République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la

Recherche Scientifique

Université Abdelhafid BOUSSOUF Mila

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Langues Étrangères

Filière : Langue française

Analyse interactionnelle et pragmatique des interactions verbales : cas de deux auto-écoles de la wilaya de Mila

Mémoire élaboré en vue de l'obtentiondu diplôme de Master en science du langage

Présenté par :

MEZIOUD Sondes

HENNANIAsma

Sous la direction de :

Dr. AZZOUZI Tarek

Devant le jury composé de :

Président :BENNOUI Abdeldjalil (MCA)

Rapporteur : AZZOUZI Tarek (MCA)

Examinateur :ZID Mahdi (MCA)

Année universitaire : 2025/2026

Analyse interactionnelle et pragmatique des interactions verbales : cas de deux auto-écoles de la wilaya de Mila

Dédicace

À mes chers parents, qui ont fait de moi ce que je suis aujourd'hui et qui m'ont soutenue tout au long de mon parcours.

À ma famille, pour son soutien constant et ses encouragements inestimables.

À mes enseignants, qui ont su éveiller en moi la passion du savoir et de la recherche.

À mes amis, pour leur présence, leur aide et leur soutien dans les moments difficiles.

Enfin, à tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce modeste travail.

Sondes

Dédicace

Au terme d'un parcours universitaire jalonné d'efforts, de défis et de persévérance, je présente ce modeste travail, fruit de plusieurs années d'investissement et de rigueur.

Je rends grâce à Dieu, le Tout-Puissant, pour la force, la patience et la persévérance qui m'ont permis de mener ce travail à son terme.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à mes chers parents, Belkacem et Djahida, pour leur amour inconditionnel, leurs sacrifices constants et leur soutien indéfectible.

J'adresse également mes sincères remerciements à mes sœurs, Soussan et Aya, à mes frères, Oussama et Adem, ainsi qu'à ma tante Wahiba, pour leur soutien moral et leurs encouragements tout au long de ce parcours.

J'exprime ma gratitude à mon binôme de recherche pour la qualité de la collaboration, l'engagement et l'esprit de travail partagé durant l'élaboration de ce mémoire.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail

Asma

Remerciements

Tout d'abord, nous remercions Allah Tout-Puissant de nous avoir accordé la force, la patience et la persévérance nécessaires pour mener à bien et achever ce modeste travail.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre directeur de recherche,

Dr.AZZOUZI Tarek

pour la qualité de son encadrement, ses précieux conseils, sa disponibilité et son accompagnement tout au long de ce mémoire, qui ont grandement contribué à sa réalisation.

Nous adressons également nos sincères remerciements aux membres du jury, qui nous font l'honneur d'évaluer ce travail avec attention et objectivité. Nous remercions aussi l'ensemble des enseignants du département de français de l'Université Abdelhafid Boussouf – Mila, pour la qualité de la formation et les savoirs académiques qu'ils nous ont dispensés tout au long de notre cursus.

Enfin et surtout, nous exprimons notre sincèresremerciementsà nos familles ainsi qu'à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail par leur soutien moral, leur aide précieuse et leurs encouragements constants.

Déclaration

1. Ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Nous savons que prétendre être les auteurs d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par **l'Arrêté Nº 933 du 28 juillet 2016** fixant les règles relatives à la prévention et la lutte contre le plagiat.
3. Les citations reprises mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets avec la mention, en bas de page, du nom de l'auteur, l'ouvrage et la page.

Nom : MEZIOUD **Prénom :** Sondes **Signature :.....**

Nom : HENNANI **Prénom :** Asma**Signature :.....**

Listes de tableaux et des figures et des figures

Liste des tableaux:

Numéro	Titre des tableaux	Page
1	Opérationnalisation des concepts théoriques	43
2	Répartition quantitative des actes de langages et des stratégies interctionnelles au sein l'auto-école A	56
3	Réparition quantitative des actes de langages et des stratégies interactionnelles au sein de l'auto-école B	58
4	Répartition des tours de parole dans l'extrait Auto-école A	73
5	Répartition des tours de parole dans l'extrait Auto-école B	75

Liste des figures

Numéro	Titre de la figure	Page
1	Schéma de la communication pédagogique	27
2	Schéma de situation pédagogique	28
3	Les éléments principaux de l'analyse des interactions verbales.	32
4	Répartition en pourcentages des actes de langages et des stratégies interactionnelles dans l'auto−école A	58
5	Répartition en pourcentages des actes de langages et des stratégies interactionnelles dans l'auto−école B	59
6	Répartition en pourcentages des tours de parole au sein de l'auto−école A	74
7	Répartition en pourcentages des tours de parole au sein de l'auto−école B	75

Table des matières

Dédicace

Dédicace

Remerciements

Déclaration

Listes de tableaux et des figures et des figures

Liste des figures

Table des matières

Introduction générale 1

ChapitreI :

Les interactions verbales dans la communication pédagogique

Introduction 7
1. Les interactions verbales comme cadre de l'échange 7
1.1. Définition de l'interaction verbale 8
1.1.1. Les caractéristiques des interactions verbales 9
1.2. L'analyse conversationnelle 11
1.2.1. L'analyse conversationnelle : fondements théoriques 11
.1.2.2 La démarche méthodologique de l'analyse conversationnelle 13
1.3. Les tours de paroles dans l'interaction verbale 13
1.4. L'asymétrie dans les interactions pédagogiques 14
1.4.1. Définition de l'asymétrie dans les interactions 14
1.4.2. L'asymétrie dans les interactions verbales en contexte pédagogique 15
1.4.3. L'analyse de la relation pédagogique selon Catherine Kerbrat-Orecchioni 15
1.4.4. Manifestations et régulation de l'asymétrie en contexte pédagogique 16
1.5. Synthèse critique 17
2. La dimension pragmatique de l'interaction verbale 17
2.1. La pragmatique 18
2.1.1. Définition de la pragmatique 19
.2.1.2 Principes fondamentaux de la pragmatique 19
2.2. Les actes de langages 20
.2.2.1 Définition de l'acte de langage 20
2.2.2. La théorie générale des actes de langage 21

2.2.3. L'apport de John Searle et classification des actes illocutoires 23
2.3. Stratégies interactionnelles 23
2.4. Synthèse critique 24
3. La communication pédagogique et la transmission des savoirs 25
3.1. Définition de la communication pédagogique 26
3.2. Situation pédagogique 27
3.3. La consigne et la reformulation comme outils de transmission du savoir 29
3.4. Synthèse critique ..... **Erreur ! Signet non défini.**
4. Cadre interactionnel des interactions verbales 31
4.1. Les interactions verbales dans les auto-écoles 33
4.1.1. Les interfaces d'interactions et apprentissages des adultes 34
4.2. Synthèse critique 36
Conclusion 36
ChapitreII: 37
Étude empirique des interactions verbales dans les auto-écoles 37
Introduction 38
1. Méthodologie 39
1.1. Présentation du terrain d'étude 39
1.2. Choix des auto-écoles et des participants 39
1.2.1. Le choix des auto-écoles 39
1.2.2. Choix des participants 40
1.3. Techniques de collecte des données 41
1.4. Constitution du corpus et de grille d'analyse 42
1.4.1. Constitution du corpus 42
1.4.2. Grille d'analyse 43
1.5. Tableau d'opérationnalisation des concepts théoriques 43
1.6. Méthode d'analyse 44
2. Analyse des interactions verbales 44
2.1. Identification des actes de langage dans les échanges 44
2.1.1. Auto-école A 45
2.1.2. Auto-école B 51
2.2. Méthodes d'interaction utilisées par la monitrice 62
2.2.1. Méthodes d'interaction utilisées par la monitrice dans l'auto-école A 62
2.2.2. Méthodes d'interaction utilisées par la monitrice dans auto école B 63

2.2.3. Synthèse comparative des méthodes d'interaction utilisées (auto-écoles A et B) 64
2.3. L'organisation des tours de parole et participation des candidats 65
2.3.1. Organisation des tours de parole et modalités de participation des candidatesdans l'auto-école A 66
2.3.2. Organisation des tours de parole et modalités de participation des candidates dans l'auto-école B 69
3. Synthèse et interprétation des résultats 76
Conclusion 78
Abstract 126
الملخص 127

Introduction générale

Les travaux de recherche et d'intervention en formation des adultes témoignent aujourd'hui d'un intérêt croissant pour la problématique des interactions et leur dimension langagière. Dans un contexte marqué par le recours de plus en plus fréquent au langage dans l'exercice du travail, le développement des activités de services et le renforcement des pratiques collaboratives, Les travaux de recherche et d'intervention en formation des adultes témoignent aujourd'hui d'un intérêt croissant pour la problématique des interactions et leur dimension langagière. Dans un contexte marqué par le recours de plus en plus fréquent au langage dans l'exercice du travail, le développement des activités de services et le renforcement des pratiques collaboratives, les particulière à ce domaine afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage. La lutte engagée contre l'insécurité routière s'inscrit parmi les priorités nationales, notamment à travers l'élaboration de solutions fiables et le renforcement du programme national de formation à la conduite automobile, dans le but de fournir une base solide aux candidats à l'obtention du permis de conduire. Dans ce cadre, la formation théorique et pratique a été renforcée afin d'améliorer le processus de formation des candidats.

Cet effet, une décision ministérielle publiée dans le Journal officiel n° 40 du 9 juin 2024 a introduit un nouveau programme de formation à la conduite automobile. Ce programme vise à améliorer le niveau des candidats et inclut notamment des notions sur le véhicule, le bon comportement au volant, les premiers secours ainsi que la conduite économique et les nouvelles technologies.

C'est à partir de ces considérations que la présente étude propose d'examiner les interactions verbales au sein des auto-écoles. La relation moniteur-candidat s'articule essentiellement autour d'échanges verbaux continus, orientés vers la transmission des savoirs théoriques et pratiques relatifs à la conduite automobile. L'examen de ces interactions offre ainsi un éclairage sur les pratiques communicationnelles mises en oeuvre dans les situations de formation.

Notre choix de ce sujet est motivé par les observations réalisées dans plusieurs auto-écoles de la wilaya de Mila. Au cours des séances de formation à la conduite, nous avons remarqué que les interactions verbales entre moniteurs et candidats occupent une place très présente dans le déroulement de l’apprentissage. Ces échanges ne se limitent pas à la transmission de consignes ou d’informations techniques. Ils participent aussi à l’organisation de la relation pédagogique, à la clarification des explications et à l’accompagnement des candidats dans les différentes situations d’apprentissage. Dans plusieurs cas, ces interactions

permettent également de réduire le stress, de corriger certaines incompréhensions ou d'encourager les candidats dans leur progression.

Ces observations ont suscité notre intérêt pour l'étude des interactions verbales dans le contexte particulier des auto-écoles. En effet, l'apprentissage de la conduite se déroule dans un environnement spécifique où les échanges entre le moniteur et le candidat doivent souvent être rapides, précis et adaptés à la situation de conduite. Le moniteur doit expliquer les règles, donner des consignes immédiates, corriger les erreurs et rassurer le candidat, tout en tenant compte de son niveau de compréhension et de ses réactions.

Dans cette perspective, l'analyse linguistique et pragmatique des interactions permet d'examiner la manière dont les actes de langage, les stratégies interactionnelles ou encore l'alternance codique sont utilisés dans les échanges entre moniteurs et candidats. Ces éléments permettent de mieux comprendre comment les consignes sont formulées, comment les explications sont ajustées et comment les moniteurs accompagnent les candidats dans l'acquisition progressive des compétences liées à la conduite. L'étude de ces interactions peut ainsi apporter un éclairage sur les mécanismes de communication pédagogique qui se développent dans des situations d'apprentissage réelles, notamment dans un contexte sociolinguistique marqué par l'usage de plusieurs langues ou variétés linguistiques.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous inscrivons dans le champ de la sociolinguistique et de l'analyse des interactions verbales. Les échanges entre moniteurs et candidats dans les auto-écoles combinent plusieurs dimensions à la fois pédagogiques, sociales et interactionnelles. Ils permettent d'observer comment les savoirs sont transmis et comment les candidats s'approprient progressivement les compétences nécessaires à la conduite. Les travaux en linguistique et en sciences de l'éducation montrent que le langage ne se limite pas à un simple système de signes, mais qu'il constitue également une activité interactionnelle qui permet aux interlocuteurs de construire du sens Emile Benveniste (1966) souligne que l'énonciation permet de comprendre le langage comme une action réalisée par des locuteurs dans une situation donnée. De leur côté, J. L. Austin (1962) et John Searle (1969), à travers la théorie des actes de langage, montrent que les énoncés accomplissent différentes actions telles que donner une consigne, expliquer, évaluer ou orienter l'action. Lev Vygotsky (1978) met en évidence la place du langage dans les processus de médiation sociale et dans le développement cognitif, tandis que Edward T. Hall (1976) insiste sur l'influence du contexte socioculturel dans l'interprétation des messages.

Dans le domaine de l'analyse des interactions, Kerbrat-Orecchioni (1986) définit l'interaction verbale comme un moment organisé de communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs engagés dans un échange. Goffman (1974) considère quant à lui l'interaction comme une, rencontre sociale dans laquelle les participants coordonnent leurs comportements et leurs prises de parole. Ces approches permettent d'analyser les échanges verbaux non seulement dupoint de vue linguistique, mais aussi dans leur dimension sociale et situationnelle.

Plusieurs recherches menées dans le domaine de l'enseignement ont également montré l'intérêt d'étudier les interactions verbales dans les situations d'apprentissage. Elles mettent enévidence la manière dont les enseignants organisent leurs interventions, distribuent les tours de parole et utilisent différentes formes de rétroaction pour accompagner les apprenants. Par exemple, le modèle interactionnel proposé par Sinclair et Coulthard décrit l'organisation des échanges pédagogiques à travers la séquence Initiation-Réponse-Feedback. Une étude menée

par Maghfur (2021) dans un contexte de classe montre que l'enseignant initie la majorité des interventions et fournit un retour aux réponses des apprenants, ce qui structure les échanges pédagogiques. Dans le contexte de l'apprentissage de la conduite, certaines recherches ont également souligné l'importance de la communication verbale et non verbale dans la transmission des consignes. Les gestes, les indications liées à l'environnement routier et les explications verbales participent ensemble à la coordination de l'action entre l'instructeur et l'apprenant. Dans cette perspective, Carcassonne et Servel (2009) étudient l'activité des moniteurs dans une auto-école d'insertion en se concentrant sur le travail en situation réelle. Les auteurs analysent le déroulement de l'apprentissage à partir des données verbales et non verbales, en mettant en évidence la construction progressive d'une trajectoire d'apprentissage. Cependant, malgré ces travaux, les études qui proposent une analyse linguistique détaillée des interactions verbales entre moniteurs et candidats dans les auto-écoles restent peu nombreuses. La plupart des recherches se concentrent plutôt sur la communication non verbale ou sur des aspects pédagogiques généraux, sans examiner précisément les formes discursives, les stratégies interactionnelles ou les adaptations linguistiques utilisées dans les échanges. Dans le contexte des auto-écoles de la wilaya de Mila, ces interactions présentent également certaines particularités liées à l'environnement sociolinguistique. Les moniteurs et les candidats utilisent souvent différentes variétés linguistiques dans leurs échanges, notamment le français pour le vocabulaire technique et la

darja pour expliquer ou clarifier certaines consignes. Ces pratiques peuvent donner lieu à des phénomènes d'alternance codique et à différentes formes d'adaptation linguistique.

Dans ce cadre, il devient pertinent de s'interroger sur la manière dont les interactions verbales entre moniteurs et candidats sont organisées dans les auto-écoles et sur la façon dont ces échanges participent au processus d'apprentissage de la conduite. Ainsi, la problématique de cette recherche peut être formulée de la manière suivante : **comment les interactions verbales entre moniteurs et candidats s'organisent-elles dans les auto-écoles de la wilaya de Mila et de quelle manière contribuent-elles au déroulement de l'apprentissage de la conduite ?**

Pour mener à bien la réponse à cette question principale, plusieurs interrogations secondaires peuvent être formulées :

– Quelles stratégies verbales les moniteurs utilisent-ils pour expliquer les consignes et accompagner les candidats dans les différentes situations d'apprentissage ?

– Quelle forme prend la participation des candidats dans les échanges avec les moniteurs et comment leurs interventions s'inscrivent-elles dans le processus d'apprentissage?

– Quelles difficultés de communication peuvent apparaître lors des interactions pédagogiques et comment les moniteurs s'adaptent-ils pour maintenir la compréhension des consignes ?

À partir de ces questionnements, cette recherche s'appuie sur les hypothèses suivantes :

1. Les moniteurs utilisent différentes stratégies verbales, telles que les explications, les reformulations, les questions ou les encouragements, afin de faciliter la compréhension des consignes et d'accompagner les candidats dans leur apprentissage.
2. La participation des candidats aux interactions avec les moniteurs contribue à leur engagement dans la formation et à l'appropriation progressive des compétences nécessaires à la conduite.
3. Les interactions pédagogiques en auto-école peuvent être marquées par des difficultés de compréhension des consignes, ce qui conduit les moniteurs à adapter leur discours et leur manière de transmettre les instructions afin de maintenir une communication efficace.

Dans cette perspective, notre travail vise à analyser les interactions verbales entre les moniteurs et les candidats dans les auto-écoles de la wilaya de Mila, afin de décrire les pratiques communicationnelles observées dans les situations de formation, théoriques et pratiques, et de comprendre leur rôle dans la construction du processus d'apprentissage de la conduite.

Plus spécifiquement, cette recherche poursuit trois objectifs principaux :

1. Décrire les interactions pédagogiques en contexte de format dans les différentes situations d'enseignement, afin d'identifier les cadres interactionnels et les conditions dans lesquelles se structurent les échanges verbaux.

2. Analyser les stratégies discursives et les modalités de participation interactionnellemises en œuvre par les moniteurs et les candidats, en mettant l'accent sur les actes de langage, les consignes, les explications, les reformulations, ainsi que sur les prises de parole et le degré d'implication des apprenants.

3. Examiner les dynamiques interactionnelles et les ajustements communicationnels en mettant en évidence les difficultés rencontrées au cours des échanges et les stratégies d'adaptation mobilisées par les moniteurs pour réguler l'interaction et favoriser la compréhension.

Afin de mener à bien notre travail de recherche, nous avons choisi comme terrain d'étude deux auto-écoles situées dans la wilaya de Mila, à savoir l'auto-école Zimamouche Nassim et l'auto-école Boulmaïz. Notre recherche porte sur l'analyse des interactions verbales entre les moniteurs et les candidats au sein de ces établissements, dans le but de réaliser une étude comparative des échanges observés.

Notre mémoire se subdivise en deux parties. Nous avons consacré la première partie à l'encadrement théorique de notre recherche. Cette partie comporte un chapitre consacré aux concepts fondamentaux relatifs aux interactions verbales, aux actes de langage, aux stratégies interactionnelles ainsi qu'à la communication pédagogique et au contexte sociolinguistique des échanges.

La seconde partie est d'ordre pratique. Elle comporte un chapitre réservé au travail de terrain mené dans l'auto-école Zimamouche Nassim et l'auto-école Boulmaïz, à la méthodologie adoptée pour la constitution du corpus, à l'analyse des données recueillies ainsi qu'à l'interprétation des résultats obtenus dans le cadre de notre étude comparative.

Finalement, notre mémoire se termine par une conclusion générale dans laquelle nous présentons une synthèse des principaux résultats obtenus ainsi que les principales conclusions de notre recherche.

ChapitreI :

Les interactions verbales dans la communication pédagogique

Introduction

Ce chapitre est consacré à la présentation des principaux concepts théoriques nécessaires à la compréhension et à l'analyse des interactions verbales en contexte de formation à la conduite automobile. Il vise à fournir le cadre conceptuel sur lequel s'appuie la présente recherche afin d'éclairer les mécanismes linguistiques, pragmatiques et interactionnels mobilisés dans les échanges entre les moniteurs et les candidats.

Dans cette perspective, nous abordons les notions fondamentales relatives à l'interaction verbale, à l'analyse conversationnelle ainsi qu'à l'organisation des échanges à travers la gestion des tours de parole et les spécificités des interactions en contexte pédagogique et institutionnel. Nous nous intéressons également aux actes de langage et aux différentes stratégies de communication qui contribuent à la réalisation des objectifs pédagogiques.

Par ailleurs, une attention particulière est accordée au cadre interactionnel des interactions verbales, en mettant en évidence les principaux éléments qui structurent les échanges entre les participants et influencent leur déroulement dans le contexte de la formation à la conduite.

1. Les interactions verbales comme cadre de l'échange

Comprendre la relation sociale ne revient pas à recourir à une sociologie des positions, mais à préciser comment la gestion du discours construit des rapports de place entre les participants et comment ceux-ci définissent le cadre social dans lequel ils communiquent.

Les individus disposent d'une typologie implicite qui leur permet de reconnaître d'emblée le contexte social et institutionnel d'une rencontre. En reliant cette rencontre à un ou plusieurs types d'interactions déjà expérimentés, ils peuvent lui attribuer un sens et, ainsi, donner du sens à leurs activités ainsi qu'aux énoncés échangés.

Cette perspective paraît nécessaire afin de ne pas limiter le cadre de l'interaction à la seule relation de co-présence de deux ou plusieurs sujets, ce qui reviendrait à réduire la relation sociale à une description de son apparence (un moi–toi–ici–maintenant) ou de son autonomie.

Par ailleurs, dans une perspective goffmanienne, ce sont les participants eux-mêmes qui, à travers leurs attitudes et leurs productions langagières, définissent les situations dans lesquelles ils communiquent. Cette conception rejoint l'approche ethno méthodologique selon laquelle les sujets ne sont pas de simples exécutants d'un ordre préétabli, mais contribuent, par leurs actions quotidiennes et leurs conversations, à la construction de l'ordre social effectif.

Ces activités de définition, souvent non conscientes, leur permettent de négocier les types d'interactions dans lesquels ils s'inscrivent (conversation, discussion, consultation, transaction de service, réunion, cours, etc.).

Dans cette perspective, l'étude des interactions verbales suppose ainsi l'élaboration d'une typologie des interactions, fondée sur l'idée que chaque type peut impliquer des fonctionnements linguistiques et comportementaux relativement spécifiques. Cette perspective a été développée dans le cadre de l'ethnographie de la communication à travers les notions de normes d'interprétation et d'interaction.

Ainsi, dans la mesure où ce cadre social est actualisé par l'interaction de sujets en présence, nous proposons de le désigner comme un cadre interactif.

1.1. Définition de l'interaction verbale

L'interaction verbale désigne l'ensemble des échanges oraux entre deux ou plusieurs individus, impliquant une communication intentionnelle et organisée. Le langage y joue un rôle central, puisqu'il constitue le principal moyen par lequel les participants partagent informations, idées et connaissances.

Cette définition met en évidence le langage comme un outil d'action sociale.

Dans une perspective dialogique, Bakhtine (1981, p. 110) souligne que « la langue réelle et vivante est essentiellement interactionnelle ». Cette approche insiste sur le caractère social du langage et sur son rôle dans la construction des relations entre les individus.Elle montre que toute parole est fondamentalement adressée à autrui.

Dans le même cadre interactionnel, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 35-36) définit l'interaction verbale comme « un moment et une expérience situés et organisés de communication verbale entre deux ou plus de deux interlocuteurs ». Elle ajoute également que « la fonction du langage est la communication comme la fonction du cœur est de pomper le sang ». Elle ajoute que le langage assure une fonction essentielle dans la communication humaine. Cette définition met l'accent sur la dimension structurée et contextuelle de l'échange.

Par ailleurs, Erving Goffman (1981, p. 20) considère l'interaction verbale comme une « rencontre », ce qui permet de souligner son caractère situé et concret.L'interaction est ainsi comprise comme une situation sociale régie par des règles implicites.

Dans une perspective complémentaire, Vion (1992, p. 20) définit l'interaction comme une action conjointe, conflictuelle ou coopérative, entre plusieurs acteurs. Cette approche met en avant la dimension dynamique et co-construite des échanges.

D'autres travaux, comme ceux de Winkin (1981, p. 20) et Bachmann et al. (1987, p. 127), insistent sur la complexité de la notion d'interaction et sur l'influence réciproque entre les participants.

Ces approches soulignent le caractère interdisciplinaire et relationnel du concept.

Enfin, Watzlawick, Beavin et Jackson (1972) mettent en avant la bidirectionnalité des messages dans toute interaction, qu'elle soit synchrone ou asynchrone. Cela confirme que la communication repose sur un échange réciproque et continu.

Ainsi, l'ensemble de ces approches montre que l'interaction verbale est un processus dynamique, social et réciproque, dans lequel le langage joue un rôle central.

