens premier du message] | | 17.05 (p°181)* |
| 33 | le message (2) (p°181)* | DEBZ Diapo 8 (p°181) | DEBZ Diapo 8 (p°181) | | [donc c'est toutes les formes qui sont perceptibles par nos sens donc ça peut être sous forme visuelle orale ou écrite] | 18.16 (p°188)* | |
| 34 | la fonction poétique (1) (p°183)* | DEBZ Diapo 9 (p°183) | DEBZ Diapo 9 (p°183) | | [donc X c'est la visée du message en tant que tel] | 19.58 (p°183)* (dictée de la diapo 8) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 35 | la fonction poétique (2) (p°183)* | DEBZ Diapo 9 (p°183) | DEBZ Diapo 9 (p°183) | | [c'est l'accent qui va être mis sur le message pour son propre compte] | 20.01 (p°183)* (dictée de la diapo 8) | |
| 36 | la fonction poétique (3) (p°83)* | DEBZ Diapo 9 (p°183) | DEBZ Diapo 9 (p°183) | | [donc vraiment le contenu du message] | | 20.08 (p°183)* |
| 37 | Bloody (1) (p°183) | DEBZ Diapo 10 (p°835) | DEBZ Diapo 10 (p°183) | | [bloody tu es un sacré idiot] | | 21.56 (p°183) |
| 38 | Bloody (2) (p°183) | DEBZ Diapo 10 (p°183) | DEBZ Diapo 10 (p°183) | | [donc c'est une expression anglaise y a un jeu de mot bien sûr avec blood le sang] | | 21.59 (p°183) |
| 39 | blood (p°183) | DEBZ Diapo 10 (p°183) | DEBZ Diapo 10 (p°183) | DEBZ Diapo 10 (p°183) | [blood le sang] | | 22.00 (p°183) |
| 40 | Bloody (3) (p°183) | DEBZ Diapo 10 (p°183) | DEBZ Diapo 10 (p°15) | | [donc la conséquence que ça peut entraîner c'est un accident donc la mort] | | 22.02 (p°183) |
| 41 | la fonction poétique (1) (p°184)* | DEBZ Diapo 11 (p°184) | DEBZ Diapo 11 (p°184) | | [donc Y dit X n'est pas la seule fonction du langage de la poésie elle est seulement la fonction dominante cependant que les autres activités ne jouent pas un rôle subsidiaire + accessoire] | 23.10 (p°184)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDO) (encadrées) | Non Dictées (ROND) (non encadrées) |
| 42 | la fonction poétique (2) (p°184)* | DEBZ Diapo 11 (p°184) | DEBZ Diapo 11 (p°184) | | [donc elle a pas un rôle accessoire dans la dans la vie de tous les jours] | | 23.32 (p°184)* |
| 43 | l'euphonie (p°184)* | DEBZ Diapo 11 (p°184) | DEBZ Diapo 11 (p°184) | | [donc juste le fait de dire qu'il y a une combinaison harmonieuse des sons] | 24.08 (p°184)* | |
| 44 | la fonction poétique (3) (p°184)* | DEBZ Diapo 11 (p°184) | DEBZ Diapo 11 (p°184) | | [donc voilà dans X on choisit pas l'ordre des mots] | | 24.14 (p°184)* |
| 45 | la fonction poétique (4) (p°184)* | DEBZ Diapo 11 (p°184) | DEBZ Diapo 11 (p°184) | | [donc vraiment reprenez que X ça n'est pas que de la poésie] | | 24.22 (p°184)* |
| 46 | le contexte (1) (p°185)* | DEBZ Diapo 12 (p°185) | DEBZ Diapo 12 (p°185) | | [donc X ça va être le référent] | <u>25.45</u> (p°185)* | |
| 47 | le contexte (2) (p°185)* | DEBZ Diapo 12 (p°185) | DEBZ Diapo 12 (p°185) | | [la situation dans laquelle va être le destinataire et le destinataire] | | <u>25.47</u> (p°185)* |
| 48 | le contexte (3) (p°185)* | DEBZ Diapo 12 (p°185) | DEBZ Diapo 12 (p°185) | | [et qui va être verbale ou alors qui peut être verbalisée] | 26.03 (p°185)* | |
| 49 | le contexte (4) (p°185)* | DEBZ Diapo 12 (p°185) | DEBZ Diapo 12 (p°185) | | [donc la le l'entité extralinguistique que l'on pourra ramener selon ce dont_on parle] | | 26.08 (p°185)* |
| 50 | le contexte (5) (p°185)* | DEBZ Diapo 12 (p°185) | DEBZ Diapo 12 (p°185) | | [donc c'est vraiment la référence le sens iconique du message] | | 26.09 (p°185)* |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 51 | le contexte (6) (p°185)* | DEBZ Diapo 12 (p°185) | DEBZ Diapo 12 (p°185) | | [donc c'est la fonction qui est prédominante dans les messages qui sont très courts] | 26.13 (p°185)* | |
| 52 | les énoncés référentiels (1) (p°20)* | DEBZ Diapo 12 (p°185) | DEBZ Diapo 12 (p°18) | | [donc X sont très rares donc ça serait des_énoncés qui seraient utilitaires] | 28.04 (p°20)* | |
| 53 | l'article scientifique (p°186)* | DEBZ Diapo 13 (p°186) | | DEBZ Diapo 13 (p°21) | [les X sont typiquement technique se sont des textes qui sont des_énoncés strictement référentiels] | | 28.54 (p°186)* |
| 54 | les énoncés référentiels (2) (p°186)* | DEBZ Diapo 13 (p°186) | DEBZ Diapo 13 (p°186) | | [ça c'est des_énoncés qui sont utilitaires] | 30.04 (p°186)* | |
| 55 | les énoncés référentiels (3) (p°186)* | DEBZ Diapo 13 (p°186) | DEBZ Diapo 13 (p°186) | | [qui s'emcombrent pas de fioritures ni de jugements de valeur ni d'émotions] | | 30.07 (p°186)* |
| 56 | la dénotation (1) (p°22)* | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [donc juste pour vous dire que X c'est ce qui désigne le sens premier ou le sens propre d'une unité lexicale] | 30.20 (p°186)* | |
| 57 | la dénotation (2) (p°22)* | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [donc le sens premier] | 30.27 (p°186)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 58 | la connotation (1) (p°186)* | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [par contre X c'est le sens second qui peut être donnée à une unité lexicale] | 30.29 (p°186)* | |
| 59 | la connotation (2) (p°186)* | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [donc qui peut être culturelle] | 30.36 (p°186)* | |
| 60 | la connotation (3) (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [qui peut être aussi personnel entre deux personnes] | | 30.40 (p°186) |
| 61 | la dénotation (3) (p°186)* | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [X est culturel littéraire + esthétique] | 30.53 (p°186)* | |
| 62 | la dénotation (4) (p°186)* | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [donc vraiment dénotation sens premier] | 30.57 (p°186)* | |
| 63 | la connotation (4) (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [donc le marquage est_aussi subjectif] | 30.48 (p°186) | |
| 64 | la connotation (5) (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [et connotation par exemple quand_on dit un mot c'est tout ce que ça réveille chez vous] | | 30.55 (p°186) |
| 65 | la connotation (6) (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [donc on peut définir X comme l'ensemble des valeurs subjectives capables de dépeindre un_auditeur A ça va vraiment dépendre du vécu de l'individu qui va associer comme valeur à un mot] | | 30.02 (p°186) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 66 | la dénotation (5) (p°186)* | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [donc vraiment le contenu le sens premier + le sens propre d'une unité lexicale] | 31.44 (p°186)* | |
| 67 | la dénotation (6) (p°186)* | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [donc petite remarque sur X + X sens premier] | | 32.47 (p°186)* |
| 68 | la connotation (7) (p°186)* | DEBZ Diapo 14 (p°186) | DEBZ Diapo 14 (p°186) | | [X sens second] | | 32.50 (p°186)* |
| 69 | le contact (1) (p°24)* | DEBZ Diapo 15 (p°188) | DEBZ Diapo 15 (p°188) | | [donc c'est le canal physique et dans la connexion psychologique c'est dans la connexion psychologique qui va se faire entre destinataire et destinataire] | 33.15 (p°188)* | |
| 70 | le contact (2) (p°188)* | DEBZ Diapo 15 (p°188) | DEBZ Diapo 15 (p°188) | | [donc X permet d'établir la communication et aussi d'établir la communication] | 33.24 (p°188)* | |
| 71 | le contact (3) (p°188)* | DEBZ Diapo 15 (p°188) | DEBZ Diapo 15 (p°188) | | [donc c'est vraiment une fonction de socialisation du langage souvent le jeu et le contact prennent le pas sur l'information] | 36.17 (p°188)* | |
| 72 | la fonction phatique (1) (p°188)* | DEBZ Diapo 15 (p°188) | DEBZ Diapo 15 (p°188) | | [donc X concerne le maintien du contact] | 36.52 (p°188)* | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 73 | la fonction phatique (2) (p°188)* | DEBZ Diapo 15 (p°188) | DEBZ Diapo 15 (p°188) | | [c'est_une des premières fonctions qu'on observe chez l'enfant qui est_acquis par l'enfant] | 36.54 (p°188)* | |
| 74 | la fonction phatique (3) (p°188)* | DEBZ Diapo 15 (p°188) | DEBZ Diapo 15 (p°188) | | [ça prend souvent le pas sur l'information proprement dite puisqu'y a cette fonction du langage qui est la socialisation qui est très_importante chez l'être humain] | | 36.58 (p°188)* |
| 75 | les interjections (1) (p°188)* | DEBZ Diapo 15 (p°188) | DEBZ Diapo 15 (p°188) | | [tout ce qui permet de maintenir le contact et de se dire que l'autre nous suit bien] | | 37.16 (p°188)* |
| 76 | les interjections (188) (p°26)* | DEBZ Diapo 15 (p°188) | DEBZ Diapo 15 (p°188) | | [dans le message ces X servent à établir + à prolonger ou alors aussi à interrompre la communication] | 37.22 (p°188)* | |
| 77 | le code (1) (p°188)* | DEBZ Diapo 16 (p°188) | DEBZ Diapo 16 (p°188) | | [donc Y définit comme une série de règles qui permet d'attribuer une signification au signe support de l'information] | 38.40 (p°188)* | |
| 78 | le signe (p°188)* | DEBZ Diapo 16 (p°188) | DEBZ Diapo 16 (p°188) | | [donc on_a vu que le signe était_un système arbitraire] | | 38.42 (p°188)* |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 79 | le code (2) (p°188)* | DEBZ Diapo 16 (p°188) | DEBZ Diapo 16 (p°188) | | [donc on_a une série de règles qu'on connaît et qui va nous permettre d'attribuer une explication à en fait un système de signe + si on_avait pas X qui serait incompréhensible pour nous] | | 38.49 (p°188)* |
| 80 | le code (3) (p°189)* | DEBZ Diapo 16 (p°189) | DEBZ Diapo 16 (p°189) | | [donc autrement dit X c'est tout système de signes qui par convention préalable + on s'est décidé on s'est mis d'accord sur ces conventions + ça serait un signe destiné à représenter à transmettre une information d'une source à un point de destination] | 39.18 (p°189)* | |
| 81 | le code (4) (p°189) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | | [ce X sera forcément la langue et tout ce champ culturel qu'y a autour] | | 42.33 (p°189) |
| 82 | le code (5) (p°189) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | | [et les connaissances qu'on peut avoir justement sur ces notions de connotation que peuvent_avoir les mots et les significations données à la langue] | | 42.37 (p°189) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 82 | le code (5) (p°189) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | | [et les connaissances qu'on peut avoir justement sur ces notions de connotation que peuvent avoir les mots et les significations données à la langue] | | 42.37 (p°189) |
| 83 | le recouvrement des champs culturels (1) (p°31) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | | [le fait de communiquer de dire des choses ça ne se limite pas aux paroles qui sont dites] | 44.38 (p°189) | |
| 84 | le recouvrement des champs culturels (2) (p°32) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | | [souvent on va aller plus loin que les mots on va dire + on va chercher des informations dans notre sphère de connaissances + que ça soit conscient ou non] | 45.44 (p°189) | |
| 85 | l'énoncé (1) (p°32) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | | DEBZ Diapo 17 (p°189) | [on dit souvent qu'un X n'est pas la somme de chaque sens de chaque mot] | | 45.02 (p°189) |
| 86 | l'énoncé (2) (p°32) | DEBZ Diapo 17 (p°189) | | DEBZ Diapo 17 (p°189) | [ça va être un tout qui va être global] | | 45.02 (p°189) |
| 87 | la fonction métalinguistique (1) (p°193) | DEBZ Diapo 18 (p°193) | DEBZ Diapo 18 (p°193) | | [donc X c'est ce qui s'applique au langage quand il parle de lui même] | 46.19 (p°193) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 88 | la fonction métalinguistique (2) (p°193) | DEBZ Diapo 18 (p°193) | DEBZ Diapo 18 (p°193) | | [donc on parle du langage par lui-même + donc on va définir les termes ignorés par le récepteur] | | 46.48 (p°193) |
| 89 | la fonction métalinguistique (3) (p°193) | DEBZ Diapo 18 (p°193) | DEBZ Diapo 18 (p°193) | | [donc Y le définit aussi comme ça chaque fois que le destinataire essaient de deviner s'ils utilisent bien le même code] | 48.18 (p°193) | |
| 90 | la fonction métalinguistique (4) (p°193) | DEBZ Diapo 18 (p°193) | DEBZ Diapo 18 (p°193) | | [donc il va y avoir une vérification des procédures et méthodes pour qu'il y ait une compréhension + donc le discours est centré sur le code il remplit X] | | 48.34 (p°192) |
| 91 | le langage (1) (p°194)* | DEBZ Diapo 19 (p°194) | DEBZ Diapo 19 (p°194) | | [Benveniste dit que X a un pouvoir d'interprétation] | 52.02 (p°194)* | |
| 92 | le langage (2) (p°194)* | DEBZ Diapo 19 (p°194) | DEBZ Diapo 19 (p°194) | | [ce qu'il veut dire par là c'est que le langage peut parler de lui-même et des autres langages] | | 52.06 (p°194) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|-----------------------------------|---|--|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 93 | le langage (3) (p°194)* | DEBZ Diapo 19 (p°194) | DEBZ Diapo 19 (p°194) | | [donc le langage peut être pris pour un_objet d'étude la seule façon qu'on_a de parler de cet objet d'étude c'est l'objet lui même] | | 52.12 (p°194) |
| 94 | le langage (4) (p°194)* | DEBZ Diapo 19 (p°194) | DEBZ Diapo 19 (p°194) | | [donc il y a une relation qui est vouée au réflexif c'est la relation miroir] | | 52.16 (p°194) |
| 95 | le décodage (1) (p°195) | DEBZ Diapo 20 (p°195) | DEBZ Diapo 20 (p°195) | | [donc X c'est vraiment une opération mécanique] | 55.13 (p°195) | |
| 96 | le décodage (2) (p°195) | DEBZ Diapo 20 (p°195) | DEBZ Diapo 20 (p°195) | | [donc qui peut être digitalisable] | | 55.19 (p°195) |
| 97 | le décodage (3) (p°40) | DEBZ Diapo 20 (p°195) | DEBZ Diapo 20 (p°195) | | [donc c'est vraiment une opération subjective] | 55.56 (p°195) | |
| 98 | l'interprétation (1) (p°195) | DEBZ Diapo 20 (p°195) | DEBZ Diapo 20 (p°195) | | [tandis que X c'est une opération subjective et qui va être nécessairement culturalisée] | 56.01 (p°195) | |
| 99 | l'interprétation (2) (p°195) | DEBZ Diapo 20 (p°195) | DEBZ Diapo 20 (p°195) | | [c'est une opération subjective donc des personnes on passe à une autre] | | 56.30 (p°195) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Diapositive correspondante (DIAP) | Présence du terme dans la diapositive correspondante (PTERDIAP) | Absence du terme dans la diapositive correspondante (ATERDIAP) | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|-----|--|------------------------------------|---|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 100 | le message (1) (p°196) | DEBZ Diapo 21 (p°196) | DEBZ Diapo 21 (p°196) | | [donc X c'est un système de forces] | | 58.10 (p°196) |
| 101 | le message (2) (p°196) | DEBZ Diapo 21 (p°196) | DEBZ Diapo 21 (p°196) | | [c'est un système dynamique avec des forces qui vont diminuer] | | 58.12 (p°196) |
| 102 | la poésie épique (1) (p°196) | DEBZ Diapo 21 (p°196) | DEBZ Diapo 21 (p°196) | | [donc euh le récit d'aventures de chevalier] | | 59.38 (p°196) |
| 103 | la poésie épique (2) (p°196) | DEBZ Diapo 21 (p°196) | DEBZ Diapo 21 (p°196) | | [là la fonction référentielle va augmenter par rapport à la fonction émotive et la fonction émotive va diminuer] | 59.41 (p°196) | |
| | TOTAL : 35 (TER) | TOTAL : 18 (DIAP) | TOTAL : 98 (PTERDIAP) | TOTAL : 5 (ATERDIAP) | | TOTAL : 51 (RDOD) | TOTAL : 52 (RDOND) |

***ANNEXE 10. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT
DEBUTANT I***

**1. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DEFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT DEBUTANT I [DEBITRI] AVEC
SUPPORT TRADITIONNEL DU TABLEAU**

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | le contexte (1) p°197 | Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | [alors le contexte ça correspond à l'ensemble des conditions + le fait de faire référence à l'ensemble des conditions sociales principalement + mais aussi situationnelles] | 00.47 (p°197) | |
| 2 | le contexte (2) p°197 | Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | [donc l'ensemble des conditions sociales situationnelles qui sont_extérieures au message et qui vont influencer le message] | 00.52 (p°197) | |
| 3 | le contexte (3) p°197 | Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | [donc l'ensemble des conditions situationnelles principalement donc extérieures au message qui vont influencer la compréhension du monde] | 01.03 (p°197) | |
| 4 | la fonction référentielle (1) p°197 | Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | [donc parler de X ça renvoie à ce dont_on parle dans_un message donné] | 01.18 (p°197) | |
| 5 | la fonction référentielle (2) p°197 | Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | [donc parler de X c'est + faire référence à tout ce qui renvoie à ce dont_on parle dans_un message donné] | 01.21 (p°197) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 6 | le langage humain (p°198) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (00.44) | [donc X n'est jamais complètement neutre quoi qu'on en dise et comme on l'a vu jusqu'à présent et quoi qu'on fasse on en dit toujours plus que ce qu'on voulait dire c'est un peu l'idée de Y] | 01.21 (p°198) | |
| 7 | la fonction phatique (1) p°199 | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | [alors le contact ça correspond à la liaison physique psychologique + liaison physique psychologique et sociologique entre euh l'émetteur et le récepteur] | 05.28 (p°199) | |
| 8 | la fonction phatique (2) p°199 | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | [c'est la liaison psychologique et physique entre l'émetteur et le récepteur] | 06.05 (p°199) | |
| 9 | la fonction phatique (2) p°199 | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | [donc au contact comme on l'a dit tout_ à l'heure est_ associé X] | 06.08 (p°199) | |
| 10 | la fonction phatique (4) p°199 | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | [la fonction de contact physique avec le destinataire] | | 06.11 (p°199) |
| 11 | la fonction phatique (5) p°199 | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | [c'est cette fonction X qui est liée à la fonction de socialisation dans le sens où elle permet d'établir et de renforcer le canal de communication] | 08.20 (p°199) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 12 | la fonction phatique (6) p°199 | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | [puisqu dans ce cadre le canal de communication va renforcer euh établir vérifier renforcer le canal de communication] | 08.27 (p°199) | |
| 13 | la fonction de socialisation (1) p°199 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (05.28) | [dans X on pense à l'établissement du contact entre plusieurs individus d'accord ? et c'est l'établissement de ce contact qui prend le pas sur l'information] | | 08.43 (p°199) |
| 14 | la fonction de socialisation (2) p°199 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | [et c'est l'établissement de ce contact qui prend le pas sur l'information] | 08.47 (p°199) | |
| 15 | la fonction métalinguistique (1) p°199 | Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | [X + alors pour que ce système d'échanges puisse fonctionner il faut + que l'émetteur et le récepteur partagent un code en commun] | 10.30 (p°199) | |
| 16 | la fonction métalinguistique (2) p°199 | Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | [donc il faut que l'émetteur et le récepteur aient un code en commun] | 10.36 (p°199) | |
| 17 | le code (1) p°199 | Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | [dans ce contexte X peut se définir de la manière suivante donc un code c'est une série de règles + une série de règles qui permet pardon d'attribuer une signification au signe support de l'information] | 10.40 (p°199) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|--|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 18 | 1e code (2) p°199 | Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | [qui permet la signification au signe support de l'information] | 10.53 (p°199) | |
| 19 | 1e code (3) p°200 | Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | [donc en d'autres termes ça fait référence à tout systèmes de signes + qui par conventions préalables + est destiné à représenter et à transmettre une information] [d'une manière générale pour que la communication s'établisse au mieux idéalement il faut que l'émetteur partage un code de manière assez égale d'accord ? il faut que le le le le niveau de maîtrise soit partagé] | 11.50 (p°200) | |
| 20 | 1e code (4) p°200 | Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | | 12.20 (p°200) | |
| 21 | 1e code (5) p°200 | Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | [en d'autres termes hein au minimum de la maîtrise commune entre un_émetteur et un récepteur c'est au moins de partager la même langue] | | 12.33 (p°200) |
| 22 | le code (6) p°200 | Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | [il faut également que leurs champs culturels leur connaissance coïncident] | 13.09 (p°200) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|--|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 23 | le code (7) p°200 | Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 3 (09.33) | [pour que la communication s'établisse dans les meilleures conditions il faut partager la même langue mais il faut également que leur champ culturel coïncident + si l'un deux paramètres n'est pas n'existe hein euh :: n'est pas euh complètement euh n'existe pas complètement dans ce cas la communication n'est que partielle ou alors elle échoue] | 13.24 (p°200) | |
| 24 | le recouvrement des deux champs culturels (1) p°201 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | [le X n'est jamais euh :: n'est jamais total] | 16.00 (p°201) | |
| 25 | le recouvrement des deux champs culturels (2) p°201 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | [donc le X n'est jamais total et c'est ce qui va expliquer en partie du moins les situations d'échec de la communication] | 16.06 (p°201) | |
| 26 | la fonction métalinguistique (1) p°201 | Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | [et euh c'est_une fonction qui s'applique au langage quand_il parle de lui même] | 16.58 (p°201) | |
| 27 | la fonction métalinguistique (2) p°201 | Inscrit dans l'Ins Tab 4 (15.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | [c'est_une fonction qui s'applique au langage quand_il parle de lui même] | 17.04 (p°201) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patterns des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 28 | la fonction métalinguistique (3) p°201 | Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | [par exemple euh c'est euh ça permet c'est à travers c'est_à l'aide de cette fonction qu'on va pouvoir définir un terme qui ne serait pas connu par le locu par l'interlocuteur] | | 17.18 (p°201) |
| 29 | la fonction métalinguistique (4) p°201 | Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | [la X c'est également aussi la possibilité de dire ah ! ben le mot CHAT ça s'écrit C + H + A + T] | | 18.19 (p°201) |
| 30 | la fonction métalinguistique (5) p°201 | Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | [donc c'est tout c'est le fait qu'avec la langue elle-même on va pouvoir parler de la langue on va pouvoir la décrire donc métalinguistique] | 18.23 (p°201) | |
| 31 | la fonction métalinguistique (6) p°201 | Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | [donc selon Y pour illustrer cela Y dit chaque fois que le destinataire ou les destinataires jugent nécessaires de vérifier s'ils utilisent le même code on parle de code il remplit X] | 18.30 (p°201) | |
| | | | | | | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 32 | la fonction métalinguistique (7) p°201 | Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (15.11) | [donc si vous voulez noter la citation de Y donc c'est Y qui parle euh :: chaque fois que le destinataire et ou le destinataire jugent nécessaire ++ de vérifier s'ils utilisent bien le même code euh :: virgule + le discours est centré sur le code deux points ++ il remplit X] | 19.08 (p°201) | |
| 33 | la réflexivité p°202 | Inscrit dans l'Ins Tab 7 (20.41) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 7 (20.41) | [c'est cette capacité à à percevoir d'elle-même] | | 21.12 (p°202) |
| 34 | le décodage p°202 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 7 (20.41) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 7 (20.41) | [X est_une_in est_une opération complètement mécanique] | 21.46 (p°202) | |
| 35 | l'interprétation p°202 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 7 (20.41) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 7 (20.41) | [alors que X est_une opération subjective et culturelle] | 21.51 (p°202) | |
| 36 | la fonction référentielle (1) p°203 | Inscrit dans l'Ins Tab 8 (24.39) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (24.39) | [ce qui à attrait à la situation même] | 24.41 (p°203) | |
| 37 | la fonction référentielle (2) p°203 | Inscrit dans l'Ins Tab 8 (24.39) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (24.39) | [dans ce cas là ça renverra à l'ensemble des déictiques] | 24.43 (p°203) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 38 | les déictiques p°203 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (24.39) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (24.39) | [donc X hein ce sont les _éléments qui ne peuvent_ être interprétés que dans_une situation de communication précise] | 24.45 (p°203) | |
| 39 | la fonction référentielle (3) p°203 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (24.39) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (24.39) | [et on range également dans X tout ce qui relève du cotexte et en l'occurrence tout ce qui est du côté des _anaphores] | 24.49 (p°203) | |
| 40 | les anaphoriques p°203 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (24.39) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (24.39) | [donc qui pourront qui n'ont pas besoin d'une situation d'énonciation précise pour être interprétés mais qui ont besoin de la situation textuelle dans laquelle ils sont _insérés] | | 25.42 (p°203) |
| 41 | la langue (1) p°202 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 11 (32.22) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 11 (32.22) | [donc X est_un système dont la structure est maîtrisée de manière différente par les locuteurs] | 31.52 (p°202) | |
| 42 | la langue (2) p°202 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 11 (32.22) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 11 (32.22) | [donc X est_un système qui est maîtrisée de manière différente par le locuteur + on va parler on va dire que la maîtrise est _hétérogène et imparfaite] | 32.05 (p°202) | |
| 43 | les compétences phonétiques p°205 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 12 (34.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 12 (34.50) | [alors les X d'abord + donc X donc compétences de prononciation] | 35.05 (p°205) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patterns des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 44 | le défaut de prononciation (1) p°205 | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | [et tout défaut de prononciation va entraîner une modification du contenu du message] | 35.45 (p°205) | |
| 45 | le défaut de prononciation (2) p°205 | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | [et ben on_a une modification en termes de production du message] | | 35.55 (p°205) |
| 46 | le défaut de prononciation (3) p°205 | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | [donc ça peut sur certains mots faire des quiproquos] | | 35.57 (p°205) |
| 47 | les compétences syntaxiques (1) p°205 | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | [alors X ça fait référence à la capacité à structurer des phrases plus_ou moins complexes] | 36.14 (p°205) | |
| 48 | les compétences syntaxiques (2) p°205 | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | [vous_allez adapter vos compétences en_utilisant plutôt une structuration simplifiée] | | 37.04 (p°205) |
| 49 | les compétences sémantiques p°205 | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | [donc X tout simplement par exemple euh dans_une situation précise d'énonciation le fait de soutenir + de rester + de garder une thématique précise une thématique donnée] | 38.13 (p°205) | |
| 50 | l'incohérence sémantique (1) p°205 | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | [donc une absence de cohérence sémantique sera + considérée par votre interlocuteur soit comme quelque chose de pathologique] | | 38.22 (p°205) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patterns des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 51 | l'incohérence sémantique (2) p°205 | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | [donc le fait de passer du coq à l'âne là] | | 39.07 (p°205) |
| 52 | la fonction métalinguistique (8) p°205 | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab12 (34.50) | [on_interroge son_interlocuteur sur le code qu'il utilise en l'occurrence hien le code sémantique hein le niveau sémantique] | 39.12 (p°205) | |
| 53 | les compétences paralinguistiques p°207 | Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | [X alors ça fait référence à la dimension prosodique du langage] | 39.34 (p°207) | |
| 54 | la dimension prosodique p°207 | Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | [X donc ce qui concerne l'accentuation] | 39.40 (p°207) | |
| 55 | les compétences de communication p°207 | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | [donc l'appellation générique qui permet de regrouper les connaissances linguistiques et paralinguistiques] | | 42.36 (p°207) |
| 56 | les compétences idéologiques et culturelles (1) p°207 | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | [donc on va décrire les X donc hein encore une fois propre à chacun des_intervenants d'une situation d'énonciation] | 42.56 (p°207) | |
| 57 | les compétences idéologiques et culturelles (2) p°207 | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | [donc X ça fait référence à l'ensemble des connaissances encyclopédiques] | 43.30 (p°207) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patterns des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 58 | les compétences idéologiques et culturelles (3) p°207 | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | [ça fait également référence aux savoirs implicites qu'on_a sur le monde] | 43.38 (p°207) | |
| 59 | les connaissances encyclopédiques p°207 | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (39.32) | [donc X qui sont plutôt des connaissances sur le monde de type factuel mais également savoirs implicites qu'on_a sur le monde] | 43.41 (p°207) | |
| 60 | es déterminations psy (1) p°20 | Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | [donc les X ça fait référence à l'état psychologique des protagonistes] | 46.05 (p°20) | |
| 61 | es déterminations psy (2) p°20 | Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | [ça correspond à l'état psychologique des protagonistes] | 47.00 (p°20) | |
| 62 | es déterminations psy (3) p°20 | Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | [donc cet état psychologique peut être passer] | 47.04 (p°20) | |
| 63 | l'humeur (1) p°20 | Non Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | [X est_un_état psychologique passer] | 47.06 (p°20) | |
| 64 | l'humeur (2) p°20 | Non Inscrit dans l'Ins Tab13 (46.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | [donc il peut être passer il peut être permanent] | 47.10 (p°20) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 65 | es déterminations psy (4) p°20 | Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | [par ailleurs l'état psychologique peut relever de la normalité de la situation émotionnelle normée ou encore peut relever de la pathologie] | 47.20 (p°208) | |
| 66 | es déterminations psy (5) p°208 | Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | Non Inscrit dans l'Ins Tab14 (46.03) | [dans tous les cas X influent à la fois sur le mode de production mais également sur le mode de réception] | 47.25 (p°208) | |
| 67 | les contraintes de l'univers du discours (1) p°208 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [euh X on va voir que c'est un petit peu extérieur à l'individu] | | 50.04 (p°208) |
| 68 | les contraintes de l'univers du discours (2) p°208 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [alors ça englobe les conditions concrètes de la communication les données situationnelles] | 54.07 (p°208) | |
| 69 | les contraintes de l'univers du discours (3) p°208 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [donc les conditions concrètes de la communication les données situationnelles] | 54.10 (p°208) | |
| 70 | les contraintes de l'univers du discours (4) p°208 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [deuxième point ça englobe les contraintes de genre ++ les contraintes de genre et les caractéristiques thématiques et pragmatiques du discours] | 52.20 (p°208) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 71 | les contraintes de l'univers du discours (5) p°208 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [les contraintes de genre donc caractéristique thématique et rhétorique du discours] | | 52.25 (p°208) |
| 72 | les contraintes de l'univers du discours (6) p°208 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [donc naturellement hein X sont différentes selon l'émetteur et selon le récepteur d'accord ?] | | 52.40 (p°208) |
| 73 | les modèles de production et d'interprétation (1) p°211 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [alors il serait constitué je cite Y des règles générales qui régissent les procédures d'encodage et de décodage + donc dans l'hypothèse que X existent ces modèles seraient constitués ouvrez les guillemets des règles générales + qui régissent les procédures d'encodage + et de décodage fermez les guillemets] | 54.46 (p°211) | |
| 74 | les modèles de production et d'interprétation (2) p°211 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [ces modèles seraient communs à tous les sujets parlants c'est_à dire que tous utilisent les mêmes procédures lorsqu'ils émettent d'un côté ou reçoivent les messages] | 56.56 (p°211) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 75 | les modèles de production et d'interprétation (3) p°211 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [donc euh :: ouvrez les guillemets ↑ ces modèles seraient courant à tous les sujets parlants + ces modèles seraient courants à tous les sujets + parlants c'est_à dire + que tous utilisent les mêmes procédures lorsqu'ils_émettent ou reçoivent les messages] | 57.04 (p°211) | |
| 76 | les modèles de production et d'interprétation (4) p°211 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [ces modèles seraient communs à tous les sujets parlants c'est_à dire que tous utilisent les mêmes procédures lorsqu'ils_émettent ou reçoivent les messages] | 57.30 (p°211) | |
| 77 | le schéma de la communication (1) p°212 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [elle a conscience de cette critique à son sujet elle dit que ce schéma correspond je cite au cas le plus simple et finalement le plus rare de la communication duelle ou en tête à tête] | 59.32 (p°212) | |
| 78 | le schéma de la communication (2) p°212 | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab15 (48.53) | [donc si vous voulez le noter donc ce schéma correspond je cite au cas le plus simple et finalement le plus rare de la communication celui de la communication duelle] | 59.41 (p°212) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 79 | l'information p°211 | Non Inscrit dans l'Ins Tab21 (01.05.18) | Non Inscrit dans l'Ins Tab21 (01.05.18) | [donc dans le schéma de X et Y hein la notion X st définie comme la qualité de signes sui sont_émis par un_émetteur et reçu par un récepteur de manière totalement indépendante de leur signification] | 01.07.35 (p°211) | |
| 80 | le bruit p°211 | Non Inscrit dans l'Ins Tab21 (01.05.18) | Non Inscrit dans l'Ins Tab21 (01.05.18) | [alors l'information est menacée par du bruit + X qui se définit comme perturbation matérielle de l'information] | 01.08.38 (p°211) | |
| | TOTAL : 31 (TER) | TOTAL : 11 (ITER) | TOTAL : 0 (IDTAB) | | TOTAL : 64 (RDOD) | TOTAL : 16 (RDOND) |