Dans cette perspective théorique, ces différents apports permettent de constituer un cadre d'analyse pertinent pour l'étude des interactions en contexte institutionnel. Ainsi, les échanges entre moniteurs et candidats dans les auto-écoles peuvent être envisagés comme des situations communicationnelles spécifiques, marquées par des objectifs pédagogiques et évaluatifs, où le langage sert à transmettre des consignes, évaluer et réguler les comportements

1.1.1. Les caractéristiques des interactions verbales

Les interactions verbales se déroulent dans un cadre dynamique où les participants échangent des paroles, influencent le déroulement de la conversation et ajustent leurs interventions selon le contexte et les réactions de l'autre. Selon Kerbrat-Orecchioni (1990) ces interactions reposent sur plusieurs caractéristiques et niveaux essentiels pour comprendre leur fonctionnement et leur structuration.

Rôle central du contexte

Le contexte joue un rôle déterminant dans le sens des énoncés. Il inclut le cadre spatio-temporel, les objectifs des locuteurs ainsi que les caractéristiques des participants comme l'âge, la fonction sociale, l'apparence ou la tenue vestimentaire. Tous ces paramètres influencent la formulation et l'interprétation des échanges. Le contexte permet également de situer les objectifs des locuteurs, qui peuvent viser à faire penser ou à faire faire, et de comprendre comment ces objectifs se traduisent dans les choix linguistiques et comportementaux.

Validation interlocutive et influence mutuelle

Chaque participant émet et reçoit des signaux verbaux, para-verbaux et non verbaux permettant de réguler la communication et de maintenir l'échange. Ces signaux, tels que « tu vois », « d'accord », les regards, sourires ou hochements de tête, assurent que le locuteur est

entendu et compris. La notion de l'influence mutuelle est centrale : chaque intervention peut agir sur l'autre et modifier certaines données du réel.

Ainsi, la conversation n'est pas seulement un échange d'informations, mais un processus interactif où parler revient à interagir et à transformer réciproquement la situation et les perceptions des participants.

Compétence communicative élargie

Les interactions verbales requièrent une compétence communicative globale, qui dépasse la simple capacité à produire et comprendre des énoncés. Cette compétence inclut la maîtrise du langage, du para-verbal et du non verbal, le respect des règles d'alternance des tours de parole, ainsi que la connaissance des conventions sociales et culturelles pertinentes. La capacité à adapter ses interventions à la situation et aux participants garantit la cohérence et la fluidité des échanges et permet aux locuteurs de communiquer de manière efficace dans des contextes socio-culturels variés.

Typologie des interactions

Les interactions verbales se distinguent par leur degré de formalité et de ritualisation. On observe des conversations, informelles et débridées, où les participants se comportent en égaux ; des discussions, plus structurées et argumentatives ; des débats, fortement régulés et souvent animés par un modérateur ; ainsi que des entretiens ou interviews, caractérisés par une asymétrie des rôles et un haut degré de ritualisation.

Cette classification permet de comprendre comment la nature de l'interaction influence les comportements, les stratégies et les choix langagiers des participants.

Unités d'analyse

Pour analyser les interactions verbales, Kerbrat-Orecchioni propose des unités hiérarchiques qui permettent d'observer la structuration de la conversation dans son contexte réel. Linteraction constitue l'unité de rang supérieur, regroupant tous les participants autour d'un sujet commun dans un cadre spatio-temporel donné. La séquence est un bloc d'échanges cohérents, souvent ritualisé, incluant généralement des séquences d'ouverture et de clôture.

L'échange représente la plus petite unité dialogale initiant le dialogue, tandis que l'intervention et l'acte de langage permettent de comprendre la valeur illocutoire et perlocutoire des énoncés.

Ces unités facilitent l'analyse des échanges verbaux et montrent comment la conversation est simultanément un lieu de communication, de coordination et d'influence réciproque.

Dans le cadre de cette étude, les caractéristiques des interactions verbales permettent d'analyser les échanges entre moniteurs et candidats dans les auto-écoles, en tant que

situations de communication institutionnelles spécifiques. Ces interactions sont marquées par une relation asymétrique où le moniteur occupe une position d'expertise et d'évaluation, tandis que le candidat se trouve en situation d'apprentissage.

Ainsi, les notions de contexte, de validation interlocutive, d'influence mutuelle, de compétence communicative, ainsi que les outils de typologie et d'unités d'analyse, constituent des éléments essentiels pour comprendre la structuration et le fonctionnement de ces échanges.

Par conséquent, ce cadre théorique sera mobilisé pour analyser les interactions verbales observées entre moniteurs et candidats dans les auto-écoles.

1.2. L'analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle est une approche sociologique qui étudie les interactions verbales en tant que lieu de construction de l'ordre social (cf. Goodwin & Heritage, 1990, pour une introduction). Apparue dans les années soixante, elle s'inscrit dans l'ethnométhodologie de Harold Garfinkel. Fondée sur l'analyse de transcriptions détaillées de conversations authentiques, elle met en évidence la nature hautement organisée des échanges verbaux.

Cette approche permet de mieux comprendre la structuration des échanges verbaux et les mécanismes d'alternance des tours de parole dans différents contextes d'interaction verbale.

À titre d'illustration, dans leur article fondateur, Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) montrent que les interactants gèrent avec précision l'alternance des tours de parole, assurant ainsi une transition fluide entre les locuteurs, sans silences prolongés ni chevauchements. Les auteurs observent que cette coordination repose sur une analyse en temps réel du tour de parole en cours, réalisée par les participants, permettant d'en prévoir la fin et de déterminer le moment opportun pour changer de locuteur.

Dès lors, les conduites interactionnelles se déploient progressivement de manière séquentielle, en réponse aux actions antérieures, tout en contribuant à la structuration des actions à venir.

De manière générale, la gestion de l'interaction verbale et son déroulement sans heurts reposent sur la mise en œuvre de procédures systématiques et routinières, des « méthodes » d'accomplissement pratique (au sens ethnométhodologique de Garfinkel, 1967). Ce caractère systématique permet aux acteurs sociaux d'interpréter les cours d'action.

1.2.1. L'analyse conversationnelle : fondements théoriques

Dans cette perspective, il s'agira de présenter d'abord les fondements théoriques de l'analyse conversationnelle, puis ses principaux concepts d'analyse des interactions.

L'analyse conversationnelle relève d'une orientation interactionniste et ethnométhodologique de la sociologie américaine, représentée notamment par H. Sacks, E. Schegloff, G. Jefferson et J. Schenkein, qui s'est intéressée de manière prioritaire aux structures formelles du déroulement de la conversation. Elle prend pour base de la description des interactions les processus de constitution et de négociation de la signification assumée réciproquement, et analyse ces processus dans la communication quotidienne en situation naturelle, notamment à travers les conversations téléphoniques. Ces analystes de la conversation ont également collaboré avec d'autres approches de recherche fondées sur des données empiriques analysées dans leur contexte global, telles que l'ethnographie de la communication de J. Gumperz et D. Hymes, ou encore la sociologie cognitive d'A. Cicourel.

Dans ce cadre, la définition de l'analyse conversationnelle proposée par Kallmeyer et Schütze (1976, p. 4) est la suivante :

« Recherche empirique sur des discours produits dans des situations de communication naturelles, recueillis et enregistrés par des moyens électroniques, transcrits et analysés du point de vue des structures du déroulement de la communication, des activités des participants à l'interaction et/ou des présuppositions ou attributions de signification mises en œuvre par eux».

Ainsi, contrairement à d'autres approches linguistiques du langage parlé, l'analyse conversationnelle ne s'occupe pas seulement des structures formelles, mais aussi des activités déployées par les participants à l'interaction ainsi que des processus d'attribution de la signification. Il convient dès lors de s'interroger sur les connaissances que permet de tirer la transcription d'une communication verbale dans une interaction sociale naturelle, au-delà des analyses linguistiques traditionnelles.

En effet, on peut chercher à comprendre comment est accomplie la tâche de conduire une conversation, c'est-à-dire analyser les structures formelles du déroulement de la communication. Plus précisément, un aspect essentiel est la répartition des tours de parole. Un autre concerne les activités, plus ou moins routinières, telles que commencer ou achever une conversation. Une incitation appelle une réaction, notamment dans les séquences de type question-réponse. Celles-ci doivent être considérées du point de vue des obligations de coopération entre les partenaires pour assurer le maintien de la conversation.

Ne pas tenir compte des réactions du partenaire entraîne des ruptures dans l'échange. Dans ce cadre, les participants accomplissent des actions complexes qui ne peuvent être comprises qu'à travers des fragments de dialogue plus larges.

Ainsi, l'organisation locale de la conversation joue un rôle essentiel dans la construction du sens. On distingue une organisation locale et une organisation globale de l'interaction, étroitement liées aux processus d'attribution de la signification.

Ce qui permet d'analyser le fonctionnement global de l'interaction et la construction du sens dans les interactions verbales.

1.2.2. La démarche méthodologique de l'analyse conversationnelle

La démarche méthodologique de l'analyse conversationnelle s'inscrit dans une approche qualitative inspirée de l'ethnométhodologie, qui insiste sur l'étude des faits sociaux à partir de l'organisation interne de l'action.

Selon cette perspective, les phénomènes sociaux doivent être analysés à l'aide de moyens intrinsèques, en s'appuyant sur les catégories que les participants eux-mêmes mobilisent au cours de leurs interactions. Ainsi, les analyses ne reposent pas sur des catégories imposées par le chercheur, mais émergent directement de la compréhension et de l'interprétation que les acteurs donnent à leurs propres échanges, en s'appuyant sur leur connaissance commune et partagée des structures sociales.

Cette approche met l'accent sur l'importance de l'organisation de l'action et de la construction du sens au sein de la conversation. Elle s'intéresse particulièrement aux méthodes par lesquelles les individus rendent leurs conduites intelligibles et interprétables pour autrui, ce qui permet d'observer comment l'ordre social se construit et se maintient dans l'interaction quotidienne.

Contrairement aux méthodes quantitatives classiques de la sociologie empirique, l'analyse conversationnelle privilégie une étude qualitative fine et contextualisée, centrée sur la manière dont les participants produisent et interprètent l'échange social.

C'est dans ce cadre que les travaux de Sacks ont joué un rôle central en mettant en évidence la conversation comme une forme d'organisation sociale spécifique et accessible, offrant aux chercheurs un objet d'étude riche et détaillé pour analyser les structures endogènes qui régissent les interactions.

Cette démarche sera mobilisée pour analyser les interactions verbales dans la présente recherche.

1.3. Les tours de paroles dans l'interaction verbale

Dans toute interaction verbale, l'organisation des échanges repose sur un système structuré de tours de parole, qui permet d'assurer la coordination entre les interlocuteurs. Selon les travaux de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff et Gail Jefferson (1974), plusieurs principes régissent ce système.

D'une manière générale, il existe en permanence un locuteur actif, et l'ordre de prise de parole n'est pas fixé à l'avance, mais se construit au fur et à mesure de l'interaction. De même, la durée de la conversation ainsi que ses objectifs ne sont pas prédéterminés ; ils émergent progressivement à travers la participation des interlocuteurs.

Par ailleurs, une seule personne parle généralement à la fois, même si des chevauchements peuvent apparaître ; ceux-ci restent néanmoins limités et font partie du fonctionnement ordinaire de la conversation. Les transitions entre les tours s'effectuent sans silence prolongé ni chevauchement excessif, ce qui garantit la fluidité de l'échange.

Dans ce cadre, les changements de tours de parole reposent sur des mécanismes de négociation entre les participants. Le locuteur en place peut sélectionner son successeur, mais celui-ci peut également s'auto-sélectionner en prenant la parole au moment opportun. Les irrégularités du système, telles que les silences prolongés, les interruptions ou les chevauchements, ne doivent pas être considérées comme des dysfonctionnements, mais comme des phénomènes naturels de l'interaction.

Ainsi, le tour de parole constitue une unité interactionnelle fondamentale, dont les limites et l'organisation sont continuellement négociées par les participants, servant de base à la dynamique de l'échange.

Dans cette perspective, Patrick Bange précise : « Un tour de parole est plutôt une unité dont la constitution et les limites impliquent une distribution des tâches telle qu'un locuteur peut parler de manière à permettre la prévisibilité de la complétude possible (…) et à permettre aux autres d'utiliser les lieux de transition pour commencer à parler ou ne pas saisir l'occasion, pour influer sur la direction de la conversation ; c'est-à-dire que le tour de parole en tant qu'unité est déterminé interactivement».

Dans cette perspective, ces mécanismes de gestion des tours de parole constituent un cadre d'analyse pertinent pour l'étude des interactions verbales en situation.

1.4. L'asymétrie dans les interactions pédagogiques

1.4.1. Définition de l'asymétrie dans les interactions

Dès que l'on considère les interrelations entre les variables d'un dispositif, les notions d'asymétrie et de symétrie apparaissent. Cette double notion a d'abord été utilisée en psychologie des apprentissages et en psychologie sociale pour qualifier les relations sociales au sein d'un groupe, ainsi que les rôles des apprenants dans une situation d'apprentissage (cf. travaux sur le conflit socio-cognitif).

Ainsi, pour Baker (2008), l'asymétrie est souvent entendue comme une « différence » : « une séquence d'interaction donnée sera symétrique si les élèves assument globalement les mêmes rôles, et asymétrique si leurs rôles respectifs diffèrent ».

1.4.2. L'asymétrie dans les interactions verbales en contexte pédagogique

Dans la continuité, les sciences du langage, à propos des interactions verbales, mettent l'accent sur la complémentarité (Vion, 2000). Une interaction est complémentaire lorsque l'un des acteurs, en position haute, a la responsabilité de l'échange et dispose de savoirs.

Le caractère institutionnel des positions occupées par les acteurs et la spécialisation des interactions conduisent les participants à accepter cette dissymétrie constitutive (p. 129). À l'inverse, la relation est symétrique lorsque les « places ne sont pas prédéfinies en termes de statut professionnel ou de place institutionnelle » (p. 135).

1.4.3. L'analyse de la relation pédagogique selon Catherine Kerbrat-Orecchioni

Dans cette perspective, la construction de la relation interpersonnelle est appréhendée à partir de l'analyse des marqueurs relationnels, permettant de mettre en évidence trois dimensions de cette relation : la dimension horizontale (axe distance vs familiarité), la dimension verticale (axe domination vs soumission) et la dimension affective (axe coopération vs conflit).

L'analyse détaillée des « relationnèmes » propres à ces trois dimensions met en évidence les marqueurs spécifiques à chaque axe, à travers des éléments verbaux, non verbaux ou paraverbaux, lesquels contribuent à la construction de la relation interpersonnelle.

Dans ce cadre, Catherine Kerbrat-Orecchioni souligne la complexité d'usage de ces marqueurs : la relation se construit par l'articulation de ces différents axes, pouvant bien évidemment combiner des marqueurs de domination, de familiarité et de conflit (ou toute autre combinaison de marqueurs).

Il apparaît que ces marqueurs orientent la relation sans pour autant la figer : celle-ci n'est jamais acquise d'emblée et reste constamment renégociée au cours de l'interaction verbale.

Dans le prolongement, C. K.-O. poursuit en s'interrogeant sur les causes des différences observées dans les comportements communicatifs, en considérant que la langue constitue un facteur secondaire, tandis que le contexte économico-socio-culturel apparaît comme déterminant. En ce qui concerne l'organisation sociale, il semble que plus une société est fortement hiérarchisée, moins les honorifiques sont développés. Ces remarques renvoient à un ensemble de valeurs qui contribuent à façonner l'idéologie sociale en matière de langue et de communication.

En revenant à la question des universaux, C. K.-O. avance que, malgré les différences, il existe des principes généraux transculturels tels que l'alternance des locuteurs, l'inter synchronisation et le ménagement des faces, sans lesquels l'interaction ne pourrait avoir lieu.

1.4.4. Manifestations et régulation de l'asymétrie en contexte pédagogique

Dans une perspective pédagogique, l'asymétrie se prête peu au D/CD, dans la mesure où un écart important entre deux personnes, en termes de compétences ou de connaissances, remet en cause la réciprocité. C'est particulièrement le cas lorsque la méthode tutorale est utilisée. Dans sa forme la plus classique, elle présente un caractère éminemment asymétrique, en ce qu'elle repose sur une « différence de potentiel » (François, 1990, p. 9).

Il s'agit en effet d'une situation où « un sujet [adulte ou enfant] qui sait, ou qui sait mieux, doit en aider un autre à réaliser une tâche » (Gilly, 1989, p. 163), celui qui sait mieux (le tuteur) intervenant auprès de l'autre (le tutoré) afin de le conseiller, de lui fournir des informations susceptibles de faciliter la tâche, de contribuer à ses apprentissages et de favoriser son insertion sociale.

L'asymétrie ainsi créée paraît propice aux apprentissages des tutorés du fait de l'intervention spécifique des tuteurs. Moust (1993) parle à ce sujet de congruence cognitive, résultant de « l'association de compétences académiques [l'expertise] et de qualités personnelles [la congruence sociale] » (Baudrit, 2002, p. 25). Elle repose sur deux dimensions en partie antagonistes : d'une part, une distance liée à l'expertise, et d'autre part, une proximité liée à la congruence sociale. Telle est l'alchimie qui permet au tuteur d'adapter son vocabulaire, de se mettre à la portée du tutoré et d'être sensible à ses difficultés.

Au demeurant, cette posture pédagogique, décrite par Connac (2017a), repose sur un jeu subtil de présences et de distances entre l'enseignant et les élèves, inspiré de la métaphore du colibri empruntée à De Peretti et Muller (2006, p. 13). Le colibri, ce butineur de fleurs, procède par rapprochements et éloignements successifs afin de ne pas endommager la fleur dont il extrait le nectar. Une telle attitude est considérée comme favorable aux apprentissages, en ce qu'elle permet d'instaurer un équilibre entre transmission et découverte, ainsi qu'entre dépendance et autonomie.

Dans le cas du tutorat, cette logique pourrait être liée à une différence d'âge, la valeur optimale étant estimée entre deux et quatre ans, permettant aux tutorés de bénéficier d'un accompagnement individualisé assuré par des pairs suffisamment âgés pour constituer des modèles crédibles, mais encore assez proches en âge pour rester en « connexion » (Lippitt, 1976, p. 158).

Ainsi, cette métaphore illustre la manière dont l'asymétrie peut être régulée dans les interactions pédagogiques à travers un équilibre entre proximité et distance.

1.5. Synthèse critique

ale, notamment ceux de Goffman travaux fondateurs sur l'interaction verb Les de Kerbrat-Orecchioni, envisagent l'échange comme une co-construction dynamique reposant sur la gestion des tours de parole, des rôles interactionnels et de la notion de face. Dans cette perspective, l'interaction est appréhendée comme un processus fondamentalement collaboratif, dans lequel les participants contribuent conjointement à la production et à la négociation du sens.

Toutefois, cette vision idéalement symétrique de l'échange est largement nuancée par des approches qui insistent sur l'impact structurant du contexte institutionnel. Dans ces configurations, l'interaction verbale est fortement hiérarchisée, la distribution de la parole étant conditionnée par les statuts sociaux et institutionnels des participants. L'échange pédagogique se caractérise ainsi par une orientation fonctionnelle marquée vers des objectifs d'encadrement, de correction et d'évaluation, ce qui limite la symétrie interactionnelle et réduit l'espace de négociation discursive.

Par ailleurs, ces cadres théoriques montrent certaines limites lorsqu'ils sont mobilisés pour analyser des pratiques langagières situées dans des contextes plurilingues et hybrides. En effet, les phénomènes d'alternance codique et d'hybridation linguistique, fréquemment observés dans les interactions en contexte maghrébin, demeurent insuffisamment intégrés dans les modèles classiques de l'analyse conversationnelle, qui privilégient souvent des contextes monolingues ou standardisés.

Dans le cadre de cette recherche, ces apports théoriques permettent de structurer la compréhension générale de l'interaction verbale, notamment en termes de co-construction et d'asymétrie institutionnelle. Néanmoins, ils doivent être complétés par une analyse empirique fine, afin de rendre compte des spécificités des pratiques langagières observées en auto-école et de saisir le fonctionnement effectif des interactions en situation réelle.

2. La dimension pragmatique de l'interaction verbale

La dimension pragmatique de l'interaction s'intéresse à l'usage du langage dans des situations concrètes de communication. Elle met l'accent sur le fait que la compréhension des énoncés dépend non seulement de leur structure linguistique, mais aussi du contexte dans lequel ils sont produits, des relations entre les interlocuteurs et des intentions communicatives qui les sous-tendent. Ainsi, le sens est envisagé comme le résultat d'un processus interprétatif situé, construit au sein de l'interaction.

Dans cette perspective, la pragmatique peut être définie comme l'étude du langage en contexte, en prenant en compte les conditions sociales et situationnelles de son utilisation. Elle cherche à expliquer comment les locuteurs produisent et interprètent des énoncés en fonction des circonstances de communication. Comme le souligne Françoise Armengaud, certains aspects du langage ne peuvent être compris qu'en référence au contexte dans lequel ils apparaissent

Les fondements de cette approche remontent aux travaux de Morris (1938), qui considère la pragmatique comme la branche de la sémiotique étudiant les relations entre les signes et leurs usagers. Cette conception a ensuite été développée par plusieurs chercheurs qui insistent sur le rôle central du contexte et de l'interaction dans la construction du sens. Dans cette optique, le langage est appréhendé comme une activité sociale impliquant des participants engagés dans un processus d'échange et d'interprétation.

Par ailleurs, la pragmatique s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire, au croisement de la linguistique, de la sociolinguistique et de l'analyse du discours. Elle accorde une attention particulière aux interactions à petite échelle, en analysant les mécanismes par lesquels les interlocuteurs parviennent à se comprendre et à ajuster leurs interprétations. Le contexte y occupe une place centrale, puisqu'il influence directement la production et l'interprétation des énoncés.

En outre, la dimension pragmatique met en évidence que le langage ne sert pas uniquement à décrire la réalité, mais constitue également un moyen d'action. Produire un énoncé revient souvent à accomplir une action sur autrui, comme donner une instruction, formuler une demande ou corriger un comportement. Cette conception permet d'appréhender le langage comme une forme de comportement social orienté vers des objectifs communicatifs.

Ainsi, cette approche permet de mieux comprendre comment le langage participe à la régulation de l'action et à la construction du sens dans les interactions sociales.

2.1. La pragmatique

La pragmatique considère le langage comme un moyen d'action sur autrui et sur le monde, en s'intéressant aux relations entre les signes linguistiques et leurs utilisateurs. L'énonciation témoigne de l'activité du locuteur dans des situations données et s'étudie, entre autres, à partir des traces laissées dans l'énoncé, comme les indices de subjectivité. Elle met également en évidence des théories récentes qui, en contestant l'unicité du sujet parlant, ouvrent la perspective de la polyphonie. L'analyse de la communication y est pensée comme une interaction (Garric & Calas, 2007).

À ce titre, il convient de définir plus précisément la pragmatique afin d'en cerner les fondements théoriques et méthodologiques.

2.1.1. Définition de la pragmatique

La pragmatique est une branche des sciences du langage qui vise à expliquer comment le langage produit du sens dans un contexte communicatif, en prenant en compte les positions respectives des interlocuteurs et le processus de construction du sens au cours de l'interaction.

Dans ce cadre, les participants à l'échange ne sont pas de simples émetteurs ou récepteurs de messages, mais de véritables interactants qui contribuent conjointement à la production du sens.

Comme le soulignent Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980, 2001) et Tzvetan Todorov (1981), la communication repose sur une interaction socio-langagière, dans laquelle les interlocuteurs co-construisent le sens des énoncés.

Par ailleurs, d'un point de vue plus large, la pragmatique est définie comme l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication. Elle s'intéresse particulièrement à la relation entre les signes linguistiques et leurs interprètes, permettant ainsi de comprendre comment le sens est médiatisé par le contexte et les conventions sociales. Cette approche a été formulée dès les travaux fondateurs de Charles W. Morris (1938), et développée plus récemment par Jan-Ola Östman et Jan Blommaert (1995).

2.1.2. Principes fondamentaux de la pragmatique

- **Interaction et contexte**

En pragmatique, le sens d'un énoncé dépend largement du contextedans lequel il est produit. Les positions respectives des interlocuteurs, leurs connaissances partagées ainsi que la situation de communication influencent l'interprétation des messages. Ainsi, comme le souligne Tzvetan Todorov (1981), le sens des énoncés est en grande partie déterminé par la relation qui s'établit entre les participants au sein de l'échange conversationnel.

- **Co-construction du sens**

La pragmatique considère que le locuteur et l'interlocuteur participent activement à la construction du sens. L'interlocuteur n'est donc pas un simple récepteur passif, mais un acteur essentiel dans le processus interprétatif. Comme l'explique Todorov (1981), toute communication s'adresse à quelqu'un qui contribue lui-même à la formation du sens de l'énoncé.

- **Fonctions du langage**

La parole remplit plusieurs fonctions interdépendantes. Selon Bertrand Russell (1940) et François Recanati (1982), on peut distinguer trois fonctions principales :

- La fonction référentielle, qui consiste à décrire ou à présenter des faits.
- La fonction modale, qui permet d'exprimer l'attitude ou l'opinion dulocuteur àpropos de Ces faits.
- La fonction d'acte, qui vise à produire un effet sur l'interlocuteur.