2. CARTOGRAPHIE DES REFORMULATIONS DÉFINITOIRES CHEZ L'ENSEIGNANT DÉBUTANT I [DEBITR2]

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 1 | l'interactivité (1) p°219 | Inscrit dans l'Ins Tab 1 (07.37) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (07.37) | [voilà des échanges tout_à fait] | | 08.00 (p°219) |
| 2 | l'interactivité (2) p°219 | Inscrit dans l'Ins Tab 1 (07.37) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (07.37) | [donc euh :: dans X on_a des_énoncés qui sont coproduits par des_interactants] | 08.06 (p°6) | |
| 3 | l'interactivité (3) p°219 | Inscrit dans l'Ins Tab 1 (07.37) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (07.37) | [hein dans X on_a des_interactants] | | 08.11 (p°219) |
| 4 | les interactants (1) p°219 | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.13) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.13) | [hein ces X ils produisent] | | 08.13 (p°219) |
| 5 | les interactants (2) p°219 | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.13) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.13) | [ils coproduisent des_énoncés sur une relation hein euh entre les deux hein les_énoncés] | | 08.15 (p°219) |
| 6 | les interactants (3) p°219 | Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.13) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 2 (08.13) | [X ils peuvent être euh alternativement émetteur ou récepteur] | | 08.25 (p°219) |
| 7 | la multicanalité p°220 | Inscrit dans l'Ins Tab 1 (07.37) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (07.13) | [donc en fait X c'est le fait de qu'on a des_énoncés qui sont_un mélange et euh de verbal et de non verbal] | 09.42 (p°220) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|--|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 8 | vocal (1) p°220 | Inscrit dans l'Ins Tab 5 (10.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (10.04) | [par X on entend ce qu'on avait déjà vu avant comme euh :: paralinguistique tout ce qui est prosodie euh :: + étude des rimes et des accents et tout ça hein ça va être euh :: c'est ça que ça veut dire dans non verbal] [on est pas + on est pas dans l'étude linguistique à proprement parlé en termes euh :: d'études des euh d'études lexicographiques + morphologiques + d'études syntaxiques] | | 10.28 (p°220) |
| 9 | vocal (2) p°220 | Inscrit dans l'Ins Tab 5 (10.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (10.04) | | | 10.40 (p°220) |
| 10 | la difficulté de la postuo-mimo-gestualité p°220 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 5 (10.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 1 (10.04) | [on avait vu pour X une grande difficulté se pose + une difficulté théorique qui est de définir les observables] | 10.57 (p°220) | |
| 11 | l'approche gestétique (1) p°220 | Inscrit dans l'Ins Tab 6 (12.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (12.11) | [X étudie tout ce que + tout ce qui bouge cette approche est centrée sur une description physiologiques des phénomènes] | 12.12 (p°220) | |
| 12 | l'approche gestétique (2) p°220 | Inscrit dans l'Ins Tab 6 (12.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (12.11) | [donc une description physiologique des phénomènes] | 12.13 (p°220) | |
| 13 | l'approche gestétique (3) p°220 | Inscrit dans l'Ins Tab 6 (12.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (12.11) | [donc une description physiologique des phénomènes] | 12.32 (p°220) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 14 | l'approche gestétique (4) p°220 | Inscrit dans l'Ins Tab 6 (12.11) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 6 (12.11) | [ça va être une description physiologique + qu'est ce qu'est le geste en lui même] | | 12.53 (p°220) |
| 15 | l'approche gestémique (1) p°221 | Inscrit dans l'Ins Tab 7 (13.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 7 (13.04) | [l'autre approche qui est complémentaire c'est X cette approche va s'intéresser + elle va étudier la signification des gestes] | 13.05 (p°221) | |
| 16 | l'approche gestémique (2) p°221 | Inscrit dans l'Ins Tab 7 (13.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 7 (13.04) | [c'est_une description sémantique des phénomènes] | 13.19 (p°221) | |
| 17 | l'approche gestémique (3) p°221 | Inscrit dans l'Ins Tab 7 (13.04) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 7 (13.04) | [c'est quoi vous pouvez répéter ? euh :: donc X c'est la description sémantique des phénomènes] | 13.25 (p°221) | |
| 18 | Kinésique (1) p°221 | Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | [X entre en_opposition mais en termes de complémentarité toujours hein le canal verbal] | | 15.12 (p°221) |
| 19 | Kinésique (2) p°221 | Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | [vous_avez dit quoi après le X ? X il faut le comprendre comme un canal euh complémentaire avec le canal verbal] | | 16.18 (p°221) |
| 20 | une situation d'interaction (1) p°221 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | [pour redire ce que j'ai déjà dit hein d'une autre manière + quand on_est dans X en face à face on va avoir d'un côté un contenu propositionnel qu'on_a vu jusqu'à présent sous le terme verbal] | 17.05 (p°221) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 21 | le contenu propositionnel p°221 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | [donc_on_est dans le X qu'est-ce que qu'on veut euh :: qu'est ce qu'on transmettre à l'autre en termes d'information] | | 14.17 (p°221) |
| 22 | une situation d'interaction (2) p°221 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | [et de l'autre côté la maintenance et la régulation de la relation et là on est purement dans les_aspects de kinésique et les_aspects de posturo mimo gestualité] | 17.27 (p°221) | |
| 23 | une situation d'interaction (3) p°221 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | [d'un côté on_a un contenu propositionnel et de l'autre côté de la maintenance et la régulation de la relation] | 17.39 (p°221) | |
| 24 | une situation d'interaction (4) p°221 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | [c'est deux_aspects hein + l'information le contenu informationnel et la maintenance de la relation tout ça fait une X en face à face il faut tous ces_éléments à pour qu'on puisse dire qu'il y a interaction] | 18.00 (p°221) | |
| 25 | Kinésique (3) p°221 | Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | [donc pour insister sur ce que j'ai dit tout_l'heure hein il faut vraiment envisager l'ensemble des gestes et des mimiques comme étant dépendant d'un_énoncé verbal dans l'interaction ça va vraiment ensemble] | 18.09 (p°221) | |
| 26 | Kinésique (4) p°221 | Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 8 (15.10) | [donc l'un n'est pas dépendant de l'autre] | | 18.42 (p°221) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|---|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDO) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 27 | l'énoncé total (1) p°223 | Inscrit dans l'Ins Tab 9 (19.12) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (19.12) | [alors Y sur ce sujet là il affirme la chose suivante + comme d'habitude je vous lis la citation + vous la notez après il n'existe pas une langue des gestes qui serait parallèle à une langue verbale il existe une composante gestuelle du langage] | | 19.26 (p°223) |
| 28 | l'énoncé total (2) p°23 | Inscrit dans l'Ins Tab 9 (19.12) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (19.12) | [donc il n'existe pas + une langue des gestes une langue des gestes étant entre guillemets ++ il n'existe pas une langue des geste langue des gestes entre guillemets qui serait parallèle à une langue verbale + virgule il existe une composante gestuelle du langage] | 19.56 (p°223) | |
| 29 | l'énoncé total (3) p°223 | Inscrit dans l'Ins Tab 9 (19.12) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 9 (19.12) | [je la relie en entier il n'existe pas une langue des gestes qui serait parallèle à une langue verbale il existe une composante gestuelle du langage] | 21.20 (p°223) | |
| 30 | l'objectif de la posturo-mimo-gestualité (1) p°223 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 10 (19.55) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 10 (19.55) | [alors en termes de démarche c'est quoi X? l'objectif c'est de créer + de proposer de construire une classification fonctionnelle des gestes] | 21.24 (p°223) | |
| 31 | l'objectif de la posturo-mimo-gestualité (2) p°223 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 10 (19.55) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 10 (19.55) | [l'objectif c'est d'essayer de mettre au jour les gestes qui vont accompagner l'activité verbale l'activité langagière qui est inhérente à l'interaction] | | 22.05 (p°223) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 32 | l'objectif de la posturo-mimo-gestualité (3) p°223 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 10 (19.55) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 10 (19.55) | [l'objectif c'est de mettre en rapport un geste ou des gestes avec une activité parlée qui se passe en même temps qui est concomitante qui va avoir lieu en même temps qu'on fait le geste] | 22.35 (p°223) | 22.35 (p°223) |
| 33 | concomitante p°223 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 10 (19.55) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 10 (19.55) | [qui se passe en même temps qui est concomitante qui va avoir lieu en même temps] | | 22.35 (p°223) |
| 34 | les gestes référentiels (1) p°224 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 12 (23.09) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 12 (23.09) | [X ont pour objectif d'explicitier les vocations verbales du référent + les_explicitent le référent hein + le + la personne dont_on parle dans_une situation] | 32.17 (p°224) | |
| 35 | les gestes référentiels (2) p°224 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 12 (23.09) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 12 (23.09) | [ils_explicitent les vocations verbales du référent] | 32.35 (p°224) | |
| 36 | les gestes déictiques (1) p°224 | Inscrit dans l'Ins Tab 13 (33.01) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 13 (33.01) | [donc c'est le fait de pointer du doigt de montrer euh] | | 32.50 (p°224) |
| 37 | les gestes déictiques (2) p°224 | Inscrit dans l'Ins Tab 13 (33.01) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 13 (33.01) | [c'est ça c'est_exactement ça ils désignent + c'est qu'ils désignent] | | 32.35 (p°224) |
| 38 | les gestes déictiques (3) p°224 | Inscrit dans l'Ins Tab 13 (33.01) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 13 (33.01) | [c'est le fait de désigner quelque chose] | 39.26 (p°224) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 39 | les gestes illustratifs ou iconiques (1) p°225 | Inscrit dans l'Ins Tab 14 (34.34) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 14 (34.34) | [on peut aussi dans les référentiels illustrer de manière métonymique ce dont_on parle] | | 34.02 (p°225) |
| 40 | les gestes illustratifs ou iconiques (2) p°225 | Inscrit dans l'Ins Tab 14 (34.34) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 14 (34.34) | [et donc j'illustre donc de manière métonymique ce dont je parle quand je parle de X] | 34.16 (p°225) | |
| 41 | les gestes spatiographiques (1) p°225 | Inscrit dans l'Ins Tab 15 (35.47) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 15 (35.47) | [X comme son nom l'indique hein de spatio spatialité espace] | | 34.48 (p°225) |
| 42 | les gestes spatiographiques (2) p°225 | Inscrit dans l'Ins Tab 15 (35.47) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 15 (35.47) | [les X reprennent les caractéristiques de la disposition spatiale du référent] | 34.52 (p°225) | |
| 43 | les gestes spatiographiques (3) p°225 | Inscrit dans l'Ins Tab 15 (35.47) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 15 (35.47) | [hein donc évoque la disposition spatiale de ce dont_on parle du référent] | 34.54 (p°225) | |
| 44 | les gestes pictographiques (1) p°17 | Inscrit dans l'Ins Tab 16 (37.13) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 16 (37.13) | [X reprennent les_éléments de la forme du référent] | | 37.14 (p°18) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 45 | les gestes pictographiques (2) p°225 | Inscrit dans l'Ins Tab 16 (37.13) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 16 (37.13) | [donc on_est dans l'idée de la forme du référent] | | 38.01 (p°225) |
| 46 | les gestes kinémimiques (1) p°225 | Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [donc ils reprennent les_éléments de l'action qui est décrite par le référent] | 38.28 (p°225) | |
| 47 | les gestes kinémimiques (2) p°225 | Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [ce qu'il faut bien voir c'est que dance gestes là ils_accompagnent une activité langagière d'accord ?] | 39.27 (p°225) | |
| 48 | les gestes kinémimiques (3) p°226 | Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [ils_illustrent] | | 39.30 (p°226) |
| 49 | les gestes expressifs co-verbaux (1) p°227 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [donc X vont aider à connoter le discours] | 40.47 (p°227) | |
| 50 | les gestes expressifs co-verbaux (2) p°227 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [vont connoter le discours] | | 40.54 (p°227) |
| 51 | les gestes expressifs co-verbaux (3) p°227 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [ils vont donner une information concernant la position affective de du de l'énonciateur] | 40.55 (p°227) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 52 | les gestes expressifs co-verbaux (4) p°227 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [donc ils donnent une information sur la position affective de l'énonciateur envers sont_énoncé] | 41.25 (p°227) | |
| 53 | les gestes expressifs co-verbaux (5) p°227 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [donc c'est_une sous catégorie très_importante parce que c'est_à travers elle qu'on va transmettre euh des_informations euh affectivo émotionnelles] | 41.28 (p°227) | |
| 54 | les gestes expressifs co-verbaux (6) p°227 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [dans cette sous catégorie on_y range la plupart des mimiques faciales qui vont exprimer des sentiments et des_émotions] | 42.15 (p°227) | |
| 55 | les gestes expressifs co-verbaux (7) p°227 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [donc c'est culturellement connoté hein euh le fait de montrer ou pas ses sentiments] | | 45.14 (p°227) |
| 56 | les gestes expressifs co-verbaux (8) p°227 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [donc c'est propre à chaque culture de de euh :: de montrer plus_ou moins l'expression de ses sentiments et euh chaque culture euh aborde une manière spécifique d'exprimer s :: cet affectif] | 45.18 (p°227) | |
| 57 | les gestes paraverbaux (1) p°22 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 17 (38.14) | [donc soyez content on passe directement à X + alors X ben c'est ceux qui vont directement accompagner le flux verbal] | 45.31 (p°20) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 58 | les gestes de battements (1) p°23 | Inscrit dans l'Ins Tab 18 (47.13) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 18 (47.13) | [ce sont des gestes qui vont rythmer nos paroles] | 46.42 (p°23) | |
| 59 | les gestes de battements (2) p°23 | Inscrit dans l'Ins Tab 18 (47.13) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 18 (47.13) | [donc c'est ce sont des mouvements qui vont rythmer nos paroles] | 47.14 (p°23) | |
| 60 | les gestes de scansions (1) p°23 | Inscrit dans l'Ins Tab 19 (47.40) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 19 (47.40) | [alors ça ce sont des gestes associés aux marqueurs grammaticaux] | 47.46 (p°24) | |
| 61 | les gestes de scansions (2) p°23 | Inscrit dans l'Ins Tab 19 (47.40) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 19 (47.40) | [ce sont des gestes associés aux marqueurs grammaticaux] | 47.48 (p°24) | |
| 62 | les gestes paraverbaux (2) p°228 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 20 (49.15) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 20 (49.15) | [alors d'une manière générale X ils_aident plutôt euh à rendre plus_agréable ou plus_expressif l'énonciation hein la situation en_elle même que l'énoncé verbal à proprement parler en_un point de vue strictement tran transmission d'information] | 51.15 (p°228) | |
| 63 | les gestes paraverbaux (3) p°228 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 20 (49.15) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 20 (49.15) | [ça vient appuyer ça vient renforcer la situation globale d'interaction] | 51.24 (p°228) | |
| 64 | les gestes paraverbaux (4) p°228 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 20 (49.15) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 20 (49.15) | [ça peut l'aider dans certains cas à structurer son discours] | | 51.34 (p°228) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 65 | les facilitateurs cognitifs (1) p°230 | Inscrit dans l'Ins Tab 21 (52.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 21 (52.50) | [ça aide à construire] | | 53.46 (p°230) |
| 66 | les facilitateurs cognitifs (2) p°230 | Inscrit dans l'Ins Tab 21 p°27 | Inscrit dans l'Ins Tab 21 (52.50) | [ça aide à structurer la pensée pour le discours] | 53.48 (p°230) | |
| 67 | les synchronisateurs (1) p°230 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 21 (52.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 21 (52.50) | [alors X ils sont réalisés soit par l'émetteur soit par le récepteur] | 53.07 (p°230) | |
| 68 | les synchronisateurs (2) p°230 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 21 (52.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 21 (52.50) | [c'est vraiment des gestes qui sont produits par les deux_interactants] | 54.28 (p°230) | |
| 69 | les synchronisateurs (3) p°230 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 21 (52.50) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 21 (52.50) | [dans la situation d'énonciation + ils permettent d'assurer la coordination de l'interaction] | 54.43 (p°230) | |
| 70 | les synchronisateurs (4) p°230 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | [donc assurer la coordination de l'interaction] | 54.59 (p°230) | |
| 71 | les synchronisateurs (5) p°27 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | [donc cette coordination se fait selon deux plans le plan de l'autosynchronie et celui de l'hétérosynchronie] | 55.02 (p°230) | |
| 72 | la synchronie (1) p°230 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | [envisager les X c'est penser à celui qui va émettre hein] | | 55.54 (p°230) |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|--|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 73 | la synchronie (2) p°230 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | [on_ est du côté de l'émetteur c'est celui qui va produire les gestes] | | 55.59 (p°28) |
| 74 | la synchronie (3) p°230 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | [donc c'est l'émetteur qui lui va coordonner son flux parolier et ses propres gestes] | 56.00 (p°230) | |
| 75 | la synchronie (4) p°230 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | [donc c'est l'émetteur qui lui coordonne son propre flux parolier au geste euh qu'il va produire lui même] | 56.04 (p°230) | |
| 76 | l'hétérosynchronie (1) p°231-232 | Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | [donc X c'est l'allocutaire hein] | 57.20 (p°231-232) | |
| 77 | l'hétérosynchronie (2) p°231-232 | Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | [le récepteur va coordonner la communication va synchroniser ses gestes avec le flux parolier de l'émetteur] | 57.22 (p°231-232) | |
| 78 | la synchronisation (1) p°232 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | [il semblerait que ce soit un phénomène qui soit universel] | 57.48 (p°232) | |
| 79 | la synchronisation (2) p°232 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 22 (54.57) | [qu'on retrouve chez tout le monde chez toutes les cultures] | | 57.50 (p°232) |
| 80 | les gestes de confort (1) p°232 | Inscrit dans l'Ins Tab 23 (01.00.56) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 23 (01.00.56) | [ce sont des gestes qui vont accompagner le discours mais ils ne donnent pas d'informations particulières] | 01.00.07 (p°232) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|---|--|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 81 | les gestes de confort (2) p°232 | Inscrit dans l'Ins Tab 23 (01.00.56) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 23 (01.00.56) | [ils ne véhiculent pas de fausses_ informations] | 01.00.30 (p°232) | |
| 82 | les gestes de confort (3) p°232 | Inscrit dans l'Ins Tab 23 (01.00.56) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 23 (01.00.56) | [ils sont malgré tout utile si malgré tout on les fait c'est qu'il y en_a besoin] | | 01.00.35 (p°232) |
| 83 | les gestes de balancements p°233 | Inscrit dans l'Ins Tab 24 (01.01.58) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 24 (01.01.58) | [ça peut être ben de bouger d'avancer de reculer + ce genre de choses] | | 01.02.01 (p°233) |
| 84 | la communication interpersonnelle p°233 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 25 (01.07.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 25 (01.07.53) | [entre plusieurs personnes] | | 01.07.59 (p°233) |
| 85 | les tours de parole p°234 | Non Inscrit dans l'Ins Tab 25 (01.07.53) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 25 (01.07.53) | [X s'organisent en séquences hein ce sont des séquences] | | 01.09.14 (p°234) |
| 86 | les règles prosodiques p°234 | Inscrit dans l'Ins Tab 26 (01.10.32) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 26 (01.10.32) | [X vont régir la prise de parole] | 01.10.36 (p°235) | |
| 87 | systèmes d'alternance des tours de parole p°235 | Inscrit dans l'Ins Tab 27 (01.11.30) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 27 (01.11.30) | [on_a un X donc soit on peut maintenir + garder la parole soit on peut la donner à l'autre de manière alternée] | 01.11.37 (p°235) | |

| N° | Terme faisant l'objet d'une définition (TER) | Inscription du terme à définir (ITER) | Inscription de la définition au tableau (IDTAB) Oui/Non | Patrons des définitions | Reformulations définitoires à l'oral (RDO) | |
|----|--|---------------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
| | | | | | Dictées (RDOD) (encadrées) | Non Dictées (RDOND) (non encadrées) |
| 88 | le synchronisme p°236 | Inscrit dans l'Ins Tab 28 (01.13.30) | Non Inscrit dans l'Ins Tab 28 (01.13.30) | [donc X je vous rappelle hein c'est comment les participants d'une interaction vont coordonner leurs gestes avec un flux langagier] | 01.13.46 (p°236) | |
| | TOTAL : 32 (TER) | TOTAL : 22 (ITER) | TOTAL : 0 (IDTAB) | | TOTAL : 55 (RDOD) | TOTAL : 33 (RDOND) |

IV - CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ LES ENSEIGNANTS MLZI

ANNEXE 11. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE M

1. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE M [EXPMTR1]

| EXPMTR1 | Page 13 n° 1 | Page 19 n° 1 | Page 18 n° 1 | Page 37 n° 2 | Page 35 n° 4 |
|---|--|---|--|--|--|
| <p>Un exemple typique de la classe</p> | <p>[EXED] c'est_à dire après vous_avez des guerres mondiales ? + on_utilise des techniques euh de la propagande pour voir euh euh pour faire la promotion euh euh des produits euh qui commencent à se développer de manière massif [EXEF] (07.06)</p> | <p>et c'est cette source d'information qui véhicule un message cette source d'information [EXED] ça peut être à ce moment là un_être humain [EXEF] + [EXED] une voix ? [EXEF] (18.35) puisque ce que fait le téléphone c'est qu'il TRANSFORME grâce à son MICRO + il TRANSFORME LE SON DE LA VOIX EN_IMPULSION ELECTRIQUE ?</p> | <p>[EXED] vous_allez voir circulez dans beaucoup dans beaucoup d'autres ouvrages [EXEF] + (45.47) [EXED] dans les_articles [EXEF] (45.49) [EXED] dans de la presse [EXEF] le schéma de la communication où on vous dira le schéma de la communication c'est_un_émetteur un récepteur et un message ?</p> | <p>(58.48) vous vous rappelez pour le schéma de shannon et weaver l'information c'est_un bit d'accord ? [EXED] zéro un [EXEF] est la combinaison de ces de ces de choix binaires ?</p> | <p>[EXED] la communication visuelle [EXEF] [EXED] ou olfactive par exemple ? [EXEF]</p> |
| <p>Une énumération d'exemplaire de la classe</p> | <p>Page 15 n° 1 [EXED] je profère des sons auxquels dans mon_esprit,j'ai associé euh euh des concepts pour réceptionner ses sons et dans votre esprit vous_associez ces sons les</p> | <p>Page 19 n° 2 [EXED] donc c'est pareil pour le code morse envoyé par le télégraphe d'accord ? (19.28) le télégraphe le télégraphiste</p> | <p>Page 30 n° 1 [EXED] donc si je vous dis euh :: le match de hier s'est mal passé ? vous savez pas de quel match il s'agit de quoi je parle</p> | <p>Page 25 n° 1 [EXED] de quelle manière lorsqu'on dit TABLE on renvoie à cet_objet ? [EXEF] quelles sont les relations intrinsèques qu'il</p> | |

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| | <p>mêmes concepts que ceux que j'avais au départ ? [EXEF] (10.44)</p> | <p>envoie le message en morse ? mais il est déjà décodé puisque le morse c'est déjà un code mis en jeu ? l'émetteur qui est un TELEGRAPHE [EXEF] + le fait de traverser l'envoie par les fils électriques il est réceptionné par un_autre télégraphe qui le re reprend le code d'accord ? (19.52) + et ensuite le destinataire qui peut être un_humain <seulement là ?> va relire et transformer ce code en code verbal ok ? (20.02)</p> | <p>vous pouvez pas comprendre le message ok ? en revanche ? si on_a un contexte commun vous savez de quoi je parle (42.14) donc je vous_ai dit cet_exemple sans savoir je sais pas si y avait un match hier ? mais vous voyez ce que je veux dire ? [EXEF] ++ (42.29) [EXED] l'idée euh :: ou par exemple de dire l'équipe de france a perdu ? et là ? vous vous dites mais à quelle équipe de france il fait référence le tennis ? dans tous les cas elle a perdu de toute façon mais au moins il faut que vous_ayez une référence possible + un référence possible pour que vous :: compreniez le message ? c'est clair là ? (42.43) [EXEF]</p> | <p>y_a entre les deux ? donc on s'est rendu compte que y avait euh que la relation n'était pas motivée que RIEN de l'objet table ne renvoyait au son table et euh :: [EXED] on_essayait de voir par exemple de différencier les sons de la langue qui sont motivés et euh ceux qui ne le sont pas ? (01.07.51) [EXEF] (01.07.53) [EXED] les_onomatopées par exemple sont motivées parce qu'elles sont + elles_ont une RESSEMBLANCE ANALOGIQUE AVEC LE SON auquel auquel elles renvoient ok ? (01.08.00) [EXEF]</p> | |
| <p>Une situation vécue par l'enseignant</p> | | | | | |

| Une situation vécue par l'étudiant | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| Un enchâssement de récit (anecdotes) | | | | | |
| Un exemple typique de la classe | Page 23 n°1 | Page 24 n°2 | Page 37 n°2 | Page 38 n°1 | Page 39 n°3 |
| <p>Une énumération d'exemplaire de la classe</p> | <p>(apparition de la diapo « Dans le cas de la télégraphie 22.37 ») (Lisant) l'émetteur code des mots écrits en séquence de courant ininterrompu de longueurs variables des points des traits ou des blancs [EXED] ça dépend du code morse + et euh chaque lettre de l'alphabet est transformé en code en points en traits et en_espaces d'accord ? (22.51) et c'est ça + que fait la communication + que fait l'émetteur euh du télégraphe ? [EXEF]</p> | <p>(Lisant) les problèmes techniques concernant l'exactitude du transfert depuis l'émetteur jusqu'au récepteur des séries de symboles ou d'un signal variant de façon continue euh [EXED] transmission de la voix transmission de la musique par téléphone ou radio [EXEF]</p> | <p>[EXED] par exemple ? + DOCERE (47.08) qui était informé ou enseigner [EXEF] + [EXED] NOVERE qui était émouvoir [EXEF] [EXED] et PLACERE qui était plaire ? [EXEF] ces trois fonctions étaient vraiment essentielles de euh d'un + de la rhétorique c'est_à dire d'un discours bien fait ? [EXEF]</p> | <p>[EXED] en dans la dimension linguistique qui intéresse yakobson fréquemment linguistique c'est euh L' IMPERATIF [EXEF] + [EXED] LE VOCATIF [EXEF] + [EXED] et LES FORMES D'INTERPELLATION qui remplissent spécifiquement la fonction conative ? (58.40) ++ tout comme ces formes qui forgent le rapport entre le locuteur et le destinataire ? [EXEF]</p> | <p>[EXED] le message peut se présenter sous diverses formes OLFACTIVE [EXEF] (01.00.45) [EXED] VISUELLE [EXEF] (01.00.45) [EXED] ORALE [EXEF] (01.00.46) [EXED] ECRITE [EXEF] euh <j'ai pas mis tout hein euh ::> (01.00.47) [EXED] mais aussi TACTILE [EXEF] (01.00.48) [EXED] GUSTATIVE etc ok ? à l'usage ? d'accord ? [EXEF]</p> |