Les deux premières fonctions relèvent principalement du système linguistique, tandisque la troisième implique des processus inférentiels et dépend du contexte communicatif.

- **Maximes conversationnelles**

L'un des principes fondamentaux de la pragmatique est le principe de coopération, proposé par H. Paul Grice (1979, 1991). Selon ce principe, les interlocuteurs participent à la conversation de manière rationnelle et coopérative afin de faciliter la compréhension mutuelle.Ce principe se manifeste à travers quatre catégories de maximes conversationnelles :

- La maxime de quantité : fournir une information aussi complète que nécessaire.
- La maxime de qualité : ne pas dire ce que l'on croit faux ou ce dont on ne possèdepas de preuve suffisante.
- La maxime de relation : être pertinent par rapport au sujet de la conversation.
- La maxime de manière : éviter l'ambiguïté, être clair, bref et ordonné.

Ces maximes permettent aux interlocuteurs d'interpréter les énoncés et de déduire les intentions communicatives du locuteur, ce que Grice appelle les implicatures conversationnelles vidence le rôle des processus cognitifs dans l'interprétation des énoncés. Selon cette approche, la pertinence d'un message dépend de l'effet cognitif qu'il produit chez l'interlocuteur et de l'effort nécessaire pour l'interpréter. Les locuteurs cherchent ainsi à produire des énoncés qui offrent un maximum d'effets cognitifs tout en demandant un minimum d'effort de traitement d'énonciation.

Dans cette logique, les principes fondamentaux de la pragmatique permettent d'analyser les interactions verbales comme des pratiques sociales situées, dans lesquelles le langage ne se limite pas à transmettre des informations, mais constitue un véritable outil d'action et de co-construction du sens. Ainsi, l'étude des mécanismes pragmatiques offre un cadre d'analyse pertinent pour comprendre le fonctionnement des échanges langagiers dans différentes situations de communication.

2.2. Les actes de langages

2.2.1. Définition de l'acte de langage

La notion d'acte de langage occupe une place centrale dans le domaine de la pragmatique, notamment dans les travaux de John Langshaw Austin et John Searle. Cette discipline montre

que le langage n'a pas uniquement pour objectif de « dire quelque chose », mais également de « faire quelque chose ».

Dans cette perspective, la théorie des actes de langage a largement contribué au développement de la pragmatique linguistique et constitue son creuset historique. Elle considère que la fonction du langage ne consiste pas principalement à décrire le monde, même dans les énoncés déclaratifs, mais plutôt à accomplir des actions telles que l'ordre, la promesse ou le baptême.

À cet égard, Austin affirme que « parler une langue ce n'est pas seulement utiliser des symboles… C'est réaliser des actes de langage ». À partir de ses observations sur les énoncés produits dans la communication, il montre que certains énoncés ne se limitent pas à décrire un événement, mais permettent également d'accomplir une action par la parole.

Dans le prolongement de cette idée, l'acte de langage repose sur une convention sociale implicite qui associe, dans une communauté donnée, certaines expressions linguistiques à la réalisation d'un acte particulier. En accomplissant un acte de langage, le locuteur adopte un rôle spécifique et attribue également un rôle à son interlocuteur, conformément aux conventions qui régissent l'interaction. La réussite de l'acte dépend de la reconnaissance de l'intention du locuteur par l'allocutaire.

De ce fait, développée par Searle à la suite des travaux pionniers d'Austin, cette théorie a profondément influencé l'évolution de la pragmatique linguistique. Dans cette perspective théorique, il convient à présent d'examiner plus en détail les travaux de John Langshaw Austin relatifs aux actes de langage.

2.2.2La théorie générale des actes de langage

2.2.2.1Distinction entre énoncés constatifs et performatifs

Dans un premier temps, John Langshaw Austin distingue principalement deux types d'énoncés

Les énoncés constatifs : ils ont pour fonction de décrire une situation ou un état et peuvent être évalués comme vrais ou faux. Par exemple : « le soleil brille ».

Les énoncés performatifs : ils permettent d'accomplir une action par le simple fait de les prononcer, comme dans : « je te promets ». Ces énoncés sont jugés réussis ou non en fonction de leur réalisation effective et de la compréhension de l'allocutaire.

Austin souligne toutefois qu'il est parfois difficile de distinguer strictement ces deux catégories, car certains énoncés constatifs peuvent être implicitement performatifs. Comme le précise Siouffi : « Ainsi, les actes de parier, promettre, remercier, marier, baptiser… s'effectuent souventau moyen de paroles qui énoncent cet acte, et du coup, l'accomplissent ».

2.2.2.2Les trois dimensions de l'acte de langage et leur classification

Dans le prolongement de la distinction établie précédemment entre les énoncés constatifs et performatifs, John Langshaw Austin remet en question l'idée selon laquelle la fonction principale du langage se limiterait à décrire le monde. Il montre que toute énonciation permet également d'agir sur autrui.

Dans ce cadre théorique, selon Austin, chaque énoncé comporte trois actes simultanés:

- L'acte locutoire :il correspond à la production matérielle de l'énoncé, c'est-à-dire la prononciation d'une phrase dotée d'une signification. Cet acte inclut la production des sons, la combinaison des mots et l'acte de référence. Exemple : «la séance est ouverte».
- L'acte illocutoire : il correspond à l'action réalisée par le locuteur en prononçantl'énoncé selon une convention reconnue, comme poser une question, donner un ordre ou faire une promesse.
- L'acte perlocutoire : il désigne l'effet produit sur l'interlocuteur à la suite de l'énoncé, c'est-à-dire les conséquences de l'acte de parole.

Dans ce sens, ces trois dimensions peuvent coexister dans un même énoncé et participent au fonctionnement de l'interaction verbale, illustrant la complexité et la richesse des actes de langage.

Sur cette base, Austin propose également une classification des actes illocutoires.

Classification des actes illocutoires

Selon John Langshaw Austin, les actes illocutoires peuvent être classés en cinq catégories principales :

- Les verdictifs : ils portent un jugement ou une évaluation, par exemple acquitter, condamner, analyser.
- Les exercitifs : ils décident ou exécutent une action liée à l'autorité, comme ordonner, nommer ou accorder.
- Les promissifs : ils engagent le locuteur à accomplir une action future, par exemple promettre ou jurer.
- Les comportatifs : ils expriment une réaction sociale face à autrui, comme remercier, féliciter ou s'excuser.
- Les expositifs : ils servent à expliquer, argumenter ou présenter unpoint de vue, par exemple affirmer, décrire ou interpréter.

Ainsi, cette classification permet de comprendre comment chaque acte illocutoire contribue à la dynamique de l'interaction verbale et à la co-construction du sens dans la communication.

2.2.3 L'apport de John Searle et classification des actes illocutoires

Dans le prolongement des travaux d'Austin, John Searle a approfondi la théorie des actes de langage en mettant l'accent sur l'intention du locuteur et sur les conventions linguistiques qui permettent la communication.

Dans cette perspective, Searle met en évidence deux dimensions principales de tout énoncé :

Le contenu propositionnel : il exprime l'information transmise.

La force illocutoire : elle indique le type d'acte réalisé par le locuteur, comme affirmer, demander ou promettre.

Sur cette base, Searle propose ensuite une classification cohérente des actes de langage, comprenant plusieurs catégories :

Les assertifs : ils affirment quelque chose sur le monde, comme constater ou expliquer.

Les directifs : ils incitent l'interlocuteur à accomplir une action, comme ordonner ou demander.

Les promissifs : ils engagent le locuteur à réaliser une action future, comme promettre.

Les expressifs : ils expriment un état mental ou émotionnel, comme remercier ou s'excuser.

Les déclaratifs : ils provoquent un changement dans la réalité par l'énoncé, par exemple déclarer ouverte ou fermée une séance.

Ainsi, cette classification illustre l'importance de l'intention du locuteur dans la construction du sens et dans la dynamique de l'interaction verbale.

2.3. Stratégies interactionnelles

Dans l'analyse des interactions verbales, les stratégies interactionnelles renvoient à l'ensemble des procédés linguistiques, discursifs et relationnels que les interlocuteurs mobilisent pour organiser, réguler et faciliter le déroulement d'un échange communicatif.

Sur le plan général, elles se manifestent à travers des marqueurs verbaux, paraverbaux et non verbaux, contribuant à structurer la communication, à gérer les tours de parole et à maintenir la coopération entre les participants.

Dans cette continuité, ces stratégies sont particulièrement sollicitées lorsque les interlocuteurs doivent négocier le sens, combler des lacunes informationnelles ou coordonner leurs actions afin d'atteindre les objectifs de communication.

À un niveau interactionnel plus précis, les participants ajustent leurs interventions en fonction du contexte communicationnel et du rôle qu'ils occupent au sein de l'échange. Comme l'a montré Catherine Kerbrat-Orecchioni, la communication se construit également par la gestion de la relation interpersonnelle, en tenant compte de dimensions telles que la distance ou la familiarité, la domination ou la coopération

Ces dimensions influencent directement l'organisation et la dynamique de l'interaction.

Dans une perspective descriptive, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), les stratégies correspondent aux moyens mobilisés par l'usager d'une langue pour activer et équilibrer ses ressources linguistiques et communicatives afin de répondre efficacement aux exigences d'une situation de communication. Elles permettent aux locuteurs d'adapter leur comportement langagier aux contraintes de l'interaction et aux objectifs poursuivis.

Dans une perspective interactionnelle, les stratégies interactionnelles occupent une place essentielle dans l'analyse des échanges verbaux, dans la mesure où elles permettent de comprendre comment les interlocuteurs organisent concrètement leurs prises de parole et régulent le déroulement de la communication. Elles montrent que l'interaction ne se limite pas à un simple échange d'informations, mais repose sur une gestion continue des relations et des intentions.

Ainsi, l'étude de ces stratégies permet de mettre en évidence les mécanismes de coordination, d'adaptation et de coopération qui structurent toute interaction verbale. Elle éclaire également la manière dont le sens se construit progressivement entre les participants au fil de l'échange.

2.4. Synthèse critique

Les approches pragmatiques .principalement développées par Austin et Searle, considèrent le langage comme une forme d'action. Dans cette perspective, l'énoncé ne se limite pas à décrire la réalité, mais permet également d'agir sur elle à travers la réalisation d'actes de langage tels que demander, ordonner, promettre ou évaluer. Cette conception a permis de dépasser une vision strictement descriptive du langage en mettant en évidence sa dimension fonctionnelle et intentionnelle.

Toutefois, si la pragmatique classique met l'accent sur l'intention du lcuteur et la force illocutoire des énoncés, elle accorde moins d'importance aux déterminations sociales et contextuelles qui influencent la production et l'interprétation du sens. En ce sens, certaines approches sociolinguistiques viennent compléter ce cadre en soulignant que les actes de langage ne peuvent être pleinement compris sans prendre en compte les rapports de pouvoir, les positions interactionnelles et les contraintes institutionnelles.

Dans le cadre de cette recherche les outils de la pragmatiques permettent d'analyser les actes de langages produits en situation d'auto-école en mettant en évidence leur dimension actionnelle et pédagogique. Cependant, cette approche doit être complétée par une analyse sociolinguistique et interactionnelle afin de mieux appréhender la complexité des pratiques

langagières observées sur le terrain et de rendre compte des dynamiques réelles de l'interaction.

3.La communication pédagogique et la transmission des savoirs

La communication pédagogique constitue un élément central dans tout contexte éducatif. Elle englobe l'ensemble des interactions verbales et non verbales entre l'enseignant et l'apprenant, visant à transmettre des connaissances, des compétences et des valeurs. Bien que l'acte éducatif puisse sembler simple, il représente en réalité un processus complexe influencé par de multiples facteurs interagissant de manière dynamique. De ce fait, la communication pédagogique ne se limite pas à un simple transfert d'informations ; elle implique un échange interactif où les participants alternent les rôles d'émetteur et de récepteur (Hassani, Lahiala, & Alaoui, 2025).

Dans une logique complémentaire, les composantes principales de la communication pédagogique comprennent le message, le canal de transmission (oral, écrit, gestuel) et le contexte d'interaction, éléments qui conditionnent la compréhension et l'appropriation des savoirs. En conséquence, l'efficacité de cette communication dépend de la capacité de l'enseignant à adapter son discours au niveau des apprenants, à clarifier les consignes et à instaurer un climat d'échange fondé sur l'écoute et l'interaction (Arcand & Bourbeau, 1998).

Par ailleurs, l'objectif de la communication pédagogique est de stimuler l'engagement actif des apprenants, de développer leurs capacités cognitives et de favoriser leur participation individuelle et collective. Elle transforme le simple transfert de connaissances en un processus de construction du savoir, permettant aux apprenants de progresser dans leur autonomie et dans l'acquisition de compétences (Cole, 2006 ; Dodu, 2020).

Enfin, la communication pédagogique repose sur des relations interpersonnelles solides entre l'enseignant et les apprenants. Ses principales caractéristiques incluent la promotion d'un apprentissage actif et participatif, l'engagement des apprenants via des activités interactives, le développement des capacités cognitives à travers l'analyse et la réflexion, et la combinaison du travail individuel et collectif pour renforcer l'acquisition des connaissances. L'enseignant joue un rôle d'accompagnement, en organisant le contexte d'apprentissage et en guidant les apprenants tout au long du processus (Diccio Bibliografia, 2025).

Dans le prolongement de ces éléments, ces principes prennent toute leur importance dans les situations de formation et d'apprentissage appliqué, où la communication pédagogique se traduit par des interactions directes et continues entre le formateur et l'apprenant. Ces échanges permettent non seulement la transmission des consignes et des savoirs, mais aussi leur appropriation progressive à travers l'accompagnement, la correction et l'ajustement en

temps réel, renforçant ainsi la construction effective des compétences en situation réelle d'apprentissage.

3.1.Définition de la communication pédagogique

La communication pédagogique constitue un élément central dans le domaine des sciences de L'éducation, car elle représente le processus par lequel s'établissent les interactions entre L'enseignant et l'apprenant. Elle joue un rôle essentiel dans la transmission des connaissances, Le développement des compétences et la construction des apprentissages. Selon Robert Gagné, « la communication est le processus essentiel de l'enseignement. Tout ce que nous faisons se rapporte d'une manière ou d'une autre à la communication ». Cette Affirmation souligne l'importance de la communication dans toute situation éducative et en fait un outil incontournable pour l'efficacité de l'enseignement.

Dans une perspective générale, la communication pédagogique peut être définie comme un Processus d'échange et de mise en relation entre un enseignant et un apprenant, visant à Transmettre des connaissances, des savoir-faire et des attitudes tout en favorisant la Participation active de l'apprenant. Ce processus ne se limite pas à la simple transmission D'informations ; il inclut également l'adaptation du message, l'interaction et la rétroaction.

De plus, selon Gerald A. Cole, la communication pédagogique est « un processus D'émission-réception de certains messages : connaissances, sentiments, émotions, habilités, habitudes, etc. ».. Cette définition met en évidence la dimension cognitive et affective de la Communication dans l'enseignement, qui combine l'apprentissage des savoirs et le Développement socio-émotionnel.

Dans une perspective pratique, la communication pédagogique se manifeste à travers Différentes formes d'interactions en situation d'apprentissage, telles que les explications, les consignes, les corrections, les questions et les encouragements. Elle mobilise plusieurs canauxVerbal, non verbal, visuel et symboliqueafin d'assurer une compréhension optimale Du Message par l'apprenant.

Par ailleurs, la communication pédagogique repose sur l'interaction dynamique entre plusieurs composantes essentielles : l'enseignant, l'apprenant, le contenu d'apprentissage et le contexte éducatif. La qualité des interactions entre ces éléments influence directement l'efficacité du Processus d'enseignement-apprentissage et la réussite de l'apprentissage.

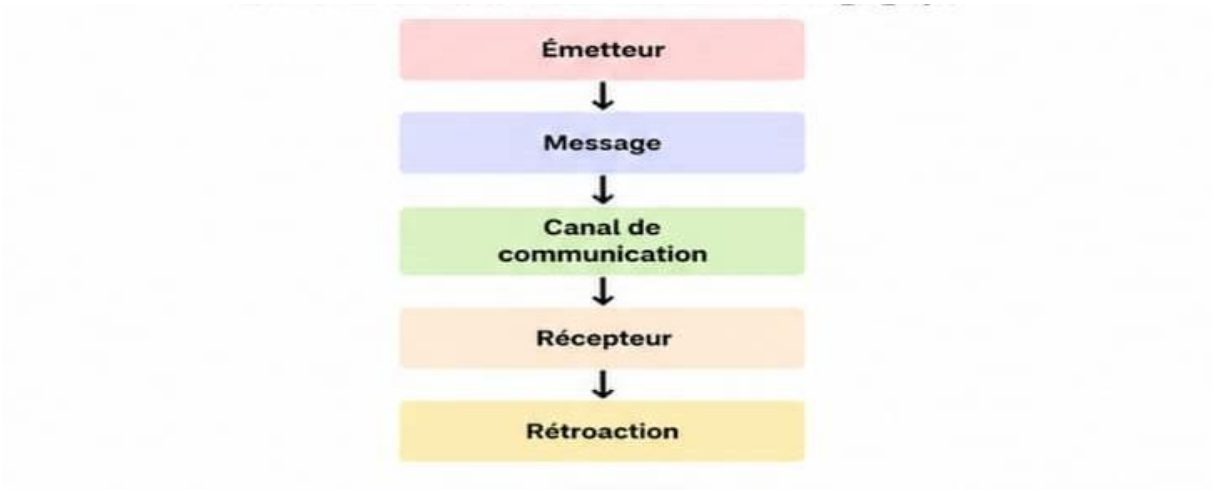


Figure 1: Schéma de la communication pédagogique

Enfin, l'analyse de la communication pédagogique permet de mieux comprendre la qualité des interactions en situation éducative et leur impact sur l'apprentissage. Elle met en évidence

L'importance de la clarté du message, de l'adaptation au niveau des apprenants et de la prise en compte des facteurs contextuels afin de garantir une communication efficace et un apprentissage optimal.

Ainsi, la communication pédagogique constitue un cadre pertinent pour l'analyse des interactions verbales et des pratiques discursives dans les situations D'enseignement-apprentissage.

3.2.Situation pédagogique

La situation pédagogique constitue un concept fondamental dans les sciences de l'éducation, car elle désigne le cadre dans lequel s'organisent et se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle correspond à un système structuré dans lequel différents éléments interagissent afin de favoriser l'acquisition des savoirs et le développement des compétences.

Selon Renald Legendre, la situation pédagogique se compose de plusieurs composantes interdépendantes : le sujet, l'objet et l'agent, qui évoluent au sein d'un milieu spécifique. Le sujet représente l'apprenant, l'objet correspond au contenu ou aux objectifs d'apprentissage, et l'agent désigne les ressources ou les personnes accompagnant le processus éducatif, notamment l'enseignant. Ces composantes fonctionnent de manière dynamique dans un environnement éducatif qui influence directement le déroulement des apprentissages.

Dans une perspective organisationnelle, la situation pédagogique peut se manifester dans divers contextes, tels que la salle de classe, le laboratoire, l'atelier ou le milieu professionnel. Elle se caractérise par l'organisation et la structuration d'activités

pédagogiques destinées à permettre aux apprenants de progresser dans leurs connaissances ou leurs compétences.

Selon Sauvé (1992), la situation pédagogique peut être définie comme un contexte dans lequel se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle se distingue par l'interaction entre l'apprenant (le sujet), le contenu ou programme d'apprentissage (l'objet) et l'enseignant (l'agent). Ces interactions, conditionnées par le milieu éducatif, structurent les activités de formation et déterminent la manière dont l'apprentissage se construit.

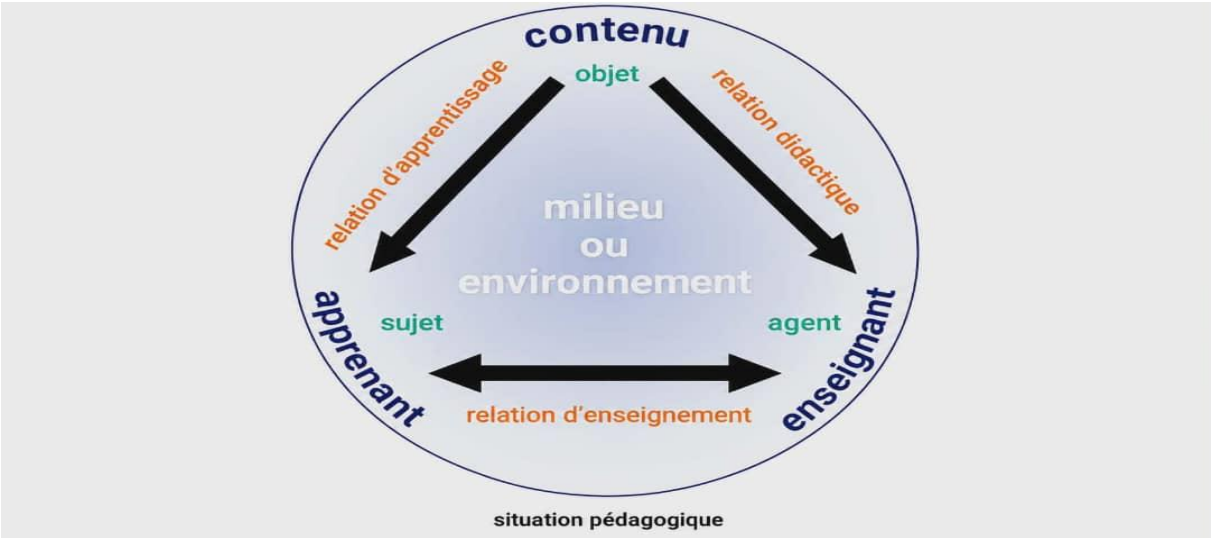


Figure 2: Schéma de situation pédagogique

Dans cette continuité, on distingue généralement trois types de relations au sein de la situation pédagogique :

- La relation d'apprentissage, qui relie l'apprenant au savoir à acquérir ;
- La relation d'enseignement, qui s'établit entre l'enseignant et l'apprenant ;
- La relation didactique, qui concerne l'organisation et la transmission des contenus d'apprentissage par l'enseignant.

L'analyse de ces relations permet de mieux comprendre le fonctionnement des situations pédagogiques et la dynamique des activités éducatives, tout en fournissant un cadre pour l'élaboration de stratégies pédagogiques adaptées aux besoins des apprenants.

Dans le prolongement de ces éléments, la situation pédagogique permet d'appréhender les mécanismes interactionnels qui structurent les échanges entre les acteurs de la formation. Elle met en évidence l'importance des relations entre le savoir, l'enseignant et l'apprenant dans la construction des apprentissages, en soulignant le rôle déterminant du contexte et des interactions dans l'efficacité du processus éducatif.

3.3.La consigne et la reformulation comme outils de transmission du savoir

La consigne occupe une place centrale dans toute situation d'enseignement-apprentissage, car elle constitue un outil privilégié de transmission des savoirs et de régulation de l'activité de l'apprenant. En effet, elle fournit des indications permettant à l'apprenant d'identifier les finalités de la tâche, le résultat attendu, d'anticiper et de planifier les actions à accomplir, ainsi que de prendre en compte les conditions de réalisation de l'activité. Ainsi, la consigne guide l'apprenant dans la conduite de son travail et contribue à structurer son processus d'apprentissage.

Dans la littérature pédagogique, plusieurs auteurs proposent des définitions de la consigne pédagogique. Chantal Mettoudi considère la consigne comme « une courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel ». Le concepteur s'adresse directement à l'élève à travers la consigne, donnant généralement un ordre visant à faire effectuer une tâche précise tout en orientant son travail.

Par ailleurs, le dictionnaire Larousse définit la consigne comme « une instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter ». Toutefois, cette définition met surtout l'accent sur le caractère injonctif de la consigne, sans prendre nécessairement en compte le contexte scolaire. Les dictionnaires spécialisés apportent donc des précisions complémentaires. Ainsi, le dictionnaire de pédagogie Bordas définit la consigne comme les indications fournies par l'enseignant pour permettre aux élèves de réaliser le travail demandé dans les meilleures conditions, en précisant l'objectif de la tâche, les moyens à utiliser, l'organisation du travail, le temps imparti et les critères d'évaluation.

À ce niveau, la consigne ne se limite pas à un simple ordre. Elle constitue une directive pédagogique structurée, visant à faciliter la compréhension de la tâche par les apprenants et à guider leur activité cognitive. Elle joue ainsi un rôle essentiel dans l'organisation de l'apprentissage et la mise en œuvre des activités pédagogiques.

En outre, Jean-Michel Zakhartchouk définit la consigne comme « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (lecture, écriture, recherche, etc.) ». Il précise que la consigne repose généralement sur un énoncé explicite, mais que certaines informations nécessaires à la réalisation de la tâche peuvent rester implicites, nécessitant de la part de l'apprenant un travail de décodage et d'interprétation.