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|--|--|
| | | | | | | | |
| Une situation vécue par l'enseignant | | | | | | | |
| Une situation vécue par l'étudiant | | | | | | | |
| Un enchaînement de récit (anecdotes) | | | | | | | |
| | Page 29 n°1 | Page 36 n°1 | Page 52 n°2 | Page 37 n°3 | Page 40 n°1 | | |
| Un exemple typique de la classe | | | | | | | |
| Une énumération d'exemplaire de la classe | | | | | | | |
| Une situation vécue par l'enseignant | | | | | | | |
| Une situation vécue par l'étudiant | [EXED] par exemple ou euh :: dans_un cours professionnel on_en donne | [EXED] donc quand vous dites + vous dites c'est_interdit de faire ça ? | [EXED] vous_entendez parce que vous_avez les_oreilles ouvertes en | [EXED] donc vous regardez la personne vous vous dites tiens | [EXED] mais par exemple lorsqu'on travaille sur les formes de de du langage | | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | <p>trois ou cinq par heure ? VOUS non ? on vous_en donne une vingtaine ? si on vous_en donne des_informations que que vous découvrez au moment où on vous les donne ça fait + et il va vous_en manquer un certain nombre d'accord ? (38.54) [EXEF] (39.00) [EXED] SI vous_êtes allé dans votre bibliographie si vous_avez déjà vu une première fois c'est_à dire qu'elles font écho à quelque chose que vous_avez commencé à mémoriser ? ce qui veut dire que vous retenez deux fois plus facilement ? + c'est vraiment un_espace de corrélation permanente ? plus vous lisez plus vous comprenez plus vous comprenez le cours plus vous lisez (39.19) ça va : c'est_un cercle vertueux sinon en_une cercle vicieux ? c'est de dire moins je lis moins je comprends ce qui est dans le cours plus le cours me</p> | <p>ça renvoie à une phrase ça n'est pas décomposable en sous_éléments + on peut pas dire on peut pas distinguer dans_un groupe nominal d'un groupe verbal par exemple ? ok ? (53.58) [EXEF]</p> | <p>fait ? et même si on les ferme vous_entendez quand même quand bien même vous ne voudriez pas entendre vous_entendez ? (55.33) euh ++ vous sentez c'est lié à votre organe respiratoire et si vous arrêtez de sentir vous arrêtez de respirer aussi et que donc euh du coup vous percevez euh des odeurs que vous bloquez ou non ok ? [EXEF] [EXED] euh :: dans la communication entre êtres humains on :: faut toujours concevoir un_autre pour qu'on puisse parler de la communication ? + c'est_à dire qu'en fait même quand_on_est du côté du destinataire + le destinataire n'existe que parce que il projette de s'adresser à quelqu'un d'autre ? ok ? (56.12) [EXEF]</p> | <p>aujourd'hui il a des cernes ? il doit_être un peu fatigué donc je vais lui parler tout doucement parce que je sens qu'il va pas suivre donc vous vous faites une représentation de cet_individu pour le s'adresser à lui ? (57.33) <donc je vous jure que les cernes ne sont pas un_exemple pris sur le vif ?> (rires) je l'ai juste inventé sur le moment il ne m'a pas été inspiré (rires) par la situation actuelle (rires) euh :: [EXEF]</p> | <p>on_utilise cette fonction ? c'est par exemple quand_on dit un slogan qui sonne bien ? [EXEF] + (01.03.58) [EXED] le slogan euh euh mini mir mini prix mais qui fait le maximum ! par exemple remplit une fonction poétique en quelque sorte c'est_à dire il utilise une forme identique pour faire passer son message + d'accord ? [EXEF] (01.04.04) [EXED] mini mir mini prix ? + petit_à petit ça rentre dans l'esprit parce que ça a cette forme poétique là ? d'accord ? [EXEF] (01.04.10) [EXED] donc par exemple en quatre vingt six euh j'entrerais à la fac trois semaines et après ? on_est parti trois mois en grève l'idée c'était de partir en grève sans_être bloqué mais ça a changé et donc c'était dans les projets de [XXX] donc les slogans ? en fait remplissaient tous les slogans de grève ? fhein ce qu'on_utilise</p> |
|--|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|--|--|--------------------|--------------------|--|--|
| | <p>donne des références et moins je lis ? et à la fin on se retrouve avec un décalage très important en troisième année ça se voit de manière flagrante entre les étudiants qui ont lu la bibliographie et les autres ? (39.42) + je ferme la parenthèse et j'espère qu'une DERNIERE FOIS ce sera rentré dans votre dans votre ESPRIT ? [EXEF]</p> | | | | <p>dans les grèves visent à remplir une fonction poétique c'est à dire + il faut qu'ils soient pertinents dans la forme + le rapport entre forme et contenu doit être pertinent d'accord ? [EXEF] ++ (01.05.12) [EXED] donc on chantait notre truc au type de vaquet euh :: BREF ? (01.05.15) [EXEF]</p> |
| Un enchâssement de récit (anecdotes) | | | | | |
| | Page 47 n°1 | Page 32 n°1 | Page 15 n°2 | | |
| Un exemple typique de la classe | | | | | |
| Une énumération d'exemplaire de la classe | | | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| <p>Une situation vécue par l'enseignant</p> | | | | | |
| <p>Une situation vécue par l'étudiant</p> | <p>[EXED] quand vous_avez pas de langue de référence ? ben vous produisez votre propre euh CADRE avec ce que vous savez ? (01.25.05) [EXEF]</p> | | | | |
| <p>Un enchâssement de récit (anecdotes)</p> | <p>on va prendre un un_ingénieur en_informatique classique et le prof de lettres classiques ? (01.19.56) + c'est_à dire qui lui n'entend rien_aux machines donc les deux se retrouvent en face à face devant un problème d'ordinateur très difficile ? [EXEF] + donc ils parlent la même langue les deux_autres + on sait qu'a priori ils vont se comprendre qu'ils partagent un vocabulaire commun ? mais une va</p> | | <p>[EXED] donc à un moment donné on_avait fait <c'est_une parenthèse ?> à une époque ? on_avait essayé de recenser le nombre d'informations données dans le cours on s'est rendu compte que dans les cours d'université ? + c'est_à dire qu'on_est pas encore euh c'est là qu'on_a le plus d'informations données à l'heure ? (38.21) et on vous_en donne en gros une vingtaine de nouvelles ? euh dans_un cours euh</p> | | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | <p>décrire les phénomènes de la machine dans un langage qui lui est propre et l'autre dans son_incompréhension de ce qui se passe sur la machine va le décrire dans_un_autre langage ? donc en général l'informaticien en_informatique parle de sa machine en termes attentifs ? donc en le en le en la personnifiant en disant mais elle me fait ça ! elle me dit que :: je comprends pas ce qu'elle me dit ? (01.20.39) ou euh j'ai l'impression qu'elle me veut quelque chose ? et derrière vous_avez l'informaticien qui dit le processus qui est derrière c'est le suivant ? on_est dans_une incompréhension totale du fait de termes culturels de champs culturels qui coïncident minoritairement ça c'est l'idée ? (01.20.59) + (01.21.02) [EXED] on_a la même chose quand vous</p> | | <p>de formation continue (38.25) [EXEF]</p> | |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>parlez à euh :: des_étrangers qui utilisent mal la langue [EXEF] (01.21.05) [EXED] quand vous parlez à des_enfants en fait qui ont une maîtrise relative de la langue si vous n'adaptez pas votre discours à à leur champ culturel c'est pas la peine ? d'accord ? [EXEF] (01.21.20) [EXED] si je disais à ma fille qui a deux_ans et demi euh :: si je lui filais un cours de première année de linguistique ça serait drôle ? mais en même temps euh elle comprendrait rien à ce que je lui dit d'accord ? (01.21.28) c'est normal on ne partage pas ce champ culturel là ? [EXEF] vous comprenez on_est ? de la même manière ? (01.21.31)</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| EXPMTR1 | Un exemple typique de la classe | Une énumération d'exemplaire de la classe | Une situation vécue par l'enseignant | Une situation vécue par l'étudiant | Un enchaînement de récit (anecdotes) |
|----------------------|--|--|---|---|---|
| 31 EXEMPLES | 5 | 11 | 2 | 11 | 2 |
| POURCENTAGE % | 16.1% | 35.4% | 6.4% | 35.4% | 6.4% |

2. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE M [EXPMTR2]

| EXPMTR2 | Page 53 n°2 | Page 64 n°1 | Page 68 n°2 | Page 66 n°4 | Page 57 n°1 | Page 52 n°1 |
|---|--|--|--|---|---|--|
| <p>Un exemple typique de la classe</p> | <p>[EXED] par exemple LE VISUEL [EXEF] on_a un code linguistique pour décrire le visuel mais on_a pas un code visuel pour décrire le visuel ok ?</p> | <p>donc pour Jakobson ENCODAGE et DECODAGE (30.03) [EXED] c'est ce que fait la machine [EXEF] + (30.06) [EXED] le téléphone [EXEF] + il encode les vibrations sonores + grâce à sa membrane + il encode les vibrations et comme ça elle peut véhiculer les vibrations électriques et dans l'autre sens quand vous recevrez un coup de téléphone + vous entendez parce que les vibrations</p> | <p>autre type de compétences + donc + on_a dit LINGUISTIQUES et PARALINGUISTIQUES + (32.11) ça veut dire que quand même vous voyez à quoi on renvoie ? à des COMPETENCES SYNTAXIQUES COGNITIVES + SEMANTIQUES + (32.15) [EXED] le fait de faire une phrase correcte [EXEF] et PARALINGUISTIQUES c'est tout ce qui est pas directement verbal mais (23.24) [EXED] par_exemple le VOCAL [EXEF] + (23.26) [EXED] le sonore [EXEF] + (23.29) [EXED] le prosodique [EXEF]</p> | <p>[EXED] ça rejoint l'idée des champs culturels (32.50) + un_individu a un champ culturel A et un_individu a un champ culturel B au croisement des champs culturels de A et B se trouve se dont les_individus peuvent discuter ok ? [EXEF]</p> | <p>[EXED] soit un_état qui relève de la pathologie [EXEF]</p> | <p>quand_on parle on_est toujours compris par l'autre et pire ce que je disais tout_à l'heure + on ne dit pas forcément ce qu'on voulait dire +++ [EXED] donc si on_envisage + l'homme comme une machine qui utilise le système linguistique à bon_escient + parfois même il invente + c'est_à dire qu'il utilise des potentialités que le système linguistique n'avait pas forcément prévues au départ et souvent il tronque (7 secondes) [EXEF] bref</p> |

| | Page 62 n ° 1 | Page 62 n ° 2 | Page 54 n ° 3 | Page 60 n ° 1 | Page 70 n ° 2 | Page 68 n ° 3 |
|---|--|--|--|---|--|--|
| | | électriques viennent encoder les vibrations du son que vous entendez ok ? donc là ? OUI il y a ENCODAGE et DECODAGE | | | | |
| <p align="center">Une énumération de d'exemplaire de la classe</p> | <p>[EXED] donc on ++ se regarder [EXEF] (00.20) [EXED] euh ::: s'approcher [EXEF] + (00.21) [EXED] ou s'éloigner c'est déjà un début de communication [EXEF] + le schéma de communication de Yakobson ne prend pas en compte puisqu'il s'intéresse à la communication verbale ok ? (à la classe) (00.25)</p> | <p>[EXED] donc on peut entendre un bruit euh ::: [EXEF] (01.26) [EXED] voir un individu le sentir même pourquoi pas voire + le goûter [EXEF] mais c'est un autre problème + si on maîtrise tous nos sens euh ::: ça n'empêche pas que l'on comprend forcément le message que l'individu veut</p> | <p>[EXED] c'est par exemple [qu'est-ce que tu as dit ? + j'ai pas bien entendu] [EXEF] + ce que + je veux vérifier le fait que le mot sorti va bien + (07.08) [EXED] je te demande ce que tu as dit [EXEF] + ça veut dire une partie qui est la fonction phatique + c'est_à dire maintien de la fonction phatique + c'est_à dire + maintien de la relation mais partie + qui est une question sur le sens du mot que tu as utilisé donc la FONCTION METALINGUISTIQUE</p> | <p>[EXED] par exemple dans le modèle de Yakobson chacun prend la parole à son tour + quand on parle dans une conversation courante on se rend compte que non ++ on a toujours des périodes de chevauchements dans l'échange [EXEF] ++ ses périodes de chevauchements de la structure de l'échange avec ce modèle pas possible ? avec ce modèle les deux protagonistes disposent exactement du même code et encore là + là</p> | <p>autre type de compétences + donc + on_a dit LINGUISTIQUES et PARALINGUISTIQUES + (32.11) ça veut dire que quand même vous voyez à quoi on renvoie ? à des COMPETENCES SYNTAXIQUES COGNITIVES + SEMANTIQUES + (32.15) [EXED] le fait de faire une phrase correcte [EXEF]</p> | <p>et PARALINGUISTIQUES c'est tout ce qui est pas directement verbal mais (23.24) [EXED] par_exemple le VOCAL [EXEF] + (23.26) [EXED] le sonore [EXEF] + (23.29) [EXED] le prosodique [EXEF]</p> |

| | | | | | | |
|---|--------------------|---|-----------------------|---|-------------------|-------------------|
| | | faire passer +[EXEF] (02.15) [EXED] donc on peut entendre quelqu'un par exemple sans sans comprendre ce qu'il dit (02.17) [EXEF] donc + la réception c'est la la la partie perception du message (02.21) | + vous comprenez ça ? | on se rend compte que NON toutes les séquences d'apprentissage nous montre que c'est pas le cas ? [EXED] lorsque vous_avez un_apprenant [EXEF] et euh :: celui qui délivre l'apprentissage qui lui est sensé mieux posséder le code + en général c'est le cas | | |
| Une situation vécue par l'enseignant | Page 68 n°2 | Page 71 n°1 | Page 2 n°1 | Page 3 n°1 | Page 6 n°1 | Page 6 n°2 |
| Une situation vécue par l'étudiant | | | | | | |
| Un enchâssement de récit (anecdotes) | | | | | | |

| Un exemple typique de la classe | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p align="center">Une énumération d'exemple de la classe</p> | <p>si on prend les COMPETENCES SYNTAXIQUES ? c'est_à dire la compétence à structurer des phrases ++ (24.31) [EXED] euh ::: ça renvoie par exemple à euh ::: quand_on s'adresse à un_enfant en bas_âge d'accord euh :: c'est_à dire on peut structurer des phrases un peu de manière différente euh :: de dire des phrases simples du point de vue syntaxique si on_enchaîne des relatives dans_une phrase avec un_enfant euh ::: [XXX] pas possible [XEF] (24.39) [EXED] ? mais aussi quand_on raconte</p> | <p>[EXED] par_exemple la phrase suivante JE ne veux pas que tu sortes ce soir ? et JE NE VEUX PAS que tu sortes ce soir ? la deuxième phrase insistant sur la négation + et là on se dit c'est pas négociable + ce soir c'est cuit (rires) [XEF] + [EXED] mais aussi (46.58) des_inflexions prosodiques [XEF] +++ (47.04) [EXED] euh :: par_exemple euh :: la courbe ascendante de la phrase interrogative</p> | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | <p>une_histoire par_exemple ? on fait attention aux_accords temporels [EXEF] + ça c'est les connaissances de la syntaxe sans lesquels ça devient difficile d'accorder les_événements d'accord ? quand vous racontez une_histoire avec plusieurs_événements qui se succèdent + il faut bien avoir une concordance des temps correcte sans quoi le fil de l'histoire est tout simplement difficile à suivre ++</p> | <p>évidemment quand vous_avez une phrase normale euh :: et une phrase avec une courbe ascendante c'est :: par_exemple TU NE SORS PAS ce soir ? et TU NE SORS PAS ce soir ? ? différemment de TU NE SORS PAS ce soir ah ! ah ! l'exemple parle de lui- même (rires) [EXEF] ++ (47.29) donc l'interrogative + hop ?une_inflexion ascendante et ça modifie le sens du message + donc quand vous_entendez tout_à l'heure JE NE VEUX PAS que tu sortes ce soir et TU NE</p> | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|-------------|
| | | <p>SORS PAS ce soir ? vous voyez l'intentionnalité est différente et dans_un cas vous_avez un changement de sens et de l'autre non ok ? (à la classe) c'est différent de l'autre ++</p> | | | | |
| <p>Une situation vécue par l'enseignant</p> | | | <p>P°73</p> | <p>p°63</p> | <p>P°57</p> | <p>p°58</p> |
| <p>Une situation vécue par l'étudiant</p> | | <p>[EXED] c'est_un peu par exemple + imaginons euh ::: que pendant dix_ans en fait que vous n'avez pas pu avoir accès + avoir accès aux journaux ni à la télévision y a un certain nombre d'information qui vous_ont échappé + qui veut dire que dans la conversation courante avec quelqu'un de votre</p> | <p>[EXED] euh ::: par exemple définir les termes améliorés du locuteur + quand on discute et que je vous donne un terme nouveau du champ linguistique + si je le définis pas + il se passe rien + vous pouvez pas intégrer ce que je suis en train de vous dire [EXEF] ++</p> | <p>[EXED] il y a idéologie par exemple de la transparence de la communication [EXEF] + c'est une communication idéale et que les hommes devraient en communiquer les hommes devraient s'entendre + donc la communication est vecteur d'entente + donc</p> | <p>[EXED] si vous regardez vraiment en détail + si on regarde vraiment en détail un échange ? on se rend compte que c'est quand même plutôt un + quelque chose de l'ordre du compromis perpétuel qui se joue + plutôt que de quelque chose de l'ordre de la lisse linéarité de la compréhension et de</p> | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>entourage qui lui a réussi à avoir la télévision + enfin réussi + reçu ses informations + des choses qui paraissent évidentes vous seront complètement inconnues d'accord ? (à la classe) + du coup votre sphère culturelle + le champ culturelle dans lequel vous êtes sera restreint par rapport à lui (05.08) [EXEF]</p> | <p>donc une partie consiste à vous donner des nouveaux termes et expliquer leur sens et leur fonctionnement ok ? (à la classe)</p> | <p>on vous dit ça à tour de bras + en fait mais ça relève d'une idéologie et dans les faits on voit que c'est contredit par des tas de facteurs + ok ?</p> | <p>l'échange [EXEF] ++ en gros les seuls échanges dans lesquels euh ::: y a pas d'ambiguïté + se sont les échanges avec nos machines souvent + d'accord ? ++ (16.08) [EXED] quand vous allez à la machine à café chercher un café + aucune ambiguïté dans les messages + elle marche ou elle ne marche pas [EXEF] ++ quand elle marche + elle vous donne la boisson ou elle ne vous la donne pas + quand vous n'avez pas de sous elle ne vous donne rien + elle vous parle pas ? vous voyez ce que je veux dire ? (à la classe) elle ne communique que lorsque vous lui + donnez la pièce qui la rend communicante + de ce point de vue elle communique puisque quand vous mettez la pièce elle réagit + et sa réaction est interprétable par nous + donc vous</p> |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | <p>allez devant votre machine + vous lui mettez une pièce et en fonction des différentes fonctions préprogrammées elle elle vous elle vous répond + et là aucune ambigüité quand elle vous dit PLUS DE MONNAIE et que vous venez de mettre une pièce de deux_euros c'est clair + le message n'est pas_ambigu + c'est pas un MARCHAND qui vous dit J'AI PAS DE MONNAIE AUJOURD'HUI + parce que si un marchand vous disait J'AI PAS DE MONNAIE AUJOURD'HUI + vous attendez de lui qu'il se passe autre chose + qu'il aille en chercher (rires) mais pas votre machine à café + ce qui veut dire que la communication homme machine + les choses sont beaucoup plus claires parce que la machine est incapable d'interpréter + elle ne</p> |
|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | <p>fait que décoder euh ::: les éléments qu'on lui a préinscrits + elle a un mini code de fonctionnement et ce et c'est par ce mini code de fonctionnement qu'elle entre en contact avec l'individu ++ autrement dit ? si on_entre pas dans son code elle ne nous comprend pas + c'est de la même manière pour toutes les machines sophistiquées + quand je parle de la machine à café c'est pour donner un_exemple [EXED] ou le vidéoprojecteur par exemple + lui voilà + il est un_animal particulier avec un code particulier que parfois il marche et parfois il marche pas sans qu'on comprenne pourquoi [EXEF] ++ là euh ::: on_a des_exemples de machines dans lesquelles est programmé un code à partir duquel ces machines peuvent fonctionner et c'est</p> |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|--|
| <p>Une situation vécue par l'étudiant</p> | <p>[EXED] quand vous dites quelque chose + si on réfléchit à l'échange communicationnel + quand vous dites quelque chose vous ne dites pas nécessairement ce que vous voulez dire ça arrive très souvent que vous dites à un moment donné ou à un_autre + je vais dire quelque chose et je me retrouve devant et c'est pas ça que je voulais dire parce que la situation est différente + machin ne réagit pas comme je l'avais prévu euh :: je sens que c'est pas le moment que je le lui dise + [EXEF] vous voyez tous ses_éléments font qu'entre ce qu'on_a programmé et ce qu'ils sont + il se passe autre chose d'important dans la</p> | <p>[EXED] soit verbal [EXEF] (27.32) [EXED] ou visuel [EXEF] ? (27.33) [EXED] dans_une_activité de lecture rapide par exemple le canal c'est un canal visuel ?quand bien même on reconstitue la langue après [EXEF] + ça arrive qu'on se rende compte ? quand_on fait de la lecture rapide par_exemple + si vous_avez déjà essayé ce + si vous avez utilisé des méthodes d'entraînement à la lecture rapide dans_un premier temps c'est euh :: (28.12) comment dire ? la la dimension LECTURE</p> | <p>[EXED] dit autrement + si vous parlez à un_enfant en bas_âge par_exemple + il a les mêmes compétences linguistiques que vous ? le message + en fait l'ensemble de la communication va tenir compte de ces différences de compétences ok ? [EXEF]</p> | <p>[EXED] donc par_exemple + si voilà + vous êtes très_affecté à un moment donné ça va avoir une_incidence forte sur l'échange communicationnel que vous allez avoir [EXEF]</p> | <p>[EXED] donc discutez avec une très bonne copine + cela va avoir une incidence sur le vocabulaire que vous utilisez par ce que la contrainte de discours c'est :: relation de copinage on va dire ou relation amicale profonde [EXEF] + du coup vous pouvez vous dire des tas de choses que vous pouvez vous dire qu'entre vous + (34.18) [EXED] si on se mettait par_exemple dans la situations du cours à se raconter des choses ? que je raconte à mon meilleur ami on_aurait une_espèce de hyatus entre euh ::: la situation ok ? [EXEF] et le type de discours + donc c'est ça c'est de ça que rend compte les contraintes de l'univers du discours</p> | <p>[EXED] c'est_à dire que par exemple vous connaissez des gens qui ne savent pas tenir compte de la situation quand_ils parlent + donc ils vous disent des choses mal à propos parce qu'ils arrivent pas à interpréter correctement la situation [EXEF] + donc je sais pas vous êtes au supermarché vous croisez euh :: votre boss + votre employeur + vous dites bonjour + en_essayant d'être euh :: et vous êtes avec un copain qui lui se rend absolument pas compte que c'est votre employeur + qui lui parle en lui disant HOUAH :: + C'EST TON POTE ? tu le connais depuis longtemps ? vous êtes dans_une situation hyper gênante du fait des contraintes de l'univers du discours + donc c'est vraiment une compétence + il faut</p> |
|--|--|---|---|---|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | <p>réflexion de la communication humaine ++ elle est toujours adaptative + on va pas essayer malgré tout à force + avec force + ténacité voire même comment dire ? (se parlant à lui même à voix haute) plus que de l'opiniâtreté quoi c'est euh ::: l'obstination AVEC FORCE ET OBSTINATION on va pas essayer de faire passer quelque chose quand_on se rend compte que ça marche pas d'accord ? ok ?</p> | <p>SILENCIEUSE c'est la capacité de proférer des sons dans sa tête ++ en fait + le fait de proférer des sons vous fait ralentir + quand vous lisez vous vous dites dans votre tête ce que vous êtes en train de lire + ça va moins vite que quand vous vous le dites pas sauf qu'on ne se rend pas compte consciemment qu'on se le dit ++ donc premier travail + c'est ne pas se dire les choses que dans la tête + et là + à partir de là + donc en gros + tout ça pour dire que le canal + on reconstitue le canal dans son_esprit parce que c'est par là</p> | | | <p>faire comprendre à la personne que là + elle est pas dans le bon cadre d'accord ?</p> |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|--|--|
| | | | | | <p>qu'on_a accédé au langage verbal dans_un premier temps + (28.28) [EXED] donc si par_exemple vous étiez dix_ans sur une île déserte avec des livres + au bout de dix_ans vous perdriez peut_être l'association entre verbal + sonore et euh :: et euh :: et entre verbal et sonore ++ donc vous vous pourriez avoir une_espèce de compétence de lecture à force de lire et relire les mêmes bouquins + les_avoir en tête sans_avoir à vous les reprofférés + (29.25) [EXEF] donc le CANAL + il est soit VERBAL soit</p> | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| <p>Un enchaînement de récit (anecdotes)</p> | | <p>VISUEL soit les deux ? (29.27) [EXED] quand vous entendez quelque chose qu'on peut dire également [EXEF] (29.29) [EXED] quand vous regardez un film par exemple vous avez un canal visuel pour le sous titrage et un canal verbal oral sonore + pardon + et le son du film + une fois que cette première partie est comprise + arrive le décodage classique + d'accord ?</p> | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>voyez comment je parle ::: (en se bouchant le nez)] euh :: du coup ce défaut de prononciation va créer des ambiguïtés linguistiques où il y en n'a pas ++ parce qu'à un moment donné euh ::: vous comprenez pas ce que ++ qu'il est le mheu ::: quel est le mot qui est prononcé vu le défaut de prononciation ok ? [EXEF] (à la classe) [EXED] ou encore euh :: si on doit adapté sa diction à un enfant en disant donc je + vais + tout + articuler et en plus en prononçant de manière accentuée + pour euh :: pour m'adapter à cet interlocuteur ça c'est pour les COMPETENCES PHONETIQUES [EXEF]</p> | <p>donnée par exemple d'accord ? (à la classe)</p> | <p>les chances du message vers une [XXX] en général vers une vérification métalinguistique + on veut essayer de s'assurer qu'on comprend bien ce que l'autre dit + avant de s'assurer qu'il est capable de le dire correctement ++ avant d'interpréter euh :: l'incohérence sémantique comme un problème psychologique de la personne + on essaie d'abord de comprendre + de l'interpréter en termes euh :: de :: défauts linguistiques en fait de manquement linguistique ++ donc on lui demande de répéter de :: (45.08) [EXED] ou alors on peut aussi considérer euh ::: chez quelqu'un qui est coutumier du fait que c'est une manière de faire [XXX] qui passe tout le temps DU COQ</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|
| <p>Un enchâssement de récit (anecdotes)</p> | | | | <p>A L'ANE ? certains vont vous raconter des_histoires qui passent tout le temps à l'autre + y a des gens comme ça ? qui vous raconte une histoire puis une_autre puis une_autre en même temps ++ les_ANALOGIES en fait sont_incompréhensibles (tu vois il euh :: mais de qui il tu parles ? + lui là :: oui mais fhein lequel des deux ? tu vois ? euh :: non je vois pas voilà hein vous voyez) (à la classe (rires)) vous avez identifié les difficultés de certaines de certaines euh :: de certaines de vos connaissances (46.15) [EXEF]</p> | | |
| | | | | <p>(p°71) [EXED] c'est par_exemple euh ::: ben + lorsqu'un locuteur utilise des mots comme PROLETARIAT +</p> | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>CLASSE OUVRIERE on dit OUI ++ (53.50) ça renvoie à une orientation culturelle [EXEF] + vous voyez ce que je veux dire ? (à la classe) + (53.53) IDEOLOGIQUE donc c'est un discours + (53.55) [EXED] c'est les mots du discours communiste de la culture marxiste donc ça ? c'est comme PROFIT comme INTERET sont les mots du discours économique [EXEF] ++ donc si ils sont véhiculés de manière différente fhein :: si ils peuvent être + comment dire ? +++ transférer de leur domaine d'origine à des domaines généraux + (54.13) [EXED] donc aujourd'hui on dit GERER SA VIE + dans les années soixante et dix impossible de dire gérer parce que GERER c'était vraiment ETRE GESTIONNAIRE dons euh :: être du côté euh : euh : de la finance du c'est pas possible + ça se</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>disait pas de gérer sa vie d'accord ? (à la classe) [EXEF] gérait ça appartenait à son vocabulaire d'origine + la vocabulaire économique alors qu'aujourd'hui on gère ses relations ++ moi + il faut que je gère mon_amié avec mon pote (54.23) [EXED] donc l'appartenance politique d'un_intervenant dans_un_débat par_exemple va avoir c'est_un_exemple emblématique de la compétence idéologique et culturelle nécessaire [EXEF] parce que si vous + tant que vous comprenez à quelle dans quelle obédience + dans quelle obédience il est ++ vous savez pas d'où il parle + on comprend pas ce qu'il dit mais à partir du moment où vous comprenez ce qu'il vous dit + vous commencez à à partir du moment où vous le situez idéologiquement (54.37)</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | <p>[EXED] euh ::: autre élément en fait qui renvoie à cet idée c'est LES CONVICTIONS RELIGIEUSES [EXEF] + les convictions religieuses entre :: sont des compétences idéologiques ++ euh :: nécessaires [XXX] le religieux de quelq'un pour comprendre de quoi il parle sans quoi ? d'accord ? (à la classe) (53.46) [EXED] c'est le cas du débat sur la légalisation de l'avortement + vous avez vraiment des positions TRES MARQUEES + mais marquées selon les positions idéologiques d'accord ? [EXEF] (à la classe) pour certains ? on va dire + la compétence euh ::: + la compétence idéologique s'arrête euh : au seuil de la de la des convictions religieuses +++ (54.02) [EXED] donc c'est le débat qu'il y avait_eu à une_époque pour les témoins de</p> |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | | | | | Jéovah qui qui refusaient des transfusions sanguines y compris si ça pouvait sauver des vies [XXX] [EXEF] c'est vraiment la position idéologique entre en ligne de compte comme COMPETENCE FORTE dans l'échange | |
|--|--|--|--|--|--|--|---|--|

| EXPMTR2 | Un exemple typique de la classe | Une énumération d'exemplaire de la classe | Une situation vécue par l'enseignant | Une situation vécue par l'étudiant | Un enchaînement de récit (anecdotes) | |
|----------------------|--|--|---|---|---|--|
| 29 EXEMPLES | 6 | 8 | 0 | 14 | 1 | |
| POURCENTAGE % | 20.6% | 27.5% | 0% | 48.2% | 3.4% | |

ANNEXE 12. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE L

1. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE L [EXPLTR2]

| EXPLTR2 | Page 76 n°1 | Page 78 n°1 | Page 78 n°1 | Page 6 n°2 | Page 83 n°2 |
|---|--|--|--|---|--|
| <p>Un exemple typique de la classe</p> | <p>on_est pas tout le temps dans ce qu'on va appeler aujourd'hui le référentiel on va pas toujours voilà ? MAIS ON PEUT ECHANGER TOUJOURS DES TRIVIALITES ça ? c'est très_important (00.53) ++ encore une fois pour les_ingénieurs de la communication c'est ce qui a sens ? et ça ? (01.00) [EXED] ça y_est dans les maths [EXEF]</p> | <p>(04.58) [EXED] mais c'est_important de pouvoir dire POURQUOI ce schéma ne correspond pas l'échange linguistique à l'échange hum + à la communication humaine (05.07) + ça ? oui je peux vous le demander par exemple ok ? [EXEF]</p> | <p>on_avez qu'à partir des_années quarante y a eu énormément d'évolutions dans la psychologie + les_ingénieurs tout ça [XXX] (08.02)[EXED] on_a mis au point le téléphone à fil puis ça a donné le téléphone et tout ça ? bon ? [EXEF]</p> | <p>code RESTE sauf qu'il va prendre un sens évidemment très particulier cette fois ci ? parce qu'il va le dire clairement par code par CODE ? il entend évidemment UNE LANGUE NATURELLE (14.32) [EXED] français etc d'accord ? [EXEF]</p> | <p>[EXED] elle est particulière c'est l'après midi avec tel éclairage avec tel soleil etc sans avec sans chauffage etc tout ça ? la situation de classe est_une situation particulière ? (18.02) [EXEF] hein donc à chaque fois ? quand_il y_a une communication et où les communicants se trouvent lorsqu'ils font ce qu'ils font hein ils_échangent des paroles etc hein il n'empêche QUE y a quand même une situation qui est_importante donc des paramètres donc de la communication ? (18.38)</p> |
| | <p>Page 7 n°1</p> | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|----------------------------|
| <p>Une énumération d'exemplaire de la classe</p> | <p>[EXED] on parle donc de quelque chose + (16.09) et + ce message évidemment il est élaboré dans un code dans une langue donc [EXEF]</p> | <p>Page 85 n° 1</p> | <p>Page 83 n° 1</p> | <p>Page 88 n° 1</p> | <p>Page 81 n° 1</p> |
| <p>Une situation vécue par l'enseignant</p> | <p>[EXED] donc est ce que maintenant vous comprenez POURQUOI quand je vous rencontre dans la rue au lieu de vous dire bonjour ? euh :: oui ? je vous annonce quelques vers de paul valéry ? (02.54) pourquoi c'est une information au sens mathématique du terme ? parce que c'est PEU PROBABLE d'accord ? [EXEF] donc c'est le PEU PROBABLE QUI INTERESSENT LES_INGENIEURS DE LA COMMUNICATION</p> | <p>EXED] ça peut être euh les_énoncés qu'on_a dit précédemment [EXEF] (18.47) [EXED] et éventuellement et parfois des_énoncés qui suivent ce qu'on vient qui suivent notre message on va dire ? [EXEF] donc message ce qui a été dit avant ce qui a été dit après ça rentre dans l'idée DU FACTEUR CONTEXTE qui intervient ? qui est un des facteurs de la communication donc ici ? si vous voulez on peut écrire LE COTEXTE (écrivant au tableau le</p> | <p>[EXED] euh qui concerne le nom de environnement ou imaginaire euh on peut parler de beaucoup de choses même on_a dit qu'on peut aussi parler de choses qu'on_a jamais vues quand on parle de choses qu'on_a jamais vues c'est_à dire un mot comme LICORNE on_a dit ? licorne tout le monde c'est [EXEF] que c'est on_exerce hein en_utilisant le mot licorne hein j'exerce la fonction référentielle du langage ? (34.04) donc la fonction référentielle concerne le</p> | <p>[EXED] quand_on disait par exemple émetteur signal message récepteur bon ? [EXEF] + donc ici L'IDEE DE SIGNAL HORS DE QUESTION ? pourquoi ? parce que le signal ça fait encore penser trop à aux_animaux <fhein aux_animaux ?> aux machines ? (13.02) animaux c'est_autre choses les_animaux aussi on pourrait l'expliquer ? mais aux machines ? le signal électromagnétique électromatique etc donc c'est le mot SIGNAL pour</p> | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>? (03.05) ++ d'accord ? alors que dans la communication linguistique encore une fois ON_ECHANGE échange ici (en montrant la feuille du schéma de communication) + on_échange BEAUCOUP + DE TRIVIALITES c'est comme ça parce que ça nous fait du bien ? + (03.16) [EXED] parce que le mariage entre les_humains c'est_aussi un lieu de euh consolidation un lieu un moment de de où on raconte nos_histoires aussi de souffrances ? + EN PARLANT on_exprime beaucoup de choses ? [EXEF] non pas seulement donc on_échange pas seulement de l'information nouvelle ? vous_allez peut_être voir un peu mieux aujourd'hui donc</p> | <p>terme « le cotexte » 18.59) [EXED] donc vous_avez souvent quand_on lit un texte ? au milieu on peut se dire ah oui ? j'ai pas compris cette phrase + oui mais si on lit un peu avant un peu après onarrive peut_être à comprendre ? (19.16) [EXEF] c'est ça en gros l'idée du du cotexte ? qui va avec le texte ? (19.20) cotexte avant et après ce qui a été dit (19.21) avant et après ? (19.22) ça nous_aide à comprendre le milieu par exemple ? donc on va prendre cet_idée le milieu du texte c'est le message ? et pour comprendre ce milieu du texte c'est_important de savoir ce qui a été dit avant + et ce qui a été dit probablement après ? + (19.27) [EXED] si on prend l'idée d'un COURS par exemple ? si je commence le cours sans_avoir expliqué ce que c'est que le</p> | <p>monde environnant ? (34.04) je peux aussi évidemment des choses que tout le monde voient des choses que tout le monde connaît qu'on partage ici ou ailleurs c'est_encore la fonction référentielle ? (36.18) + qui sera en_avant dans cette communication ? ++ (36.53) donc la fonction référentielle c'est_encore une fois c'est ce dont_on parle (36.56) c'est le référent bon ? je peux utiliser donc le langage ou je peux euh utiliser la communication <ça je sais pas si je vais le dire mais enfin ?> je peux utiliser le langage ça c'est sûr lors d'une communication pour parler du langage humain mais aussi du monde imaginaire ? + c'est la fonction euh référentielle que j'accomplis à ce moment là ? (37.07)</p> | <p>euh conceptualiser pour REPRESENTER LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE c'était pas bien pour eux ? donc ils l'enlève et ils met à la place à la place du signal euh ils préférèrent euh :: MESSAGE ? (13.28)</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|---|--|--|---|--------------------|---|
| | | | | | |
| | | | destinateur et le destinataire le signal le ceci le cela euh :: et si je vous dit tout de suite là qu' on va analyser euh un :: un modèle très complexe sans_avoir explicité les_entités on va pas comprendre n'est ce pas ? déjà qu'on_a du mal à le comprendre comme ça ? bon ? ok (rire) vous voyez ce que je veux dire ? [EXEF] | | |
| Une situation vécue par l'étudiant | | | | Page 83 n°2 | |
| | | | [EXED] lorsque par exemple euh ++ j'ai mal et je fais aïe ! + c'est parce que quelqu'un m'a marché sur les pieds et je fais aïe ! dans le métro par exemple euh :: aïe ! là ? j'ai j'ai accomplis la fonction euh émotive ou expressive du langage ? avec ce aïe qui est_une exclamation | | autrement dit donc la situation c'est ce qu'on appelle ici la classe ? (17.54) [EXED] elle est particulière c'est l'après midi avec tel éclairage avec tel soleil etc sans avec sans chauffage etc tout ça ? la situation de classe est_une situation particulière ? (18.02) [EXEF] hein donc |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>d'accord ? j'exprime je m'exprime moi en tant que destinataire de ce message aie d'accord ? (38.02) [EXEF] ++ (38.13) [EXED] si je donne un_ordre LEVE TOI ! [EXEF] (38.14) [EXED] ASSIEDS TOI ! [EXEF] j'accmplis la fonction conative du langage ? (38.15) [EXED] je m'adresse mon_ordre DEHORS ! [EXEF] [EXED] LEVE TOI ! [EXEF] [EXED] ou ASSIEDS TOI ! [EXEF] ahna :: + je m'adresse au destinataire du message ? évidemment vous_allez me dire oui ? mais y a quelqu'un qui parle ? ben sûr ? mais y a une euh comment dire ? une euh fonction du langage qui prime sur l'autre expression DEHORS ! ASSIEDS TOI ! euh pourquoi ? parce que JE VEUX que mon destinataire agisse donc que la fonction principale</p> | | |
| | <p>à chaque fois ? quand_il y_a une communication et où les communicants se trouvent lorsqu'ils font ce qu'ils font hein ils_échangent des paroles etc hein il n'empêche QUE y a quand même une situation qui est_importante donc des paramètres donc de la communication ? (18.38) + (18.40) donc par contexte on peut entendre PREMIEREMENT ? la situation dans laquelle se trouvent les communicants ? ++ euh :: euh :: par la suite euh on peut entendre également par euh contexte ? (18.46) [EXED] ça peut être euh les_énoncés qu'on_a dit précédemment [EXEF] (18.47) [EXED] et éventuellement et parfois des_énoncés qui suivent ce qu'on vient qui suivent notre message on va dire ? [EXEF] donc message ce qui a été dit avant ce qui a été dit après ça rentre dans l'idée DU FACTEUR</p> | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>de cette communication c'est d'agir sur l'autre ? (38.51) ++ (38.58) donc euh la fonction émotive ou expressive ? (Lisant) la fonction émotive ou expressive désigne le fait que le langage PERMET au locuteur + d'exprimer des désirs (39.05) [EXED] quand vous entendez quelqu'un vous dire je t'aime ? qu'est ce que vous faites ? vous mettez en valeur + vous mettez en fonction en_oeuvre euh la fonction expressive du langage ? d'accord ? (39.22) [EXEF] donc (Lisant) la fonction émotive ou expressive désigne le fait que le langage permet + au locuteur + d'exprimer des désirs + des états mentaux ? (39.30) [EXED] j'ai mal [EXEF] (39.31) [EXED] je souffre [EXEF] [EXED] ceci [EXEF] [EXED] cela hein (39.32) [EXEF] donc la fonction expressive concerne évidemment le</p> | <p>CONTEXTE qui intervient ? qui est un des facteurs de la communication donc ici ? si vous voulez on peut écrire LE COTEXTE (écrivant au tableau le terme « le cotexte » 18.59) [EXED] donc vous_avez souvent quand_on lit un texte ? au milieu on peut se dire ah oui ? j'ai pas compris cette phrase + oui mais si on lit un peu avant un peu après on_arrive peut_être à comprendre ? (19.16) [EXEF] c'est ça en gros l'idée du du cotexte ? qui va avec le texte ? (19.20) cotexte avant et après ce qui a été dit (19.21) avant et après ? (19.22) ça nous_aide à comprendre le milieu par exemple ? donc on va prendre cet_idée le milieu du texte c'est le message ? et pour comprendre ce milieu du texte c'est important de savoir ce qui a été dit avant + et ce qui a été dit probablement après ? +</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>destinateur ? ++ de la même façon c'est par euh c'est par la fonction émotive ou expressive ? celui qui parle euh de s'extérioriser il veut faire connaître ses_ idées ses_ émotions surtout hein ses désirs ? + parce que si il le fait pas évidemment ses_ idées ses désirs ses_ idées ses_ émotions ses sentiments restent cachés dans son_esprit ? dans son cerveau hein hein (40.20) [EXED] euh :: si <je sais pas moi ?> on mange je vais dire oh quelle nourriture infecte QUELLE NOURRITURE INFECTE + exclamation ? montre mon dégoût par rapport à cette nourriture + je peux ne pas le dire évidemment mais là y a pas de communication y a un silence donc pour les_ ingénieurs en plus le silence c'est pas bon ? et pour nous non plus parce que y a pas eu de COMMUNICATION</p> | <p>(19.27) [EXED] si on prend l'idée d'un COURS par exemple ? si je commence le cours sans_ avoir expliqué ce que c'est que le destinateur et le destinataire le signal le ceci le cela euh :: et si je vous dit tout de suite là qu' on va analyser euh un :: un modèle très complexe sans_ avoir explicité les_ entités on va pas comprendre n'est ce pas ? déjà qu'on_a du mal à le comprendre comme ça ? bon ? ok (rire) vous voyez ce que je veux dire ? [EXEF]</p> | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| | <p>POSSIBLE ? [EXEF] + (40.30) [EXED] y a rien mais si je dis oh c'est dégueulasse ! + je m'exprime et en_étant :: c'est le discours impératif qui l'emporte c'est cette expression ou fonction émotive ou expressive qui désigne ce qu'il pense sur cette nourriture ? bon ? il peut ne pas le dire mais si il le dit il s'extériorise comme on dit vis_à vis de cette nourriture pour lui qui est euh infecte ? (41.08) [EXEF]</p> | | | | |
| | <p>Page 98 n° 1 (fonction phatique)</p> | <p>Page 89 n° 1</p> | <p>Page 92 n° 1 (fonction conative)</p> | | |
| <p>Un enchâssement de récits (anecdotes)</p> | <p>[EXED] oh oui ? les politiques et puis bon ils savent faire passer un message ? [EXEF] + regardez où on_est là franchement là ? (en montrant au tableau l'expression « la fonction poétique) ++ donc euh les locuteurs les_utilisateurs</p> | <p>c'est lorsque le fait de dire ce que je dis pour faire réagir l'autre ? (42.24) + au sens <je sais pas moi > euh DEHORS ! [EXEF] (47.28) [EXED] LEVE TOI ! [EXEF] (47.29) [EXED] VIENS ICI ! [EXEF] euh + ça peut se compliquer parce qu'après vous_allez me dire euh</p> | <p>[EXED] par exemple si je pose une question ou si je dis à quelqu'un tiens j'ai une boîte de chocolat + ici je te dis prends ? (en s'adressant à une étudiante) elle elle prend ? et en même temps elle me dit merci ? + donc euh je j'ai proposé quelque chose donc ça c'est la fonction</p> | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>du langage qui mettent UNE EXTREME ATTENTION A LA FORME de leur message on les appellent des poètes ?\</p> <p>042. EEE : c'est la forme ou le fond ? (05.47)</p> <p>043. L : ben la forme ? la forme ?</p> <p>044. EEE : ben c'est la forme ? les deux ?</p> <p>045. L : le fond je vous dis je l'ai + ça ne les_intéresse pas parce que le fond de dont_on parle on_a dit c'est le réfèrent ? + maintenant on_est dans la forme ? (01.05.59) [EXED] regardez un poème par exemple ? [EXEF] (01.06.02) [EXED] les rimes [EXEF] les hum (01.06.04) [EXED] les jolis mots qu'ils vont choisir [EXEF] (01.06.06) [EXED] les_allitérations [EXEF] (01.06.08) [EXED] les_assonances [EXEF] c'est tout ça la</p> | <p>oui ? euh si quelqu'un dit quelle nourriture infecte ! c'est dégueulasse ! il peut peut être aussi faire essayer à ce que l'autre lui change l'émetteur par exemple oui ? dans ce cas là ? LES DEUX FONCTIONS S'ENTREMELENT ? (42.54) ++</p> <p>026. EEE : alors là ? y a un truc que je pige pas moi ? est ce que le destinateur fhein quand_il dit qu'il a peur et compagnie il s'adresse à personne ? \</p> <p>027. L : quand_il dit ? \</p> <p>028. EEE : quand_il dit que tout_à l'heure il disait qu'il avait mal au pied dans le métro etc ou bien quand_il dit c'est dégueulasse ! il le dit tout seul il transmet pas de message alors que si ? (43.15) \</p> <p>029. L : mais pourquoi ? vous pouvez l'entendre</p> | <p>conative ? [EXEF] + je lui dis prends ? quand je lui dis prends ? j'essaye d'agir sur elle ? au sens quand_on pense à agir sur l'autre c'est pas lui marcher sur les pieds non plus ? quelque chose de :: agir ça veut dire qu'elle partage le chocolat que je lui propose ? donc je lui dit PRENDS ? elle en prend en disant merci ? d'accord ? donc ici on_a_un_exemple de la fonction de LA FONCTION CONATIVE DU LANGAGE ? (47.09) + donc on peut avoir cette euh réaction ? (47.10) on_a dit que en_utilisant en_accomplissant ou lorsqu'on_accomplit la fonction conative du langage ? on_agit ou on_essaye d'agir sur l'autre et cette réaction de l'autre <là maintenant ?> elle peut être soit matérielle dans le sens de prendre c'est_à dire qu'elle en prend <par</p> | | |
|--|---|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>forme ? il va pas employer n'importe quel mot ? le fond peut être le même l'idée qu'il peut peut passer le sens etc sans ça on le calcule pas à mon_avis hein + on peut juste déterminer ce dont_on parle ça ? c'est juste le référent bon ? mais on peut aussi et <ça existe depuis longtemps> ça s'appelle des poètes et des romanciers etc ils_écrivent pas n'importe comment <si vous voulez> voilà on va le dire comme ça ? (01.06.40) nous_autre on peut écrire n'importe comment bon ? mais eux ils peuvent pas euh donc bon ? ils donnent une extrême importance à la forme du message ? (01.06.47) ça c'est_un_exemple extrême de la mise en_oeuvre de la + fonction poétique du langage ? (01.06.50) c'est_à dire que le langage humain nous permet justement de faire</p> | <p>attention ? dans le métro on me marche sur le pied aïe ! je pousse un cri ?</p> <p>030. EEE : oui eh bé c'est_instinctif ?</p> <p>031. L : oui mais je peux dire ::</p> <p>032. EEE : quand_on dit aïe ! c'est pas bon c'est_instinctif on transmet de de l'idée dans :: comme tout_à l'heure quand_on dit DEGAGE ! ou LEVE TOI ! etc c'est_instinctif parce que c'est pas destiné à quelqu'un ? c'est ça que j'arrive pas à saisir (43.40) je me fais bien comprendre ?</p> <p>033. L : très bien ? (43.44) + oui non non dans le contexte on peut avoir des du genre des_automatismes bien sûr oui ? je peux faire euh forcément ce aïe ! ça sera instinctif automatique bien</p> | <p>exemple en me disant merci ?> donc elle s'exprime elle aussi à son tour d'accord ? donc elle a eu une réaction matérielle quand je voulais quand je lui offrais des chocolats ? je voulais bien qu'elle en prenne n'est ce pas ? bon que les_autres en prennent pardon ? (47.51) donc on peut voir aussi que la réaction elle peut être matérielle la réaction de l'autre ? mais on peut prendre aussi en compte les réactions psychologiques (47.55) [EXED] euh lorsque par exemple euh : VOUS ? destinataire vous_aspirez à ce que l'autre partage vos_idées ou qu'il fasse comme vous ou qu'il pense comme vous ? (48.13) [EXEF] ++ (48.29) [EXED] par exemple dans_une publicité [EXEF] + une publicité celui qui a pensé à cette publicité là quel était son but ? les</p> | |
|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>attention à la forme ce qui n'existe absolument pas dans le langage animal etc <ça c'est pas la peine que je le dise ?> + (01.06.55) [EXED] quand vous faites par exemple euh des euh des jeux de mots ? [EXEF] voilà ? nous_autres donc on_est pas littéraire on_est pas romancier on_est pas poète ? mais on peut faire des jeux de mots ? et donc y a des gens qui sont très très forts pour les jeux de mots ? (01.07.21) + qu'est ce qu'ils font ils exercent ils sont capables de mettre en_oeuvre la fonction poétique du langage du :: est ce qu'y_a quelqu'un ici qui est très fort en jeux de mots ? (rire) ceci dit lorsqu'on peut comprendre le jeu de mot c'est parce que aussi on peut le mettre en_avant pour notre propre profit disons ? \</p> <p>046. EEE : c'est l'égo ?</p> <p>047. L : hein ?</p> | <p>sûr ? voilà mais ça rentre dans cet_idée mais quand je dis de façon expressive expressivement aïe ! c'est dégueulasse ? là ? c'est_informel non ? et l'autre il l'a entendu + même si je le dis + souvent on le dit pour nous on le dit pour nous ? (44.21) [EXED] mais si je dis euh :: je t'aime ? je t'aime euh j'aimerai qu'il l'entende même si il entend pas ? vous voyez ce que je veux dire ? (44.23) [EXEF] + après y a la question de savoir quand_est ce que l'autre il va venir ? quand_est ce que l'autre il va entendre ? après il faudra aussi se pencher évidemment dans la tête euh dans le cerveau de l'autre et vraiment si il voulait dire ce qu'il a dit est ce qu'il l'a fait exprès ? (44.44) [EXED] par exemple euh vous poussez un petit peu quelqu'un par exemple il le fais exprès de dire aïe !</p> | <p>publicitaires pourquoi ils font une des publicités ? pour vendre bien sûr ? (48.35) c'est_à dire pour vendre ? souvent on dit nous nous on_a besoin de rien en particulier on veut rien de tout ça sauf que ::avec le matraque publicitaire quelque fois on cède ? même très souvent surtout dans nos sociétés de consommation bien sûr + on se fait très souvent matraqué parce que il faut acheter ceci il faut acheter cela ? c'est la fonction conative du langage ? les publicitaires agissent sur sur le consommateur c'est pour ça qu'on_achète souvent sans ? on_en_a pas besoin de de choses on l'achète ? pourquoi ? parce que euh :: ça les publicitaires ils vont agir sur nous ils savent nous euh fhein euh ils savent nous_imposer ou nous_imposer une idée des besoins ou euh :: voilà d'accord ? ça ?</p> | |
|--|---|--|---|--|

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|
| | <p>048. EEE : c'est l'égo qui le euh ::</p> <p>049. L : l'égo ?</p> <p>050. EEE : c'est l'égo c'est le jeu bien structurer ses phrases pour être encore mieux ?</p> <p>051. L : l'égo l'égo <je sais pas moi ?> k vous_êtes toujours en train de dire quelque chose de psychologique là ? (rites) l'égo oui ? c'est un terme psychologique euh :: + moi je vous dis ici ? regardez est ce que vous est ce que vous_aimez ? fhein c'est pas que vous_aimiez ou pas ? est ce que vous faites des jeux de mots ?</p> <p>052. EEE : je suis très mauvais ?</p> <p>053. L : vous savez ce que je veux dire ? y_en_a qui sont mauvais et y_en_a qui sont bons ? + lorsqu'on vous dit des jeux de mots vous le comprenez y_en_a qui les comprennent très vite et</p> | <p>alors que vraiment il a pas mal ? vous voyez ce que je veux dire ? (44.53) [XEF] + donc après évidemment ça devient du psychologique ? + je ne peux pas intervenir ? mais on va faire des exemples par contre ? <si on peut en discuter entre nous tout_à l'heure ?></p> | <p>c'est un exemple flagrant de la publicité d'accord ? (49.30) de la forme publicitaire et ça donc les publicitaires le savent hein ++ donc il s'agit par contre de d'un en même temps il s'agit d'une réaction psychologique de faire comme l'autre de :: si j'ai pas un téléphone si je fais pas comme les_autres ? ils vont croire que je suis pas voilà je suis pas à la mode ? d'accord ? psychologique et par la suite matérielle parce qu'il faut euh + (50.00) [EXED] donc euh ++ si je dis ENLEVES TES CHAUSSURES ! + c'est la fonction conative ? on_attend à ce que l'autre enlève ses chaussures donc une réaction matérielle ? (50.11) [XEF] + évidemment là si vous continuez en sciences du langage vous_allez voir que la fonction conative peut prendre beaucoup de</p> | | |
|--|---|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>d'autres qui sont plus susceptibles et d'autres qui sont plus subtiles etc bon ? quelque fois c'est grossier aussi euh :: les jeux de mots y_en_a qui sont vulgaires et tout ça mais y_en_a qui sont subtiles ? (01.08.45) + en tout cas le fait que peu importe après si on_est bon ou pas si c'est grossier ou pas peu importe ? parce qu'à chaque fois qu'on_est_en train soit de former des jeux de mots soit de décoder des jeux de mots etc ? on_est_en train d'utiliser LA FORME POETIQUE DU LANGAGE ? (01.09.02) autrement dit est ce que les animaux peuvent faire des jeux de mots ?</p> <p>054. EEE : non ?</p> <p>055. L : non ? bon :: ok allez bon ? (rires) la fonction poétique c'est ça et puis réfléchissez_y à la maison de la fonction poétique ? + de toute</p> | <p>d'ampleur parce que là ? on peut on rentre dans le euh dans cette euh branche particulière de la linguistique qui s'appelle LA PRAGMATIQUE ? (50.33) c'est_à dire là il nous montre clairement la pragmatique hein ? (50.35) la pragmatique alors c'est cette fonction qui montre que justement on peut agir terriblement sur l'autre + que le langage a un pouvoir dès lors qu'on sait l'utiliser ? évidemment on peut avoir un pouvoir énorme sur l'autre ? + (51.00)</p> <p>[EXED] pens pensez à tous les discours politiques [EXEF] (51.03) [EXED] et les slogans et tout ça ? [EXEF] tout ça c'est de l'ordre de la de la fonction conative y a la force de la fonction conative du langage et du coup de la force du langage ? (51.07) parce que l'autre il peut très bien l'utiliser ? donc y a une</p> | | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>façon je vais vous passer la lecture que je vais vous passer parce que c'est pas possible sinon hein ? (rires) + bon ? pour répondre à ce que vous_avez dit par rapport au sens et au fond par rapport au sens et au fond <il me regarde pas ?> (en voyant que l'étudiant en question n'est pas attentif à sa réponse) + par rapport au sens et au fond la fonction du langage (01.09.50) donc + là ? on met pas d'importance + là je disais que on ne met pas d'importance au fond au message ou à l'information mais à la forme d'accord ? donc c'est pas encore une fois euh l'information qui l'emporte ou ça ? (montrant au tableau l'expression « la fonction référentielle) on_a déjà parlé de ça hein <juste pour être sûr que vous_étiez euh ::> (01.09.58) donc la</p> | | <p>manipulation grâce à à ça hein qui renvoie à ça ? alors euh :: on passe maintenant à la fonction phatique ? +++ donc pour Jakobson du moins quand_il commence à se servir de son schéma ? (52.05) la fonction phatique euh :: phatique la fonction phatique à laquelle est rattachée le contact ou le canal euh : (52.10) donc la fonction phatique intervient quand_un message euh cherche à établir ou à prolonger euh + même à interrompre la communication lorsque lorsqu'on cherche à vérifier si le circuit fonctionne ? (52.15) [EXED] lorsqu'on dit VOUS M'ENTENDEZ ? euh blablaba [EXEF] (52.17) [EXED] vous m'entendez ? [EXEF] (52.18) [EXED] TU COMPRENDS ? [EXEF] hein ? + (52.19) [EXED] même au téléphone ? ALLO ? quand_on voilà ?</p> | |
|--|---|--|---|--|

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | <p>fonction poétique est centré sur le message LUI MEME + LE MESSAGE LUI MEME auquel LES DESTINATAIRES s'efforcent de s'assurer un certain nombre de qualités intrinsèques ? + le poème ah :: je comprends ce que ça veut dire mais je sais que c'est un beau poème parce que j'aime bien le son etc c'est ça ? (01.10.22) c'est parce que le poète euh + il a mis un effort particulier pour que son message non ? oui ? pour que son message soit très très très joliment formulé avec de belles lettres de beaux mots de belles allitérations de belles assonances ? il s'agit donc de l'art et de l'art de l'interaction qui sont des exemples extrêmes de cette mise en oeuvre comme la fonction poétique du langage ? il s'agit donc d'utiliser cette fois ci le langage pour des</p> | | <p>hein dans une communication téléphonique évidemment on décroche en disant allô et par la suite y en a qui vont dire euh [EXEF] (52.24) [EXED] NE QUITTEZ PAS ? + des choses comme ça (52.25) [EXEF] donc chaque fois qu'on cherche à euh à euh ETABLIR PROLONGER ou même INTERROMPRE la communication (52.28) [EXED] NE QUITTEZ PAS ? [EXEF] + bon hein à :: lorsqu'à lorsqu'on cherche A ATTIRE L'ATTENTION de notre interlocuteur parce que fatigué parce que euh :: il s'ennuie etc (53.40) donc quand on cherche à attirer son attention sur des problèmes des choses comme ça donc à chaque fois on le relance ? lorsqu'on relance l'autre euh :: on exerce LA FONCTION PHATIQUE DU LANGAGE ? (53.46)</p> | | |
|--|---|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>RAISONS ESTHÉTIQUES ? (01.10.56) +++ (01.11.00) la fonction métalinguistique maintenant ? la fonction métalinguistique ? elle aussi c'est un c'est quelque chose de très particulier lié à celle ci rattaché (écrivain au tableau l'expression « la fonction métalinguistique » 01.11.10) au code ou à la langue naturelle bon à une langue naturelle ? donc la fonction métalinguistique intervient à chaque fois qu'on utilise le langage ou la langue (01.11.14) donc parce que y a vraiment une utilisation de la langue ou une utilisation de la langue ? de la langue pour la langue + du code pour le code ? bon ? qu'est ce que ça signifie ? (01.11.18) [EXED] si euh je dis par exemple oh oh quel drôle</p> | | <p>+ qui est rattachée au + contact ? contact on vérifie qu'on est toujours sur la même longueur d'onde euh :: que que le canal est correct que :: voilà ? donc c'est ça l'idée du canal en même temps ? <donc on vérifie si on est bien en contact ?> + (53.51) euh donc la fonction phatique concerne euh le canal euh physique ? \</p> <p>034. EEE : ah :: c'est physique ça ?</p> <p>035. L : attendez physique cela concerne (54.10) donc la fonction phatique concerne donc euh :: le canal physique (56.10) qui peut être qui peut être interrompu ? + ou qui peut être défectueux lorsqu'il y_a l'intervention d'une machine par exemple hein ? ++ mais ça peut être aussi un canal physique parfois ouvert pourquoi ? parce que</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>de mot ? quel drôle de mot ? vous pouvez me dire oui elle s'est exprimée bon d'accord ? + elle s'est exprimée ce qu'elle dit c'est qu'elle trouve ce mot drôle d'accord ? sauf que là ? j'ai utilisé la langue pour la langue elle même + je parle avec de la langue avec des mots de la langue française pour dire que ce mot est drôle ? (01.11.59) [EXEF] je suis à l'intérieur de la langue je suis à l'intérieur du code + (01.12.01) [EXED] les grammaires [EXEF] (01.12.03) [EXED] les dictionnaires [EXEF] qu'est ce que c'est ? ce sont des communications particulières là ? y a utilisation ou explication <si vous voulez ?> ou là ? il y a utilisation de la langue qu'on explique avec de la langue ? (01.12.16) + quand on fait euh :: si vous avez ce mot deux points ce mot veut</p> | | <p>lorsqu'on se parle ben peut y avoir comme on dit quelque fois des bruits ? (54.25) [EXED] y en a un qui éternue [EXEF] (57.26) [EXED] y a un qui tousse [EXEF] (54.28) [EXED] y a une personne qui passe <je sais pas moi ?> [EXEF] (54.29) [EXED] y a la voiture qui passe etc etc (54.30) [EXEF] on a dit que le bruit évidemment intervient et in intéresse énormément les ingénieurs de la communication parce que pour eux ? euh ils veulent avoir une communication optimale et voilà ? optimale oui donc euh :: pour prouver que la machine qu'ils ont codée + préablement euh marche fonctionne correctement qu'y a pas de pertes euh du message ? mais lors de la communication humaine il peut y avoir de la perte et cette perte là ? lorsqu'elle existe à cause d'un bruit extérieur ? hein (54.41)</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | <p>dire telle ou telle chose ? vous_êtes dans la fonction métalinguistique (01.12.31) [EXED] celui qui a écrit le dictionnaire il a mis en valeur il a mis en_oeuvre la fonction métalinguistique du langage ? [EXEF] (01.12.33) + euh du langage ? ++ (01.12.40) [EXED] quand vous faites par exemple DES MOTS CROISES ? tiens des mots croisés hein qu'est ce que vous faites ? vous_utilisez le code pour le code on_est dans le :: INTERCODE (01.13.07) [EXEF] donc dans le la langue pour la langue ? + y a pas de référent y a pas de message euh hein y a pas d'expression y a pas de des_ordres qui ont_été euh exécutés euh :: y a rien de tout ça ? vous_êtes dans le plaisir de langue autrement dit ? (01.13.17) + est ce que vous pensez que la fonction métalinguistique existe</p> | | <p>[EXED] donc là on_est obligé encore une fois d'exercer la fonction phatique du langage en disant TU M'ENTENDS ? [EXEF] vous m'entendez là bas ? quand y a trop de bruit (54.46) [EXED] euh vous m'entendez ? [EXEF] (54.48) [EXED] vous_êtes avec moi vous me suivez toujours ? [EXEF] à chaque fois que je dis comme ça ? je fais rien d'autre hein y a pas d'expressions euh y a pas je veux pas vraiment agir sur vous ? euh :: c'est juste fhein si ? quand même vous_allez me dire euh :: c'est secondaire mais la première chose c'est que je veux rétablir le contact d'accord ? c'est pour ça que je dis ça ? + donc la fonction la fonction phatique concerne donc LE CANAL PHYSIQUE qui peut être donc interrompu ou défectueux qu'il s'agisse de communication en face à face s'effectuant dans de mauvaises conditions</p> | | |
|--|---|--|---|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | <p>chez les_animaux ? est ce que les_animaux peuvent jouer avec leur propre langue ? en faisant des mots croisés et des jeux de mots + des rhébus des choses comme ça des charades ? <je sais pas ?> comment onappelle ça ? je sais pas ? (13.32) non bon ++ donc pour l'instant la fonction poétique et la fonction métalinguistique on donc euh :: je vais prendre un_exemple tiens ça ? je l'ai dit ? tiens écrivez moi ça ça ira plus vite ? + bon d'abord je vais prendre un_exemple ? (01.14.04) (effaçant le tableau 01.14.06) + non non non je prends pas un_exemple ? + (01.14.12) [EXED] VOUS vous_écrivez c'est mieux voilà écrivez ça ? deux_hommes parlent et y_en_a un qui dit SALUT OLGA + salut olga allez <c'est pas la peine d'écrire autre chose> + l'autre qui dit ASSIEDS</p> | | <p>acoustiques ? ++ (bruit) mais il peut aussi (56.20) euh la fonction phatique elle peut aussi concerner euh la connexion psychologique + (56.23) [EXED] c'est_à dire euh lorsqu'il y_a un défaut d'attention [EXEF] lorsque j'essaie de vous dire euh quand j'essaye de recadrer le contact parce que j'ai compris que l'autre n'écoute plus + alors la communication se dégrade et moi je le veux pas ? donc j'essaye en disant certaines choses euh de relancer de remettre la communication sur pied ? (56.34) <voilà c'est ça ?> hein sur pied ++ donc ici en ce qui concerne la fonction phatique plus particulièrement donc on_est dans_un_euh (56.40) [EXED] lorsque quand quelqu'un dit VOUS M'ENTENDEZ ? [EXEF] (56.42) [EXED] VOUS ME SUIVEZ ? [EXEF] + [EXED] ou ALLO ? au</p> | | |
|--|--|--|---|--|--|