La consigne peut donc être considérée comme un énoncé pédagogique intentionnel, formulé par l'enseignant ou par un dispositif didactique, afin d'orienter, structurer et réguler l'activité d'apprentissage[7]. Elle constitue un outil de médiation entre le savoir, l'enseignant et

l'apprenant, précisant les objectifs, les tâches à réaliser, les conditions de réalisation et les critères de réussite attendus.

Dans ce travail, bien que les définitions de la consigne s'inscrivent principalement dans le cadre scolaire, nous adoptons une acception élargie du terme de consigne pédagogique, englobant également les situations de formation. Ce choix permet d'adapter le concept au contexte étudié, tout en conservant ses fondements théoriques.

Dans le prolongement de cette idée, la reformulation apparaît comme une stratégie pédagogique complémentaire, facilitant la compréhension de la consigne et améliorant la transmission des savoirs. Elle consiste à reprendre un message ou un énoncé en le reformulant autrement, souvent de manière plus claire ou plus explicite, afin de vérifier la compréhension et d'éviter les malentendus. Dans les situations d'enseignement, elle permet de clarifier les consignes, d'expliciter les éléments implicites et d'accompagner les apprenants dans la réalisation des tâches. Elle contribue ainsi à renforcer l'interaction pédagogique et à soutenir le processus d'apprentissage.

En somme, la consigne et la reformulation constituent deux outils complémentaires de transmission du savoir : la consigne oriente et structure l'activité de l'apprenant, tandis que la reformulation en assure la compréhension et facilite l'appropriation des contenus d'apprentissage. Leur articulation favorise l'efficacité des situations d'enseignement-apprentissage ainsi que l'engagement cognitif des apprenants.

Dans le cadre de l'analyse des interactions verbales entre les moniteurs et les candidats en situation de formation, ces deux outils prennent une dimension interactionnelle essentielle. Les consignes du moniteur structurent l'échange, orientent les actions du candidat et régulent la prise de parole, tandis que les reformulations permettent d'ajuster la compréhension, de lever les implicites et de co-construire le sens au cours de l'interaction. Elles apparaissent ainsi comme des ressources discursives fondamentales pour analyser l'organisation et le déroulement de l'échange pédagogique.

Les travaux portant sur la communication pédagogique et la transmission du savoir s'inscrivent globalement dans une approche interactionnelle qui envisage l'apprentissage comme un processus de co-construction des connaissances entre l'enseignant et l'apprenant. Dans cette perspective, la transmission du savoir ne se réduit pas à une simple opération de transfert unidirectionnel, mais repose sur des échanges verbaux structurés, des ajustements interactionnels et des stratégies de reformulation visant à faciliter la compréhension et l'appropriation des contenus.

3.4 synthèse critique

Toutefois, cette conception relativement équilibrée de la relation pédagogique est nuancée par des approches qui soulignent le caractère fondamentalement asymétrique de la situation d'enseignement. En effet, la communication pédagogique est organisée autour d'un rapport de savoir et de pouvoir, dans lequel l'enseignant occupe une position dominante en ce qui concerne la gestion de la parole, l'orientation des interactions et l'évaluation des apprentissages. Cette configuration limite souvent la marge d'initiative des apprenants et structure fortement les échanges.

Par ailleurs, ces modèles théoriques présentent certaines limites dans la mesure où res tent souvent généraux et insuffisamment sensibles aux réalités sociolinguistiques des contextes plurilingues. En effet, les pratiques d'alternance codique et d'hybridation linguistique, fréquemment observées dans les situations d'apprentissage en contexte maghrébin, ne sont pas toujours pleinement intégrées comme des ressources pédagogiques à part entière, alors qu'elles contribuent de manière significative à la construction et à la circulation du savoir.

Dans le cadre de cette recherche, ces approches prmettent de comprendre les mécanismes généraux de la transmission du savoir en situation d'auto-école, notamment à travers l'organisation des interactions et le rôle central de l'enseignant dans la régulation des échanges. Néanmoins, elles doivent être complétées par une analyse empirique des données de terrain afin de rendre compte de la complexité réelle des pratiques pédagogiques en contexte plurilingue et institutionnel.

4.Cadre interactionnel des interactions verbales

Les interactions verbales présentent une grande complexité, ce qui rend nécessaire l'utilisation d'un cadre d'analyse capable de prendre en compte l'ensemble des intrications et des influences qui peuvent orienter et peser sur le déroulement des échanges.

L'analyse sociolinguistique de ces interactions mobilise simultanément différentes approches, concepts et outils afin de saisir de manière complète les pratiques interactionnelles des locuteurs ainsi que les activités qu'ils réalisent lorsqu'ils s'engagent dans des genres de discours variés et des situations de communication particulières.

Le schéma présenté ci-dessous illustre ces influences et permet d'identifier les principaux éléments à considérer lors de l'analyse des interactions verbales.

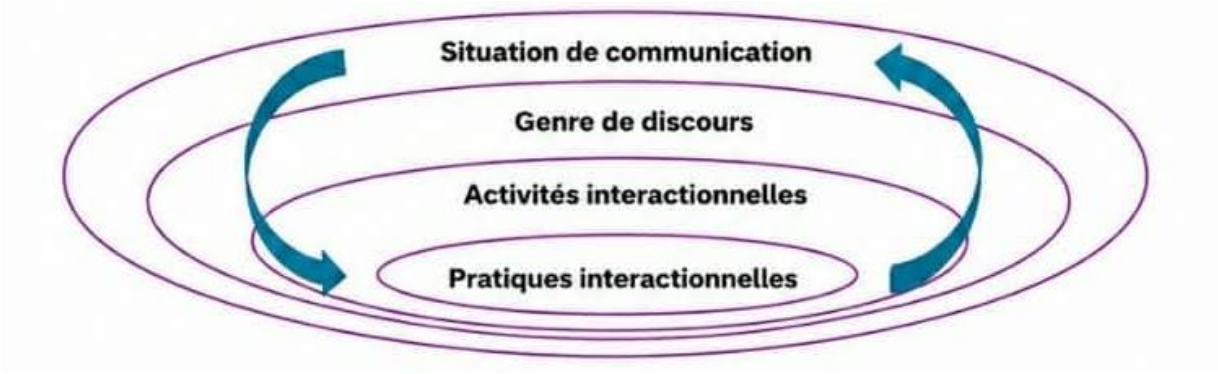


Figure 3: Les éléments principaux de l'analyse des interactions verbales.

Dans le cadre du contexte sociolinguistique des interactions, ce schéma peut être analysé en partant de son centre : du matériel interactionnel à analyser, ou encore des pratiques interactionnelles. Ces pratiques correspondent aux ressources langagières et non langagières mobilisées par les locuteurs pour interagir. Elles se manifestent à travers le lexique, les structures syntaxiques, les répétitions, les reformulations, les marqueurs discursifs, les ponctuants spécifiques à l'oral, la prosodie, les interjections, ainsi que les gestes, les postures et les expressions faciales. Elles prennent sens dans la temporalité de l'interaction, c'est-à-dire au fur et à mesure de leur apparition dans l'échange, et contribuent à configurer l'interaction.

Comme toutes les pratiques sociales, elles s'inscrivent dans la situation et permettent de réaliser des activités sociales et interactionnelles, de natures variées, telles que poser des questions, expliquer, raconter, remercier ou convaincre. Leur analyse hérite des théories traditionnelles et pragmatiques des actes de langage (Austin, 1962 ; Searle, 1969). Ces mêmes activités interactionnelles peuvent être accomplies à travers différentes activités. Par exemple, convaincre son interlocuteur est une activité interactionnelle, mais elle peut être réalisée à travers plusieurs autres activités, telles qu'argumenter, expliquer ou illustrer. Dans ce cas, une macro-activité est accomplie grâce à plusieurs micro-activités (Kerbrat-Orecchioni, 2001).

Par ailleurs, ces activités participent également à l'organisation de l'interaction, permettent de changer de thème, de prendre la parole, d'interrompre son interlocuteur, de le compléter ou encore de clore les échanges (Traverso, 2016), et produisent des effets pragmatiques, c'est-à-dire des incidences sur les interactions et sur la situation de communication, pouvant être acceptés, négociés ou refusés.

Dans cette perspective, le genre de discours renvoie au type d'interaction considéré. Il correspond à ce que Hymes (1972) désigne par speech event, et à ce que Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004 : 42) appellent « G1 », qui est « un ensemble discursif plus ou moins institutionnalisé dans une société donnée ». Ce genre se détermine à partir des critères

extralinguistiques, notamment le cadre situationnel, le cadre participatif, le degré de formalité ainsi que la finalité de l'interaction. Dans cette optique, les genres de discours sont, par exemple, des cours, des conversations, des réunions de travail, des entretiens ou des débats.

De plus, ces genres sont constitués d'activités interactionnelles. Autrement dit, les « G1 » sont composés de « G2 », selon la terminologie de Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004 : 44), c'est-à-dire des activités interactionnelles.

En outre, la situation de communication est constituée de l'ensemble des éléments extralinguistiques qui conditionnent le déroulement de l'interaction. Dans une approche d'inspiration ethnographique (Hymes, 1972), il s'agit de décrire la situation dans laquelle l'interaction prend place, en tenant compte de tous les éléments qui lui préexistent.

À ce titre, la notion de participants inclut plusieurs dimensions, telles que le nombre, l'identité, les statuts, les fonctions, les rôles sociaux et interactionnels, ainsi que leurs relations interpersonnelles et hiérarchiques, mais également leur histoire conversationnelle (Golopentia, 1988). De plus, les situations de communication possèdent une épaisseur historique (Boutet, 1994), ce qui signifie qu'elles s'inscrivent dans un contexte social, économique et culturel particulier. L'analyse des éléments de la situation de communication permet ainsi d'interroger leurs effets sur les interactions. Enfin, ces éléments et la situation peuvent être redéfinis et modifiés par l'interaction.

Enfin, ce schéma vise à représenter les multiples intrications et influences des interactions verbales entre les interlocuteurs. Les cercles symbolisent ces intrications, chaque élément du schéma étant relié aux autres. Les flèches illustrent les influences réciproques qui circulent entre ces cercles, montrant comment la situation de communication exerce des influences sur les pratiques interactionnelles et, réciproquement, comment ces pratiques, de façon réflexive

(Mondada, 2006), transforment certains éléments du contexte. Ainsi, les pratiques interactionnelles restent toujours situées et influencées par les éléments du contexte. Ce cadre analytique permet de saisir les dynamiques spécifiques des interactions verbales dans différents contextes éducatifs et sociaux et sera mobilisé, dans cette optique, pour analyser leurs manifestations dans des contextes institutionnels et éducatifs.

4.1 Les interactions verbales dans les auto-écoles

Selon Kerbrat (1986, p. 35), « l'interaction verbale désigne à la fois un moment et une expérience situés et organisés de communication verbale entre deux ou plus de deux interlocuteurs ». L'interaction verbale est donc le déroulement d'un échange communicatif entre les participants. La langue constitue ici le moteur principal de toute communication

verbale entre les individus, comme le souligne Kerbrat (1986, p. 36) : « la fonction de langage est la communication comme la fonction du cœur est de pomper le sang ».

Dans le domaine de la formation, l'interaction entre sujets apprenants peut être fortement influencée par la manière dont le formateur organise les activités d'apprentissage et d'enseignement, comme le soulignent de nombreux auteurs anglo-saxons (Gage & Needels, 1989 ; Brophy & Good, 1986, 2007) et francophones (Coulon, 1993 ; Altet, 1994a ; Bressoux, 2003 ; Dupont & Vilain, 1985 ; Clanet, 2002 ; Marchive & Sarrazy, 2000 ; Sirota, 1987 ; Crahay, 1989 ; Postic, 1977). À ce propos, Jarlégan (2010, p. 68) identifie trois paradigmes successifs pour caractériser le phénomène de l'interaction : le fonctionnalisme, centré sur l'explication de l'efficacité pédagogique ; le cognitivisme, qui s'intéresse aux processus mentaux des participants ; et l'interactionnisme symbolique appliqué à l'ethnométhodologie scolaire (Lacaze, 2013, p. 43).Ces interactions jouent un rôle central en formation d'adultes, constituant un levier d'action et de transformation qui contribue aux processus d'apprentissage et de développement (Filliettaz et al., 2021).

Toutefois, nous constatons un écart d'apparition d'interactions d'un dispositif de formation à l'autre : certains dispositifs produisent des apprenants actifs, tandis que d'autres des apprenants timorés. La différence de propension à l'activité verbale relevée chez un même sujet apprenant d'un dispositif de formation à un autre pourrait s'expliquer comme une émanation des interfaces pédagogiques et d'une « dissonance cognitive ».

Afin d'approfondir l'analyse des interactions en contexte formatif, il convient de s'intéresser aux typologies proposées dans la littérature.

4.1.1 Les interfaces d'interactions et apprentissages des adultes

Moore (1993) propose de classer les interactions en trois types, selon la directionnalité de la communication. Dans le cadre de notre recherche, les interactions dans les auto-écoles sont considérées selon cette classification.

- **L'interface apprenant-contenu**

Les interfaces apprenant-contenu sont des relations évolutives qui se développent entre le formateur et l'apprenant, en interaction avec le milieu à propos d'un contenu

D'enseignement. Dans ce type d'interface, les objets d'étude déterminent la compréhension et les transformations de la structure cognitive et mentale des apprenants.

À ce titre, on note avec Sartori (2011, p. 228) que l'interaction avec des contenus ou des objets d'étude détermine la compréhension et les transformations de la structure cognitive et mentale des apprenants, car apprendre est une métamorphose de la représentation mentale de

l'apprenant qui passe par un conflit cognitif, supposant qu'un savoir antérieur apparaisse comme périmé et soit remplacé par un savoir nouvellement validé.

Pour favoriser cette activité, ce n'est pas un enseignement qui est nécessaire, mais une médiation qui permet à l'apprenant de faire des liens et d'entrer dans les interactions relationnelles (Defraigne & Tardieu, 2012, p. 74).

- **L'interface apprenant-formateur**

Dans une perspective complémentaire, l'interface apprenant-formateur concerne l'action et les échanges réciproques entre le formateur et les apprenants. En matérialisant l'action mutuelle et les stratégies de réciprocité qui se déroulent en classe, il ne s'agit pas « d'une simple émission de messages mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur » (Altet, 1994, p. 125).

Le formateur aide les apprenants à rester motivés et intéressés par les études, évalue leurs progrès, conseille et met à disposition les supports nécessaires à leur progression. Ce type d'interaction exige cependant de l'apprenant un niveau élevé d'autonomie et sa prise en charge tend à être individuelle.

Elle traduit l'action en réciprocité du formateur avec un ou plusieurs apprenants dans une situation de traitement de l'information. L'interaction est pédagogique puisqu'elle fait partie intégrante de l'intervention du formateur, recouvrant la transformation de l'information en savoir par la médiation, la communication, la action interactive et les prises de décision basées sur les réactions des apprenants (Altet, 1991).

- **L'interface apprenant-apprenant**

Enfin, l'interface apprenant-apprenant concerne les interactions entre les apprenants, qui peuvent se produire avec ou sans la présence du formateur. Ce type d'interaction constitue une source majeure d'apprentissage.

Selon Amade-Escot (1998), l'interaction permet à l'apprenant de s'approprier ses tâches dans la pratique et de les organiser efficacement en fonction du contexte.

Defraigne (2012, p. 73) décrit l'interaction d'apprentissage comme un positionnement de l'apprenant non pas en tant que personne passive devant recevoir le savoir conçu comme un en soi, mais en tant qu'acteur et auteur de son propre apprentissage.

Dans cette perspective, la typologie des interfaces d'interactions met en évidence la complexité des situations d'apprentissage, où la circulation des savoirs et des pratiques langagières s'effectue à travers différentes formes de relations pédagogiques. Ainsi, ces interfaces constituent un cadre pertinent pour analyser les modalités de transmission,

d'appropriation et de co-construction des connaissances dans des situations de communication réelle, notamment lorsqu'elles impliquent des pratiques langagières multiples et des phénomènes d'alternance codique.

4.2 Synthèse critique

Les approches interactionnelles considèrent les interactions verbales comme des pratiques communicatives qui se construisent dans un contexte d'interaction. Elles mettent en évidence l'importance des facteurs contextuels et institutionnels dans l'organisation des échanges.

Toutefois, ces approches ne forment pas un cadre homogène. Alors que certaines perspectives s'intéressent à l'organisation des échanges et aux mécanismes interactionnels, d'autres accordent davantage d'importance au contexte de communication et aux rôles des participants. Ces perspectives, bien que complémentaires, n'accordent pas le même poids aux différentes dimensions de l'interaction.

Néanmoins, ces modèles présentent certaines limites, notamment leur difficulté à rendre compte de la complexité des interactions en situation réelle.

Ainsi, ces cadres théoriques permettent de comprendre les dynamiques générales des interactions verbales, mais ils doivent être complétés par des analyses empiriques afin de mieux appréhender les pratiques effectives de communication dans des situations concrètes.

Conclusion

Ce chapitre a permis de poser le cadre théorique de cette recherche consacrée aux interactions verbales en contexte pédagogique. Il a mis en évidence la complexité de ces interactions, qui mobilisent plusieurs dimensions complémentaires. L'étude des différentes approches théoriques a montré que l'organisation des échanges, la construction du sens et les pratiques langagières sont étroitement liées. La communication pédagogique repose ainsi sur des mécanismes de transmission et de co-construction des savoirs, notamment à travers les consignes et les reformulations. L'asymétrie interactionnelle constitue également un élément structurant de la relation pédagogique, tandis que le cadre interactionnel influence le déroulement des échanges. Ainsi, ce chapitre constitue une base théorique essentielle pour l'analyse des données présentée dans le chapitre suivant.

ChapitreII:

Étude empirique des interactions verbales dans les auto-écoles

Introduction

Ce chapitre constitue la seconde partie de ce travail, consacrée au cadre méthodologique et à l'analyse des interactions verbales observées dans les auto-écoles de la wilaya de Mila. Il s'inscrit dans une démarche empirique visant à comprendre, à partir de situations authentiques de formation à la conduite, les modalités des interactions pédagogiques entre les monitrices et les candidates.

Dans cette perspective, l'analyse proposée vise à mettre en évidence les pratiques interactionnelles telles qu'elles se déploient en situation réelle, en accordant une attention particulière à l'usage du langage au service de l'enseignement, de l'accompagnement et de la régulation de l'apprentissage de la conduite. Cette approche permet d'aller au-delà d'une simple description des échanges afin d'en saisir l'organisation discursive et communicative.

Sur le plan méthodologique, le terrain d'étude est d'abord présenté, ainsi que les critères ayant guidé le choix des deux auto-écoles et des participantes, fondés principalement sur l'accessibilité et la pertinence des situations observées. Les techniques de collecte des données reposent essentiellement sur l'observation et l'enregistrement des séances. À cet effet, le corpus constitué est ensuite exploité à l'aide de deux grilles d'analyse permettant de structurer l'étude des données recueillies.

L'analyse s'organise ensuite autour de plusieurs axes complémentaires, à savoir les actes de langage mobilisés, les méthodes d'interaction mises en œuvre par les monitrices, ainsi que l'organisation des tours de parole et la participation des candidates au sein des séances de conduite. Enfin, une approche comparative entre les deux auto-écoles est adoptée afin de mettre en évidence les similitudes et les différences dans l'organisation des interactions, les actes de langage et les modalités de participation observées dans les deux contextes de formation. Cette approche comparative permet ainsi de dégager les spécificités de chaque terrain, avant de proposer une synthèse générale et une interprétation des résultats obtenus.

1. Méthodologie

1.1Présentation du terrain d'étude

Notre étude s'inscrit dans le cadre des auto-écoles de la wilaya de Mila. Deux établissements ont été sélectionnés pour la réalisation de notre enquête de terrain : l'auto-école Zimamouche Nassim et l'auto-école Boualmaïz.

L'enquête de terrain repose sur une observation directe non participante, complétée par des enregistrements des séances théoriques et pratiques. Cette démarche méthodologique nous a permis de collecter des données authentiques concernant le déroulement des formations ainsi que les interactions verbales entre le moniteur et les candidats.

Les séances observées se répartissent entre des cours théoriques et des séances pratiques. Les séances théoriques sont dispensées en salle de formation et portent sur l'enseignement du code de la route, notamment l'apprentissage des panneaux de signalisation, des règles de priorité aux intersections ainsi que des questions d'examen. Ces cours s'appuient sur des supports pédagogiques variés, tels que des manuels spécialisés et des affiches explicatives.

Les séances pratiques se déroulent à l'intérieur du véhicule et portent sur la conduite en situation réelle. Elles concernent principalement l'apprentissage du « créneau » ainsi que du « circuit », considéré comme une étape avancée de la formation. Ces séances permettent d'observer directement les interactions verbales entre le moniteur et les candidats, notamment les consignes, les corrections et les stratégies d'explication mobilisées durant l'apprentissage.

1.2Choix des auto-écoles et des participants

1.2.1Le choix des auto-écoles

Le choix des auto-écoles Zimamouche Nassim et Boualemaïz répond à des considérations méthodologiques. Le recours à deux terrains d'enquête permet de diversifier le corpus, d'observer les interactions verbales dans des contextes pédagogiques différents et de comparer les pratiques communicationnelles des moniteurs et des candidats. Cette démarche contribue à limiter les biais liés à l'étude d'un seul établissement et à renforcer la validité ainsi que la représentativité des données recueillies.

Auto-école Zimamouche Nassim

Le choix de l'auto-école Zimamouche Nassim repose sur plusieurs critères relatifs à la qualité de l'encadrement pédagogique et à lades situations d'apprentissage qu'elle offre. Cet établissement se distingue notamment par la présence d'une monitrice titulaire d'un master, ce

qui favorise une variété des pratiques pédagogiques et une prise en charge adaptée aux différents profils des candidats.

De plus, cet établissement bénéficie d'une forte fréquentation de la part des apprenants, ce qui génère des échanges nombreux et variés, permettant ainsi d'observer des interactions verbales significatives entre moniteurs et candidats, et offre un terrain riche pour la collecte des données.

Les participants à cette étude sont les moniteurs et les candidats au permis de conduire, qui constituent les acteurs centraux des interactions observées au cours des différentes séances de formation, qu'elles soient théoriques ou pratiques.

Ce choix est motivé par l'intérêt que présente ce contexte pour l'étude des interactions verbales en situation réelle d'apprentissage de la conduite.

Auto-école Boualemaïz

Le choix de l'auto-école de Boulmaiz comme terrain d'étude se justifie par plusieurs raisons. La forte fréquentation de cet établissement permet d'observer des échanges authentiques et variés entre moniteurs et candidats en situation réelle d'apprentissage de la conduite.

Cet établissement se caractérise par une activité pédagogique soutenue et une formation de qualité, favorisant des interactions régulières entre les acteurs du processus d'apprentissage. La relation moniteur–candidat constitue un espace riche en pratiques communicatives, particulièrement pertinent pour notre analyse.

La formation dispensée combine des séances théoriques et pratiques, ce qui facilite la transmission des règles de conduite et du code de la route. L'accessibilité du terrain et la diversité des situations d'apprentissage observées ont permis la collecte d'un corpus représentatif, adapté aux objectifs de cette étude.

1.2.2Choix des participants

Les participantes à cette recherche se composent de monitrices et de candidates au permis de conduire, observées dans le cadre des auto-écoles étudiées.

Dans ce cadre, les monitrices assurent l’encadrement pédagogique de la formation à la conduite à travers la transmission des consignes et l’organisation des séances théoriques et pratiques. Les candidates constituent les apprenantes impliquées dans le processus de

formation et participent activement aux différentes situations d'apprentissage, ce qui permet de documenter les échanges produits en contexte pédagogique.

Par ailleurs, les monitrices constituent un élément stable du corpus, puisqu'elles assurent régulièrement l'encadrement des séances observées. Les candidates, en revanche, correspondent aux personnes effectivement présentes lors des séances observées, sans sélection préalable, l'étude reposant sur une observation en situation réelle visant à préserver la naturalité des interactions.

Le choix de retenir des participantes féminines repose à la fois sur des considérations méthodologiques et sur les conditions réelles d'accès au terrain. Il convient toutefois de préciser que les auto-écoles étudiées emploient également un moniteur chargé de la formation des candidats masculins. Cependant, celui-ci intervient selon un emploi du temps variable, principalement en fin de journée, et encadre un nombre relativement limité de candidats. À l'inverse, les séances assurées par les monitrices, destinées aux candidates, se déroulent de manière plus régulière et regroupent un effectif plus important. Cette configuration a favorisé un accès continu au terrain, une observation plus systématique des interactions verbales et la constitution d'un corpus suffisamment riche pour répondre aux objectifs de la présente recherche.

Enfin, ce dispositif méthodologique permet de recueillir des données authentiques en situation naturelle d'apprentissage, sans intervention sur le déroulement des interactions.

1.3Techniques de collecte des données

Dans le cadre de cette étude, nous avons eu recours à deux principales techniques de collecte des données, à savoir l'observation et l'enregistrement. Le recours à ces techniques se justifie par leur capacité à saisir les interactions verbales dans leur contexte réel et spontané.