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | <p>TOI ? + l'autre qui dit après + je crois que tu n'es pas seule ? + mais je suis très content de te voir ? (01.14.40) ++ ok l'autre qui dit après tu es bronzé piéro et beau comme l'été ? (rires) [EXEF]</p> | | <p>téléphone ? [EXEF] ce allô en particulier au téléphone c'est donc cet_exemple revient très souvent ? un_exemple donc flagrant ? ce allô au téléphone est ce que c'est qu'une information au sens mathématique du terme ?+ 036. EEE : non ? 037. L : non pourquoi ? 038. EEE : parce que c'est plus que probable ? 039. L : parce que c'est plus que probable ? (57.46) [EXED] quand vous faites un numéro de téléphone vous vous quand je t'appelle je je m'attends à ce que en décrochant elle dise quoi ? allô ? + parce que si elle me dit les deux vers de paul valéry ? euh :: je vais rigoler ou je vais dire ah ? je me suis trompée de numéro [EXEF] mais qu'est ce qui se passe ? je m'attends à ce que quand elle décroche son téléphone et quand je l'appelle à ce qu'elle dise ? si elle a</p> | | |
|--|---|--|---|--|--|

| | | | | | |
|----------------------|--|--|---|---|---|
| | | | enregistré mon numéro qu'elle qu'elle dise salut olga ? bon ? qu'est ce qu'elle peut dire d'autre ? parce que si ? elle peut dire autre chose on_aura on_aura de l'information au sens mathématique du terme parce que y aura instauration d'une très grande improbabilité alors que à l'autre c'est tout_à fait probable ? (58.02) | | |
| EXPLTR2 | Un exemple typique de la classe | Une énumération d'exemplaire de la classe | Une situation vécue par l'enseignant | Une situation vécue par l'étudiant | Un enchaînement de récit (anecdotes) |
| 15 EXEMPLES | 6 | 4 | 0 | 2 | 3 |
| POURCENTAGE % | 40% | 26.6% | 0% | 13.3% | 20% |

2. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE L [EXPLTR3]

| EXPLTR3 | Page 118 n°1 | Page 131 n°2 | Page 139 n°1 | Page 143 n°1 |
|---|---|---|--|--|
| <p>Un exemple typique de la classe</p> | <p>[EXED] euh euh on dit oh ! voilà il pleut il neige ? [EXEF] voilà on pense que oui si on dit il fait très froid ! on attend la neige ? donc on dit tout le temps que ça soit les personnes + là on est dans une interaction quotidienne donc on laisse tomber donc les signes naturels pour l'instant donc euh je disais que la réception est toujours SELECTIVE c'est à dire même si on baigne dans LE MONDE DES SIGNES ? ce n'est pas pour autant qu'on sera capable d'interpréter tous les signes qui nous sont donnés à voir (19.40) cela demande donc une interprétation de la part du récepteur parce que y a mille choses à voir et tout le monde ne voit pas les</p> | <p>vous vous souvenez ? les sons distinctifs dans une langue peuvent :: (55.21) [EXED] P et V se sont des deux phonèmes distinctifs du français [EXEF] + ce n'est pas les mêmes en espagnol d'accord ? on a dit que voilà en français y a trente sept ou trente neuf ça dépend si on compte le ing de parking <ça c'est anglais> etc etc donc bref [EXEF]</p> | <p>015. L : vocal ? verbal on_a dit parce que c'était l'inverse de gestualité ? + vocal parce que c'est la prosodie (01.15.17) [EXED] notre propre voix [EXEF]</p> | <p>037. L : donc c'est ça le problème après on + le problème avec les classifications souvent on manque d'étiquette c'est ça le problème hum :: (01.21.50) [EXED] donc euh ++ ça l'italien quand il fait ça ? (mimant le geste des doigts rapproché sur le pouce 01.21.56) [EXEF] (01.21.57)</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>mille choses ? pourquoi ? parce que cela dépend de notre compétence de notre hum culture ? y a des signes culturels qu'on peut pas lire même si : + qu'on ne peut pas interpréter si on_est pas de la même culture ? (19.24) donc y_aura forcément des signes qui vont nous_échapper comme on dit parce que on sera on sera pas capable de les lire ? + donc euh le poids du récepteur euh est très_important puisque même si nous on fait des_efforts pour qu'il puisse nous dire nous comprendre quand_on donne à voir <et tout ça> mais l'autre ne sera pas capable de nous comprendre ? (19.43) donc c'est pour ça ici mais bon : ça ? c'est_un petit_exemple hein que la signification n'est pas possible très souvent de la part du récepteur hein ?</p> | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

| | Page 115 n°1 | Page 120 n°2 | Page 120 n°1 | Page 122 n°2 | Page 124 n°1 |
|--|---|--|---|---|--|
| <p align="center">Une énumération d'exemplaire de la classe</p> | <p>donc euh nous parlons avec nos organes vocaux mais c'était mais c'est avec tout le corps que nous conversons en pensant à l'interaction de tous les jours là ? (pointant du doigt le terme « interaction quotidienne » 08.44) ou on est des interlocuteurs en tête à tête ou en face à face et on parle de façon spontanée (08.45) [EXED] avec des gestes [EXEF] (08.46) [EXED] avec le corps [EXEF] (08.48) [EXED] avec le toucher [EXEF] (08.50) [EXED] avec les rires [EXEF] (08.55) [EXED] avec des sourires [EXEF] (09.00) [EXED] avec les mouvements de la tête euh etc etc [EXEF] on va voir plus de détails tout à l'heure (09.07)</p> | <p>(22.40) donc on peut dire que quelque fois l'information l'information non verbale avantage désavantage <si vous voulez> pour et contre ? comme vous voulez hein + l'information non verbale à travers (22.21) [EXED] le geste [EXEF] [EXED] le mouvement du corps [EXEF] (22.53) [EXED] euh euh le mouvement de la tête [EXEF] + (22.55) [EXED] le regard qui est très important [EXEF] (22.56) donc euh l'information non verbale ? elle peut être parfois supérieure même hum à l'information verbale ? (23.00) pourquoi ? parce que son impact euh l'impact du euh du non verbal euh peut être il est très souvent hein il est GENERAL IMMEDIAT ? (23.13) + qu'elle soit donc CONSCIENTE ou</p> | <p>[EXED] avec évidemment le verbe [EXEF] [EXED] la parole [EXEF] [EXED] euh la langue ? [EXEF]</p> | <p>donc des signes verbaux ? on les range dans cette catégorie et dans signes paraverbaux + (32.15) donc ici cela concerne la langue la langue euh articulée vous savez dans un phonème on l'a dit ça hein ? ar ti :lé (32.20) et les paraverbaux qui accompagnent toujours la langue articulée (32.23) [EXED] c'est à dire l'intonation [EXEF] la mélodie de la voix (32.25) [EXED] euh le débit lent rapide [EXEF] [EXED] la voix très aiguë ou basse etc [EXEF] l'intonation voilà ? la parole de de la prosodie (32.26) + pas la parole la prosodie d'accord [EXEF]</p> | <p>(36.52) [EXED] la façon dont on se tient si on est debout ou pas [EXEF] (36.54) [EXED] si on a une posture droite ou pas [EXEF] si on est pas : des choses comme ça ou (36.56) [EXED] euh la tête [EXEF] (37.05) [EXED] les bras [EXEF] (37.08) [EXED] euh le bassin [EXEF] (37.11) [EXED] le mouvement du dos et tout ça bon ? (37.13) ok ? [EXEF]</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | | <p>qu'on aimerait que l'autre comprenne + hum même si comme ça ça nous échappe après coup ? on peut dire ah hum :: j'entrevois de l'ironie dans son discours ? (24.27) ++ cet_ironie elle peut être voulu de notre part comme l'émetteur comme elle peut être euh involontaire ? ++ mais en général euh on choisit bien ses mots pour faire comprendre à l'autre que OUI je suis_ironique en ce moment etc etc + (24.56) donc je veux dire par là que l'information non verbale non_articulée donc peut parfois + être supérieure à l'information verbale ? pourquoi ? parce que son_impact justement peut être immédiat + on peut faire on peut faire donc juste me faire comprendre on peut dire mille mots je veux dire mais l'autre comprendra rien ? mais y_aura une information non verbale euh la communication sera</p> | | | |
|--|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>plus_efficace autrement dit parce que son_impact sera immédiat ? (25.12) ou <si vous voulez?> une fois intériorisée sourde hein ou (25.15) [EXED] UN DEBIT PLUS LENT [EXEF] [EXED] ou des des LONGS SILENCES [EXEF] (25.20) [EXED] ou des soupirs [EXEF] euh donc on_est dans le non verbal euh :: (25.24) [EXED] soupirs [EXEF] tout ça (25.27) [EXEF] silences [EXEF] on_est dans LE NON VERBAL (25.29) + ils peuvent_être les_indices d'une personnalité euh bien précise par exemple d'accord ? donc c'est même si on_a pas utilisé le verbe donc le langage articulé par des soupirs des débits très lents par des silences + etc etc on donne à voir à l'autre que on_est une personne neurasthénique + dépressif qui y_a quelque chose qui va pas etc ? d'accord ?</p> |
|--|--|--|--|--|

| | Page 127 n°2 | Page 128 n°1 | Page 131 n°1 | Page 133 n°2 | Page 139 n°2 |
|--|---|--|--|---|---|
| | <p>(43.12) [EXED] la sueur [EXEF] + (43.13) [EXED] le parfum etc ? (43.15) [EXEF] euh on peut + (43.17) [EXED] on donne à voir aussi à travers des signes tactiles parce qu'on peut aussi taper sur l'épaule de l'autre [EXEF] + (43.20) [EXED] on peut lui prendre la main [EXEF] + [EXED] on peut lui caresser les cheveux [EXEF] donc des signes de contact qui disent que là ? je vois quatre les signes tactiles qui signifient que vous_êtes très prêt de l'autre + vous_êtes amoureux hein ou parce que c'est votre copain ou parce que l'autre il souffre il va se rétablir euh :: d'une situation ? (43.40) donc on peut rajouter encore une fois des signes olfactifs et même</p> | <p>la posturo mimo gestuelle + la posturo mimo gestuelle ? les postures les mimes du visage du visage en général les postures du corps (45.00) [EXED] les mimes [EXEF] (45.01) [EXED] ou les mimiques en général du visage [EXEF] (45.04) [EXED] et la gestuelle de la main [EXEF] qui est le plus important (45.07) on laisse tomber donc euh le côté le côté interactif euh thermique mais bon ++ ok ?</p> | <p>(54.00) [EXED] le geste [EXEF] (54.01) [EXED] le visage [EXEF] (54.02) [EXED] et les mains [EXEF]</p> | <p>+ les paraverbaux accompagnent la parole ? ++ et par la suite euh :: + les gestes extra communicatifs là extra communicatifs de trois types ? + les gestes extra communicatifs de trois types ? (01.10.59) le premier ce sont DES GESTES DE CONTACT ou les gestes un peu d'autiste hein que tout le monde fait d'ailleurs bon c'est à dire (01.11.20) [EXED] y_en_a qui dans notre classe se ronge les_ongles [EXEF] + se ronge les_ongles ? (01.11.40) et [EXED] y_en_a qui se gratte tout le temps quand je parle hein [EXEF] + donc se gratter et se ronger mes_ongles ça rentre dans la première catégorie qu'on peut appeler des gestes extra communicatifs de type en_auto contact</p> | <p>et gestuel ? tout ce qui concerne le corps + (01.15.21) [EXED] les_attitudes [EXEF] (01.15.22) [EXED] OUI le corps [EXEF] (01.15.23) [EXED] ou juste le corporel <si vous voulez> d'accord ? [EXEF] (01.15.24) on_est dans_UNE SYNERGIE donc les trois toujours dans_une interaction ? + une synergie (01.15.25) ces trois systèmes interférents et sont imbriqués l'un dans l'autre ?</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>thermiques + [EXED] la chaleur humaine ? [EXEF] + la chaleur du corps + et donc on_est avec jacques cosnier avec euh cette classification des signes + euh euh qui va donner naissance plus tard à toute une discipline parallèle à la linguistique qui s'appelle l'analyse des_interactions + des_interactions verbales non verbale</p> | | <p>D'AUTOCONTACT ? (01.12.00) (01.12.25) que la langue va faire un peu aussi hein parce que on les répète souvent d'autocontact + on peut aussi avoir DES GESTES plus LUDIQUES ? + (01.12.13) des gestes ludiques + euh lorsque on manipule des_objets + (01.12.16) [EXED] son collier [EXEF] et (01.12.18) [EXED] euh ses boucles d'oreilles d'accord ? [EXEF] (01.12.20) + [EXED] sa barbe [EXEF] (01.12.23) [EXED] ou <je sais pas?> on peut jouer avec une bague hein [EXEF] (01.12.30) [EXED] donc on peut jouer avec les stylos ils les retournent [EXEF] + DES GESTES ludiques + LUDIQUES (écrivant au tableau le terme « gestes ludiques » 01.12.36)</p> | |
|--|---|--|--|--|

| Page 141 n°3 | Page 124-125 n°1 | Page 124 n°2 | |
|--|--|--|--|
| <p>[EXED] on bouge par exemple on plis et déplie la jambe comme ça + l'autre aussi peut se mettre à balancer la jambe aussi hein + d'accord ? [EXEF]</p> | <p>[EXED] quand on regarde avec rapidité [EXEF] les jeux de regard (37.30) [EXED] les mimiques [EXEF] + (37.32) [EXED] euh les gestes de la main [EXEF] <sur tout quand c'est très rapide etc> hein la gestuelle avec les mains (37.35) [EXED] donc jeux de regard [EXEF] [EXED] les gestes avec les mains voilà [EXEF] ça c'est ? cette grande typologie en fait partie des signes voco acoustiques et des corporo visuels ? (38.05) par la suite il a dit que lors des euh interactions quotidiennes de tous les jours il y_a aussi d'autres types de signes qui rentrent en ligne de compte par exemple oui ? 002. EEE : je voulais vous demander ? + vous_avez</p> | <p>[EXED] c'est les attitudes [EXEF] et (36.27) [EXED] les postures [EXEF] c'est_à dire la façon dont vous bougez si vous_avez une attitude de tout le corps là hein euh et la façon de faire la posture ? (38.32) [EXED] est ce que vous_avez une posture lors de la communication orale lors d'une interaction vous_êtes comment dire ? courbé (mimant l'attitude courbée 38.38) vers l'autre [EXEF] (38.39) [EXED] vous_avez hein une posture hein plus droite (38.43) [EXEF] euh la c'est c'est vraiment tout le corps hein (38.45) [EXED] la façon de de tourner la tête euh d'accord ? [EXEF] (38.47) [EXED] les_épaules etc ? [EXEF] ++ c'est_à dire que si vous_êtes <c'est ça que je disais tout_à l'heure ?> c'est_à dire que si</p> | |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>un_exemple pour les signes posturaux ? 003. L : (38.26) les cynétiques les cynétiques lents [EXEF]</p> | <p>vous_êtes vraiment très courbé comme ça ? on va imaginer que ça veut dire que quelque chose y a quelque chose qui va pas vraisemblablement vous devez avoir le dos euh :: hein et l'autre récepteur il peut lire en vous à travers votre corps à travers votre posture à travers les cynétiques lents hein que y a quelque chose qui va pas chez vous ? (39.15) + c'est pour ça aussi que vous dites ce que vous dites que vous soupirez autant que vous hein que vous hein :: voilà que vous_avez que vous faites une image de douleur parce que votre corps souffre d'accord ? voilà ? + euh par exemple bon et tout ça ? ça peut avoir un_impact euh lors de la communication l'autre vous dit oh ! mon pauvre nana ? ah ! ma pauvre petite mon pauvre chéri comment vas-tu + ça va pas ? donc ça peut prendre une allure</p> | | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | | | <p>intéressante par la suite pour toute la communication ? l'autre il va être compatissant il va vous dire d'aller voir le docteur ça a un_impact dans la communication ? ++ (40.00) [EXED] ou par exemple si vous_êtes jeune et qu'il sait très bien que vous n'avez pas mal au dos et vous vous_êtes courbé ? il va vous taper sur le sur le et dire allez tiens toi droit ! + des choses comme ça ? vous voyez ? [EXEF] l'autre donc il va il va vous dire il va l'interpréter comme quoi ça va pas et pour vous dire toi tu es jeune ! tu n'as pas mal au dos + je le sais ? (40.12) + d'accord ? ça c'est souvent les parents qui vous disent toi droit ! par exemple hein + ça vous_est_arrivé ?</p> <p>004. EEE : ouais ?</p> <p>005. L : ok ?</p> | | |
|--|--|--|---|--|--|

| | Page 142 n°4 | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| <p>Une situation vécue par l'enseignant</p> | <p>027. L : (01.20.37) [EXED] si j'applaudis et que je dis moi moi si j'ai vu quelque chose qui m'a beaucoup plu [EXEF] j'applaudis ? c'est précis + je m'exprime hein \</p> <p>028. EEE : mais quand je parle avec quelqu'un moi aussi je suis expressive ?</p> <p>029. L : euh non parce que c'est pas l'expression euh :: écoutez ? quand je parle là je m'exprime pas vraiment ? +</p> <p>(01.20.45)[EXED] si je fais des grands mouvements [EXEF] oui mais là quand je parle je bouge un peu quand je parle de façon spontanée etc + je bouge un peu les mains c'est quelle expression vraiment ? + c'est un geste de coordination avec ce que je veux dire ? (01.20.52) ça m'aide à parler + ça</p> | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>aide à faire cet activité comme il dit qui est de transformer la pensée en mots et euh je ne peux pas si y a des gens qui parlent avec moins de gestes mais y_en_a qui ont besoin de bouger plus que d'autres ? + le corps nous_aide à ressortir ce qu'on va dire en gros ? + hein \</p> <p>030. EEE : mais en fait moi j'avais pas compris que les gestes communicatifs co verbaux c'était obligatoirement en même temps qu'on parlait et pas forcément en fait ? \</p> <p>031. L : pas forcément parce que vous me dites qu'est ce que c'est un_escalier en colimaçon et je vous fais juste + j'ai pas parlé \</p> <p>032. EEE : je pensais que : [XXX]</p> <p>033. L : oui c'est ça c'est vrai que ça ? \</p> <p>034. EEE : les co verbaux</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>mais si vous voyez quelqu'un qui par exemple enlève sa veste et met son blouson sous sa tête parce qu'il veut dormir ça :: pour vous ça veut dire que écoutez je suis fatigué je veux pas parler + je ne vais même pas vous dire rien voilà ? [EXEF] + donc son silence ou son geste corporel ou visuel hein donc euh <je sais pas ?> il s'enferme et comme ça même sans rien dire il vous donne à voir il nous donne à comprendre c'est ça qu'il faut comprendre ? je veux pas parler je veux pas savoir qui vous êtes et tout ça + je veux m'isoler pour dormir d'accord ? (51.22) donc même le silence est un signe de communication donc même en disant rien on communique quand même ici je veux dire oui d'accord ?</p> | <p>FOU (01.03.02) voilà ? donc ce geste là c'est_UN GESTE chut chut chut chut COMMUNICATIF EXTRALINGUISTIQUE ? donc à côté de il est fou ? (01.03.12)</p> | |
|--|--|--|--|

| | Page 136 n°1 | Page 136 n°2 | Page 137 n°1 | Page 288 n°1 | Page 123 n°2 |
|--|---|---|--|---|--|
| | <p>[EXED] vous dites par exemple il court ! il court il court ! + et vous vous faites (mimant le geste de balancier avec les bras 01.08.34) donc le geste : ça rentre aussi dans les gestes illustratifs ? [EXEF]</p> | <p>[EXED] euh c'est comme ça que le nouveau né entre en communication ? [EXEF] (01.09.00) ce seront les gestes qu'il fera en premier (01.09.23) c'est comme ça qu'on_ entre en communication avec des gestes <je sais pas moi ?> comme le nouveau né avec sa maman euh :: (01.09.26) [EXED] avec des petits regards [EXEF] + (01.09.28) [EXED] avec des petites mouvements des euh de la main et tout ça euh ? [EXEF] (01.09.30) donc c'est comme ça qu'on commence la communication + donc il commence comme ça donc déjà expressif ? qui peuvent donc (01.09.30) [EXED] être des pleurs [EXEF] (01.09.33) [EXED] des rires [EXEF] + (01.09.35) [EXED] des</p> | <p>et maintenant les co verbaux paraverbal ? (01.10.26)[EXEF] donc gestes communicatifs co verbaux ça accompagne la parole ici mais ils sont paraverbaux + [EXED] donc là ? vous tapez des pieds en même temps que vous dites ce que vous dites bon d'accord ? [EXEF] (01.10.58)</p> | <p>+ la posturo mimo gestuelle + la posturo mimo gestuelle ? les postures les mimes du visage du visage en général les postures du corps (45.00) [EXED] les mimes [EXEF] (45.01) [EXED] ou les mimiques en général du visage [EXEF] (45.04) [EXED] et la gestuelle de la main [EXEF] qui est le plus_important (45.07) on laisse tomber donc euh le côté le côté interactif euh thermique mais bon ++ ok?</p> | <p>[EXED] l'autre il vous regarde hum où vous_êtes il regarde ? donc on donne à voir à l'autre on_a dit [EXEF] + ce qu'il peut interpréter peut lire euh chez nous certaines choses donc tout d'abord ? il va euh :: on voit de façon comme ça ? on_a des_yeux on voit (34.20) donc ? avec nos_yeux on voit autour de nous des signes corporo visuels statiques c'est_à dire tout ce qui relève de notre apparence physique ? (34.21) donc des signes donc statiques de l'ordre du naturel euh <de l'ordre de signes naturels ?> de l'ordre de notre apparence physique (34.24) [EXED] ça veut dire euh on_est grand [EXEF] (34.26) [EXED] on_est gros [EXEF] (34.27) [EXED] on_est petit euh : [EXEF] (34.28) [EXED] donc bon</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>sourires [EXEF] + par la suite évidemment dans la communication humaine adulte ça prendra une tout autre avec ça prendra euh : d' autres_aspects je veux dire ? un rire un fou (01.09.45) [EXED] un fou rire [EXEF] + adulte il fera pas ça ? mais il commence à communiquer avec sa maman et avec son_entourage avec ce que cosnier appelle des gestes communicatifs qui + co verbaux (01.10.13) [EXED] avec des sourires et tout ce que vous voulez etc [EXEF] + des choses comme ça ? (01.10.16) + on va voir des euh :: + par la suite dans les co verbaux dans dans les gestes paraverbaux c'est_à dire tout ce qui accompagne la parole (01.16.20) [EXED] si je dis JE + NE + VEUX + PAS + QUE + TU + SORTES CE SOIR ! (en tapant de la main sur la</p> | | | <p>on_a telle couleur [EXEF] (34.30) [EXED] <je sais pas moi ?> un grand nez [EXEF] (34.31) [EXED] un petit nez des choses comme ça hein [EXEF] + (34.31) [EXED] on porte des lunettes euh (34.32) [EXEF] ++ donc des signes corporo visuels statiques c'est_à dire des signes de notre apparence physique ou LE LOOK aussi si <vous voulez ?> parce que le look ? mais le look il peut_être fabriqué donc ça peut être des vêtements on_a dit hein ou la façon dont_on_est arrangé ? (34.53) donc euh des signes corporo visuels statiques de l'ordre de l'apparence du physique mais aussi des signes de l'ordre de l'acquis ? (34.55) [EXED] les teintures [EXEF] + [EXED] le maquillage [EXEF] + (34.56) [EXED] le bronzage [EXEF] [EXED] les bijoux</p> |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | <p>table) [EXEF] + je le redis encore une fois en tapant sur la table hein parce que je suis très_énervée d'accord ? donc ça ? c'est_UN PARAVERBAL ? (01.10.39) et maintenant les co verbaux paraverbal? (01.10.26)</p> | | <p>[EXEF] (34.57) [EXED] euh les vêtements [EXEF] euh [EXED] mais aussi les rides [EXEF] (34.59) [EXED] les boutons [EXEF] bon ? tout ce qui est acquis avec l'âge (35.04) + les rides hein bon + des cicatrices <je sais pas ?> donc des signes naturels et acquis bon (35.11) ++ donc <si vous voulez?> le naturel l'acquis on peut dire aussi le surajouté si on veut rajouter des choses ? + on va mettre naturel acquis et sur et surajouté (écrivant au tableau le terme « les signes corporo visuels statiques » 35.24) donc ça ? c'est se sont des signes statiques parce qu'ils bougent pas une fois qu'on les_a mis on_est comme ça on va aller de l'un à l'autre dans la communication ? + (25.38) [EXED] on va mettre des boucles d'oreilles des choses comme ça (25.40) [EXEF]</p> |
|--|--|---|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>c'est pas euh :: fhein dramatique c'est pas capital sauf que tout ça (25.42) [EXED] on peut faire une teinture pour devenir rousse [XEF] pour faire un effet ? dans tout ça l'autre il peut il peut dire quelque chose si vous voulez ? donc voilà ce qu'il pourra lire le récepteur euh + elle peut faire une entrée fracassante avec sa chevelure toute rousse hein bon ? ou avoir une coiffure particulière ? (36.08) + d'un autre côté on_a :: nous dit euh jacques cosnier les signes corporo visuels de l'ordre de + ils appelle LES CYNÉTIQUES LENTS (36.22) CYNÉTIQUES <c'est un mot un peu bizarre qu'il va dire ?> + cynétique + les signes cynétiques lents (écrivant au tableau le terme « les signes cynétiques lents » 36.27) dans cynétique cynétique c'est une racine</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>quand_on montre donc ça c'est_un geste communicatif co verbal et référentiel pourquoi ? (01.04.49) [EXED] quand vous dites asseyez vous dans CE fauteuil ! [EXEF] + (01.04.52) [EXED] passez par ICI ! [EXEF] + (01.04.53) [EXED] REGARDEZ A DROITE ! [EXEF] + (01.04.55) [EXEF] REGARDEZ A GAUCHE ! [EXEF] + je le montre à droite je le montre + [EXED] asseyez vous DANS CE fauteuil et je le montre quel fauteuil ? [EXEF] (01.05.16) [EXED] si je dis tout simplement asseyez vous dans CES fauteuils [EXEF] + il va me dire lequel puisqu'y_en_a plusieurs donc il a compris ? donc c'est pour ça que je dis que ce geste co verbal référentiel ils complètent la langue ? (01.05.29) dans le cadre en particulier dans le cas des fameux déictiques en particulier</p> | <p>coude hein d'accord ? en te disant JE VAIS TE REVEILLER ! voilà ? REVEILLE TOI ! [EXEF] hein :: (01.18.36) [EXEF]</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>qu'on appelle en linguistique CE ? + ce c'est quoi ce ? lequel des ce ? lequel ? donc un_exemple des référentiels c'est ça ? + ou si vous dites (01.05.54) [EXED] euh si je vous demande de dire euh euh qu'est ce que c'est qu'un_escalier en colimaçon ? (01.05.56) + expliquez moi ça je suis étrangère je sais pas ? [XEF] + elle fait ça (mimant le geste d'un doigt levé pivotant en cercles 01.06.02) moi j'allais faire ça mais il faut faire ça plutôt y a :: ça monte <fhein ça c'est_un_exemple ?> bon ça veut dire qu'il est obligé voilà ? un_exemple elle a du mal à expliquer euh et on peut l'expliquer aussi avec des mots mais c'est plus rapide et plus_économique de l'expliquer avec un geste ? (01.06.20) donc un_escalier en colimaçon</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>escalier en colimaçon c'est_un_escalier qui monte comme ça ? (01.06.23) donc en faisant ça ou ça <je sais pas ?> hein elle me montre à voir référentiel donc donc la langue est_un peu difficile à à à expliquer donc elle fait ce geste ? + ça c'est_UN GESTE CO VERBAL qu'on peut appeler ILLUSTRATIF on illustre hein l'escalier en colimaçon ? + d'accord ? + (01.06.47) [EXED] comme par exemple un_escalier en colimaçon ? [EXEF] + euh :: mais ça peut_être d'autres choses [EXED] si vous dites oh : il était grand :: [EXEF] [EXED] il était gros :: [EXEF] [EXED] il était petit :: tout petit :: minuscule [EXEF] (01.07.00) quand_on fait des gestes ? ça montre à voir en fait comme une une image d'illustration hein c'est co verbal + vous dites en même temps ah !</p> |
|--|--|--|--|---|

| | Page 112 n°1 | Page 114 n°2 | Page 124 n°2 | Page 118 n°1 | Page 123 n°1 | |
|--|--|--|---|--|---|--|
| | <p>[EXED] nous cherchons par exemple + à tout moment euh des informations sur l'autre euh :: qui est cette personne ? [EXEF] (01.31) [EXED] qui est cet homme ? [EXEF] (01.32) [EXED] qui a traversé ? [EXEF] + (01.45) [EXED] on_est_assis sur une terrasse de café et une femme passe ? on peut se demander qui est cette femme ? est ce qu'elle est étudiante est ce qu'elle est médecin hein est ce qu'elle est ceci est ce qu'elle est cela ? (02.05) [EXEF] + je veux dire on_essaye de voir qui est cette personne pourquoi elle ? ou il a telle ou telle</p> | <p>on communique ensemble hein et comment on communique ensemble ? (Lisant) y a donc une sorte de co présence corporelle temporelle et spatiale hein (07.02) [EXED] on_est tous les deux on va dire tout tout les deux hein ? [EXEF] [EXED] on peut être trois ou quatre y a pas de souci ? [EXEF] il s'agit toujours de trouver dans_un interaction quotidienne dans_une interaction ensemble (10.21) [EXED] entre amis etc [EXEF] donc si je parle on va voir comment le corps intervient lors de cette interaction lors de cette communication particulière ? (10.30) [EXED] donc si je parle à</p> | <p>003. L : (38.26) les cynétiques les cynétiques lents [EXED] c'est les_attitudes [EXEF] et (36.27) [EXED] les postures [EXEF] c'est_à dire la façon dont vous bougez si vous_avez une attitude de tout le corps là hein euh et la façon de faire la posture ? (38.32) [EXED] est ce que vous_avez une posture lors de la communication orale lors d'une interaction vous_êtes comment dire ? courbé (mimant l'attitude courbée 38.38) vers l'autre [EXEF] (38.39) [EXED] vous_avez hein une posture hein plus droite (38.43) [EXEF] euh la c'est c'est vraiment tout le</p> | <p>on baigne donc dans des signes on donne à voir à l'autre (17.11) [EXED] par le corps [EXEF] [EXED] par les gestes [EXEF] [EXED] par ce qu'on dit [EXEF] [EXED] par euh comment on_est_habillé [EXEF] [EXED] par euh notre environnement et etc etc [EXEF]</p> | <p>[EXED] donc dans le paraverbal on_a les_intonations le débit lent rapide euh euh le type de voix ? basse sourde aiguë des choses comme ça d'accord ? paraverbales ? (32.41) [EXEF]</p> | <p>il est tout petit bon dedans y a aussi la prosodie y a la voix euh et tout ça ? tout ça ?</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>fonction ? et donc on_est constamment en train de se poser des questions pour savoir qui est cette personne ? mais comment on fait ça ? on_essaie de lire les_indices ou les signes ou les_indices qu'il nous donnent à voir ? (02.26) + on cherche donc les_indices + bon l'exemple si vous voulez vous_avez un_entretien d'embauche ? vous_êtes en tailleur devant le chef du personnel vous postulez vous_êtes candidat ? + en tant qu'employeur en tant que chef du personnel vous pouvez observer comment cette personne par exemple frappe hein à votre porte + comment il ouvre cette porte ? comment il entre hein comment il finit par s'asseoir ? est ce que sa poignée de main est + vigoureuse ? est ce que sa poignée de main est</p> | <p>mon_ami qu'est ce que je fais ? [EXEF] + je lui fait signe je lui signale que :: je lui parle comment ? (10.37) [EXED] par la direction par l'orientation de mon propre corps ? (10.39) [EXEF] + je peux pas parler à quelqu'un et regarder ailleurs c'est pas possible ? + si je veux vous parler je vous regarde j'essaye d'activer votre attention si je veux vous regarder je m'oriente vers vous et non pas vers euh vers euh :: hein d'accord ? (10.54) donc si je parle à mon_ami je lui signale que je lui parle par l'orientation de mon corps c'est_à dire que je lui fait face et la direction euh dominante également de mon regard (10.59) [EXED] donc j'essaye d'attirer son_attention donc comment dire ? de de réfléchir au regard vers la personne à laquelle je parle ? [EXEF] je la regarde éventuellement à travers</p> | <p>corps hein (38.45) [EXED] la façon de de tourner la tête euh d'accord ? [EXEF] (38.47) [EXED] les_épaules etc ? [EXEF] ++ c'est_à dire que si vous_êtes <c'est ça que je disais tout_à l'heure ?> c'est_à dire que si vous_êtes vraiment très courbé comme ça ? on va imaginer que ça veut dire que quelque chose y a quelque chose qui va pas vraisemblablement vous devez avoir le dos euh :: hein et l'autre récepteur il peut lire en vous à travers votre corps à travers votre posture à travers les cynétiques lents hein que y a quelque chose qui va pas chez vous ? (39.15) + c'est pour ça aussi que vous dites ce que vous dites que vous soupirez autant que vous hein que vous hein :: voilà que vous_avez que vous faites une image de douleur parce que votre corps</p> | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>molle ? donc tout ça ? [EXEF] se sont donc on dit des SIGNES ? (03.19) hein des signes mais des signes que le chef du personnel dans l'entretien il peut essayer de percevoir qui est cette personne avant qu'elle parle avant même qu'il y ait entretien ? donc tout ça ? se sont des signes ? et on tire des conclusions on tire des interprétations hein ? (03.41) ++ (03.48) [EXED] on peut voir comment il est_habillé est ce que est ce que il est_habillé convenablement ? est ce qu'éventuellement il porte un costume de bon goût ? donc il peut etc est ce qu'il porte une cravate pas de cravate un chapeau pas de chapeau + vous voyez donc bon ? [EXEF] (04.03) tout ça rentre en ligne de compte et donc avant même qu'on ouvre la bouche y a :: notre interlocuteur</p> | <p>mes lunettes d'accord ? ou par ses propres yeux <ça dépend la vue que vous_avez ?> je cherche dans son regard hein + (11.29) [EXED] et je m'assure donc par des coups d'œil intermittents qu'elle m'écoute ? [EXEF] (11.33) parce que je veux lui parler je veux qu'elle me comprenne ? ++ et si elle manifeste hein une sorte de DEFAILLANCE D'ECOUTE parce que fatigué parce qu'elle en_a marre de m'entendre parce qu'elle pense à autre chose parce qu'elle est euh :: pressée de partir ? y a dix mille raisons donc ? (12.00) [EXED] si y a une défaillance d'écoute je peux maintenir son_attention par des formules telles que écoute moi bien ? [EXEF] + (12.08) [EXED] tu vois ? [EXEF] euh : je vais te dire ? donc en_envisageant tout ça ? je peux aussi ajouter le geste hein ou je peux lui</p> | <p>souffre d'accord ? voilà ? + euh par exemple bon et tout ça ? ça peut avoir un_impact euh lors lors de la communication l'autre vous dit oh ! mon pauvre nana ? ah ! ma pauvre petite mon pauvre chéri comment vas-tu + ça va pas ? donc ça peut prendre une allure intéressante par la suite pour toute la communication ? l'autre il va être compatissant il va vous dire d'aller voir le docteur ça a un_impact dans la communication ? ++ (40.00) [EXED] ou par exemple si vous_êtes jeune et qu'il sait très bien que vous n'avez pas mal au dos et vous vous_êtes courbé ? il va vous taper sur le sur le et dire allez tiens toi droit ! + des choses comme ça ? vous voyez ? [EXEF] l'autre donc il va il va vous dire il va l'interpréter comme quoi ça va pas et pour vous dire toi tu es jeune !</p> | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | <p>peut essayer de déceler essayer de comprendre euh d'interpréter qui est la personne qui arrive dans son bureau euh :: bon ceci est un exemple hein ? et donc on peut dire avec ça que dans la communication verbale on parle non seulement avec le verbe MAIS notre corps parle aussi ? ça veut dire que donc carrément que notre corps PARLE ? (04.32)[EXEF]</p> | <p>faire un petit sourire pour attirer à nouveau son_attention et pour m'assurer qu'elle est à nouveau avec moi puisque je veux lui parler (12.18) donc je veux aussi utiliser la parole donc le verbe en disant (18.20) [EXED] en disant écoute moi bien ? [EXEF] [EXED] enfin ? [EXEF] (18.30) [EXED] ou comme je le dis souvent écoutez moi bien [EXEF] quand y a du bruit donc j'essaye de vous ramener ici (ramenant ses mains vers elle 12.35) [EXED] et ou je peux aussi <je sais pas moi ?> claquer je sais pas taper [EXEF] [EXED] ou euh faire comme ça ou faire des gestes euh d'accord ? [EXEF] donc avec elle je ferai pareil avec la fille ? j'essaierai d'attirer son_attention (12.48) [EXED] avec des mimiques avec donc le NON VERBAL [EXEF] ? (pointant du doigt au tableau le terme « non</p> | <p>tu n'as pas mal au dos + je le sais ? (40.12) + d'accord ? ça c'est souvent les parents qui vous dise tiens toi droit ! par exemple hein + ça vous_est_arrivé ? 004. EEE : ouais ? 005. L : ok ?</p> | |
|--|--|---|---|--|

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | | | |
| | | <p>verbal » 12.50) + [EXED] et donc je peux hocher la tête [EXEF] [EXED] je peux fermer les yeux [EXEF] [EXED] je peux sourire immédiatement [EXEF] [EXED] je peux faire mille choses et euh + voilà ? [EXEF] donc euh il semble donc que euh bien que dans la conversation qui passe ? donc la conversation quotidienne l'interaction quotidienne telle qu'on la connaît tous euh :: il semble que la que la conversation en face à face ne soit rendu possible que par la présence</p> <p>D'INDICATIONS PARALINGUISTIQUES ? + (13.49) qui sont parallèles donc au verbe 13.50) hein qu'on ne peut pas lire parallèlement avec des gestes appropriés [EXED] donc avec des gestes [EXEF] [EXED] avec des sourires [EXEF] [EXED] avec des moyens du corps ? donc euh voilà [EXEF] + on peut donc</p> | | |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | | | | | |
| | | <p>dire voilà de façon très large de façon très brève de regarder avec vous certains_exemples certains styles de signes particuliers tout_à l'heure hein donc ça ? c'est_une petite introduction pour voir comment le geste comment le corps intervient + dans euh la communication ? (14.07)</p> | | | |
| | | <p>Page 137 n°1</p> <p>[EXEF]++ il dit qu'avec des_objets et en deuxième position on peut avoir DES GESTES DE CONFORT des gestes de confort (01.12.44) [EXED] lorsque par exemple on change de position + on croise décroise les jambes [EXEF] on bouge un peu euh parce qu'on_est un peu fatigué ? ses gestes ont_une importance parce que l'autre il peut lire chez nous lorsqu'on change tout</p> | <p>Page 138 n°2</p> <p>[EXED] vous_êtes vous parlez à quelqu'un et l'autre euh :: est_en train de se gratter [EXEF] (01.14.09) [EXED] vous savez ? il arrête pas de se ronger les_ongles [EXEF] hein + (01.14.11) [EXED] de se gratter la tête ? [EXEF] donc quand vous lui parlez il fait des gestes d'autocontact il peut faire autre chose <je sais pas ?> [XXX] oui ? [EXEF]</p> | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>Le temps de place + de position + on croise décroise les jambes ça veut dire que l'autre il peut être fatigué il veut partir ? + il veut mettre fin à notre interaction à notre communication (01.13.17) ++ donc tout ça pour dire que la communication peut être très complexe ? c'est très complexe ? hein si on prenait juste quelques secondes d'interaction spontanée ? + on_aurait vraiment beaucoup beaucoup beaucoup de choses à dire beaucoup de choses à regarder euh de façons euh :: oui ?</p> <p>010. EEE : qu'est ce que c'est des gestes d'autocontact ?</p> <p>011. L : autocontact voilà c'est quelqu'un ? + (01.14.05) [EXEF]</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | Page 121 n°1 | Page 121 n°2 | Page 116 n°1 | Page 117 n°2 |
|--|---|--|--|--|
| <p>Un enchaînement de récit (anecdotes)</p> | <p>[EXED] c'est pour ça qu'on dit en général <je sais pas moi ?> les :: comme disait dans les romans + les latins ils disaient que les écrits restent ? [EXEF] donc le verbe fhein et en l'occurrence le verbe écrit reste euh mais le reste se perd ? d'accord ? (27.06)</p> | <p>[EXED] donc euh le non verbal est inférieur au langage verbal dans la mesure où il se situe ici et maintenant euh parce que il est : il dépend du lieu et du temps de l'interaction précise où se passe l'activité ? + et n'étant pas sous le contrôle de ABSOLU du locuteur parce qu'on a dit que des choses [EXED] des soupirs [EXEF] [EXED] des exclamations [EXEF] [EXED] ou des fous rires peuvent nous échapper malgré nous [EXEF] donc qu'on donne à voir de façon involontaire ? <on vient de le dire> (27.45) les indications non verbales donc ne sont pas sous le contrôle absolu du locuteur le non verbal peut nous échapper plus facilement que le verbe ? (27.49) que le verbal en général mais y a des mots</p> | <p>[EXED] donc euh il semble donc que euh bien que dans la conversation qui passe ? donc la conversation quotidienne l'interaction quotidienne telle qu'on la connaît tous euh :: il semble que la que la conversation en face à face ne soit rendu possible que par la présence D'INDICATIONS PARALINGUISTIQUES ? + (13.49) qui sont parallèles donc au verbe (13.50) hein qu'on ne peut pas lire parallèlement avec des gestes appropriés [EXED] donc avec des gestes [EXEF] [EXED] avec des sourires [EXEF] [EXED] avec des moyens du corps ? donc euh voilà [EXEF] + on peut donc dire voilà de façon très large de façon très brève de regarder avec vous certains exemples certains styles de signes</p> | <p>[EXED] par exemple ? une personne <je sais pas ?> il peut arriver avec des vêtements particuliers avec un énorme chapeau avec des plumes et tout ça ? [EXEF] (15.00) [EXED] vous savez moi si j'arrivais avec un costume avec un costume du dix septième siècle ça va faire un effort n'est ce pas ? parce que c'est pas attendu ? (15.08) [EXEF] je peux parler aussi comme tout à l'heure ? (15.18) [EXED] la personne qui va arriver à cet euh :: entretien d'embauche bon il peut donner il donne à voir à son euh chef du personnel ou à son employeur futur euh qu'il a bon goût qu'il sait s'habiller ? on on peut pas arriver en entretien d'embauche euh <je sais pas moi ?> en pyjama et en pantoufles ? (15.27) vous voyez ce que je veux dire ? voilà ? [EXEF] c'est un peu</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | | <p>qui peuvent nous_échapper ceci dit n'est ce pas surtout des_injures d'accord ?</p> | <p>particuliers tout_à l'heure hein donc ça ? c'est_une petite introduction pour voir comment le geste comment le corps intervient + dans euh la communication ? (14.07) [EXEF]</p> | <p>grossier ce que :: mais bon quand même hein et donc on va prendre un_exemple pour expliquer (15.46) [EXED] on peut dire par exemple que telle personne elle affectionne plus particulièrement les jeans délavés d'accord ? il nous donne à voir avec sa ses goûts etc euh il peut avoir quelques attentions plus particulièrement <je sais pas moi ?> un béret des trucs français avec une bague je sais pas se sont des clichés mais bon ? (15.55) il peut affectionner je sais pas moi des costumes bien coupés euh ou euh parce que il va voir + il veut donner à voir le profil d'un cadre potentiellement ou il veut nous dire moi vous savez je suis cadre ? donc je m'habille avec un costume trois pièces une cravate etc [EXEF] bon mais LE DECOR aussi parle ? vous savez on dit par exemple que le décor les meubles louis quinze ou des meubles</p> | |
|--|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>rococo ok ? (41.26) EXED] si vous recevez quelqu'un chez vous et il voit que vous_habitez dans_un salon euh + de tel ou tel euh euh style rococo [EXEF] (41.32) [EXED] ou <je sais pas moi ?> euh euh + rustique [EXEF] (41.36) [EXED] ultra moderne euh [EXEF] (41.38) [EXED] très_épuré [EXEF] donc vous donner à voir donc l'autre tout ça il le voit ? (16.42) se sont des signes ? on baigne donc dans_un monde de signes ? tout les signes + je l'écris hein (écrivant au tableau l'expression « un monde de signes » 16.46) dans_un monde de signes + dans le monde qui nous_entoure TOUT_EST SIGNES TOUT SIGNES même si on_est pas pour autant submerger par les signes ? (17.04) on_est pas on_est pas submerger par les signes même si euh tout_est signes ? on_est pas quand même fatigué par les signes euh :: pourquoi ? parce que euh le</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--------------------------------|--|--|---|--|---|
| | | | | récepteur il est capable + on baigne donc dans des signes on donne à voir à l'autre (17.11) [EXED] par le corps [EXEF] [EXED] par les gestes [EXEF] [EXED] par ce qu'on dit [EXEF] [EXED] par euh comment on_est_habillé [EXEF] [EXED] par euh notre environnement et etc etc [EXEF] | |
| EXPLTR3 | Un exemple typique de la classe | Une énumération d'exemplaire de la classe | Une situation vécue par l'enseignant | Une situation vécue par l'étudiant | Un enchâssement de récit (anecdotes) |
| 45 EXEMPLES | 4 | 13 | 0 | 22 | 4 |
| POURCENTAGE % | 8.8% | 28.8% | 0% | 48.8% | 8.8% |

ANNEXE 13. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT DEBUTANT Z

1. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT DEBUTANT Z [DEBZTR1]

| DEBZ TR1 | Page 147 n°1 | Page 152 n°2 | Page 161 n°1 et 2 | Page 161 n°1 | Page 149 n°1 |
|---|--|---|--|--|--|
| <p>Un exemple typique de la classe</p> | <p>donc sociofuge + fuge du verbe fuir donc qui fuit le social + donc on maintient le cloisonnement entre les_individus et y a pas de contact entre les_individus dans ce type d'endroit [EXED] donc typiquement dans notre culture les salles d'attente des gares où y a pas vraiment de contact entre les personnes [EXEF] (02.09)</p> | <p>il faut savoir quand même que c'est des conceptions qui sont très culturelles dans l'espace sociofuge et sociopète ? quand l'espace est sociofuge dans_une culture peut être sociopète dans_une autre (18.28) [EXED] donc comme par exemple dans les cultures plutôt LATINO AMERICAINES ? (18.30) euh :: dans les halls de gare euh : dans les lieux de vacances [EXEF]</p> | <p>021. Z : donc le signal c'est le courant qui arrive donc c'est cette notion de signal ↓ + (45.23) [EXED] signal long signal court qui arrive de l'autre côté [EXEF]</p> | <p>[EXED] donc [XXX] c'est typiquement le l'exemple du téléphone ↓ [EXEF]</p> | <p>et puis après y a des problèmes sémantiques des problèmes d'efficacité qui vont être liés à d'autres problèmes que les problèmes techniques ↓ (08.45) [EXED] comme par exemple une ambiguïté dans_un_énoncé ou des choses comme ça ↓ [EXEF]</p> |

| | Page 161 N°6 | Page 161 N°7 | Page 153 n°2 | Page 160 n°1.2.3.4 | Page 163 |
|---|---|---|---|--|--|
| | <p>[EXED catég 1] donc pour donner d'autres_exemples + en télégraphie l'émetteur doit coder des mots écrits en séquence de courant ininterrompu de longueur variable ↓ + on connaît le principe du morse avec des points des traits et des blancs donc [EXEF catég 1]</p> | <p>[EXED catég 1] c'est des points pour les voyelles des traits pour les les consonnes <je pense ↓> (45.12) et puis des blancs pour séparer les deux ↓ [EXEF catég 1] (marqueur zéro) (45.18) \</p> | | | |
| <p>Une énumération d'exemplaire de la classe</p> | <p>Page 148 n°1</p> <p>donc il va filmer les tables qui sont rectangles et il va comptabiliser le nombre de conversations qui sont engagées selon la disposition des personnes autour de ces tables ? (06.26) ++ (se dirigeant au tableau pour faire un schéma 06.52) [EXED] donc on fait si on schématise ce qu'il a fait ? vous_avez une table</p> | <p>Page 149 n°1</p> <p>donc c'est une expérience qui peut être renouvelée tout_en sachant que :: c'était quand même dans_un contexte par particulier où il s'agissait de femmes âgées qui restaient longtemps dans le service et euh qui euh + donc c'est on peut pas mettre ça par exemple à tous les services de l'hôpital ? [EXED] par</p> | <p>Page 153 n°2</p> <p>comme le comptoir de l'hôpital ? [EXEF] + [EXED] les chambres [EXEF] (21.50) [EXED] euh les euh la pièce qui est organisée pour euh :: [EXEF] (bruit) etc ? (21.52) donc on_a des contraintes mais on peut modifier certaines choses ? (apparition de la diapo l'espace à organisation variable ou</p> | <p>Page 160 n°1.2.3.4</p> <p>[EXED] donc donc le message par exemple pour le télégraphe [EXEF] c'est les_ondes électriques qui sont_envoyées du télégraphe au télégramme? donc on va transformer le message qui seront des mots écrits en mode électrique ? (41.50) \ 016. EEE : vous pouvez</p> | <p>Page 163</p> <p>[EXED] donc ça peut être oui le fil métallique du téléphone [EXEF] + [EXED] le câble de la télévision etc ? [EXEF] (52.21) + [EXED] juste l'air pour la représentation orale [euh ++ (bruit) donc on va faire une pause maintenant de dix minutes [EXEF catég 2] euh ++ (bruit)</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>avec quatre personnes qui sont notées en vert en A + B + C + D + le E ici ? et F (07.33) donc y a des conversations de coin de tables ? A F où chacun et de part et d'autre de la table ? (07.35) + et y a des conversations en face à face dans la largeur de la table donc BF et C et D ? + des conversations en diagonale dans la longueur ? [EXEF] (08.05) /</p> <p>004. EEE : dans ce cas pourquoi ? y a pas le plan de la disposition de table AB ?</p> <p>005. Z : (08.10) [EXED] oui ? on peut aussi avoir le plan de la disposition de table AB ? oui donc voilà ça c'est une conversation en bout de table ? [EXEF] (08.14) [EXED] mais après y_en_a beaucoup plus on peut encore faire une diagonale comme ça [EXEF] (08.17) c'est pour représenter plusieurs possibilités de</p> | <p>exemple euh y a des services où les gens ne font que passer pour un temps ? ça servirait à rien de déménager ce type de + de tables et tout ça + pour essayer de communiquer entre eux puisque les gens savent qu'ils sont que de passage ici ? c'était le cas de personnes qui restaient quand même longtemps à l'hôpital ?</p> | <p>informel (22.05) mais le dernier type d'espace c'est l'espace à organisation variable ou informel ? [EXED] donc là ? ça va être de grands comptoirs où on peut modifier l'espace en fonction de l'action qui va s'y passer ? (22.07) donc c'est typiquement euh + les salles des fêtes dans les villages ou dans les villes où la salle va s'adapter à l'activité qui va s'y déroulée ? + (22.12) donc on peut avoir des banquets des soirées dansantes (22.14) des activités de centres de loisirs des_ateliers manuels etc. et à chaque fois l'espace + l'organisation de l'espace va s'adapter au type d'activité qui s'y déroule ? [EXEF] (22.36)</p> | <p>donner un exemple s'il vous plait ?</p> <p>017. Z : euh :: je le redonnerai plus tard ? mais [EXED] c'est l'exemple du télégraphe + le fait qu'on va transformer le message en ondes électriques [EXEF] (42.04)</p> <p>018. EEE : d'accord ?</p> <p>019. EEE : donc ces signaux + donc le signal va être envoyé via un canal de communication ? + sur le canal de communication [EXED] c'est par exemple le fil électrique ? le câble électrique + [EXEF] et donc il va être envoyé de l'émetteur qui va transformer ce signal en un message en signal + vers le récepteur donc qui va recevoir un signal (42.35) ++ donc ici les différents exemples [EXED] donc pour le téléphone le canal c'est le fil métallique [EXEF] et le</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| <p>Une situation vécue par l'enseignant</p> | <p>conversations + conversation qui a même été étudiée [EXED] ça peut être une conversation entre D et B mais une conversation en diagonale dans la largeur donc ? [EXEF]</p> | <p>Page 168 n°2</p> <p>[EXED] donc par exemple si on donne l'exemple du téléphone ? [EXEF] pour le téléphone le problème qui va se poser c'est le maintien de la qualité du signal électrique (10.32) [EXED] donc qu'y_ait pas de grésillements [EXEF] (10.33) [EXED] qu'y_ait pas de euh interférences sur la ligne etc. [EXEF] (10.34) + donc pour la communication vocale humaine c'est le problème de la transmission de l'onde sonore ? donc qui ait rien qui vienne se mettre</p> | <p>Page 170 n°1</p> <p>[EXED] donc par exemple si je vous donne euh l'exemple euh EST CE QU'IL PLEUT ? + vous_avez combien de possibilités de réponses ? 028. EEE : trois ? oui + non ? peut_être 029. Z : trois ? c'est oui ou non donc c'est les deux ? il pleut ou il pleut pas donc l'hypothèse euh :: + donc vous_avez deux choix ? [si je vous donne un jeu de cartes et que je vous demande quelle carte vous_avez tirée ? + vous_avez combien de</p> | <p>signal c'est le courant électrique qui : le courant électrique VARIABLE qui va parcourir le fil ? (42.57)</p> | |
|--|---|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>entre euh les_ondes électriques qui vont se passer entre deux personnes donc ça peut être un bruit dans l'attente [+ça peut être des cris [toutes les_interférences qui peuvent arriver dans_une communication et qui viennent vraiment interférer dans la bonne transmission de l'onde ? [EXEF] (11.02)</p> | <p>choix ? y a combien de cartes dans_un_jeu normal ? + cinquante deux? [EXEF]</p> | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| <p>Une situation vécue par l'étudiant</p> | | | <p>Page 172 n°1</p> <p>[EXED] donc euh dans la communication électronique et dans l'informatique [EXEF] [EXED] donc par exemple ? dans les polices que vous utilisez des ordinateurs ? [EXEF] sont des polices à vingt quatre bits + soixante deux bits etc + c'est le nom du caractère que vous avez que vous pouvez choisir ces caractères et donc vraiment on va se rendre compte que : on fait plus d'information comme une quantité comme une mesure quantitatif ? + comme une mesure quantitative et qu'y_a aucune indication sur le le contenu le sens du message? (23.17)</p> | |

| | Page 172 n° 1.2.3 | Page 159 n° 1 et 2 | Page 169 n° 1.2.3 | Page 171 n° 1 et 2 | |
|--|--|---|---|--|--|
| <p>Un enchâssement de récit (anecdotes)</p> | <p>donc y a des salles des fêtes qui sont typiques de ces_spaces informels ? mais ça peut aussi être les halls par exemple des grandes_entreprises [EXEF] + des_spaces de circulation où l'aménagement est succinct + y a rien qui est vraiment aménagé où les gens ne font que circuler ? (23.19) ++ donc là on_est plus dans les_spaces en fait euh + des_spaces informels ? donc y a des_spaces à organisation variable [EXED] comme les salles des fêtes [EXEF] + un_espace informel [EXED] comme un hall de grande entreprise et où les gens vont circuler etc ? [EXEF] (23.40) et donc il faut savoir + que hall en fait pour hum faire cette typologie des distances s'est servie sur surtout des_spaces informels en se disant que</p> | <p>alors le message peut se représenter sous différentes formes + (40.10) [EXED] ça peut être des mots écrits ou des mots qui sont parlés ? [EXEF] (40.11) [EXED] ça peut aussi être des_images [EXEF] + (40.12) [EXED] par exemple l'exemple de la télévision ou euh de la musique si on_écoute la radio ? [EXEF] (40.35) donc ça ? se sont des messages qu'on va transmettre ? + les messages peuvent avoir différentes formes des mots écrits ou parlés + des_images de la musique ? (40.46)</p> | <p>[EXED] des distortions du son au téléphone par exemple [EXEF] [EXED] ou électrostatiques pour la radio [EXEF] (12.47) [EXED] ou des distortions de la forme de l'image pour la télévision [EXEF] (12.48) [EXED] donc quand vous_avez une image qui passe mal sur la télévision [EXEF] (12.55) [EXED] ou alors des_erreurs de transmission pour le télégraphe ou la reproduction [EXEF] ? donc que ça soit la personne qui parle qui retransmet mal le message donc tout ça c'est du bruit ? (13.01) donc toutes ces petites interférences peuvent arriver quand vous_êtes au téléphone ou quand_on fait référence à la radio à la télévision et aussi dans euh + si quelqu'un reproduit un message + il peut mal reproduire ce message ? donc tout ça on</p> | <p>(17.17) l'information va être d'autant plus grande si on_a beaucoup d'alternatives ou peu d'alternatives ? [EXED] donc dans le cas où on_a deux_alternatives ? [EXEF] l'information + si on répond par exemple oui ou non à cette question l'information va donner + on note l'unité d'information + unité d'information qu'on nomme UN BIT ? (17.42) donc il nous dit quand_on_a affaire à une situation très_élémentaire où le choix se fait entre les deux termes d'une alternative ? on dit dans ce cas par convention que L'INFORMATION EST_EGALE A L'UNITE ? + donc on_a une situation + une situation élémentaire où on_a deux choix ? et on fait le choix parmi ces deux choix et l'information qu'on va donner</p> | |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| | <p>dans_un_espace informel si des gens sont très proches ils vont plutôt avoir une relation intime ou alors une relation publique sociale etc ? + donc il s'est servi un peu de la circulation des personnes dans des_espaces informels pour faire sa classification des distances qu'on a vu au cours dernier ? (24.05)</p> <p>010. EEE : [XXX]</p> <p>011. Z : l'espace à organisation variable donc vous l'avez ici ? là ? ou à organisation variable (24.24) ++ les halls dans les_entreprises ça peut aussi servir euh quand y a [EXED] par exemple euh une un verre qui est of :: qui est offert par la direction ? ben on va installer des tables dans le hall d'entrée pour accueillir [EXEF] donc c'est aussi ça fait aussi partie d'un_espace à organisation variable + parfois la maison de la recherche ici sur le site ? vous pouvez parfois</p> | <p>l'appelle le phénomène de bruit donc toutes ses_altérations du signal transmis sont_appelées du bruit ? (13.18) [EXED] donc c'est vraiment tout ce qui peut arriver lors du passage de du signal [EXEF] [EXED] ce qui peut interférer modifier donc le signal qui est émis? [EXEF] (13.30)</p> | <p>correspond à une unité ? (18.09)</p> | |
|--|---|---|---|--|

| | | | | | |
|--------------------------|---|--|---|---|---|
| | <p>aller dans l'entrée de la maison de la recherche et y a des tableaux + des panneaux qui sont mis pour afficher les posters quand il y a un colloque qui est qui est affiché ? donc là ? ça sert de lieu pour afficher les posters ou alors si y a un verre qui est offert par un bureau ou une thèse qui est passée bon ? on adapte le lieu en fonction de ce qui va se passer (25.14)</p> | | | | |
| DEBZ TR1 | Un exemple typique de la classe | Une énumération d'exemplaire de la classe | Une situation vécue par l'enseignant | Une situation vécue par l'étudiant | Un enchâssement de récit (anecdotes) |
| 19 EXEMPLES | 7 | 7 | 0 | 1 | 4 |
| POURCENTAGE % | 36.8% | 36.8% | 0% | 5.2% | 21.05% |

2. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT DEBUTANT Z [DEBZTR2]

| DEBZ TR2 | Page 178 n° 1 | Page 178 n° 2 | Page 178 n° 3 | Page 185 n° 1 | Page 185 n° 1 |
|---|--|--|---|---|--|
| <p>Un exemple typique de la classe</p> | <p>alors comme le dit le nom de la fonction cette fonction VISE à une expression directe du destinataire à l'égard de ce dont_il parle donc il aura une attitude par rapport à ce dont_il parle une émotion + [EXED] donc il peut donner une impression à un certain moment qui peut être vraie ou FEINDRE aussi [EXEF] donc il peut être sincère ou alors mentir aussi sur son_émotion comme on l'a vu dans la langue non verbal avec la notion d'étroitesse des_émotions ? (07.09)</p> | <p>[EXED] ça peut être souvent exprimé par DES_INTERJECTIONS dans le langage + des ONOMATOPÉES + [EXED] des JURONS des FORMES_EXCLAMATIVES donc toutes ces petites formes [EXEF] + qui vont guider le message vers une interprétation émotive de l'émotion</p> | <p>[EXED] donc souvent une succession de consonnes ↓ [EXEF]</p> | <p>destinateur fonction expressive qui concerne directement le destinataire puisque c'est ce que le destinataire a à dire le jugement qu'il porte sur ce qu'il dit + [EXED] l'émotion qu'il va feindre ou vraiment ressentir face à ce qu'il dit ? [EXEF] (10.24)</p> | <p>donc c'est ce que benveniste appelle le pouvoir d'interprétation puisque le langage naturel peut servir pour parler de lui même mais aussi des_autres langages [EXED] donc par exemple ? le langage mathématique [EXEF]</p> |

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|
| | <p>Page 195 n°2</p> <p>donc le décodage c'est vraiment une opération mécanique ? + donc qui peut être DIGITALISABLE qui peut être + encodé euh + par des machines donc par exemple c'est juste euh + [EXED] on parle de décodage quand c'est de la reproduction d'images par camescope soit numérique soit analogique [EXEF]</p> | <p>Page 196 n°3</p> <p>[EXED] donc dans les textes scientifiques même si vous pouvez repérer la fonction émotive ou euh :: ++ d'autres fonctions ça va être référentiel ou dominant etc (57.53) donc une parenthèse avec ces fonctions [EXEF]</p> | <p>Page 196 n°1</p> <p>[EXED] donc pour définir avec par exemple dans la poésie lyrique ↑ on va dire que c'est la fonction émotive qui est dominante (59.35) et de la poésie lyrique on va passer à la poésie épique ↓ + donc euh le le récit euh d'aventures de chevaliers (59.38) etc [EXEF]</p> | <p>p192</p> <p>[EXED catég 1] donc c'est toutes les activités qui recourent beaucoup à la fonction métalinguistique et on demande sans cesse comment on appelle cet objet ? + que veut dire tel ou tel mot ? [EXEF catég 1]</p> | <p>p192</p> <p>[EXED catég 1] donc en publicité la publicité cible pour euh :: des maisons d'édition [EXEF catég 1]</p> |
| <p>Page 186 n°5</p> <p>donc ça on peut définir la connotation comme l'ensemble des valeurs subjectives capables de dépeindre un_auditeur A ça va dépendre vraiment du vécu de l'individu qui va associer comme valeur à mot + (31.10) [EXED] donc on dit par exemple qu'y_a des mots au fur et à mesure de l'histoire qui vont être connotés négativement (31.13) on</p> | <p>Page 179 n°2</p> <p>[EXED] y a un locuteur A et un locuteur B ? A a l'intention d'influer sur le comportement de B [EXEF] donc y a une bonne réception du message du moment où B a bien reçu le message et son comportement est modifié ou du moins son attitude et se change [EXED] et ça peut être juste on pose une question ? [EXEF] on_a une réponse à notre question ou alors on_a le changement qu'on voulait on_a</p> | <p>Page 179 n°3</p> <p>donc comme on l'a vu déjà maintenant avec la pmg donc le message peut se représenter sous différentes formes + donc c'est toutes les formes qui sont perceptibles par nos sens [EXED] donc ça peut être sous forme visuelle [EXEF] + [EXED] une image olfactive [EXEF] + [EXED] odeur orale ou</p> | <p>Page 9 n°179</p> <p>donc souvent dans ces messages informatifs c'est la fonction qui est PREDOMINANTE mais bien sûr il va y avoir une participation secondaire des autres fonctions et alors il faut regarder les indices que j'ai cités euh pour les autres fonctions (50.46) [EXED] est ce qu'il y_a de l'impératif ? est ce qu'il y_a des TU des</p> | <p>Page 12 n°1</p> <p>donc le contact permet d'établir la communication et aussi de maintenir la communication + [EXED] on_a déjà parlé de ce contact dans la communication non verbale avec tout les éléments qui nous permettent de voir que contact était bien maintenu avec des petits mots dans la phrase comme TU M'ENTENDS ? [EXEF]</p> | |

| | | | | | |
|--|---|-------------------------------------|----------------------|--|--|
| | <p>sait par exemple que le terme collaboration c'est dén c'est connoté négativement puisque ça réveille tout_un contexte de guerre de collaboration avec les nazis pendant la guerre ? + c'est très négatif valeur que ça n'avait pas du tout au départ dans son sens premier par sa dénotation? [EXEF] (31.40)</p> | <p>l'attitude qu'on_a souhaitée</p> | <p>écrite [EXEF]</p> | <p>VOUS des_interpellations ? euh :: ce qu'il y_a (50.48) l'expression d'un jugement par rapport à ce qu'on dit ? (26.50) donc normalement dans les_articles scientifiques donc qui sont les les caractéristiques de cette fonction référentielle où on parle pas en TU où on parle pas en VOUS + on va pas mettre de jugement de valeur par rapport à ça mais c'est d'avoir un contenu (27.06 [EXEF])</p> | <p>[EXED] TU SUIS ? [EXEF] [EXED] euh :: les regards etc [EXEF] donc c'est vraiment établir la connexion établir le contact avec entre le destinataire et le destinataire donc c'est dans la communication technique [EXED] tous les petits mots TU M'ENTENDS ? [EXEF] [EXED] BIEN etc [EXEF] (34.04) [EXED] ça peut être le BONJOUR dans la communication de tous les jours [EXEF] les petits mots qui vont permettre d'établir le contact et puis dans la conversation s'assurer que l'autre nous suit bien et est toujours bien_en contact avec nous ? (34.18) + (34.20) [EXED] tous les petits mots n'est ce pas ? [EXEF] [EXED] tu vois ? [EXEF] [EXED] ça va ? donc tout ça [EXEF]</p> |
|--|---|-------------------------------------|----------------------|--|--|

| Une situation vécue par l'enseignant | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| | <p>Page 180 n° 1</p> <p>[EXED] donc vous voyez des pubs pour euh [XXX] c'est directement ciblé pour les jeunes tandis que si vous voyez la pub pour carglass euh c'est pas les jeunes qui sont visés c'est plutôt de l'information pure et simple et on cherche pas à viser purement un public [EXEF] (14.04)</p> | <p>Page 182 n° 1</p> <p>donc la vision la fonction poétique c'est la visée du message en tant que tel + [EXED] c'est l'accent qui va être mise sur le message pour son propre compte [EXEF] donc vraiment le contenu du message (20.09) [EXED] comme on dit + comme je vous le disais les mots qu'on va choisir [EXEF] + (20.10) [EXED] comment on va associer ses mots + etc [EXEF] [EXED] ce qu'on va faire attention aux sonorités euh :: etc [EXEF] ++ [EXED] on voit dans la langue française on utilise beaucoup de synonymes pourquoi on va choisir un mot plutôt qu'un_autre ? [EXEF]</p> | <p>Page 182 n° 2</p> <p>[EXED] donc pour vous donner un_exemple pour la fonction poétique c'est_une publicité qui a + je vais essayer de vous la montrer ? une publicité qui a été utilisée euh :: (tenant avec son ordinateur de projeter l'affiche publicitaire) (apparition de la diapo 19 21.28) voilà ? c'est_une publicité qui a été utilisée par la sécurité routière [EXEF] en_australie y a marqué if you + [EXED] donc si tu bois et après tu conduis t'es un sacré idiot [EXEF]</p> | <p>Page 182 n° 2</p> <p>[EXED] BLODDY MERRY bloody merry etc donc y a vraiment un jeu de mots + donc ce terme là (pointant du doigt au tableau le terme « bloody » 22.17) n'est pas choisi au hasard ? (22.19) ça c'est pour illustrer la fonction poétique + cet_exemple et puis euh le visuel avec le fait que vous_avez un cercueil qui est_aussi un verre de bière ? donc ça ↑ c'est la fonction poétique plus le visuel dans ce message ↓ +++ [EXEF]</p> | <p>Page 182 n° 2</p> <p>[EXED] donc par exemple il nous dit + le fait de dire JEUNE MARGUERITE ? dans cet_ordre et non pas marguerite jeune ? [EXEF] donc relève de la fonction poétique c'est_à dire que si je considère aucune préférence hiérarchique entre les deux termes nommés ? le choix de cet_ordre peut éviter la préséance donnée au nom le plus court par euphonie donc on décide souvent quand_on_a deux prénoms quand_y_en_a un qui est plus long l'autre plus court ? on va d'abord dire le plus court avant le plus long ? [EXEF]</p> |
| <p>Une situation vécue par l'étudiant</p> | | | | | |

| Page 185 n°2 | Page 185 n°5 | Page 185 n°1 | Page 186 n°4 | Page 188 n°2 |
|--|---|---|--|---|
| <p>[EXED] vous_avez déjà vu parfois euh :: vous dites juste une information à quelqu'un et euh l'autre personne va mal interpréter et va croire que vous vouliez dire autre chose et va prendre la mouche parce qu'il a pas compris ce que ce que vous vouliez dire [EXEF] (27.57)</p> | <p>[EXED] on va être là à tel endroit à telle heure et on parle pas d'autres informations même si on se rappelle ATTENDRE TOI A DIX SEPT HEURE A L'HOTEL etc [EXEF]</p> | <p>on_essaye par exemple dans_un mode d'emploi technique d'être donc le plus près possible possible des données que de l'information et pas de notre fioriture [XXX] [EXEF] (29.19)</p> | <p>[EXED] par exemple quand_on vous dit un mot c'est tout ce que ça réveille comme univers chez vous ? donc ça (31.01) EXEF]</p> | <p>donc y a cette fonction de socialisation du langage ++ donc LA FONCTION PHATIQUE concerne le maintien du contact c'est_une des premières fonctions qu'on observe chez l'enfant qui est acquis par l'enfant et ça prend souvent le pas sur l'information proprement dite puisque y a cette fonction du langage qui est LA SOCIALISATION qui est très_importante chez l'être humain ? (37.06) les_informations proprement dites [EXED] c'est toutes les_interjections qu'on peut trouver dans le message ? (37.09) donc comme je vous le disais + hein ? (37.12) n'est ce pas ? (37.17) tu vois ? tout ce qui permet de maintenir le contact et de se dire que l'autre nous suit bien ? (37.20) + dans</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | <p>du tout de la même culture ? avec pas les mêmes références historiques + on peut très bien ou pas se comprendre puisqu'on va pas associer les mêmes mots au mêmes éléments ? [EXEF] ++ (constitution par l'enseignante au tableau du schéma du code 43.18) donc souvent le code donne ? + schématiquement pour qu'une communication soit réussie y a un_échange culturel d'un_individu + le champ culturel d'un_autre individu et il faut au moins qu'il y_ait une partie qui coïncide qui soit ensemble + il faut au moins qu'y_ait un code commun la langue mais aussi la culture des personnes ? (43.36) donc ? ce qui est_en grisé c'est ce qu'on_a en commun et c'est essentiel pour qu'une communication</p> | <p>peut_y avoir des_échees de la communication puisque si on prend une préférence qui se situe dans le champ culturel qui n'est pas partagé ça peut poser des problèmes (44.33) [EXEF]</p> | <p>de chaque mots + vous_avez une phrase ? le sens de la phrase va pas être la somme de chaque mot ? du sens de chaque mots ça va être un tout qui va être global ? parce que vous_allez chercher des_informations dans votre sphère de connaissances et vous allez donc vous_allez associer d'autres_informations à ce que vous_allez recevoir ? [(45.27) + donc vraiment mettez vous en tête qu'un_individu peut aller chercher dans cette petite partie qui n'est pas commune d'autres_interprétations d'autres_informations au message et donc interpréter autre chose ? [EXEF]</p> | <p>les demandes de définitions + [sur les demandes d'éclaircissement +] tout ça ? fait partie de LA FONCTION METALINGUISTIQUE ? (46.48) donc on parle du langage par lui même + donc on va définir les termes ignorés par le récepteur + c'est les demandes de classification + donc on va analyser le code proprement dit ? + si par exemple le code n'est pas commun ? on va + les destinataires peut demander des clarifications sur les termes utilisés ? (46.77) donc ça tout ça ? fait partie de la fonction métalinguistique ? [EXEF]</p> | <p>demande des_ explications sur le mot ? + est ce qu'on dit bien ça comme ça ? [EXEF] + [EXED] est ce que ça se dit comme ça ? c'est fonction métalinguistique ? [EXEF] (48.17)</p> |
|--|---|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>soit bien comprise faut qu'y_ait au moins ce code en commun (43.45) entre le destinataire et le destinataire ? + donc bien sûr les champs culturels d'un_individu ne vont jamais COINCIDER PARFAITEMENT ? + [EXED] vous_allez jamais trouver deux_individus qui ont_exactement les mêmes connaissances même si ils sont frères et sœurs + si ils_ont vécu les mêmes choses + ont suivi les mêmes_études ? + y aura toujours quelque chose qui va différer et vous pouvez avoir seulement un code commun qui est très petit et donc ça permet à l'échec de la communication le fait que ces deux surfaces ne se regroupent pas parfaitement [EXEF]</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | Page 192 n°3 | Page 193 n°1 | Page 193 n°2 | Page 195 n°1 | Page 195 n°2 |
|--|--|---|--|--|---|
| | <p>donc c'est à chaque fois que le message est centré sur sur le code proprement dit on_est alors dans LA FONCTION METALINGUISTIQUE? + [EXED] donc ça peut être aussi des termes + des petites phrases comme euh JE VOUS_AI COMPRIS ? [EXEF] [EXED] QU'EST-CE QUE VOUS VOULIEZ DIRE ? [EXEF] + [EXED] JE NE VOUS SUIS PAS ? [EXEF] donc si on_a pas compris on demande des clarifications du message? (49.52) 004. EEE : [XXX] 005. Z : oui c'est un peu l'apprentissage des langues mais comme l'apprentissage du langage aussi ?</p> | <p>[EXED] quand un_enfant apprend le langage aussi ? + le fait de comment associe euh :: le fait euh :: ordre mettre l'ordre des mots et par exemple ça et pas ça ? donc c'est le langage proprement dit après dans le cadre d'un_étranger c'est plus l'apprentissage d'une langue plutôt que du langage puisqu'il a déjà la maîtrise du langage ? [EXEF]</p> | <p>[EXED] c'est par exemple si vous prenez l'exemple des mathématiques ? on_a un langage qui est les mathématiques [EXEF] + [EXED] donc les nombres les chiffres avec des_égales et des plus des moins + avec de l'algèbre des nombres etc ? [EXEF] et pour expliquer les mathématiques on_a recours au langage naturel [EXEF]</p> | <p>donc comme ça c'est juste l'opération technique + mécanique qu'on appelle LE DECODAGE et qui a lieu dans la communication entre machines ? + (55.50) [EXED] vous_allez avoir un camescope + vous_allez passer l'image du camescope sur l'ordinateur ou sur la télévision et on_aura un décodage qui vient du signal lumineux par le camescope ou bien de la télévision [EXEF] (bruit)</p> | <p>le code dépend aussi de tout le champ culturel ? [+ [EXED] de ce qu'on_a entendu + (56.17) de ce qu'on va interpréter selon notre propre vécu et notre propre euh :: + selon notre propre culture ? + donc aussi bien le décodage pour passer d'une machine à une autre ça va être les mêmes tandis que l'interprétation ? + (56.25) [vous dites vous dites un même message à plusieurs personnes différentes il va être interprété de manière différente ? (56.28) [EXEF]</p> |

| Un enchâssement de récit (anecdotes) | Un exemple typique de la classe | Une énumération d'exemplaire de la classe | Une situation vécue par l'enseignant | Une situation vécue par l'étudiant | Un enchâssement de récit (anecdotes) |
|--------------------------------------|---------------------------------|---|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| DEBZTR2 | | | | | |
| 35 EXEMPLES | 10 | 5 | 0 | 20 | 0 |
| POURCENTAGE % | 28.5% | 14.2% | 0% | 57.14% | 0% |

ANNEXE 14. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT DEBUTANT I

1. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT DEBUTANT I [DEBITR1]

| DEBITR1 | Page 197 n° 1 | Page 198 n° 2 | Page 201 n° 1 | Page 203 n° 1 |
|--|---|---|--|---|
| <p>Un exemple typique de la classe</p> | <p>[EXED catég 1] donc un_exemple d' énoncé qui serait STRICTEMENT référentiel hein hein qui serait vraiment le le le le stéréotype de l' énoncé référentiel c' est euh :: tout les_ énoncés qui sont PUREMENT UTILITAIRES hein ↓ (02.11) + par exemple euh un_ énoncé où vous pouvez voir sur un panneau où y aurait écrit ROUTE BARREE (écrivant le terme ROUTE BARREE au tableau 02.13) d' accord ? [EXEF catég 1]</p> | <p>[EXED catég 1] euh un_ autre exemple euh :: d' énoncé utilitaire et stri : et euh strictement référentiel ce serait par exemple les LES TELEGRAMMES ? [EXEF catég 1]</p> | <p>[EXED catég 1] donc imaginons une situation qui ne peut pas exister mais imaginons la ↓ je vous parle des_ animaux des félins et je vous dis ben le chat hein et là ↑ vous me dites c' est quoi un chat ? et moi je vous dit un chat c' est_ un félin qui :: [EXEF catég 1]</p> | <p>et on range également dans la fonction référentielle tout ce qui relève du COTEXTE et en l' occurrence tout ce qui est du côté de l' utilisation des_ ANAPHORES + [EXED catég 1] des pronoms anaphoriques par exemple [EXEF catég 1]</p> |
| <p>Une énumération d' exemplaire de la classe</p> | <p>Page 207 n° 1</p> | <p>Page 207 n° 1</p> | <p>Page 206 n° 2</p> | <p>P° 198-199 (la fonction phatique)</p> |
| | <p>[EXED catég 2] donc une absence de cohérence</p> | <p>[EXED catég 2] hum par exemple hein un_ exemple</p> | <p>[EXED catég 2] donc un_ exemple hein on va</p> | <p>[EXED catég 2] par exemple dans_ une</p> |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | <p>thématique sera + considérée par votre interlocuteur soit comme quelque chose de pathologique y a des maladies qui font qu'on arrive pas à tenir des des dysphasies qui ne permettent pas ça qui font qu'on ne tient pas une thématique ↓ euh si vous n'êtes pas dans_une situation euh de maladie ↑ dans ce cas là on vous dira oh ! mais arrête de passer du coq à l'âne je te suis plus ↓ d'accord ? donc cette expression est typique de cette incohérence sémantique ↓ (39.07) donc le fait de dire de passer du coq à l'âne là ↑ on met en œuvre UNE FONCTION METALINGUISTIQUE d'accord ? [EXEF] catég 2]</p> | <p>de savoir implicite ↓ c'est euh la relation de cause à effet d'accord ? vous savez eu vous vous avez intégré euh de manière implicite que ben si y a un_effet y a nécessairement quelque chose qui cause cet_effet ↓ (44.13) la relation entre les deux et vos discours généralement s'articulent en respectant ce type de générique qu'on_a sur le monde ↓ (44.24) ++ donc dans ce type de connaissances dans ce type de compétence ↓ pardon ↑ intervient l'idée que quand_on parle euh :: et ben il faut tout gérer s'intéresser au savoir de l'autre ↑ que que quelles sont les compétences de l'autre ? euh :: dans ce domaine ↓ + (45.22) donc si par exemple euh + je parle de prolétariat de classe ouvrière de de lutte des classes de grève ↓ mon discours sera différent si je m'adresse à</p> | <p>insister sur un mot important dans_une phrase ↓ + si on veut le mettre en évidence + le fait d'insister sur un mot + peut prendre une valeur particulière comme l'interdiction ↓ par exemple si j'interdis si je je souhaite euh euh interdire à mon :: enfin de ne plus sortir je vais dire je ne veux PAS que tu sortes ce soir ! [EXEF] catég 2]</p> | <p>question alors \</p> <p>004. EEE : on dit t'es toujours là ? ↑</p> <p>005. I : (07.32) voilà ↓ par exemple t'es toujours là ? d'accord ? on cherche à maintenir le contact d'accord ? (07.36) ou alors euh hein hein hein T'AS COMPRIS ? hein TU VOIS ? (07.39) euh LES_ONOMATOPEES euh elles servent à ça ↓ ou alors si quelqu'un parle + fait + parle beaucoup ben on_a vu que dans la communication non verbale (07.43) le fait de faire des gestes (07.44) de hocher la tête pour montrer qu'on suit (07.45) et puis au téléphone on voit pas notre interlocuteur + donc ce sera faire hum hum hum hum d'accord ? on montre qu'on_est toujours là on montre que le contact est bien_établi hein euh euh que la communication se passe bien donc c'est LA FONCTION PHATIQUE</p> |
|--|---|---|---|---|

| | Page 204 n° 1 | Page 209 n° 1 | Page 210 n° 1 | |
|--|---|---|--|--|
| <p>Un enchâssement de récit (anecdotes)</p> | <p>d'un côté et de l'autre hein l'émetteur a ses propres compétences qui vont être [EXED catég 5] des COMPETENCES LINGUISTIQUES PARALINGUISTIQUES IDEOLOGIQUES CULTURELLES PSYCHOLOGIQUES qui vont avoir également des contraintes de l'univers du discours et de l'autre côté le destinataire le :: récepteur a LUI ses propres compétences qui ne sont pas partagées entre l'émetteur et le récepteur ↓ + alors on va rentrer dans le détail des compétences et qu'est ce qu'elle propose comme compétences ↓ D'ABORD ↑ y a des COMPETENCES LINGUISTIQUES et PARALINGUISTIQUES ↑ d'abord on va d'abord s'intéresser aux</p> | <p>[EXED catég 5] par exemple le caractère écrit ou oral du canal de transmission ↑ + le lieu \</p> <p>022. EEE : [XXX]</p> <p>023. I : comment ?</p> <p>024. EEE : pardon ↓ vous pouvez répéter ce qui était avant s'il vous plaît ?</p> <p>025. I : (51.06) donc euh :: caractère écrit ou oral du canal de transmission ↓ + (51.07) [EXED] le lieu de la situation ↑ + (51.10) la temporalité donc temporalité hein quand_est ce que ça se passe ? à quels moments et aussi en termes de durée de la communication ↓ (51.14)</p> <p>026. EEE : <inaudible></p> <p>027. I : (52.08) voilà ↑ par exemple c'est quand même un canal assez particulier qui peut être</p> | <p>[EXED catég 5] donc naturellement la communication sera différente selon qu'on raconte une histoire qu'on raconte un conte (52.28) que l'on_est dans_une situation d'altercation (52.29) que l'on_est dans_une situation de consultation médicale ↑ 52.31) euh :: d'explication de romans (52.32) de situations de cours etc ↓ (52.33) ++ donc naturellement hein ces contraintes de l'univers du discours sont différentes selon l'émetteur et selon le récepteur d'accord ? + par exemple dans une situation telle qu'on vit en ce moment ↓ la situation de cours ↑ euh : non ↓ les contraintes de l'environnement c'est le fait qu'il faut que je parle suffisamment fort pour que vous puissiez</p> | |

| | | | | |
|--|--|--|------------------------------------|--|
| | <p>COMPETENCES LINGUISTIQUES (écrivant le terme « compétences linguistiques » 34.50) + <compétences linguistiques> alors les compétences phonétiques d'abord + donc compétences phonétiques (34.53) donc compétences de prononciation ↓ + et tout défaut de prononciation va entraîner une modification du contenu du message ↓ (34.57) un exemple qu'on vit tous surtout en ce moment c'est quand_on_est enrhumé ↑ et ben on_a une modification en termes de production du message hein et c'est [XXX] donc quand_on_est malade hein quand_on_est enrhumé le fait de ne pas pouvoir respirer par le nez entraîne un défaut de prononciation hein des nasales ↓ (35.56) + donc ça peut sur certains mots faire des</p> | <p>radiophonique (52.11) télévisuel et dans ce cas là ↑ on_utilisera pas les mêmes moyens pour faire passer un message ↓ + euh le nombre de participants + ou encore la représentation que les protagonistes se font d'eux mêmes et se font des_autres ↓ + (52.16) donc pour comprendre ce dernier point ↓ si par exemple euh vous_allez euh vous faites vous + faites une présentation à destination d'un public ↑ il vous faut avoir une idée du public qui va vous_écouter ↓ pour euh :: être sûr que ce que vous_allez dire va être compris ↑ il faut pas que ce soit trop compliqué (52.24) si c'est_un public qui ne connaît pas du tout la thématique que vous_allez aborder et il faut pas que ce soit trop simple si c'est_un public de spécialistes ↓ (52.27) d'accord ? [EXEF</p> | <p>m'entendre ↑ [EXEF catég 5]</p> | |
|--|--|--|------------------------------------|--|

| | | | | |
|--|--|------------------------|--|--|
| | <p>QUIPROQUOS ↑ ça peut aussi être relativement handicapant si vous_avez un billet snef à réserver par téléphone puisque la machine ne vous comprendra pas ↓ (36.09) DEUXIEME TYPE de compétence linguistique COMPETENCE SYNTAXIQUE ↑ alors la compétence syntaxique ça fait référence à la capacité à structurer des phrases plus_ou moins complexes ↓ ++ (37.00) donc euh un_exemple euh si vous vous_adressez à un_enfant en bas_âge ↑ vous_allez adapter vos compétences en_utilisant plutôt une structuration simplifiée ↑ vous_allez pas euh utiliser des subordonnées des relatives dans tous les sens ↓ vous_aurez une utilisation de la langue plutôt simplifiée + de manière à ce que l'enfant vous comprenne (37.13) + par contre si vous racontez une histoire qui relate</p> | <p>catég 5]</p> | | |
|--|--|------------------------|--|--|

| | des_événements imbriqués les_ uns dans les_ autres avec euh plusieurs protagonistes euh qui reviennent de temps_ en temps → euh dans ce cas là ↑ vous_ utiliserez une structure syntaxique qui vous permettront de faire des retours dans le temps des_ avancées dans le temps de revenir sur un personnage etc ↓ [EXEF catég 5] | | | | |
|----------------------|--|--|---|---|---|
| DEBITR1 | Un exemple typique de la classe | Une énumération d'exemplaire de la classe | Une situation vécue par l'enseignant | Une situation vécue par l'étudiant | Un enchaînement de récit (anecdotes) |
| 13 EXEMPLES | 4 | 4 | 0 | 2 | 3 |
| POURCENTAGE % | 30.7% | 30.7% | 0% | 26% | 23.07% |