L'observation constitue une méthode de collecte des données permettant d'étudier les interactions verbales en situation réelle d'interaction. Dans notre recherche, il s'agit d'une observation non participante, en restant en position d'observateur sans intervenir dans le déroulement des séances afin de préserver le caractère naturel des interactions. Cette observation a été effectuée à l'aide d'un carnet de notes permettant de consigner le déroulement des séances et les interactions verbales observées.

Par ailleurs, l'enregistrement audio des interactions a été réalisé à l'aide d'un téléphone portable lors des séances théoriques et pratiques. Il permet de conserver une trace fidèle des échanges verbaux et facilite leur transcription et analyse, notamment dans un

contexte pédagogique marqué par l'alternance entre le français, l'arabe et la darja, ainsi que par diverses stratégies d'interaction mobilisées par les participantes.

Enfin, les données recueillies ont été traitées dans le respect strict de l'anonymat et de la confidentialité des participantes, après accord préalable des responsables des auto-écoles.

1.4Constitution du corpus et de grille d'analyse

1.4.1Constitution du corpus

Le corpus de cette recherche est constitué de huit séances d'interactions orales enregistrées au sein de deux auto-écoles situées dans la wilaya de Mila, à savoir l'auto-école Zimamouche Nassim et l'auto-école Boulmaïz, désignées respectivement par A et B. Ces séances sont réparties de manière équilibrée entre les deux établissements, soit quatre séances par auto-école.

Il s'agit d'un corpus oral de nature interactionnelle et pédagogique, composé d'échanges authentiques produits en situation réelle d'apprentissage de la conduite. Les situations observées couvrent des activités théoriques et pratiques, notamment le créneau et le circuit, ce qui permet de rendre compte de la diversité des contextes d'interaction et des configurations pédagogiques.

Dans cette perspective, le choix de ces huit séances s'explique par des contraintes de terrain liées à l'accès aux situations d'observation et à la disponibilité des établissements, ce qui a conduit à la constitution d'un corpus restreint mais exploitable pour une analyse approfondie.

Les extraits exploités correspondent à des segments complets issus des séances enregistrées, afin de préserver la continuité des échanges et la cohérence du contexte interactionnel.

Ainsi, ce corpus constitue la base empirique de la recherche et le support de l'analyse des actes de langage et des stratégies interactionnelles en situation d'apprentissage de la conduite, dans une approche mixte, à la fois quantitative et qualitative. Il convient de préciser que ce corpus est limité à huit séances d'observation, ce qui constitue une contrainte pour la généralisation des résultats

1.4.2.Grille d'analyse

La grille d'analyse adoptée dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative à visée interactionnelle et pragmatique. Elle a pour objectif d'examiner les échanges verbaux entre les monitrices et les candidates dans leur contexte naturel d'apprentissage de la conduite.

Elle s'appuie principalement sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1986) dans le domaine de l'analyse des interactions verbales, ainsi que sur la théorie des actes de langage développée par Austin (1962) et complétée par Searle (1969). Elle permet d'identifier et de catégoriser les énoncés selon leurs fonctions communicatives, notamment les actes directifs, assertifs, interrogatifs et expressifs.

Sur le plan opérationnel, cet outil repose sur des indicateurs observables tels que la fréquence des actes de langage, la distribution des tours de parole, Ces données seront exploitées à travers des tableaux comparatifs entre les deux auto-écoles, afin de mettre en évidence les similitudes et les différences dans les pratiques interactionnelles.

L'ensemble de ces éléments permet de rendre compte de la dynamique des échanges ainsi que des stratégies discursives mobilisées dans le processus d'apprentissage

1.5.Tableau d'opérationnalisation des concepts théoriques

Afin de renforcer la rigueur méthodologique de cette étude et de garantir une analyse structurée des données recueillies, les principaux concepts théoriques mobilisés ont été opérationnalisés en indicateurs observables directement repérables dans les interactions verbales enregistrées au sein des auto-écoles étudiées. Le tableau ci-dessous présente ces concepts ainsi que les critères retenus pour leur identification et leur analyse dans le corpus.

Tableau 1: Opérationnalisation des concepts théoriques

Concept étudié	**Indicateurs d'analyse dans le corpus**
Actes de langage	Consignes données par le moniteur, questions pédagogiques, explications, corrections des erreurs
Tours de parole	Répartition et fréquence des interventions entre le moniteur et les candidates lors des séances
Stratégies interactionnelles	Reformulations, répétitions, simplifications des consignes, demandes de clarification
Participation des candidates	**Réponses aux consignes, questions spontanées, demandes d'explication ou de précision**

1.6.Méthode d'analyse

Dans un premier temps, le corpus est constitué d'extraits sélectionnés à partir des séances enregistrées. Ces extraits correspondent à des segments courts et contextualisés, choisis en fonction de leur pertinence analytique et de leur capacité à restituer la dynamique interactionnelle.

Le corpus a fait l'objet d'une transcription semi-orthographique dans la langue originale des participantes, afin de préserver les caractéristiques énonciatives des échanges. Les hésitations, répétitions et marques expressives ont été conservées lorsqu'elles contribuent à l'interprétation du sens.

Les données ont ensuite été codées et classées à partir de deux grilles d'analyse : une première dédiée aux actes de langage et une seconde consacrée à l'analyse interactionnelle.

L'analyse repose sur une approche mixte, articulant démarches qualitative et quantitative. Cette complémentarité permet une interprétation contextualisée des phénomènes interactionnels, tout en assurant l'identification de tendances générales à partir des données chiffrées.

Les catégories issues des grilles ont servi de base à l'analyse des interactions, permettant de mettre en évidence les actes de langage, les modalités d'organisation interactionnelle ainsi que les stratégies de communication mobilisées.

Enfin, une quantification des données a été effectuée par le biais du comptage des occurrences et du calcul des pourcentages, afin de dégager des régularités significatives.

Ce dispositif méthodologique garantit une analyse à la fois rigoureuse, descriptive et interprétative des interactions observées en situation d'apprentissage.

2.Analyse des interactions verbales

2.1.Identification des actes de langage dans les échanges

Les interactions verbales observées au cours des séances de formation à la conduite se Distinguent par la diversité des actes de langage produits par les monitrices et les candidates.

L'analyse du corpus permet d'identifier plusieurs catégories d'actes de langage récurrentes auSein des échanges pédagogiques, notamment les actes directifs, interrogatifs, explicatifs etAssertifs. Les passages suivants, issus de deux auto-écoles différentes, seront analysés afinD'illustrer ces différentes catégories.

Auto-école A

Séance théorique 1

Actes directifs (ordres et consignes)

Exemples : « Ro7o l'raqm tlata » , « Ghatiouha kamel » , « Diroha ziayli » , « Rakzi m3ana chouya »

Analyse : Les actes directifs dominent le discours de la monitrice. Ils servent à organiser l'attention du groupe, guider l'observation et structurer l'activité pédagogique en orientant les apprenantes vers les éléments importants de la séance.

Actes directifs indirects (rappel et recentrage)

Exemples : « Oueynak a Sara ? 7na oufi tlata [hana] » , « Choufi kifah Assia… »

Analyse : Ces énoncés constituent des actes directifs indirects. La monitrice ne donne pas un ordre explicite, mais utilise des stratégies d'appel, de rappel et d'orientation pour recentrer l'attention des candidates sur l'activité en cours. L'objectif est de maintenir la concentration et de faciliter la compréhension à travers l'observation d'exemples concrets.

Actes interrogatifs

Exemples : « Kifah tfahamna ki talqao hadi …? » , « Wech oua m3anat-ha ? »

Analyse : Les actes interrogatifs apparaissent dans les interventions de la monitrice, où ils servent à impliquer les apprenantes dans la réflexion, à stimuler l'analyse et à vérifier leur compréhension de la situation étudiée.

. Actes assertifs de réponse

Exemples : « Hyeh m3akm » , « liraye7 » , « Neghatio hada », « إصطدام »

Analyse : Les candidates utilisent des actes assertifs pour proposer des réponses ou des interprétations liées aux situations étudiées. Ces actes traduisent une participation active à l'interaction pédagogique, à travers la compréhension, la réponse et l'interprétation des consignes et des situations proposées.

Actes assertifs explicatifs

Exemples : « Ya3ni ray7a dour machi hiya loula »

Analyse : Cet énoncé est un acte assertif à valeur explicative utilisé par la monitrice pour clarifier une règle de circulation et préciser la situation de priorité. Il permet de lever

l'ambiguïté et d'aider les candidates à comprendre correctement la logique du déroulement dans la situation routière étudiée.

Séance théorique 2

Actes assertifs explicatifs

Exemples :«.. Lah kon مثلا قدر اللهw dert en panne, 3al jal bah nḥadded la position ta3i»

« Bah nḥadded la position ta3i mlih »

« kon nqaddem chwiya nelqah wala nwakhar chwiya nelqah, nelqa 7tman [nelqa wahed] »

« Sens interdit..»

Analyse : La monitrice fait appel à des actes assertifs à visée explicative pour éclaircir certaines situations relatives à la conduite et à la signalisation routière. Elle explique l'utilité des repères routiers et précise le rôle des indications dans la localisation du conducteur, tout en illustrant des situations possibles de progression et de recherche de points de repère.

De plus, l'énoncé « Sens interdit » constitue une désignation de la signalisation routière. Il s'agit plutôt d'une intervention de type explicatif visant à compléter les connaissances de la candidate en lui fournissant la désignation correcte du panneau.

Actes assertifs descriptifs

Exemples :« خطر مؤقت طريق زلق » ,«ممنوع مرور المركبات التي تحمل مواد ملوثة للماء»

Analyse : Ces énoncés relèvent des actes assertifs descriptifs produits par la candidate lors de la lecture des panneaux de signalisation. Ils consistent en une simple identification du contenu des panneaux routiers, sans ajout d'explication ni d'interprétation. La candidate se limite ainsi à verbaliser les informations affichées, ce qui traduit une compétence de reconnaissance des signaux de circulation dans un contexte d'apprentissage de la conduite.

Actes expressifs

Exemples : « Sa7iti »

Analyse : Les actes d'encouragement correspondent aux interventions de la monitrice visant à motiver les candidates et à renforcer leur participation. Ils se manifestent à travers des marques de valorisation telles que « Sa7iti », qui jouent un rôle de soutien et d'encouragement dans la dynamique interactionnelle.

Actes directifs

Exemples : « Choufo darka …» , « 3awdiha …»

Analyse : La monitrice recourt à des actes directifs au cours de la séance afin d'encadrer l'activité des apprenantes et de réguler le déroulement de l'interaction. Dans cet énoncé, elle a pour objectif d'ordonner la répétition d'un élément afin de fixer la notion. Ces actes jouent un rôle central dans la gestion pédagogique de l'interaction.

Actes directifs indirects

Exemple : « Choufo darka … »

Analyse : Cet énoncé constitue un acte directif indirect. La monitrice cherche à attirer l'attention descandidates et à les orienter vers l'observation, sans exprimer un ordre explicite. Il s'agit d'un appel à la vigilance et à la concentration visant à recentrer l'attention sur l'action en cours.

Actes assertifs à valeur justificative

Exemples : « khatra wahed aw mamdlouch … 9alo ya déjà wm3awda 9alo ro7 mala »

Analyse : Cet énoncé relève d'un acte assertif à valeur justificative, dans la mesure où la monitrice ne se limite pas à informer, mais mobilise un exemple ou un cas vécu afin de justifier son intervention et de montrer les conséquences possibles de l'erreur.

Actes expressifs

Exemples : Rires collectifs des candidates

Analyse :Les rires collectifs des candidates constituent un acte expressif, traduisant une réaction émotionnelle spontanée du groupe face à la situation interactionnelle. Ils témoignent de l'engagement affectif des apprenantes et de la dimension interactive et vivante de l'échange pédagogique.

Séance pratique 2 : créneau

Actes directifs

Exemples :« embrayage kamel » , « nchouf ma3a les rétroviseurs » , « nebda netlaq l'embrayage b'3aqlek », « khali hih », « w'rouhi w'rouhi b'3aqlek » ,« embrayage kamel w'freiner-I » ,« A3ksi » , « dawri hakdak », « diri zouz berk » ,« aya bismillah w'rouhi »

Analyse :

Les actes directifs constituent la catégorie dominante dans cet extrait. La monitrice guide la candidate à travers des consignes de conduite visant à orienter l'exécution des manœuvres en temps réel. Ces actes prennent différentes formes : ordres explicites, instructions implicites ou encore autorisations de poursuivre l'action.

L'énoncé « embrayage kamel » constitue un acte directif implicite formulé sous forme elliptique.

L'énoncé « khali hih » fonctionne comme un acte directif d'autorisation en réponse à la demande de la candidate.

L'énoncé « aya bismillah w'rouhi » constitue un acte directif d'autorisation et d'incitation à reprendre la conduite.

Actes injonctifs à valeur corrective

Exemples :« Mat'engagesch b'zerba b'3aqlek », « Hay b'3aqlek b'3aqlek »

Analyse : Ces énoncés relèvent des actes injonctifs correctifs, car ils visent à corriger le comportement de la candidate en temps réel. Ils expriment une interdiction ou une régulation de la conduite afin d'éviter la précipitation et d'assurer une meilleure maîtrise de l'action.

Actes assertifs

Actes assertifs explicatifs

Exemples :« 7atta tchoufi kayna we7da jaya n'khaliha 7atta te7bes ba-mah n'jouz »**,** « Ta 7atta te7bes »

Analyse : La monitrice adopte une fonction assertive explicative en apportant des informations et des précisions sur le déroulement des manœuvres afin de guider la candidate dans l'exécution des différentes étapes. L'énoncé « Choufi l'khotwa l'owla clignotant houwa l'wel » s'inscrit dans cette logique, puisqu'il répond à la question de la candidate en précisant la première étape. Le verbe « choufi » sert ici à attirer l'attention sur l'explication plutôt qu'à donner un ordre.

.Actes assertifs / constatifs

Exemple : « hay fatet »

Analyse :

La monitrice produit un acte assertif de type constatif pour signaler le passage du véhicule. Il s'agit d'une simple constatation d'un fait observé, permettant à la candidate de réagir en fonction de la situation de conduite.

Actes validatifs

Exemples : « bien sûr » **,** « première »

Analyse : Ces énoncés relèvent des actes validatifs, dans la mesure où ils expriment l'accord de la monitrice avec la proposition ou l'action envisagée par la candidate. L'expression « bien sûr » marque une validation explicite, confirmant l'autorisation de laisser passer, tandis que « première » valide la réalisation correcte de la manœuvre et assure la continuité de l'interaction pédagogique.

Actes interrogatifs

Exemples : « Qaltili ndawwar sa3 yakhi ? » **,** « n'khaliha tfout ?? »

Analyse : La candidate utilise des actes interrogatifs pour demander des précisions et vérifier les consignes avant d'agir, afin de réduire l'incertitude et d'éviter les erreurs pendant la manœuvre.

Actes expressifs

Exemples : « sa7iti »« première sa7iti »

Analyse : La monitrice valorise les actions correctes de la candidate à travers des actes évaluatifs positifs, contribuant à renforcer la motivation et à instaurer un climat d'apprentissage favorable.

Séance pratique 2 : circuit

Actes directifs

Exemples : « na9si l'accélération » **,** « na7i rejlek 3l'accélérateur » **,**« shoufi m3aya » **,** « A droite juste shwiya à gauche » **,** « Trou7i b'3a9lek » **,**« Ma madowrish l'volant… (rire) »

Analyse : Les actes directifs constituent la catégorie la plus saillante dans cet extrait, ce qui témoigne de la posture d'encadrement adoptée par la monitrice et de la dimension

pratique de la situation d'apprentissage. Ces énoncés visent à orienter en temps réel le comportement de la candidate pendant la conduite en lui donnant des consignes, en ajustant ses actions et en garantissant la sécurité.

Certains de ces actes prennent des valeurs spécifiques : une valeur corrective immédiate (« na9si l'accélération », « na7i rejlek 3l'accélérateur »), une valeur d'interdiction et de régulation (« Ma madowrish l'volant… (rire) », où le rire traduit une réaction interactionnelle spontanée), ainsi qu'une valeur de guidage spatial (« A droite… juste shwiya à gauche »).

Actes interrogatifs

Exemples : « shou wesh li romarquéti ? » **,**« 3labalek lamah kadir bik hakda ? » **,** « sheti ? » **,**« Nti ki t3oudi tzarbi w wijiwk zi hadou, ta3rfi tsarfi?»

Analyse : Les actes interrogatifs servent d'outils de contrôle et de vérification de la compréhension de la candidate. Ils permettent à la monitrice de s'assurer du suivi de la séance et de l'intégration des corrections, tout en maintenant l'attention et en stimulant la réflexion dans l'interaction pédagogique.

Actes assertifs explicatifs

Exemples : « ana ntla9ha hiya trou7, ham rwad, ham yeta7arko hah » **,**« F'l-habtat tna9si. Qbal les virages tna9si…» **,** « Mnah hba6ti bzaf. Ki frinyti, hab6at l'rythme ta3 l'première w 7na rana deuxième »

Analyse : Ces énoncés remplissent une fonction explicative visant à clarifier le fonctionnement des actions de conduite ainsi que les notions techniques qui y sont associées. Ils permettent à la candidate d'établir un lien entre ses actions et le comportement du véhicule en situation de conduite, tout en l'amenant à comprendre certaines situations spécifiques, notamment celles relatives à la gestion et à la réduction de la vitesse.

Actes assertifs descriptifs

Exemple : « ani f'la droite »

Analyse : Cet énoncé relève d'un acte assertif descriptif de localisation produit par la candidate dans une situation d'apprentissage de la conduite. Il consiste à indiquer sa position dans la voie de circulation suite à une instruction du moniteur, sans ajout d'explication ni de justification.

Actes assertifs de réponse

Exemple : « manish ghaissa… nrakkez »

Analyse : Cet énoncé relève d'un acte assertif de réponse produit par la candidate en réaction à une remarque du moniteur. Il consiste à nier l'idée d'un manque d'attention et à affirmer sa concentration, sans fournir de justification explicite. Il s'agit d'une réponse directe visant à rectifier le contenu de l'intervention du moniteur.

Actes évaluatifs

Exemples : « Aki b'l-3onf temshi »**,** « Tet'amli… ana nshra7lak w nti tghaissi »

Analyse : Cet énoncé relève d'un acte évaluatif, par lequel la monitrice porte un jugement sur le comportement de la candidate en soulignant son manque d'attention pendant l'explication. Il s'agit d'une appréciation négative de l'attitude de la candidate en situation de formation.

Actes expressifs (encouragements, valorisation)

Exemple : « sa7iti »

Analyse : Cet énoncé constitue un acte évaluatif positif par lequel la monitrice exprime une appréciation favorable de la performance de la candidate. Il sert à valider la bonne exécution d'une action de conduite et à renforcer les comportements corrects, jouant ainsi un rôle de valorisation et d'encouragement dans le processus d'apprentissage.

Auto-école B

Séance théorique 1

Auto-école B – Analyse qualitative

Séance théorique 1

Type d'acte : Actes directif

Les exemples :

- Monitrice « ma ngoulouch »
- Monitrice « ngoulou : فسح الطريق (cédez le passage) »
- Monitrice « nkhadmou b cédez le passage »
- Monitrice « ki tkoun plaka mawda3 khatar »
- Monitrice « tadhkor essanf li mamnou3 3lihoum et-tajawoz »

Analyse

Les actes directifs occupent une place centrale dans le discours du Monitrice. Ils traduisent une posture pédagogique fortement orientée vers l'encadrement et la guidance. À travers ces

énoncés, la monitrice organise l'activité d'apprentissage, oriente les réponses des candidats et structure progressivement leur raisonnement. Ces actes permettent également de transmettre les règles du code de la route de manière normative et structurée.

Type d'acte : Actes interrogatifs

Les exemples : Candidat « kifah ngoulou ? »

Analyse : Les actes interrogatifs remplissent des fonctions différentes selon l'interactant. Du côté du candidat, ils expriment un besoin de clarification et une difficulté de compréhension. Du côté du Monitrice, ils servent à vérifier les connaissances et à guider le raisonnement. Ces actes contribuent ainsi à maintenir une interaction dynamique et à soutenir la construction progressive du savoir.

Type d'acte : Actes assertifs

Les exemples :

Candidat « rond-point », Candidat « dos-d'âne », Candidat « sens interdit », Candidat « priorité à droite », Candidat « 30 »

Analyse : Les actes assertifs reflètent une tentative d'appropriation des connaissances par les candidats. Ils consistent à identifier et nommer des éléments liés au code de la route. Ces productions permettent au Monitrice d'évaluer la compréhension des apprenants et de suivre leur progression dans l'acquisition des savoirs.

Type d'acte : Actes explicatifs

Les exemples : Monitrice « ma3naha plaka… »**,** Monitrice « ki nel9aw zouj sayarat… »**,** Monitrice « tadhkor essanf li mamnou3 3lihoum et-tajawoz »

Analyse : Les actes explicatifs constituent un pilier de l'interaction pédagogique. Ils permettent au Monitrice de clarifier les règles, de simplifier les notions complexes et de relier les connaissances théoriques aux situations concrètes. Ils facilitent ainsi la compréhension et favorisent l'apprentissage progressif.

Type d'acte : Actes de correction et de validation

Les exemples : Monitrice « s7iti »

Analyse : Les actes de correction et de validation assurent la régulation de l'interaction. Ils permettent de rectifier les erreurs, de confirmer les réponses correctes et de

renforcer les apprentissages. Ces actes jouent un rôle essentiel dans la stabilisation des connaissances et dans la motivation des candidats.

Séance théorique 2

Type d'acte : Actes interrogatifs

Les exemples : Monitrice « wach 9altlk ki nalgaw (feu rouge) الإشارة الضوئية) مع) ? », Monitrice « lman الأولوية ? », Monitrice « ma tchoufch ghir khatar ? rani 3titk شروط التجاوز », Candidat « kifah ngoulou ? »

Analyse : Les actes interrogatifs jouent un rôle essentiel dans la dynamique pédagogique. Ils sont utilisés par la monitrice pour vérifier la compréhension, mobiliser les connaissances et orienter le raisonnement des candidats. Du côté des apprenants, ils traduisent un besoin de clarification et une recherche de compréhension. Ces actes favorisent ainsi l'interaction et la construction progressive du savoir.

Type d'acte : Actes explicatifs

Les exemples :

- Monitrice « (feu rouge) الإشارة الضوئية) مع), nakhdem الإشارة الضوئية »
- Monitrice « ma n9derch ndoubli hatta ydoublini houwa »
- Monitrice « hna t9der b7adhar »

Analyse :

Les actes explicatifs permettent au Monitrice d'apporter des précisions, de clarifier les règles et d'adapter son discours au niveau des apprenants. Ils facilitent la compréhension des situations complexes, notamment celles liées à la signalisation et aux règles de dépassement.

Type d'acte : Actes assertifs

Les exemples : Candidat « hee », Cadidat « t9der », Candidat « y9der », Candidat « (plaque) », Candidat « rond-point », Candidat « خط متقطع »

Analyse : Les actes assertifs traduisent une participation progressive des candidats. Ils reflètent leur capacité à reconnaître, nommer et mobiliser les éléments du code de la route. Ils constituent également un indicateur de l'appropriation des connaissances.

Type d'acte : Actes de correction et de reformulation

Les exemples : Monitrice « ma tchoufch ghir khater »**,** Reformulations successives des règles de priorité et de dépassement

Analyse

Les actes de correction et de reformulation permettent au Monitrice de rectifier les erreurs et de renforcer la compréhension des règles. Ils contribuent à stabiliser les apprentissages et à éviter les confusions entre les différentes situations routières.

Type d'acte : Actes de validation

Les exemples : Monitrice « s7iti »

Analyse :

Les actes de validation confirment la justesse des réponses et valorisent la participation des candidats. Ils renforcent la confiance des apprenants et encouragent leur implication dans l'interaction.

Auto-école B – Circuit de conduite (Séance pratique)

Type d'acte : Actes directifs

Les exemples :

Monitrice « hbaṭi yedek w dour »**,** Monitrice « rja3i diri deuxième »**,** Monitrice « hzi rajlek taḥt embrayage »**,** Monitrice « accélérer bl3kal »**,** Monitrice « choufi à droite ta3ek »**,** Monitrice « ḥabess »Monitrice « ṭla3 kniyaṭa »**,** Monitrice « embrayer tb3i troisième »

Analyse :

Les actes directifs dominent la situation de conduite et traduisent une forte présence du Monitrice dans la régulation de l'action. Ils servent à guider en temps réel les gestes de la candidate, à assurer la sécurité et à garantir une exécution correcte des manœuvres.

Type d'acte : Actes explicatifs

Les exemples : Monitrice « le temps li dour diri deuxième »**,** Monitrice « ki t3oud ṭriq nhbit… tb3i la route »**,** Monitrice « chghol douri sa3a kther 3la virage »**,** Monitrice « rja3i f la route ta3ek bl3kal »

Analyse : Les actes explicatifs accompagnent la pratique de conduite en apportant des repères et des explications sur les actions à effectuer. Ils permettent à la candidate de comprendre les procédures et d'adapter progressivement ses gestes.

Type d'acte : Actes interrogatifs

Exemple : Candidate « tesma nzid f virage ? »

Analyse : Les actes interrogatifs de la candidate traduisent une recherche de validation et une volonté de sécuriser ses actions. Ils montrent une interaction basée sur l'accompagnement et la vérification.

Type d'acte : Actes correctifs

Les exemples : Monitrice « ma tkabrich الدورة » **,** Monitrice « rja3i f la route ta3ek bl3kal »**,** Monitrice « ḥabess »

Analyse : Les actes correctifs permettent au Monitrice d'intervenir immédiatement pour ajuster les comportements de conduite et éviter les erreurs. Ils participent directement à la sécurité et à l'apprentissage progressif.

Type d'acte : Actes expressifs de réassurance

Les exemples : Monitrice « ma tkhafch »

Analyse : Les actes de réassurance visent à réduire le stress de la candidate et à renforcer sa confiance. Ils contribuent à créer un climat d'apprentissage plus serein.

Auto-école B – Créneau

Type d'acte : Actes directifs

Les exemples : Monitrice « rouḥi habṭi kniyaṭa »**,** Monitrice « diri première hzi rajlek »**,** Monitrice « tla3 kniyaṭa »**,** Monitrice « zid doura w noss kamli »**,** Monitrice « afreni »**,** Monitrice « tla3i kniyaṭa ta3ek »

Analyse : Les actes directifs structurent l'ensemble de la séquence de manœuvre. Ils guident la candidate pas à pas dans l'exécution des actions et assurent une progression contrôlée et sécurisée.

Type d'acte : Actes explicatifs

Les exemples : Monitrice « 3andek zouj békiyât… »**,** Monitrice « enti wach 3andek blaṣa mqarrininha… »**,** Monitrice « ki tchoufiha t3adlik zid doura w noss kamli »

Analyse :

Les actes explicatifs permettent au Monitrice de décrire l'environnement et de rendre la situation plus compréhensible. Ils facilitent la prise de décision et la maîtrise de la manœuvre.

Type d'acte : Actes assertifs

Les exemples : Candidate « hih »

Analyse :L'acte assertif traduit une confirmation de compréhension et une adhésion aux instructions du Monitrice.

Type d'acte : Actes correctifs

Les exemples : Monitrice « khalli tzid » **,** Monitrice « mazal chwi »**,** Monitrice « zid chwi »**,** Monitrice « 3adli doura w noss »**,** Monitrice « zid dour »**,** Monitrice « 9dami chwi abraki »

Analyse : Les actes correctifs interviennent pour ajuster les gestes de la candidate en temps réel et assurer une bonne exécution de la manœuvre.

Type d'acte : Actes de validation

Les exemples : Monitrice « voilà »

Analyse : L'acte de validation confirme la réussite de la manœuvre et marque la fin d'une séquence correctement réalisée.

Tableau 2: Répartition quantitative des actes de langages et des stratégies interctionnelles au sein l'auto-école A

Présentation : Ce tableau met en relation les actes de langage et les stratégies interactionnelles mobilisés par la monitrice et les candidates. Il s'inscrit dans une approche pragmatique fondée sur les travaux d'Austin et de Searle, selon lesquels le langage constitue une forme d'action. Il permet ainsi de montrer le lien entre les actes produits et les stratégies mises en œuvre dans l'interaction.

Catégorie d'actes	Stratégies interactionnelles	M	% M	C	% C
Questions	Vérification de la compréhension	7	8,9%	—	—
Explications	Transmission / clarification des savoirs	11	13,9%	—	—
Consignes	Instruction / guidage pédagogique	32	40,5%	—	—
Recommandation / Conseil	Orientation pédagogique	2	2,5%	—	—
Reformulation	Clarification / reformulation corrective	1	1,3%	—	—

Validations	Confirmation / contrôle	2	2,5%	1	4,5%
Réponses	Réaction / prise en charge de la consigne	1	1,3%	6	27,3%
Demande de clarification	Clarification / demande d'aide	—	—	3	13,6%
Encouragement	Valorisation / motivation	5	6,3%	—	—
Mise en garde	Prévention / sécurisation	2	2,5%	—	—
Constat	Observation / feedback	2	2,5%	—	—
Évaluation	Jugement / appréciation	4	5,1%	—	—
Marque d'attention	Focalisation / régulation de l'attention	8	10,1%	—	—
Complétion	Co-construction de l'énoncé	—	—	3	13,6%
Lecture / identification	Reconnaissance / lecture de consigne	—	—	2	9,1%
Intervention spontanée	Verbalisation de l'action	—	—	1	4,5%
Auto-correction	Auto-régulation / correction	—	—	1	4,5%
Régulation conversationnelle	Régulation phatique (marqueurs d'écoute) Focalisation / régulation de l'attention	—	—	5	22,7%

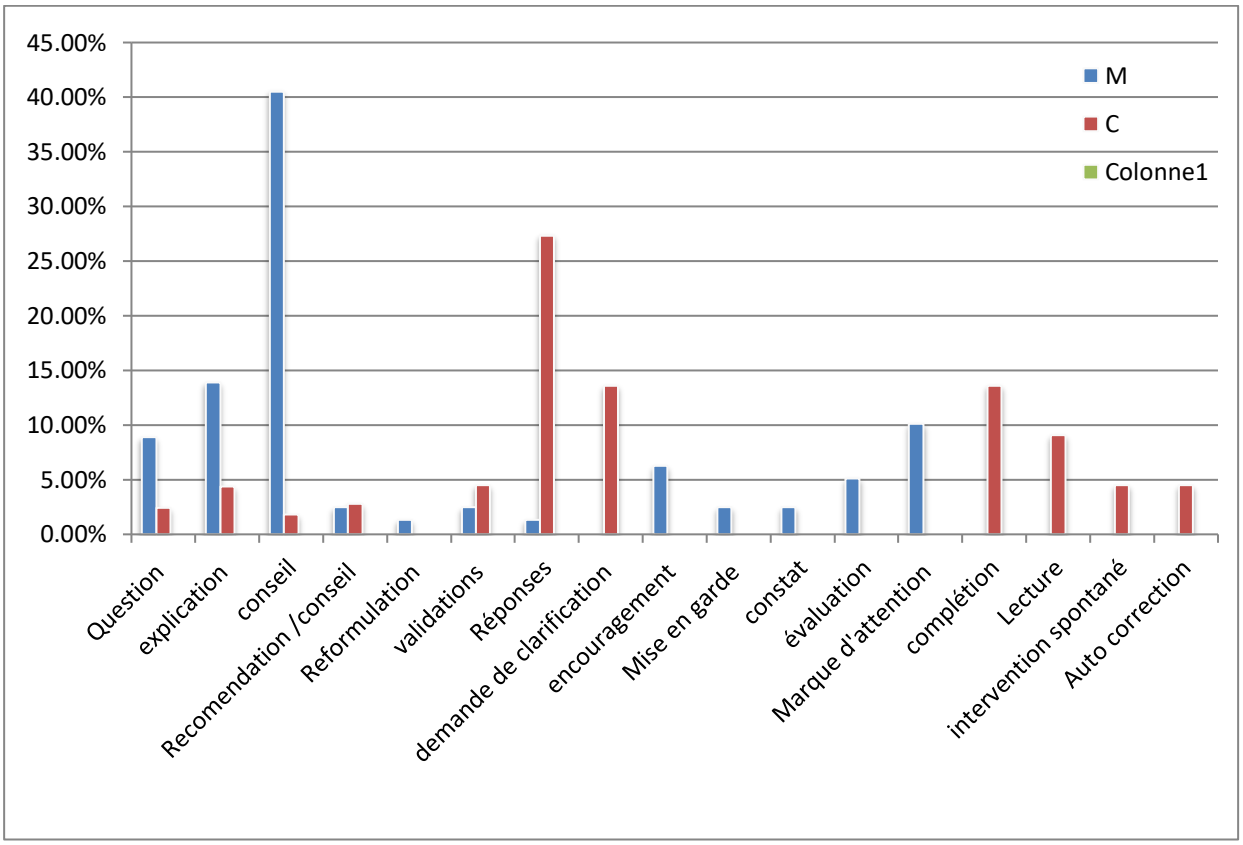


Figure 4: Répartition en pourcentages des actes de langages et des stratégies interactionnelles dans l'auto−école A

Commentaire

Sur le plan quantitatif, la monitrice assure environ 78,2 % des interventions contre 21,8 % pour les candidates, ce qui met en évidence une interaction fortement asymétrique et hiérarchisée.

Dans une perspective pragmatique inspirée d'Austin et de Searle, les actes de langage sont considérés comme des actions réalisées à travers l'énonciation, ayant une fonction illocutoire et structurant l'interaction. Dans ce cadre, les actes produits par la monitrice s'articulent avec des stratégies interactionnelles d'instruction, de transmission et de régulation.

Ainsi, les actes directifs dominants, notamment les consignes (40,5 %), correspondent à des stratégies d'encadrement et de guidage de l'activité, permettant d'orienter le déroulement de la séance. Les explications (13,9 %) relèvent quant à elles de stratégies de transmission et de clarification des savoirs. Les actes de questionnement, de validation et d'évaluation participent également à des stratégies de régulation et de contrôle de l'interaction, renforçant la dimension pédagogique de l'échange.

Du côté des candidates, les actes sont essentiellement liés à des stratégies réactives. Les réponses (27,3 %) et les complétions (13,6 %) traduisent une participation guidée et dépendante des sollicitations de la monitrice. La régulation conversationnelle (22,7 %) témoigne également d'une implication dans la gestion de l'échange. Toutefois, certaines productions comme les demandes de clarification et les auto-corrections révèlent une tentative d'ajustement et d'appropriation progressive de la situation d'apprentissage.

Ainsi, l'analyse met en évidence une articulation entre actes de langage et stratégies interactionnelles, confirmant une organisation interactionnelle asymétrique où la monitrice occupe une position centrale de contrôle et les candidates un rôle principalement réactif, ce qui souligne la dimension pédagogique de l'interaction.

Tableau 3: Répartition quantitative des actes de langages et des stratégies interactionnelles au sein de l'auto-école B

Catégories d'actes de langage	Stratégies interactionnelles	M (occ.)	M (%)	C (occ.)	C (%)	Total
Questions	Sollicitation / relance	5	6,94	0	0 %	5

	interactionnelle		%			
Explications	Transmission / clarification des savoirs	29	40,28 %	1	2,94 %	30
Consignes	Instruction / guidage pédagogique	19	26,39 %	0	0 %	19
Corrections	Fonction corrective	6	8,33 %	0	0 %	6
Reformulations	Clarification / reformulation corrective	6	8,33 %	5	14,71 %	11
Validations	Confirmation / contrôle	3	4,17 %	0	0 %	3
Demandes de clarification	Clarification / aide	0	0 %	1	2,94 %	1
Encouragements	Valorisation / motivation	1	1,39 %	1	2,94 %	2
Réponses	Réaction / prise en charge de la consigne	3	4,17 %	26	76,47 %	29
TOTAL		**72**	**100 %**	**34**	**100 %**	**106**

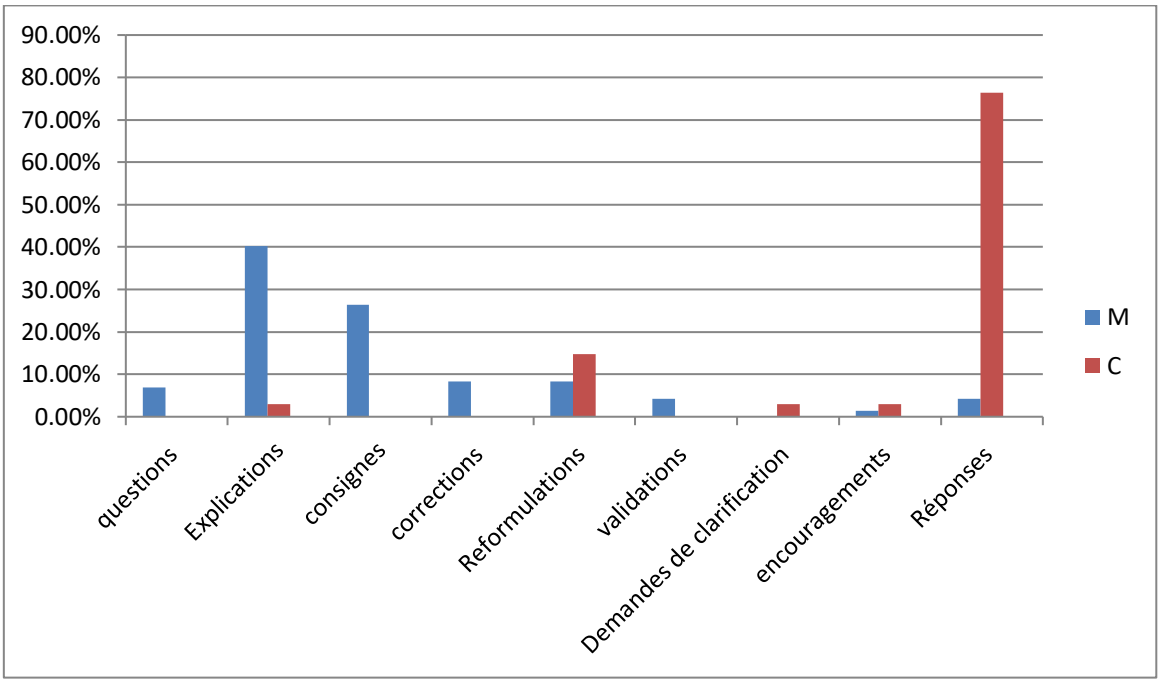


Figure 5: Répartition en pourcentages des actes de langages et des stratégies interactionnelles dans l'auto−école B

Commentaire

Sur le plan quantitatif global, les résultats révèlent une forte asymétrie interactionnelle entre la monitrice et les candidates. La monitrice assure 67,92 % des interventions contre 32,08 % pour les candidates, ce qui met en évidence une organisation hiérarchisée de l'interaction, caractéristique du contexte pédagogique en auto-école.

Dans une perspective pragmatique inspirée des travaux d'Austin et de Searle, les actes de langage sont considérés comme des actions accomplies à travers l'énonciation et participant à la structuration de l'interaction. Dans ce cadre, les productions de la monitrice s'inscrivent principalement dans des stratégies d'instruction, de transmission et de régulation du discours pédagogique.

Ainsi, les actes dominants de la monitrice, notamment les explications (40,28 %) et les consignes (26,39 %), relèvent respectivement de stratégies de transmission des savoirs et de guidage pédagogique. Ces résultats confirment son rôle central dans l'organisation de la séance et la structuration des apprentissages. Les actes de correction, de reformulation et de validation participent également à des stratégies de régulation et de contrôle, permettant d'ajuster les productions des candidates et de vérifier la compréhension des contenus.

Par ailleurs, les actes de questionnement (6,94 %) et d'encouragement (1,39 %), bien que moins fréquents, relèvent de stratégies de relance interactionnelle et de motivation, contribuant au maintien de la dynamique pédagogique.

Du côté des candidates, les actes sont essentiellement réactifs. Les réponses (76,47 %) constituent la catégorie dominante, traduisant une forte dépendance aux sollicitations de la monitrice. Les reformulations (14,71 %) et les demandes de clarification (2,94 %) témoignent néanmoins d'une tentative d'appropriation progressive des contenus et d'une participation partielle à la construction du sens. Les encouragements, bien que marginaux, reflètent une implication ponctuelle dans l'interaction.

Ainsi, l'analyse met en évidence une articulation cohérente entre actes de langage et stratégies interactionnelles, confirmant une organisation interactionnelle asymétrique où la monitrice occupe une position centrale de guidage, de transmission et de régulation, tandis que les candidates adoptent principalement un rôle réactif. Cette configuration reflète clairement la dimension institutionnelle et pédagogique de l'interaction observée.

Synthèse comparative

La comparaison entre les deux auto - écoles(A et B) met en évidence une interaction pédagogique articulant les actes de langage et les stratégies interactionnelles, ainsi qu'une organisation interactionnelle globalement asymétrique, dominée dans les deux cas par la monitrice, mais différenciée par la répartition des actes de langage et les stratégies interactionnelles.

Dans le corpus A, les consignes dominent(40, 5%) ,suivies des explications)13,9 (%, ce qui traduit une orientation vers le guidage del'action plutôt que vers la transmission explicite des savoirs, confirmant une logique d'instruction procédurale et de régulation de l'activité. Ce corpus se distingue également par une diversité interactionnelle plus marquée, notamment à travers les questions de vérification de la compréhension (8,9 %), à fonction de contrôle pédagogique, ainsi que les demandes de clarification (13,6 %), qui traduisent une participation plus active des candidates et une dynamique davantage co-constructive. Les autres actes de régulation (validation, encouragements, évaluations, mises en garde, recommandations) renforcent cette dimension plurifonctionnelle.

Dans le second corpus, les explications sont dominantes(40, 28%) ,suivies des consignes)26,39 (%, indiquant une orientation plus forte vers la transmission explicite des savoirs. Celui-ci présente une interaction moins diversifiée, centrée sur la transmission, la correction et la reformulation. Les questions (6,94 %) remplissent une fonction de sollicitation et de relance interactionnelle, mais restent ponctuelles et moins structurantes que dans le premier corpus.

Du côté des candidates, le corpus B se caractérise par une forte dominance des réponses (76, 47%) ,traduisant une participation essentiellement réactive et dépendante, tandis que dans le corpus A la participation apparaît plus diversifiée (réponses, complétions, demandes de clarification, auto-corrections), ce qui témoigne d'une implication plus active et progressive dans la construction du sens.

Ainsi, l'analyse met en évidence deux configurations interactionnelles distinctes : une interaction plus plurifonctionnelle et co-constructive dans le premier corpus, centrée sur le guidage et le contrôle, contre une interaction plus transmissive et explicative dans le second corpus, confirmant dans les deux cas une forte asymétrie interactionnelle.

2.2.Méthodes d'interaction utilisées par la monitrice

Dans cette partie, l'analyse porte sur les interactions observées au sein de deux auto-écoles, à savoir l'auto-école A et l'auto-école B. Elle vise à identifier et à comparer les principales méthodes d'interaction mobilisées lors des séances théoriques et pratiques, afin de mettre en évidence leur contribution au processus d'apprentissage de la conduite.

2.2.1Méthodes d'interaction utilisées par la monitrice dans l'auto-école A

Dans les cours théoriques:

Dans le cadre des cours théoriques, la monitrice intervient principalement lorsqu'elle repère des difficultés de compréhension ou des interprétations inadéquates, afin de réorienter l'échange et de faciliter l'apprentissage. Sa démarche repose sur la clarification des règles essentielles et l'adaptation de son discours au niveau des apprenantes. Cette orientation vise à renforcer la compréhension et à consolider les acquis. Elle utilise des questions de compréhension et de guidage, comme dans « ki talqao hadi, cidez le passage kifah diro ?» et « koun yro7o, au même temps wech yeçra ? », afin de vérifier la compréhension et d'orienter l'explication. Elle recourt également à des consignes directes afin de structurer les explications, par exemple « Ro7o l'raqm tlata » ou « Ghatiouha ».

La monitrice établit également un lien entre les apprentissages théoriques et les situations réelles de conduite en s'appuyant sur des mises en situation concrètes, comme dans « Lah kon qaddar Allah w dert en panne » ou « choufo koun yro7o au même temps », afin de faciliter la compréhension et de donner du sens aux règles enseignées. L'utilisation de plusieurs langues telles que le français, le dialecte et l'arabe standard (moins utilisée) contribue à l'accessibilité des contenus pédagogiques et à leur meilleure appropriation par les apprenantes (voir section dédiée à l'alternance codique).

Par ailleurs, la monitrice recourt à des procédés d'interaction individualisée en s'adressant directement aux apprenantes pour focaliser leur attention, comme dans « Choufi kifah Assia… » ou « Oueynak a Sara… ». Elle utilise également des termes d'encouragement tels que « sa7iti » ou « sa7 », afin de renforcer la motivation et de valoriser les réponses correctes.

Dans les situations pratiques:

Dans les situations d'apprentissage pratique, notamment lors des manœuvres comme le créneau ou le circuit, la monitrice adopte une interaction plus immédiate et directive. Elle fournit des consignes précises et des instructions que la candidate exécute directement,

comme « Ne93ad f'la droite ta3i », « khali hih » ou « dawri hakdak », ce qui permet d'assurer la sécurité et la réussite de la manœuvre.

Elle intervient en temps réel par des corrections et des ajustements du comportement afin de sécuriser l'exécution de la tâche et de favoriser un apprentissage efficace, comme dans « na9si l'accélération » ou « A3ksi », où la monitrice guide la candidate de manière immédiate pendant l'exécution de la manœuvre. La monitrice recourt également à la répétition comme stratégie pédagogique afin d'insister sur l'importance de la consigne, de maintenir l'attention de la candidate et de guider son action en temps réel, comme dans « na9si, na9si, na9si ». Elle utilise également des questions de contrôle de l'attention et de l'observation en situation pratique, comme dans « sha wesh li romarquéti ? », afin de vérifier la concentration de la candidate pendant la conduite.

Par ailleurs, l'interaction prend également une dimension affective et de gestion du climat d'apprentissage, où la monitrice utilise parfois l'humour pour détendre la situation et réduire la tension, comme dans « Ma madowrish l'volant… (rires) 7arkiha bark », ce qui contribue à instaurer un environnement plus rassurant et favorable à l'apprentissage

2.2.2.Méthodes d'interaction utilisées par la monitrice dans auto école B

Dans les situations théoriques :

Dans le cadre des cours théoriques, la monitrice adopte une posture d'orientation continue fondée sur la correction des erreurs, la vérification de la compréhension et la structuration progressive des apprentissages. Cette démarche vise à faciliter l'assimilation des règles du code de la route et à accompagner les candidates dans leur compréhension des situations de conduite.

Il utilise des questions de compréhension et de guidage afin de vérifier les acquis et d'impliquer les candidates dans l'explication, comme dans « wach 9altlk ki nalgaw (feu rouge) ma3 (plaka) ? » ou « chkon yfout ? ». Ces questions permettent de maintenir l'attention et de stimuler la réflexion.

La monitrice recourt également à la reformulation et à la correction immédiate des erreurs afin de stabiliser les connaissances et d'éviter les confusions. Cela apparaît notamment dans des énoncés tels que « ma ngoulouch "خطر", ngoulou : cédez le passage » ou « ma ngoulouch dos-d'âne », ce qui favorise l'apprentissage correct des notions du code de la route.

Par ailleurs, il adopte une méthode explicative basée sur des mises en situation concrètes et des exemples tirés de la circulation routière (sayarat), comme dans « ki nel9aw zouj sayarat…

» ou « ki 3andek tri9 kbira ma3 tri9 sghira », afin de rendre les règles plus compréhensibles et directement applicables.

Enfin, la monitrice utilise des marques de validation et d'encouragement telles que « sa7iti » afin de renforcer la motivation des candidates et de valoriser leurs réponses correctes, contribuant ainsi à instaurer un climat d'apprentissage interactif et participatif.

Dans les situations pratiques :

Dans les situations d'apprentissage pratique, notamment lors des manœuvres comme le circuit et le créneau, la monitrice adopte une interaction essentiellement directive et immédiate. Il fournit des consignes précises que la candidate exécute en temps réel, comme « hbaṭi yedek w dour », « rja3i diri deuxième » ou « tla3 kniyaṭa », afin d'assurer le contrôle de la situation et la réussite de la manœuvre.

Il intervient également par des corrections immédiates et des ajustements du comportement pendant l'exécution, comme dans « na9si f lfran ta3ek », « accélérer bl3kal » ou « khalli rajlek yen9as », ce qui permet de sécuriser la conduite et de guider les gestes techniques.

Par ailleurs, la monitrice recourt à la répétition des consignes afin de renforcer la mémorisation et d'accompagner l'apprentissage en situation, comme dans « diri deuxième… diri troisième » ou « ma tkabrich doura », ce qui facilite l'acquisition progressive des automatismes de conduite.

Enfin, il utilise des consignes de guidage et de recentrage de l'attention, comme « choufi à droite ta3ek » ou « rja3i f la route ta3ek », afin de maintenir la concentration de la candidate et d'orienter son action tout au long de la manœuvre.

Ainsi, les méthodes d'interaction en situation pratique reposent sur la direction, la correction immédiate, la répétition et le guidage, permettant un apprentissage progressif et sécurisé de la conduite.

2.2.3.Synthèse comparative des méthodes d'interaction utilisées (auto-écoles A et B)

L'analyse comparative des interactions observées dans les auto-écoles A et B met en évidence une forte convergence des objectifs pédagogiques, tout en révélant des variations dans les modalités d'interaction selon le contexte de formation et le style interactionnel de chaque Monitrice. Dans les deux cas, les pratiques interactionnelles visent principalement la transmission des règles du code de la route, la vérification de la compréhension et l'accompagnement progressif des candidates vers la maîtrise des compétences de conduite.