2. CARTOGRAPHIE DES EXEMPLES CHEZ L'ENSEIGNANT DEBUTANT I [DEBITR2]

| DEBITR2 | Page 221 n°1 (approche gestétique) | Page 220 n°2 | Page 221 n°3 | Page 228 n°1 | Page 230 n°1 |
|------------------------------------|--|--|---|--|---|
| Un exemple typique de la classe | [EXED catég 1] donc ça veut dire par exemple lever la main ↑ c'est lever un bras plus haut que la tête du même niveau et pointer un_index vers le haut et plier les_autres doigts hein ça va être une description purement physiologique ↑ + qu'est ce que le geste en lui-même ? (12.58) [EXEF catég 1] | [EXED catég 1] c'est si je fais UN SOURIRE ↑ (faisant la mimique du sourire 14.15) euh :: et l'approche gestémique dira IL SOURIT d'accord ? [EXEF catég1] | [EXED catég 1] une SITUATION DE DIALOGUE par exemple vont euh :: agir ensemble euh dans la dans la communication dans l'interaction d'accord ? [EXEF catég 1] | [EXED catég 1] allez aux_AG ! [EXEF catég 1] | [EXED catég 1] si on prend l'exemple de l'énumération ↓ le fait de faire ça (dépliant un à un ses doigts) si mes_énoncés sont un peu longs je saurais où j'en suis d'accord ? c'est_un facilitateur cognitif ↑ + ça m'aide à savoir où j'en suis dans mon_énoncé d'accord ? [EXEF catég1] |
| Une énumération de la classe | [EXED catég 2] on décrit quelqu'un qui court parce que il se fait poursuivre par un loup ↑ + il court puis on fait : les bras sur les côtés (faisant le geste d'aller et retour des bras | [EXED catég 2] alors là ↓ j'en_ai fait un tout_à l'heure quand j'ai cité la citation de cosnier puis que dans la citation de cosnier y'avait une langue ↑ + je sais plus c'était | | | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | <p>39.11) d'accord ? hein des choses comme ça [EXEF catég 2]</p> | <p>une langue y_avait des guillemets qu'il fallait intégrer dans la citation ↓ et je vous_ai dit LANGAGE machin entre GUILLEMETS d'accord ? + ça peut être aussi euh ça va appuyer les :: puis alors dans_un premier temps et puis dans_un second temps vous voyez on peut faire des gestes comme ça ↑ ainsi ces connecteurs y a ALORS + AUSSI ↑ + ALORS il m'a raconté ça ! ce genre de petits mots c'est pas toujours évident de voir la différence entre ça et ça (pointant du doigt vers le tableau les termes « scansion » et « battement » 49.59) + c'est_une distinction qui est relativement fine hein entre marqueurs grammaticaux + entre euh marqueurs grammaticaux et euh pragmatiques ↓ (50.12) on va pouvoir par exemple euh si je fais une énumération de choses</p> | | | |
|--|--|---|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|
| | | | | <p>euh :: PREMIEREMENT DEUXIEMEMENT TROISIEMEMENT donc là ↑ vous voyez que j'accompagne mon flux verbal en numérotant l'ensemble des éléments dont je vais parler donc là ↓ on_est dans l'idée de euh :: là on_est plutôt dans les gestes d'illustration + des gestes de battements hein (50.52) donc un_exemple de geste cohésif c'est par exemple de dire JE NE SUIS PAS D'ACCORD ! (tapant la main à plusieurs reprises sur le bureau 50.56) d'accord ? donc à chaque fois j'insiste sur chaque élément de mon de mon de mon_énoncé verbal en tapant sur la table pour vraiment insister dessus d'accord ? donc ça serait un_exemple de geste de scansion de geste cohésif ↓ + ça va APPUYER sur l'ensemble des éléments sur lesquels je suis pas d'accord + d'accord ? ++</p> | | |
|--|--|--|--|---|--|--|

| | | <alors on_en_est où ↓> [EXEF catég 2] | Page 232 n°1 | Page 235 n°3 | Page 237 n°1 |
|--|--|--|--|---|--|
| <p>Une situation vécue par l'enseignant</p> | | | <p>[EXED catég 3] donc par exemple ben se gratter euh : + euh [XXX] vous parliez de :: vous vous poussiez les cheveux hein souvent ↑ on_a des tics avec les cheveux + se ronger les_ongles (rire) moi ↓ j'en_ai plein euh donc des gestes d'auto contact + on_a aussi DES GESTES DE MANIPULATION D'OBJETS (01.23) moi c'est super facile hein + j'ai un stylo j'en_ai besoin + il en fait des tours dans mes mains + je le passe d'une main à l'autre et tout ça d'accord ? ça ↑ c'est_un geste de manipulation d'objets + ça peut être aussi toucher ses bracelets ses boucles d'oreilles euh :: d'accord ? + y a aussi dans les gestes</p> | <p>[EXED catég 3] c'est ALLEZ_Y ! ALLEZ ! hein + vous voyez je fais un geste qui va accompagner le fait que j'arrête de parler là on le voit pas mais d'essayer d'arrêter de parler et de vous donner la parole ↓ + si je vous pose une question ça va + je vais en général [XXX] d'accord ? ou alors si je vois quelqu'un qui lève la main l'↑ le le fait de lever la main c'est aussi dire ah :: moi je veux rentrer dans la conversation et j'ai quelque chose à dire ↑ d'accord ? là soit j'ai fini de dire ce que j'ai à dire donc dans ce cas là je vais donner la parole je vais m'arrêter de parler et donner la parole à la personne qui a levé la</p> | <p>[EXED catég 3] par exemple moi quand je fais un cours euh ya certaines personnes qui vont utiliser beaucoup de synchronisateurs + donc souvent je m'appuie sur ces quelques personnes qui acquiescent de la tête parce qu'elles_ont compris ou qui relèvent la tête quand_elles_ont fini d'écrire ↓ ce qui me donne l'autorisation de passer à la suite par exemple ↑ de pas insister parce que je vois que vous_avez compris d'accord ? donc là ↓ par exemple vous venez d'acquiescer donc là ↑ je me dis c'est bon le message est passé + donc vous rentrez en synchronie avec mon discours et toutes les situations de</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | <p>extracognitifs LES BALANCEMENTS (écrivant au tableau le terme « balancements » 01.58) ++ ça peut être ben de bouger d'avancer de reculer + ce genre de choses ↓ \</p> <p>056.EEE : d'agiter ses jambes ?</p> <p>057. I : comment ?</p> <p>058.EEE : D'AGITER SES JAMBES ↑</p> <p>059. I : d'agiter ses jambes quand_on_est assis euh :: + le fait de rester assis c'est en fait un non balancement ↓ ça rentrerait dans ce cadre là hein le fait de ne pas bouger du tout de rester complètement droit ↑ c'est_en soi un geste hein même si il est pas caractériser par le fait de se balancer + alors quand_on_a beaucoup + quand_un_émetteur produit beaucoup de gestes de ce type en</p> | <p>main ↑ ou alors lui dire ATTENDS JE T'AI BIEN VU ↑ JE FINIS CE QUE J'AI A DIRE ET APRES TU PARLES ↓ d'accord ? + donc c'est comme ça avec les gestes et avec les paroles qu'on va pouvoir gérer la communication d'accord ? [EXEF catég 3]</p> | <p>communication se passent comme ça on peut être plus_ou moins à l'écoute des gestes de synchronie de la part des_autres euh + donc on peut y être sensible ou moins sensible d'accord ? ça va dépendre des gens ça va dépendre des situations et puis y_en_a qui ont rien_à faire d'accord ? donc euh :: sachez que VOUS ↑ vous faites beaucoup de synchronisateurs et dans cette situation même si vous_avez peu la parole y_en_a beaucoup d'entre vous qui ont des synchronisateurs + y_en_a parfois qui s'endorment ↓ alors bon ↑ ben je me dis bon ben là ↓ je dois être embété embêtante ou barbante donc je vais essayer de redynamiser le cours d'accord ? (19.03) + donc tout ça ↑ permet de maintenir la communication + vous saisissez l'importance des synchronisateurs ? [EXEF</p> | | |
|--|---|--|---|--|--|

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | <p>général on l'interprète comme ben euh : la personne est mal à l'aise ↓ + la personne est gênée ou pas bien dans son rôle hein c'est souvent associé à ça ↑ + par contre à très très très grande fréquence ça peut indiquer une pathologie hein des tics euh ++ [EXEF catég 3]</p> | | <p>catég 3]</p> | | |
| | <p>Page 234 n° 2</p> <p>[EXED catég 4] donc à votre manière de dire là BON ARRETE ! hein + ça va pas JE COMPRENDS PAS ! donc ça rentrerait dans l'hétérosynchronie <je pense ?> moi je les classerai comme ça après il faudrait aller voir plus_en détails dans les la classification de cosnier (07.00) [EXEF catég 4]</p> | <p>Page 234 n° 2</p> <p>[EXED catég 4] si je fais une pause longue ben je m'attends pas à ce que la ou les personnes en en face de moi prennent la parole si au contraire je veux pas qu'il la prenne ? je vais parler très vite et essayer d'éviter de faire des pauses d'accord ? [EXEF catég 4]</p> | <p>Page 237 n° 2</p> <p>[EXED catég 4] si par exemple vous parlez avec quelqu'un et puis qui se met à vous tourner le dos ou aller plier du linge et tout ça ↑ vous comprendrez qu'il en_a ras le bol de vous quoi + en général c'est ça hein d'accord ? (19.43) [EXEF catég 4]</p> | | |
| <p>Une situation vécue par l'étudiant</p> | | | | | |

| | Page 224 n°1 | Page 226 n°2 | Page 231 n°2 | Page 235 n°1 |
|--|--|---|--|--|
| <p>Un enchâssement de récit (anecdotes)</p> | <p>[EXED catég 5] alors par exemple si je fais euh euh :: CETTE PORTE LA ↑ (pointant la porte du doigt 32.39) avec ma main je montre la porte ou si je dis VOUS LA BAS ↑ (pointant un étudiant du doigt 32.47) je montre la personne pour la distinguer parmi les autres d'accord ? donc c'est le fait de pointer du doigt de montrer euh + on peut le distinguer dans ce cas là ↑ on parle de GESTES DEICTIQUES (33.01) (écrivant au tableau le terme « gestes déictiques » 33.01) + gestes déictiques en linguistique + en étudiant + dans les langues y a des déictiques par exemple cette chaise là ↑ (pointant du doigt une chaise 33.21) le pronom CETTE est un déictique donc de la même manière qu'on va</p> | <p>[EXED catég 5] bon vous imaginez un bonhomme et puis qu'est ce qui fait ? oui ↑ 042. EEE : se toucher les cheveux ? 043. I : se toucher les cheveux ↑ mais euh on est dans l'action plutôt mais par exemple elle faisait sa belle (faisant le geste de se toucher les cheveux 39.00) + elle arrêtait pas de se toucher les cheveux hein ça peut être ça ↓ [EXEF catég 5]</p> | <p>[EXED catég 5] par exemple euh :: souvent je demande ↑ peut être pas assez souvent en tout cas j'ai l'impression d'être de le dire de le demander assez souvent ça va ? + ça va vous suivez ? + vous voyez ? + J'acquiesce moi-même je vous dit + vous vous allez acquiescer et je vous pose la question de savoir SI vous allez bien d'accord ? + je vous fais des gestes je vous pose la question est ce que ça va ? est ce que vous suivez ? + là ↓ je produis des gestes vers vous et je l'associe à mon flux verbal + VOUS ↑ à cela vous allez rentrer au total dans des hétérosynchronies et vous allez soit cligner des yeux pour asserter que tout va bien vous allez bouger la tête dans un sens ou dans</p> | <p>[EXED catég 5] alors quand on parle euh quand on fait que parler par une situation téléphoniques par exemple pas par le geste et uniquement par le flux parolier on va y va y avoir des signes qui vont dire que ben là ↑ je peux répondre ou je prendre mon tour de parole + à une question on attend une réponse par exemple ↓ + donc y a des choses qui se font comme ça donc dans une situation en face à face ben c'est pareil ↑ va y avoir des gestes qui vont permettre de donner la parole ou au contraire ATTEND J'AI PAS FINI DE PARLER ↑ LAISSE MOI ↓ + donc il parlera après etc [EXEF catég 5]</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>accompagner cette chaise là avec le fait de la montrer du doigt on parlera de gestes déictiques (33.21)</p> <p>035. EEE : ils désignent ? 036. I : c'est ça c'est exactement ça ↑ c'est qu'ils désignent + c'est le fait de désigner quelque chose ça peut être + ça pourrait être LUI ↑ (pointant du doigt le voisin de l'étudiant posant la question 39.41) il est il s'est mis au premier rang d'accord (rire) et on le voit plus des_yeux du coup ↓ (rire) euh :: on peut aussi donc ↓ dans LES REFERENTIELS illustrer de manière métonymique ce dont_on parle on dit euh cette maison bon ↓ elle avait un TOIT IMMENSE ↑ (faisant le geste en ouvrant les bras 34.12) d'accord ? ou elle avait UN TOIT PLAT ↓ et donc J'ILLUSTRE DONC DE MANIERE</p> | | <p>l'autre pour dire que ça va ou ça va pas d'accord ? + donc à une question posée par les gestes ↑ vous_allez_pouvoir répondre uniquement par des gestes et ça permettra ce savoir si l'interaction se passe bien ↓ (57.19) donc l'hétérosynchronie c'est l'allocataire hein le récepteur va coordonner la communication va synchroniser ses gestes avec le flux parolier de l'émetteur ↓ (57.46) + alors la synchronisation hein le phénomène de synchronie ↑ que ce soit pour l'autosynchronie ou pour l'hétérosynchronie il semblerait que ce soit UN PHENOMENE QUI SOIT UNIVERSEL + qu'on retrouve chez tout le monde + chez toutes les cultures ↓ + on l'observe déjà euh à la naissance des_enfants hein les_enfants dans leur euh quand_ils + quand_ils font des mimiques ↑ ils</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>METONYMIQUE CE DONT JE PARLE quand je parle de GESTES ILLUSTRATIFS OU ICONIQUES dans ces cas là ↓</p> <p>037. EEE : c'est quoi ?</p> <p>038. I : c'est parallèle aux déictiques ↑ (écrivant au tableau les termes « gestes illustratifs » et » gestes iconiques » 34.34) + c'est des référentiels donc hein</p> <p>GESTES ILLUSTRATIFS OU ICONIQUES ++ alors la classification se respécifie parmi les gestes illustratifs on_en_a trois catégories ↑ ++ je vous_avez dit que c'était galère ↓ ne m'en voulez pas je vous_avez prévenu ↑ (rire) maintenant il faut assumer hein euh ::</p> <p>040. EEE : [XXX]</p> <p>041. I : oui ↑ mais on_y va puisqu'y_a trois classifications + ya trois types hein donc on va rentrer dans les détails ↓ + DONC LES GESTES</p> | <p>répondent à un stimuli et ils font des signes comme quoi ils_ont + ils comprennent hein</p> <p>comprendre c'est un grand mot pour des nourrissons</p> <p>↓ mais en tout cas y a une interactivité qui se passe et ils réagissent à</p> <p>l'interaction par des gestes + c'est les gestes qui priment <chez les nourrissons ↓> + donc y a des_études qui ont_été faites sur les_enfants qui montrent que peu importe la langue qui va être employée euh :: quand_on fait un discours quand_on parle à un_enfant il va avoir des gestes + chez l'enfant le bébé + le nouveau né hein qui vont rentrés en synchronie avec le discours ↓ ++ par exemple hein un discours où on va par exemple essayer euh : d'ex d'exciter l'enfant de l'amener à réagir + un_enfant il va faire des gestes très rapides + il va</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>ILLUSTRATIFS y_en_a TROIS TYPES ↑ vous voyez même le tableau il est pas fait pour (en le pointant du doigt le tableau) + c'est vraiment pas de ma faute hein ↓ ++ LES GESTES SPATIOGRAPHIQUES (écrivant le terme « gestes spatigraphiques » 35.47) + les gestes spatigraphiques comme son NOM l'indique hein de spatio spatialité ↓ espace euh les gestes spatigraphiques REPRENNENT LES CARACTERISTIQUES DE LA DISPOSITION SPATIALE DU REFERENT ↓ hein on évoque la disposition spatiale de ce dont_on parle du référent en l'occurrence + le référent pouvant être un_objet une personne euh :: n'importe quoi hein euh :: don con reprend les caractéristiques de la disposition spatiale ↓</p> | <p>tendre les bras pour attraper un_objet + par exemple il va réagir ↓ alors que si on_a un discours qui est_apaisant qui est reposant si on reste fermé en posant les bras ↑ il reste en synchronie avec le discours qu'on lui propose ↓ ça change très vite hein + euh :: au fur et à mesure de l'évolution et de l'apprentissage de l'enfant + les_enfants sortent de cette hétérosynchronie pour prendre leur propre autosynchronie ↓ et ça ↑ [EXEF catég 5]</p> | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>(36.37) par exemple je raconte une histoire et je parle à quelqu'un et je dis il est face à moi comme ça ↑ (en montrant le côté opposé de la paume de la main 36.45) face à sa figure d'accord ? ou alors il était derrière (faisant le geste) ou alors avant ↑ + il était devant moi ou il était vraiment derrière moi mais vraiment loin quoi ↓ hein d'accord ? donc on_en_a plein des gestes comme ça hein qui reprennent ces_informations spatiales (36.59) ++ les gestes donc en deuxième hein se sont LES GESTES dits PICTOGRAPHIQUES (écrivant au tableau le terme « gestes pictographiques » 37.13) les gestes pictographiques REPENNENT LES ELEMENTS DE LA FORME DU REFERENT alors là ↑ qu'est ce que ça pourrait être comme geste ? + il était</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | ENORME ! ou alors il était GRAND ! (élevant les bras au dessus de la tête) j'arrivais même pas à sa taille en haut de sa tête ↓ + il était TOUT PETIT ! (en se baissant) 38.00) d'accord ? [EXEF catég 5] | | | | | |
|---------------|---|---|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|--|
| DEBITR2 | Un exemple typique de la classe | Une énumération d'exemplaire de la classe | Une situation vécue par l'enseignant | Une situation vécue par l'étudiant | Un enchaînement de récit (anecdotes) | |
| 17 EXEMPLES | 5 | 2 | 3 | 3 | 4 | |
| POURCENTAGE % | 29.4% | 11.7% | 17.6% | 17.6% | 23.5% | |

ANNEXE 15. TABLEAU DE COMPTAGE DE L'EXEMPLIFICATION

| Enseignants et exemples | Exemple typique de la classe | Énumération d'exemplaires de la classe | Situation vécue de l'enseignant | Situation vécue de l'étudiant | Enchâssement de récits | Combinaison de catégories d'exemplification |
|------------------------------|------------------------------|--|---------------------------------|-------------------------------|------------------------|---|
| M | Catég 1 | Catég 2 | Catég 3 | Catég 4 | Catég 5 | Catég 6 |
| [EXPMTR1] 35 exemples | 5 15.15% | 14 40% | 2 6.06% | 11 33.33% | 2 6.06% | 1 3.03% |
| [EXPMTR2] 31 exemples | 7 22.58% | 8 25.80% | 0 0% | 14 45.16% | 1 3.22% | 1 3.22% |
| Nbre d'ex par catég | 12 ex | 22 ex | 2 ex | 25 ex | 3 ex | 2 ex |
| [EXPMTR1/TR2] 66 exemples | 18.75 % | 33.33 % | 3.12% | 39.06% | 4.68% | 3.12% |
| Z | Catég 1 | Catég 2 | Catég 3 | Catég 4 | Catég 5 | Catég 6 |
| [DEBZTR1] 20 exemples | 7 35% | 7 35% | 0 0% | 1 5% | 4 20% | 1 5% |
| [DEBZTR2] 35 exemples | 10 28.5% | 5 14.28% | 0 0% | 20 57.14% | 0 0% | 0 0% |
| Nbre d'ex par catég | 17 ex | 12 ex | 0 ex | 21 ex | 4 ex | 1 ex |
| [DEBZTR1/TR2] 55 exemples | 30.9% | 21.81% | 0% | 38.18% | 7.27% | 1.81% |
| L | Catég 1 | Catég 2 | Catég 3 | Catég 4 | Catég 5 | Catég 6 |
| [EXPLTR2] 17 exemples | 6 35.29% | 4 23.52% | 0 0% | 2 11.76% | 3 17.64% | 2 11.76% |
| [EXPLTR3] 45 exemples | 4 8.8% | 13 28.8% | 0 0% | 22 48.8% | 4 8.8% | 2 4.44% |
| Nbre d'ex par catég | 10 ex | 17 ex | 0 ex | 24 ex | 7 ex | 4 ex |
| [EXPLTR1/TR2] 62 exemples | 9.67% | 27.41% | 0% | 38.70% | 11.29% | 6.45% |
| I | Catég 1 | Catég 2 | Catég 3 | Catég 4 | Catég 5 | Catég 6 |
| [DEBITR1] 14 exemples | 4 28.57% | 4 28.57% | 0 0% | 2 14.28% | 3 21.42% | 1 7.14% |
| [DEBITR2] 17 exemples | 5 29.4% | 2 11.7% | 3 17.6% | 3 17.64% | 4 23.5% | 1 5.88% |
| Nbre d'ex par catég | 9 ex | 7 ex | 3 ex | 5 ex | 7 ex | 2 ex |
| [DEBZTR1/TR2] 31 exemples | 29.3% | 22.58% | 9.67% | 16.12% | 22.58% | 6.45% |

Légende
 Pourcentage le plus élevé (% ++)
 Pourcentage le plus faible (% - -)

ANNEXE 16. TRAITEMENT DE L'EXEMPLIFICATION CHEZ LES ENSEIGNANTS MLZI

Cf. CD numérique

en

3° de couverture

V - SUPPORT PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS MLZI

ANNEXE 17 : SUPPORT PEDAGOGIQUE DU SED COMMUN AUX ENSEIGNANTS MLZI

A. COMMUNICATION VERBALE

1. COMMUNICATION VERBALE

Dans ce chapitre, nous essaierons simplement de voir à quelle conception générale de la communication se réfère la communication verbale, ou plus explicitement la communication telle qu'elle a été envisagée par la linguistique.

Il faut se dire que la communication n'était pas vraiment une problématique majeure pour les linguistes. La linguistique devait d'abord asseoir son champ de compétences, délimiter son domaine de pertinence, et, en suivant le précepte saussurien d'une « étude de la langue en elle-même et pour elle-même », les linguistes ont dans un premier temps ignorés la question de la fonction communicationnelle de la langue. Le schéma de Jakobson advient au bon moment pour se donner une représentation schématique de la communication que l'on peut évoquer sans quitter les préoccupations spécifiques à son propre champ disciplinaire. Ce n'est que bien plus tard, à l'avènement de la problématique de l'interaction en linguistique, que l'on trouvera des linguistes qui sortent véritablement de la représentation de la communication issue du modèle jakobsonien, et qui s'attèlent à lui présenter une véritable alternative.¹

Je suivrais pour l'instant le cheminement de l'évolution de l'appréhension de la communication en linguistique, en présentant le modèle de Shannon et Weaver (qui inspira le schéma de Jakobson), puis le modèle jakobsonien et les concepts auxquels il a donné lieu, puis la principale proposition qui, en linguistique, a essayé de l'amender : le schéma de C. Kerbrat-Orecchioni.

¹ Une présentation assez importante de cette alternative est proposée dans le thème « Énonciation-Interaction » du module SL0005Y.

1.1. Le schéma de la communication de Jakobson

On voit quel modèle inspire le schéma jakobsonien. Mais comme on le verra ci-dessous, cette *adaptation* consiste en un sérieux réaménagement des concepts, et en une recentration de la visée. En effet, au centre du schéma de Shannon et Weaver, c'est la notion de bruit qui est représentée. Au centre du schéma de Jakobson, c'est la notion de message qui est représenté. C'est que la visée de l'article dans lequel le schéma apparaît est de mettre en avant la fonction correspondant au message, la fonction poétique. Dans un article intitulé *Poétique*, il fait la promotion de l'intégration de la poétique à la linguistique. Au fond, son schéma de la communication n'est que le préalable au schéma des **fonctions du langage**, que Jakobson produit *pour montrer la place de la fonction poétique*, oubliée selon lui par les linguistes.

Il faut donc revenir sur le schéma *original*, pour ensuite voir comment il a été amendé puis critiqué.

Voici comment Jakobson présente ce schéma :

« Le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi, dans une terminologie un peu ambiguë, le « référent »), contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé ; ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire (ou, en d'autres termes, à l'encodeur ou au décodeur du message) ; enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication. [...] Ces différents facteurs inaliénables de la communication verbale peuvent être schématiquement représentés comme suit »

JAKOBSON, 1963 : 213-214.

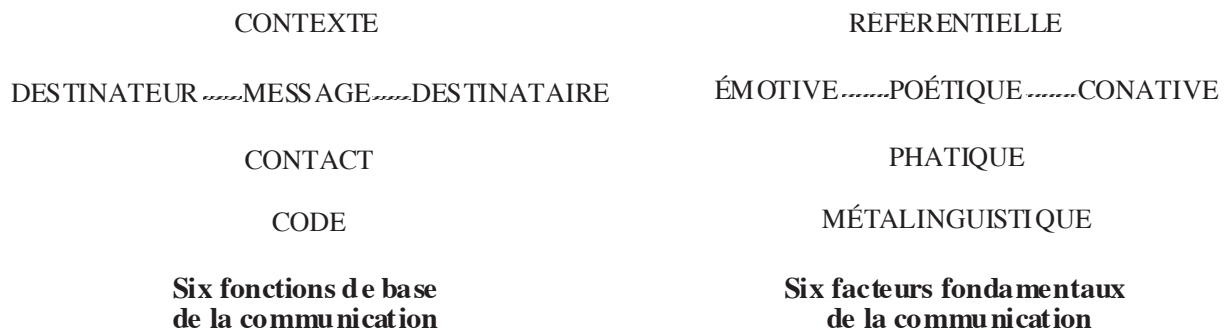


Schéma de la communication de Jakobson
in *Essais de linguistique générale*, Minuit, 1963, p. 213-222

1.1.1. Le contact (comment ?)

Au contact correspond la **fonction phatique**. Elle permet de conserver le contact physique avec le destinataire. On parle ainsi des phatiques pour désigner les interjections telles que « *Hein* », « *n'est ce pas* », « *tu vois* »... Cette fonction semble précéder le langage articulé puisque le gazouillis du nouveau-né lui sert à établir le contact avec son entourage. Le langage ayant une fonction de socialisation, le jeu et le contact sont essentiels et ont le pas sur l'information.

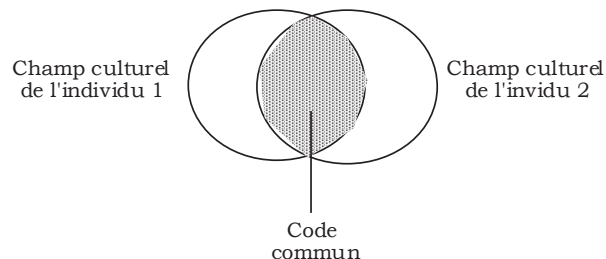
Dans la communication dite médiatisée (téléphone, radio), il existe toutes sortes de formules stéréotypées qui n'ont d'autre but que de vérifier le circuit (« *Allo* », pour la communication téléphonique, « *Roger* », et toutes les formules de vérification de la communication radio militaire). Enfin, dans la vie courante, une bonne partie des échanges n'ont d'autre fonction que d'assurer le contact social.

1.1.2. Le code

Pour que ce système d'échange puisse fonctionner il faut donc qu'émetteur et récepteur aient un **code** en commun. Un code, c'est-à-dire « *une série de règles qui permette d'attribuer une signification au signe support de l'information* » ; autrement dit nous définirons comme code *tout système de signes qui, par convention préalable, est destiné à représenter et à transmettre une information d'une source à un point de destination.*

En effet, pour que la communication s'établisse, il faut que l'émetteur et le récepteur maîtrisent également le **code** ; il importe donc qu'ils fassent usage de la même **langue** mais qu'en plus leurs champs culturels (c'est-à-dire leurs connaissances) coïncident ; sinon la communication n'est que partielle, voire nulle. Il faut donc différencier réception et compréhension : la réception (la perception) d'un message n'entraîne pas toujours sa compréhension.

Schématiquement cela donne :



Le recouvrement des 2 champs culturels n'est jamais total, et c'est cette caractéristique que manifeste tous les échecs de communication, ou encore le fait que la communication ne se limite pas aux paroles

proférées dans le cas de l'être humain (chacun va chercher les informations qui entrent dans sa sphère de connaissances, consciente ou non, là où il peut).

Au code correspond la **fonction métalinguistique**. Cette fonction s'applique au langage quand il parle de lui-même. Elle permet par exemple de définir des termes ignorés du locuteur (analyse du code).

Selon Jakobson : « chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (...) » (ibid., p. 218).

Si l'on prend l'exemple des mathématiques, il existe un langage mathématique (les nombres, les symboles algébriques) et le langage naturel pour parler des mathématiques (méta-mathématiques), alors qu'en linguistique, ou ici dans le cadre d'une théorie de la communication, nous sommes presque exclusivement limités au langage naturel pour véhiculer à la fois communication et méta-communication (cf. *Une logique de la communication*, p. 36).

Ainsi, seul parmi tous les *systèmes* de signes, le langage a un **pouvoir d'interprétance**, selon le mot de Benveniste. Seul, il peut parler de lui-même et de tous les autres langages. Seul, il se prend pour objet, établissant une relation bouclée ou réflexive. Parmi les 6 fonctions du langage, la fonction métalinguistique occupe une place à part. (cf. M. Yaguello, *Alice au pays du langage*, p. 38).

On peut mesurer le décalage entre la communication humaine et la communication entre machines, à la différence entre **décodage** et **interprétation**.

Le décodage est une opération *mécanique*, qui peut être digitalisable (la reproduction des images par les caméscopes analogiques, ou maintenant numériques, est une opération de décodage des signaux enregistrés par les capteurs lumineux). L'interprétation, en revanche, est une opération subjective et nécessairement culturalisée.

Ce modèle est séduisant parce qu'il donne l'impression de décrire et d'expliquer la totalité des usages du langage. Mais, à bien des égards, il n'est pas satisfaisant.

Ainsi, ce modèle concerne la seule communication linguistique : rien n'est dit sur les **facteurs extra-linguistiques** qui accompagnent toute production langagière, comme la posturo-mimo-gestualité, ou encore les facteurs psychologiques et culturels. Ce modèle considère, en effet, que l'émetteur et le récepteur sont engagés dans une communication « en tête à tête idéal » où chacun prend la parole à son tour, où les deux protagonistes disposent exactement du même code. Ainsi, ce modèle semble correspondre à une idéologie de la communication qui véhicule des valeurs de maîtrise individuelle, d'égalité immédiate, de transparence.

Résumé

Notre étude a pour objet de décrire les formes et les fonctions des reformulations de l'enseignant et leur influence sur les prises de notes des étudiants dans l'enseignement supérieur. Les reformulations y occupent une place importante. A l'Université, l'exposé magistral est le mode de communication principal (Bouchard et Parpette, 2007, 2009). Parmi les diverses formes de reformulations (Gülich, Kotschi, 1987), l'exemplification et la définition constituent des moyens fréquemment utilisés pour faire comprendre la terminologie propre à la discipline. Le travail vise à aborder l'exemplification et la définition par une analyse des enregistrements vidéo des cours de quatre enseignants s'adressant à des étudiants de première année de Sciences du langage pour leur transmettre un même contenu. Le corpus que nous nous proposons d'analyser est composé de huit séances encadrées par deux enseignants expérimentés et par deux enseignants débutants. Les enseignants s'appuient sur différents supports pédagogiques : supports technologiques (PowerPoint) ou traditionnels (polycopiés et inscription au tableau). Sur la base des travaux de Coltier (1988) et en nous référant à la typologie de Riegel (1990) et Rebeyrolle (2000), nous allons tenter de caractériser et de comprendre de quelle manière les exemples et les définitions peuvent contribuer aux processus de construction et de traitement des savoirs chez les étudiants via leur prise de notes. L'étude de la reformulation dans l'enseignement supérieur nous permet, par la proposition de nouvelles catégories d'analyse, d'affiner les modèles d'analyse théorique de la définition et des exemples utilisés et de dégager les spécificités du discours enseignant à l'université.

Mots clefs : interactions orales, reformulations, exemplification, enseignement supérieur, enseignants

Abstract

Our study aims at describing shapes and functions of the reformulation made by the teachers, as well as their influence on the students' notes in higher education. At the University, lectures are the primary mode of communication (Bouchard and Parpette, 2007, 2012). Reformulations occupy an important place. Among the various forms of reformulations (Gülich and Kotschi, 1987), exemplification and definition are frequently a mean to get through the terminology used in the discipline. This thesis aims to address the use of exemplification and definition via an analysis of videotapes of four classes speaking to first year Linguistics students that convey the same content. The corpus that we want to analyze consists of eight sessions supervised by two experienced teachers and two novice teachers. Teachers rely on different teaching materials: technological media (PowerPoint) or traditional handouts and use of the blackboard. Based on the work of Coltier (1988) and referring to Riegel (1990) and Rebeyrolle (2000)'s typology, we will try to characterize and understand how the examples and definitions can contribute to the construction and processing of knowledge among students through their notes' taking. The study of the linguistic phenomenon of reformulation in higher education, through the proposal of new categories of analysis, allow us to propose new categories of analysis, refine the theoretical analysis of the definition and examples, and to identify specifics in the discourse of University teachers. It may also provide first year students and University teachers training with guidance.

Keywords : oral interactions, reformulations, exemplification, higher education, teachers