Dans les situations théoriques, les deux Monitrices adoptent une posture d'orientation continue fondée sur la structuration des apprentissages, la correction des erreurs et la vérification des acquis. Ils recourent tous deux à des questions de compréhension et de guidage afin d'impliquer les candidates et de maintenir leur attention. Cependant, une nuance apparaît dans les modalités utilisées : dans l'auto-école A des interactions individualisées et des stratégies d'encouragement visant à renforcer la motivation et la participation active. Dans l'auto-école B, l'interaction repose davantage sur une démarche explicative et normative, caractérisée par la reformulation systématique des notions du code de la route et la correction immédiate des erreurs linguistiques ou conceptuelles, ce qui contribue à stabiliser les connaissances et à réduire les confusions.

Par ailleurs, les deux Monitrices mobilisent des mises en situation concrètes pour illustrer les règles de circulation et faciliter leur compréhension. Toutefois, l'auto-école A privilégie une approche plus interactive et contextualisée, tandis que l'auto-école B adopte une logique plus explicative et structurée, centrée sur la précision des termes et des règles.

Dans les situations pratiques, la convergence est encore plus marquée. Les deux Monitrices adoptent une interaction essentiellement directive et immédiate, basée sur des consignes précises, des corrections en temps réel et la répétition des instructions afin d'assurer la sécurité et la réussite des manœuvres. Ils interviennent également par des consignes de guidage visant à recentrer l'attention des candidates et à accompagner leurs gestes pendant l'exécution. Néanmoins, on observe une légère différence dans l'auto-école A, où l'interaction peut intégrer une dimension affective et parfois humoristique afin de réduire le stress, alors que l'auto-école B se distingue par une posture plus centrée sur la correction immédiate et la rigueur technique.

Ainsi, cette comparaison montre que les deux Monitrices partagent un même cadre pédagogique fondé sur la direction, la correction et le guidage, mais se différencient dans le degré d'interactivité, de souplesse discursive et d'adaptation langagière, plus marqué dans l'auto-école A que dans l'auto-école B.

2.3.L'organisation des tours de parole et participation des candidats

Selon les travaux en analyse conversationnelle, le tour de parole constitue l'unité fondamentale de l'organisation de la conversation. À travers cette perspective théorique, nous avons analysé le corpus sélectionné issu de deux auto-écoles différentes, afin d'examiner les différentes formes d'organisation des échanges, la manière dont l'asymétrie se manifeste dans

la gestion et la distribution des tours de parole, ainsi que les modalités de participation des candidates dans un contexte d'apprentissage de la conduite.

2.3.1Organisation des tours de parole et modalités de participation des candidatesdans l'auto-école A

Cette partie est consacrée à l'analyse de l'organisation des tours de parole dans l'auto-école A. À partir du corpus recueilli, elle propose une analyse de la structuration des échanges, des formes d'organisation de la parole ainsi que des modalités de participation des candidates dans le cadre des interactions pédagogiques.

Une organisation asymétrique des tours de parole et la régulation des interactions par la monitrice

Dans les interactions observées en contexte d'auto-école, la distribution des tours de parole s'inscrit dans une configuration institutionnelle marquée par une forte asymétrie, se traduisant par une répartition inégale du droit à la parole entre les interactants. Conformément à l'analyse conversationnelle, notamment les travaux de Kerbrat-Orecchioni, cette rganisation met en évidence une hiérarchisation des rôles au sein de la situation pédagogique.

Dans ce cadre, la monitrice occupe une position centrale dans la gestion de l'échange. Elle assure simultanément les fonctions d'initiation, d'orientation et de validation des prises de parole, ce qui lui permet d'assurer la structuration et l'orientation de l'échange.

Sur le plan interactionnel, cette asymétrie se manifeste dès les séquences d'ouverture :

M : « 3labalek lamah kadir bik hakda ? »

C : « ma3raf »

La monitrice initie l'échange et en contrôle la progression, tandis que la candidate adopte une réponse brève, traduisant une autonomie limitée dans la prise de parole.

Les séquences d'interaction mettent également en évidence une forme de gestion de l'échange caractéristique des situations institutionnelles :

M : « Sens interdit,3awdiha khatra wahed aw mamdlouch..»

Cette intervention relève d'un mécanisme de prise en charge de la production de la candidate, où la monitrice intervient pour apporter des éclaircissements et solliciter la reprise de l'énoncé, en orientant les prises de parole selon les objectifs pédagogiques.

Enfin, dans les phases pratiques, la parole se structure sous forme de consignes successives :

M : « Frein à main »

M : « Nchouf ma3a les rétroviseurs »

M : « Nebda netlaq l'embrayage b'3aqlek »

Cette organisation séquentielle met en évidence une structuration de l'activité entièrement assurée par la monitrice.

Ainsi, l'ensemble de ces éléments confirme une organisation interactionnelle fortement asymétrique, caractéristique des contextes institutionnels, où la distribution des tours de parole reflète la hiérarchisation des rôles.

Des interventions ponctuelles des candidates

Malgré la position dominante de la monitrice dans la gestion des échanges, les candidates ne sont pas totalement exclues du déroulement interactionnel. Leurs prises de parole s'inscrivent dans des moments ponctuels, correspondant principalement à des besoins de clarification, de vérification ou de sécurisation de l'action.

Dans une perspective interactionnelle, ces interventions relèvent de stratégies de reprise limitée de la parole dans un cadre institutionnel fortement contrôlé, où l'initiative reste largement orientée par la monitrice.

Cette modalité de participation apparaît notamment dans les échanges suivants :

C : « Qaltili ndawwar saʿ yakhi ? »

Cette intervention correspond à une demande de confirmation préalable à l'action. Elle témoigne d'une recherche de sécurisation de l'exécution, en s'assurant de la validité de l'instruction reçue.

De même :

C : « n'khaliha tfout ? »

M : « khali hih bien sûr »

Ici, la candidate sollicite une validation avant d'agir, ce qui montre que la prise de décision reste dépendante de l'approbation de la monitrice. La réponse de cette dernière joue un rôle de régulation et d'autorisation de l'action.

Ainsi, les interventions des candidates se caractérisent par leur caractère ponctuel et dépendant, confirmant une participation essentiellement réactive dans l'économie globale de l'interaction.

Une participation guidée dans les activités pratiques et de lecture des panneaux

La participation des candidates s'inscrit dans un cadre pédagogique fortement structuré, où l'organisation de l'activité et la distribution des tours de parole sont contrôlées par la monitrice.

Dans ce type de configuration, la prise de parole ne relève pas d'une initiative libre, mais d'une attribution séquentielle des rôles, ce qui renvoie à une organisation guidée de l'interaction.

Dans les activités de lecture des panneaux, les candidates interviennent selon un ordre prédéfini :

C3 : « ممنوع مرور المركبات التي تحمل مواد ملوثة للماءhna »

C3:« خطر مؤقت طريق زلق...aa »

M:« Sens interdit …»

Ces interventions illustrent une participation distribuée et encadrée, où chaque candidate intervient à son tour sans initiative autonome, tandis que la monitrice assure la validation et la correction des réponses.

Dans les activités pratiques, la prise de parole est souvent déclenchée par les interventions de la monitrice.

M : « ana nshra7lak w nti tghaissi. »

C : « manish ghaissa… ni nrakkez. »

Ici, la parole de la candidate est réactive et induite par une évaluation de son comportement interactionnel. Cela confirme le caractère dirigé de la participation, où l'initiative demeure externalisée.

Ainsi, la participation des candidates s'inscrit dans une logique de guidage interactionnel, caractéristique des contextes pédagogiques institutionnels.

Participation minimale et réactions d'acquiescement

Dans certaines phases de l'interaction, la participation des candidates se réduit à des formes minimales de prise de parole, limitées à l'acquiescement ou à la validation.

Ces productions brèves correspondent à des réponses non développées, qui remplissent essentiellement une fonction d'acceptation ou de confirmation, sans apport discursif autonome.

Exemple :

M : « F noqta k… choufo darka kon »

C : « Ahyeh sa7 »

Ce type de réponse illustre une absence de développement argumentatif et une dépendance forte à l'initiative de la monitrice.

D'autres échanges confirment cette tendance :

C : « Ahyeh »

Ces formes minimales traduisent une participation réduite à la simple ratification des consignes.

Enfin, les réactions collectives telles que les rires :

M : « … ya déjà wm3awda, 9alo ro7 mala. »

[Réaction collective des candidates marquée par des rires.]

constituent une forme d'implication non verbale, relevant d'une participation périphérique dans l'interaction.

Ainsi, ces observations confirment une hiérarchisation forte des rôles interactionnels, où les candidates adoptent une posture essentiellement réactive et minimale.

2.3.2.Organisation des tours de parole et modalités de participation des candidates dans l'auto-école B

Cette partie est consacrée à l'analyse de l'organisation des tours de parole dans l'auto-école B. À partir du corpus recueilli, elle propose une analyse de la structuration des échanges, des formes d'organisation de la parole ainsi que des modalités de participation des candidates dans le cadre des interactions pédagogiques.

Une organisation asymétrique des tours de parole et la régulation des interactions par la monitrice

Dans les séances d'auto-école, les échanges se caractérisent par une forte asymétrie interactionnelle au sens de Kerbrat-Orecchioni, liée à la distribution inégale des droits de parole et au statut institutionnel du monitrice. Celui-ci occupe une position centrale dans la gestion de l'interaction, assurant l'initiation des échanges, la sélection des candidates, la correction des productions, la validation des réponses ainsi que l'orientation globale de l'activité pédagogique.

Cette asymétrie apparaît notamment dans les séquences de correction :

C : « (cédez le passage) خطر فسح الطريق على 150 متر(cédez le passage). »

M : « ma ngoulouch "خطر". ngoulou : فسح الطريق(cédez le passage). »

Dans cet extrait, la candidate propose une réponse immédiatement reformulée et corrigée par la monitrice. Celui-ci exerce ici une fonction de régulation discursive en imposant la forme attendue et en réorientant la production vers la norme correcte. Il s'agit d'un mécanisme de correction-explicitation caractéristique des interactions pédagogiques asymétriques.

La monitrice assure également une fonction de validation des connaissances :

C : السيارة الزرقاء ومن بعد البيضاء، الصفراء والخضراء.لداخل rond-point ومبعد الحمراءlihomالأولوية

M : « s7iti. »

Par cette intervention minimale, la monitrice ratifie la réponse de la candidate et confirme sa conformité aux attentes pédagogiques, ce qui traduit un contrôle institutionnel du savoir.

Cette asymétrie est particulièrement visible dans les séquences de guidage procédural, où la monitrice occupe l'espace discursif par des instructions successives :

M : « hbaṭiyedek w dour, rja3i diri deuxième, hzi rajlek taḥt embrayage. »

M : « naqssii f lfran fran ta3ek, 3aoudi atl9i fran ta3ek, accélérer bl3kal. »

M : « hzi rajlek li hna w li f embrayage, douri hna le temps li dour diri deuxième. »

C : « (silence 16s – 42s). »

Dans cet extrait, la prise de parole est quasi monopolistique du côté du monitrice, tandis que la candidate adopte une posture silencieuse. Ce déséquilibre traduit une asymétrie forte dans la distribution des tours de parole, la monitrice assurant non seulement la direction de l'action mais aussi la structuration temporelle de l'activité.

On observe également des séquences explicatives longues :

M : « 3andek zouj békiyât 3andek hadou. hadou li wra hadha yit3tabar tounobil. w hadha li wra yit3tabar tani tounobil. »

C : « hih. »

M : « enti wach 3andek blaṣa mqarrininha hadhi li fargha. hadhi li raḥ tgari fiha. »

Dans cet extrait, la candidate se limite à des marques d'acquiescement, tandis que la monitrice développe une explication structurée et détaillée. On observe ici une distribution déséquilibrée des rôles discursifs, où la monitrice occupe la fonction d'expert et la candidate une position de réception.

Ainsi, l'organisation des interactions repose sur une asymétrie structurelle des droits de parole, où la monitrice contrôle l'initiation, la régulation, la correction, la validation et l'explication, confirmant ainsi un cadre institutionnel fortement hiérarchisé.

Des interventions ponctuelles des candidates

Malgré la dominance interactionnelle du monitrice, les candidates participent de manière ponctuelle à l'échange. Leurs interventions relèvent principalement de la demande d'information, de la clarification ou de la vérification de compréhension.

Cette participation apparaît notamment dans les séquences suivantes :

C : « ngoulouإشارة وضعيةli 9ablha kifah ngoulou ? »

M : « ki tkoun plaka موضع خطر. »

Dans cet extrait, la candidate initie la prise de parole afin de combler une lacune lexicale. Il s'agit d'une stratégie d'étayage interactionnel, où la demande de clarification permet la progression de l'apprentissage.

De manière similaire :

C : « tesma nzid f virage ? »

M : « chghol douri sa3a kther 3la virage, diri troisième, embryé. »

La candidate sollicite ici une validation préalable à l'action, ce qui traduit une forte dépendance à l'égard du guidage de la monitrice dans la réalisation de la tâche.

Les candidates interviennent également en réponse aux sollicitations de la monitrice :

M : « 3lah الصفراء ma te9derchتتجاوز ? »

C : « 3la khater dekhlet la ligne continue w ma te9derch تتجاوز troisième position الوضعية الثالثة»

Dans cet extrait, la candidate développe une justification structurée, ce qui montre une appropriation partielle du savoir, bien que l'initiative interactionnelle reste déclenchée par la monitrice.

Ainsi, les interventions des candidates restent globalement réactives et dépendantes de l'initiative de la monitrice, même si elles contribuent ponctuellement à la co-construction du sens.

Une participation guidée et encadrée dans les activités pratiques et d'identification des panneaux

La participation des candidates s'inscrit dans un cadre pédagogique fortement institutionnalisé, où la monitrice exerce un contrôle continu sur la progression de l'activité et sur les prises de parole.

Dans les activités d'identification des panneaux :

C : «ممنوع سير الشاحنات، sens interdit، طريق ممنوع السير».

C :«ممنوع التجاوز لكل المركبات، normalement نهاية ممنوع التجاوز، ممنوع تجاوز الشاحنات».

Ces productions montrent une participation en série, structurée par la tâche, mais immédiatement intégrée dans un dispositif de validation externe assuré par la monitrice.

Dans les activités pratiques :

M : « rouḥi habṭi kniyaṭa. »

M : « diri première hzi rajlek. »

C : « hih. »

On observe ici une relation directive où les actions de la candidate sont entièrement déterminées par les consignes du monitrice, ce qui confirme une forte asymétrie de type institutionnel.

Cette asymétrie est également visible dans les phases de guidage procédural :

M : « 3andek zouj békiyât 3andek hadou... »

C : « hih. »

Le rôle de la candidate est ici réduit à des marques d'acquiescement, tandis que la monitrice conserve la maîtrise de l'explication et de la structuration de l'activité.

Ainsi, la participation des candidates est à la fois guidée, encadrée et fortement dépendante du cadre interactionnel imposé par la monitrice.

Participation minimale et réactions d'acquiescement

Dans certaines phases de l'interaction observées dans l'auto-école B, la participation des candidates se limite à des formes minimales de prise de parole, caractérisées par leur brièveté et leur fonction essentiellement réactive.

Ces productions apparaissent sous forme de réponses courtes :

C : « hee »

C : « plaka »

C : « 30 »

Ces énoncés traduisent une participation réduite à des actes d'acquiescement ou de reprise, sans développement discursif autonome, ce qui confirme une dépendance forte à l'initiative de la monitrice.

On observe également la présence de silences prolongés :

C : (silence 16s – 42s)

C : (silence 24s – 13s)

Ces pauses interactionnelles révèlent une faible autonomie dans la prise de parole et une forte asymétrie dans la gestion des tours de parole.

Enfin, les réactions collectives implicites (acquiescement, répétition, silence) renforcent cette tendance à une participation périphérique et essentiellement réactive.

Ainsi, ces observations confirment une hiérarchisation des rôles interactionnels, où les candidates adoptent une posture minimale dans l'échange.

Tableau 4: Répartition des tours de parole dans l'extrait Auto-école A

Présentation : Conformément aux travaux de Sacks, Schegloff et Jefferson sur l'organisation des tours de parole, ainsi qu'aux analyses de Kerbrat-Orecchioni sur les interactions en contexte institutionnel, l'analyse des extraits permet de mettre en évidence la distribution des rôles entre les interactants. Le tableau suivant présente la répartition des tours de parole dans les extraits analysés.

Participants	Tours de parole (Fréquence)	Pourcentage
Monitrice	25	52,08 %
Candidates	21	43,75 %
Réactions et réponses collectives	2	4,17 %
Total	**48**	**100 %**

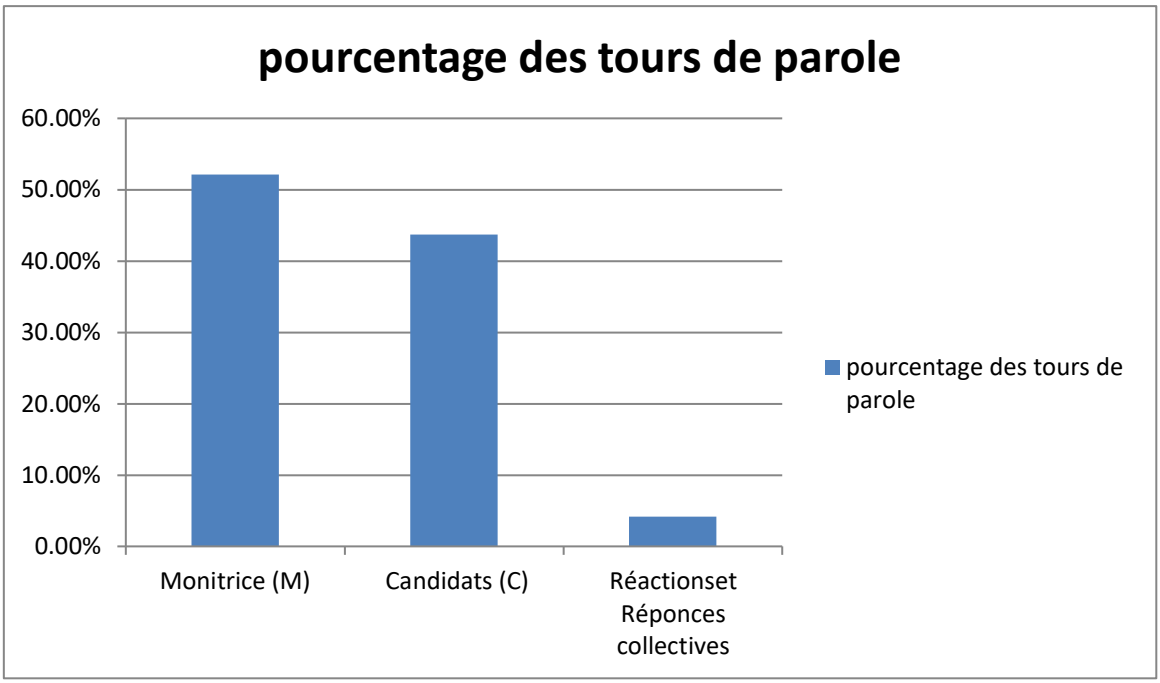


Figure 6: Répartition en pourcentages des tours de parole au sein de l'auto−école A

Commentaire

Les résultats montrent une prédominance de la monitrice dans la gestion de l'interaction (52,08 %), ce qui confirme son rôle central dans l'organisation de l'échange et la distribution des prises de parole. Les candidates occupent une part importante des tours (43,75 %), traduisant une participation importante mais encadrée par l'enseignante. Les interventions collectives restent marginales (4,17 %), ce qui confirme leur caractère ponctuel dans le déroulement de l'interaction.

Cette configuration met en évidence une asymétrie interactionnelle caractéristique des situations d'apprentissage guidé, où la monitrice assure la structuration de l'échange et la gestion de la parole.

Tableau 5: Répartition des tours de parole dans l'extrait Auto-école B

Le tableau ci-dessous présente la répartition des tours de parole dans l'école B en mettant en évidence la distribution des interventions entre la monitrice et les condidats lors des séances observées

Participants	Tours de parole (Fréquence)	Pourcentage
Monitrice (M)	29	52,73 %
Candidates (C)	26	47,27 %
Réponses collectives	2	3,64 %
Total	**57**	**100 %**

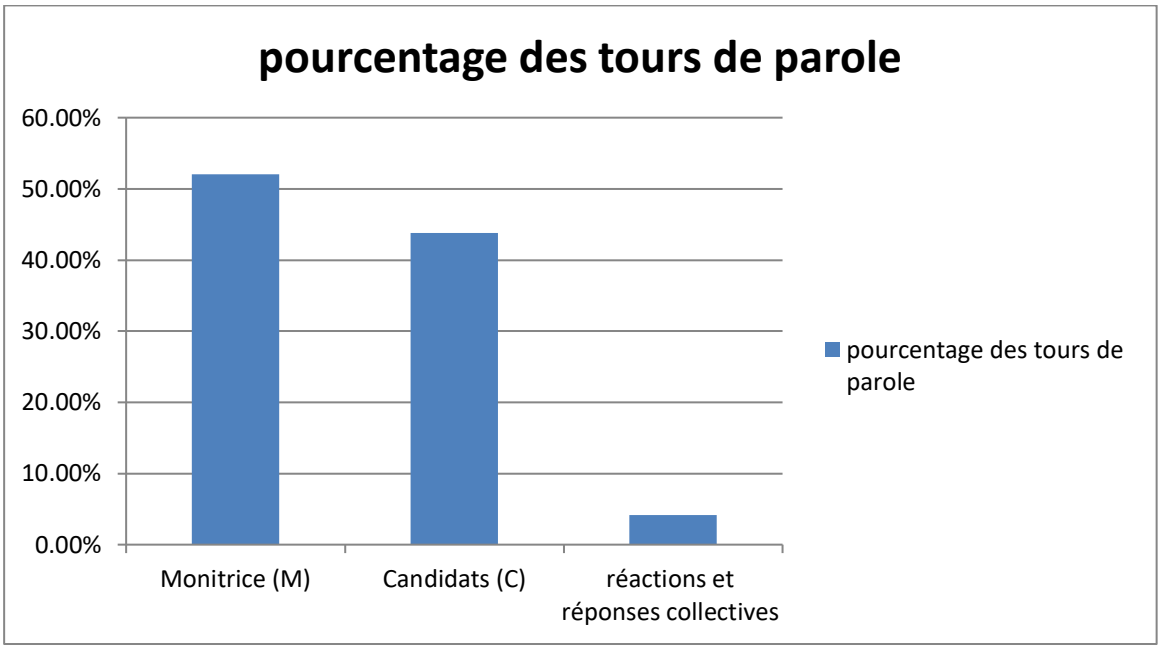


Figure 7: Répartition en pourcentages des tours de parole au sein de l'auto−école B

Commentaire

Les résultats montrent que la monitrice enregistre 29tours de pareole soit 52,73 %, contre 26 tours pour les candidates, représentant 47,27 %. L'écart entre les deux catégories est de 5,46 %, ce qui indique une distribution relativement équilibrée des prises de parole.Le ratio monitrice/ candidates(M/C=1.11 (confirme cette faible différence quantitative, montrant que la monitrice produit légèrement plus d'interventions sans pour autant dominer fortement l'échange.

Cette proximité numérique entre les deux participants suggère une répartition quaséquilibrée des tours de parole, malgré le statut institutionnel central de la monitrice, chargée de la gestion et de l'organisation de la séance

Ainsi.l' interaction se caractrise par une asémétrie faible.objectivée par des indicateurs quantitatifs des tours de paroles(écarte limité et ratio proche de1.(ce qui montre qure les condidats participent de maniére significative au déroulement de la séance

Synthèse comparative

L'analyse de la répartition des tours de parole dans les deux auto-écoles met en évidence une asymétrie interactionnelle liée au rôle institutionnel de la monitrice dans l'organisation des échanges. Dans les deux corpus, celle-ci occupe une position centrale dans la gestion de l'interaction, tandis que les candidates participent activement au déroulement de la séance.

Cependant, des différences apparaissent entre les deux contextes. L'auto-école A présente une asymétrie légèrement plus marquée, accompagnée de la présence marginale de réactions et réponses collectives, ce qui introduit une dimension interactionnelle plus diversifiée. En revanche, l'auto-école B se caractérise par une asymétrie interactionnelle présente mais moins diversifiée dans les modalités d'intervention, la monitrice conservant le contrôle des échanges à travers des interventions majoritairement de type explicatif et de guidage.

Ainsi, malgré ces variations, les deux situations relèvent d'un contexte pédagogique où la monitrice structure l'interaction tout en favorisant la participation des candidates.

4. Synthèse et interprétation des résultats

L'analyse des données met en évidence une différenciation nette entre les auto-écoles A et B, observable à travers l'organisation des tours de parole et les actes de langage.

Dans l'auto-école A, la répartition des tours de parole révèle une asymétrie interactionnelle accompagnée d'une participation plus diversifiée des candidates, incluant des réactions collectives, des demandes de clarification et des complétions. Cette configuration traduit une dynamique interactionnelle plus ouverte, où la prise de parole ne se limite pas à la réponse, mais contribue activement à la co-construction de l'échange.

Dans l'auto-école B, l'interaction apparaît plus stable et fortement structurée autour du schéma question/réponse. La participation des candidates y demeure essentiellement réactive, ce qui limite la diversification des prises de parole et renforce le contrôle interactionnel exercé par la monitrice.

Concernant les actes de langage, l'auto-école A se caractérise par une plus grande diversification des actes produits, notamment les consignes, les explications, les questions de vérification et les demandes de clarification. À l'inverse, l'auto-école B est davantage centrée sur les explications et les consignes, avec une participation moins diversifiée des candidates.

Ces résultats mettent ainsi en évidence deux configurations interactionnelles distinctes : une configuration plus co-constructive et plurifonctionnelle dans l'auto-école A, et une configuration plus transmissive et structurée dans l'auto-école B.

Dans la perspective interactionnelle de Kerbrat-Orecchioni, ces différences révèlent des modes d'organisation interactionnelle distincts, où la gestion des tours de parole, les actes de langage et les modalités de participation varient en fonction des pratiques pédagogiques adoptées par les monitrices.

Ces résultats confirment ainsi l'hypothèse selon laquelle les pratiques langagières en contexte d'auto-école ne se limitent pas à la transmission des savoirs relatifs au code de la route, mais participent également à l'organisation de l'interaction, à la gestion de la participation et à la co-construction du sens.

En définitive, les données montrent que les écarts observés ne relèvent pas uniquement de variations de style, mais traduisent des organisations interactionnelles différenciées qui produisent des modes distincts de participation et de construction du sens dans le contexte de l'apprentissage du code de la route.

Conclusion

L'analyse du corpus réalisée dans les deux auto-écoles de la wilaya de Mila a permis de clore la partie pratique de cette recherche en mettant en évidence certaines régularités dans les pratiques linguistiques, à travers les actes et les stratégies interactionnelles en contexte de formation à la conduite automobile.

Dans cette perspective, elle met en évidence l'organisation des pratiques linguistiques au sein des séances observées, ainsi que la place centrale occupée par les échanges entre monitrices et candidates dans la dynamique pédagogique et la réalisation des activités de formation.

Ainsi, cette étape marque la fin de la partie pratique de cette recherche et prépare l'interprétation globale des résultats.

Conclusiongénérale

Il convient de rappeler que cette étude vise à comprendre comment les interactions s'organisent et contribuent à l'efficacité du processus d'apprentissage au sein des auto-écoles de la wilaya de Mila. Les résultats obtenus mettent en évidence plusieurs tendances majeures. L'analyse montre que les interactions observées dans les auto-écoles A et B s'inscrivent dans un cadre institutionnel asymétrique, où la monitrice occupe une position centrale dans la gestion de la parole, l'organisation des activités et la progression des apprentissages. Cette organisation se traduit par la prédominance des actes directifs, la centralisation des tours de parole et le rôle essentiellement réactif des candidates.

Par ailleurs, l'analyse des actes de langage révèle une convergence entre les deux contextes quant à l'usage des actes directifs, explicatifs, interrogatifs et validatifs, assurant la transmission et la vérification des connaissances. Toutefois, l'auto-école A se distingue par une plus grande diversité interactionnelle et une dimension plus souple et expressive, tandis que l'auto-école B privilégie une approche plus normative, centrée sur la correction et la rigueur pédagogique.

Concernant la distribution des tours de parole, les deux auto-écoles présentent une structure globalement asymétrique liée au rôle central de la monitrice dans l'organisation des échanges. Dans les deux contextes, la prise de parole des candidates reste encadrée et essentiellement réactive. Cependant, des différences apparaissent : l'auto-école A se caractérise par une dynamique interactionnelle relativement plus diversifiée, marquée par quelques interventions spontanées et des formes de participation collective, alors que l'auto-école B présente une organisation plus stable et linéaire des échanges, où la monitrice conserve l'initiative de la progression interactionnelle.

L'ensemble de ces résultats permet de répondre à la problématique de recherche et de confirmer globalement les hypothèses formulées, dont deux sont confirmées et une partiellement confirmée.

Cette étude présente toutefois certaines limites, notamment la taille du corpus et le nombre restreint de séances observées, ce qui limite la généralisation des résultats. Par ailleurs, l'étude porte uniquement sur deux auto-écoles, ne permettant pas de représenter l'ensemble des pratiques interactionnelles de la région de Mila, tandis que certaines variables contextuelles, telles que le profil des apprenants ou les conditions précises des séances, n'ont pas été approfondie

Enfin, plusieurs perspectives de recherche peuvent être envisagées, notamment l'élargissement du corpus à un plus grand nombre d'auto-écoles afin de comparer davantage de configurations interactionnelles, l'analyse fine des stratégies discursives des monitrices en lien avec les profils des apprenants, ainsi que l'étude de l'impact de ces interactions sur la réussite à l'examen de conduite. Une approche longitudinale pourrait également permettre d'observer l'évolution des pratiques interactionnelles dans le temps et selon les situations d'apprentissage.

Bibliographie

Bibliographie

Aïcha, A. (2014). Alternance codique et langue maternelle. ASJP. https://asjp.cerist.dz/en/article/155340

André, V. (2019). Pourquoi faire de la sociolinguistique des interactions verbales avec des enseignants et des apprenants de FLE ? *Linx, 79*. https://doi.org/10.4000/linx.3694

Armengaud, F. (2009). *La pragmatique*. Presses Universitaires de France.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Bange, P. (1983). Points de vue sur l'analyse conversationnelle. *DRLAV, 29*, 1–28. https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1983_num_29_1_991

Baudrit, A. (2011). L'asymétrie : un obstacle au don/contre-don ? In *Éducation et formation dans les sociétés contemporaines* (pp. 13–36). https://books.openedition.org/pulm/8442

Benamar, R. (2014). La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère. *Multilinguales*. https://doi.org/10.4000/multilinguales.4774

Benamar, R., & Beldjoudi, Y. S. (2016). La reformulation comme aide à la compréhension des consignes d'écriture. *Aleph, 3*(2), 115–125. https://aleph.edinum.org/848

Benkhelil, R. (2014). Le plurilinguisme en Algérie : une entrave pour l'apprentissage de la phonétique de la langue étrangère ? *Socles, 2*(4), 115–123. https://journals.ensb.dz/index.php/socles/article/view/81

Blom, J.-P., & Gumperz, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structures: Code-switching in Norway. In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Directions in sociolinguistics*. Holt, Rinehart and Winston.

Boubaya, M. (2020). L'alternance codique comme stratégie de politesse et d'argumentation. *Multilinguales*. https://doi.org/10.4000/multilinguales.4774

Bres, J. (1992). Compte rendu de Kerbrat-Orecchioni, Les interactions verbales. *Cahiers de praxématique, 18*. https://journals.openedition.org/praxematique/3113

Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons des histoires*. Retz.

Carcassonne, M., & Servel, L. (2009). Analyse de discours et trajectoire d'apprentissage. HAL. https://hal.science/hal-03424227

Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Peter Lang.

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Didier. https://shs.cairn.info/les-interactions-dans-l-enseignement-des-langues--9782278058327

Cole, G. A. (2006). *Management: Theory and practice*. Thomson Learning.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. https://www.coe.int/lang-CECR

Cosnier, J., & Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). *Décrire la conversation*. Presses Universitaires de Lyon.

Détrie, C. (1994). Lecture de Kerbrat-Orecchioni. *Cahiers de praxématique*. https://doi.org/10.4000/praxematique.1508

DJEGHAR, A. (2022). *Stratégies discursives*. Université de Constantine 1. https://fac.umc.edu.dz/fll/images/cours/Strategies-discursives.pdf

Dostie, G., Diémoz, F., & Hadermann, P. (n.d.). Variation lexicale et grammaticale en français actuel. *Revue de sémantique et pragmatique*. https://doi.org/10.4000/rsp.440

Bibliographie

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Minuit.

Filliettaz, L. (2009). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale. *Éducation et didactique, 3*(1), 91–120. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.445

Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C., & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs, 56*(2), 11–51. https://doi.org/10.3917/savo.056.0011

Fornel, M., & Léon, J. (2000). L'analyse de conversation. *Histoire Épistémologie Langage, 22*(1), 131–155. https://www.persee.fr

Gagné, R. M. (1976). *Les conditions de l'apprentissage*. HRW.

Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge University Press.

Garric, N., & Calas, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Hachette Éducation.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Harper & Row.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation*. Minuit.

Guidetti, M. (2006). Contextes et pragmatique développementale. *Pratiques*. https://journals.openedition.org/pratiques/

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (Vol. 1). Armand Colin.

Kreplak, Y., & Lavergne, C. (n.d.). Les pragmatiques à l'épreuve du pragmatisme. *Tracés*. https://doi.org/10.4000/traces.713

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

Maghfur, B. (2021). A classroom discourse analysis of teacher-students interaction. *Journal of English Language and Pedagogy, 4*(1), 40–47. https://doi.org/10.36597/jelp.v4i1.9272

Maingueneau, D. (2016). *Précis de linguistique pour le texte littéraire*. Armand Colin.

Meirieu, P., & Fournier, M. (2016). Le formateur et la communication. In J.-F. Dortier (Ed.), *La communication* (pp. 208–214). https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2016.02.0208

Ministère de l'Intérieur, des Collectivités Locales et des Transports. (n.d.). La formation à l'enseignement de la conduite automobile. https://interieur.gov.dz/la-formation-a-lenseignement-de-la-conduite-automobile/

Moeschler, J., & Auchlin, A. (2022). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Armand Colin.

Moeschler, J., & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Seuil.

Mondada, L. (2001). Pour une approche interactionnelle de l'acquisition des langues en contexte. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16.

Morris, C. (1938). *Foundations of the theory of signs*. University of Chicago Press.

Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for code-switching*. Oxford University Press.

Ondobo, J. J. (2020). Les interactions verbales en formation et apprentissage des adultes. HAL. https://hal.science/hal-04389920

Ounadi, M., & Reggad, F. (2022). Pluralité linguistique et stratégies conversationnelles en classe de FLE en Algérie. ASJP. https://asjp.cerist.dz/en/article/206853

Pochon-Berger, E. (2011). L'analyse conversationnelle comme approche sociale de l'acquisition des langues secondes. *TRANEL*. https://journals.openedition.org/tranel/

Pétillon-Boucheron, S. (1992). Compte rendu de Kerbrat-Orecchioni. *Mots*. https://www.persee.fr

Quanquin, V., & Foucher, A.-L. (2016). Symétries et asymétries dans un tutorat distanciel. *Distances et médiations des savoirs*. https://journals.openedition.org/dms/1542

Rive, J., & Roger, A. (2014). Edward T. Hall. La communication interculturelle. In U. Mayrhofer (Ed.), *Les grands auteurs en management international* (pp. 375–390). https://doi.org/10.3917/ems.mayrh.2014.01.0375

Sauvé, L. (n.d.). Définition de la situation pédagogique.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*(4), 696–735. https://doi.org/10.2307/412243

Seddiki, Z. (2020). L'alternance codique, un geste professionnel à plusieurs fonctions. *Contextes et didactiques, 16*. https://doi.org/10.4000/ced.2277

Sénéchal, K., Dumouchel, M., & Messier, G. (2022). Interactions orales en classe et apprentissage. *Revue Repères*. https://journals.openedition.org/reperes/6068

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press.

Traverso, V. (2007). Pratiques communicatives en situation. *Recherche en soins infirmiers, 89*(2), 21–32. https://doi.org/10.3917/rsi.089.0021

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Zogmal, M., Filliettaz, L., & Markaki-Lothe, V. (2021). Apprendre à relancer une activité éducative. https://journals.openedition.org/edso/14800

Cunha, G., & Zogmal, M. (2024). Co-énonciation et mise en circulation des savoirs. https://doi.org/10.26034/ne.tranel.2023.3612

Annexes

ANNEXE 1 : Cadre d'analyse interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni)

Présentation méthodologique

Cette grille s'inscrit dans le cadre de l'analyse interactionnelle de Kerbrat-Orecchioni. Elle permet d'étudier les interactions pédagogiques à travers la relation asymétrique entre les participants, l'organisation des tours de parole et les stratégies discursives mobilisées en situation d'enseignement.

Grille d'analyse (Kerbrat-Orecchioni – modèle vierge)

Extrait du corpus	Asymétrie interactionnelle	Situation communicative	Organisation des tours de parole	Stratégies interactionnelles	Interprétation discursive

ANNEXE 2 : Cadre méthodologique de la grille d'analyse (Austin)

Présentation méthodologique

Cette grille s'inscrit dans l'approche des actes de langage d'Austin et vise à analyser la dimension illocutoire des énoncés produits dans les interactions pédagogiques en contexte de formation à la conduite automobile.

Grille d'analyse (Austin – modèle vierge)

Extrait du corpus	Contexte interactionnel	Intention illocutoire	Effet perlocutoire

Annexe 3 : Grille d'analyse des interactions verbales

Grille d'analyse Kerbrat-Orecchioni:

Auto-école A

Séance théorique 1

Participants : M / C (individuelles et collectives)

Extrait du corpus	**Asymétrie interactionnelle**	**Situation de communication**	**Tours de parole**	**Stratégies interactionnelles**	**Interprétation**
« Ro7o l'raqm tlata »	Forte asymétrie (contrôle de l'activité)	Séance théorique d'orientation vers un exercice	Prise de parole directive	Consigne / injonction	Organisation de l'activité pédagogique
« Cidez le passage kifah diro »	Forte asymétrie	Analyse d'une situation routière	Question du monitrice + relance	Guidage interrogatif	Amener à la réflexion et à l'analyse
« Ghatiouha kamel »	Forte asymétrie	Exploitation d'un support visuel	Instruction corrective	Ordre + reformulation	Encadrement de la tâche et recentrage

Annexes

« Ouhadi zerga mdayra les flèches wech oua m3anat-ha ? »	Forte asymétrie évaluative	Identification d'un panneau routier	Réponse individuelle	Vérification des connaissances	Évaluation des réponses
« Au même temps wech yeçra ? → « إصطدام	Forte asymétrie avec participation collective	Situation de danger routier	Réponse collective	Élicitation + validation	Construction collective du sens

Séance théorique 2

Participants : M / C (individuelles et collectives)

Extrait du corpus	**Asymétrie interactionnelle**	**Situation de communication**	**Tours de parole**	**Stratégies interactionnelles**	**Interprétation**
« Kitwliw tsougou… en panne… position ta3i »	Forte asymétrie (cadre pédagogique structurant)	Simulation d'une situation routière (panne)	Prise de parole longue du monitrice	Mise en situation + contextualisation	Introduction d'un scénario d'apprentissage
« حادث مرور / رقم / على الطريق الوطني «	Forte asymétrie avec participation	Identification d'une situation réelle simulée	Réponses successives des candidates	Questionnement + complétion	Co-construction du sens à partir d'indices
« Kon yqaddar Allah w dir bina en panne… »	Asymétrie institutionnelle	Explication d'un cas de panne	Intervention + interruption	Explication + guidage	Structuration du raisonnement pédagogique
hna» ممنوع مرور المركبات… / خطر مؤقت… »	Interaction collective encadrée	Lecture de panneaux routiers	Réponses collectives	Identification + validation	Apprentissage collaboratif des signalisations
« Sens interdit 3awdiha… »	Forte asymétrie corrective	Correction d'une erreur	Reformulation du monitrice	Correction + rectification	Ajustement des connaissances

Séance pratique – créneau

Extrait du corpus	**Locuteur**	**Asymétrie interactionnelle**	**Situation de communication**	**Tours de parole**	**Stratégies interactionnelles**	**Interprétation**
« Qaltili ndawwar sa3 yakhi ? »	C	asymétrie forte (dépendance au guidage)	début de manœuvre (créneau)	question	demande de clarification	besoin de guidage procédural
« Choufi l'khotwa l'owla	M	asymétrie forte (contrôle de	apprentissage de manœuvre	instruction	consigne + guidage	structuration des étapes

clignotant… »		l'activité)				
« l'khotwa tanya l'volant à gauche »	M	asymétrie forte (contrôle de l'activité)	exécution de la manœuvre	instruction	décomposition des actions	apprentissage progressif
« n'khaliha tfout ? »	C	asymétrie forte (interaction encadrée)	situation réelle de circulation	vérification	anticipation du danger	gestion du risque routier
« khali hih… 7atta tchoufi kayna we7da jaya… »	M	asymétrie forte (sécurisation de l'action)	prise de décision en temps réel	validation	autorisation + sécurisation	contrôle du risque
« Mat'engagesch b'zerba b'3aqlek »	M	asymétrie forte (contrôle pédagogique)	fin de manœuvre	correction	rappel + prudence	développement de l'autonomie

Séance pratique – circuit de conduite

Extrait du corpus	**Locuteur**	**Asymétrie interactionnelle**	**Situation de communication**	**Tours de parole**	**Stratégies interactionnelles**	**Interprétation**
« Ne93ad f'la droite ta3i » / « ani f'la droite »	M / C	asymétrie forte (guidage pédagogique)	début de séance de conduite	échange initial	cadrage de l'activité	mise en place de la situation de conduite
« na9si l'accélération »	M	asymétrie forte (contrôle de l'activité)	conduite en temps réel	instruction	régulation corrective	ajustement du comportement de conduite
« ma madowrish l'volant… 7arkiha bark »	M	asymétrie forte (sécurisation)	circulation routière	consigne	interdiction + guidage	prévention du risque routier
« aya accélérer… f'l'habtat tna9si… »	M	asymétrie forte (apprentissage procédural)	apprentissage de la conduite	explication	démonstration + guidance	acquisition d'automatismes
« Trou7i b'3a9lek… tfahmi triq »	M	asymétrie forte (guidage cognitif)	réflexion sur la conduite	explication	métacognition	développement de la conscience de conduite
« Ki frinyti, hab6at l'rythme ta3 l'première » (baisse du régime du véhicule suite à un freinage excessif)	M	asymétrie forte (explication technique)	gestion du régime moteur	explication	correction + conceptualisation	déséquilibre du régime et adaptation de la vitesse

Annexes

Auto-école B

Séance théorique 1

Extrait du corpus	Asymétrie interactionnelle	Situation de communication	Tours de parole	Stratégies interactionnelles	Interprétation
« ma ngoulouch "خطر" ngoulou : فسح الطريق »	Asymétrie institutionnelle et cognitive marquée (M dominant)	Enseignement du lexique routier	Alternance M/C avec domination du M	Correction explicite + reformulation normative + alternance codique	La monitrice met en œuvre une stratégie de normalisation terminologique visant à substituer les représentations lexicales erronées par les formes conventionnelles du code de la route
« rond-point / dos-d'âne »	Asymétrie forte de type didactique	Identification et catégorisation des panneaux	M impose / C reformule	Interdiction lexicale + rectification immédiate	Construction progressive d'un lexique spécialisé normé, accompagné d'une élimination des formulations non standard
« chkon yfout ? priorité »	Asymétrie partiellement atténuée	Raisonnement sur les règles de priorité	Alternance plus équilibrée	Questionnement pédagogique + sollicitation cognitive	Mise en œuvre d'une dynamique de co-construction du savoir à travers l'interrogation guidée
« feu rouge + plaka »	Asymétrie institutionnelle forte	Hiérarchisation des règles de circulation	M explicite / C valide	Explicitation + généralisation des règles	Structuration hiérarchique des normes de circulation routière
Silences (2–4s)	Asymétrie fonctionnelle	Temps de traitement cognitif	Suspension du tour de parole	Pause interprétative	Le silence constitue un espace d'appropriation cognitive et de traitement de l'information

Annexes

Séance théorique 2

Extrait du corpus	Asymétrie interactionnelle	Situation de communication	Tours de parole	Stratégies interactionnelles	Interprétation
« feu rouge + plaque »	Asymétrie institutionnelle forte	Systématisation des règles de priorité	M explicite / C répond	Explicitation + catégorisation normative	Organisation systémique des règles de circulation selon une logique hiérarchique
« priorité à droite / STOP / cédez le passage »	Asymétrie modulée	Résolution de situations complexes	Alternance M/C	Questionnement guidé + validation	Développement d'une compétence d'analyse situationnelle des règles de priorité
« ma n9derch ndoubli »	Asymétrie forte	Encadrement du dépassement	M corrige / C hypothétise	Correction + restriction conditionnelle	Encadrement strict des conditions de réalisation de la manœuvre de dépassement
« الطريق الكبيرة / الصغيرة »	Asymétrie forte	Hiérarchisation des voies	M structure / C reformule	Catégorisation + simplification	Apprentissage des hiérarchies fonctionnelles du réseau routier
« ydoublik / ma t9derch »	Asymétrie normative forte	Sécurité routière	M impose les règles	Argumentation par la sécurité	Renforcement des interdits à travers la référence au risque routier

Séance pratique – circuit

Extrait du corpus	Asymétrie interactionnelle	Situation de communication	Tours de parole	Stratégies interactionnelles	Interprétation
« hbaṭi yedek / deuxième / embrayage »	Asymétrie interactionnelle maximale	Conduite en situation réelle	M enchaîne les injonctions	Injonctions successives + guidage procédural	Contrôle total et continu de l'activité motrice de la candidate
« dour / rja3i / troisième »	Asymétrie forte	Apprentissage procédural	M segmente les actions	Décomposition de la tâche	Simplification cognitive des opérations de conduite
Silences (16–42s)	Asymétrie fonctionnelle	Exécution autonome	Suspension du discours	Observation et non-intervention	Phase d'autonomisation

					progressive de l'apprenant
« chghol t3adlik »	Asymétrie régulatrice	Correction en temps réel	M intervient ponctuellement	Feedback correctif immédiat	Ajustement progressif des performances de conduite
« ma tkhafch »	Asymétrie atténuée (dimension affective)	Gestion de l'anxiété	M rassure	Stratégie de mitigation	Introduction d'une dimension affective dans la relation pédagogique

Séance pratique – créneau

Extrait du corpus	**Asymétrie interactionnelle**	**Situation de communication**	**Tours de parole**	**Stratégies interactionnelles**	**Interprétation**
« 3andek zouj békiyât… »	Asymétrie forte	Description de l'espace de stationnement	M décrit / C écoute	Explication spatiale structurée	Construction d'une représentation mentale de l'espace de manœuvre
« diri première / hzi rajlek »	Asymétrie maximale	Exécution d'une manœuvre complexe	M commande	Injonctions procédurales précises	Encadrement strict de la réalisation gestuelle
Silences (14s)	Asymétrie fonctionnelle	Exécution pratique	C agit sans verbalisation	Observation	Phase d'apprentissage par la pratique autonome
« zid chwi / kamli »	Asymétrie régulatrice	Ajustement de la trajectoire	M ajuste	Feedback continu et progressif	Régulation fine de l'action en cours
« tla3i kniyaṭa »	Asymétrie évaluative	Validation de la manœuvre	M valide	Validation finale	Validation de la réussite de la tâche motrice

Annexe 4 : Grille d'analyse d'Astain

Auto-école A

Séance théorique 1

Extrait	**Contexte**	**Intention du locuteur**	**Effet sur l'interlocuteur**
« Ro7o l'raqm tlata »	Lancement d'un exercice portant sur l'interprétation des panneaux de signalisation.	Donner une consigne et orienter l'activité.	Les candidates suivent l'instruction et se dirigent vers l'élément demandé.
« Kifah tfahamna ki talqao hadi ? »	La monitrice sollicite l'interprétation d'un panneau.	Vérifier la compréhension et	Une candidate propose une réponse.

		encourager la participation.	
« Ghatiouha, haya m3a ba3dh ghatiouha kamel »	Réaction à la réponse des candidates.	Valider la réponse et encourager la participation collective.	Les candidates poursuivent l'exercice ensemble.
« Oueynak a Sara ? »	Une candidate semble moins impliquée dans l'activité.	Attirer l'attention d'une candidate et solliciter sa participation.	Sara répond et manifeste sa présence dans l'interaction.
« Rakzi m3ana chouya »	La monitrice rappelle une candidate à l'ordre.	Maintenir l'attention et l'engagement dans l'activité.	La candidate est incitée à se reconcentrer.
« Ouhadi zerga mdayra les flèches, wech houa maʿnatha ? »	Question portant sur la signification d'un panneau routier.	Évaluer les connaissances et susciter une réponse.	Une candidate propose une interprétation.
« Yaʿni ray7a dour, machi hiya loula »	Suite à la réponse fournie par une candidate.	Expliquer et corriger l'interprétation du panneau.	Les candidates accèdent à une compréhension plus précise de la situation.
« Au même temps wech yeçra ? »	Mise en situation relative à la circulation routière.	Amener les candidates à déduire une conséquence.	Réponse collective : « إصطدام » (collision).

Séance théorique 2

Extrait	**Contexte**	**Intention du locuteur**	**Effet sur l'interlocuteur**
« Kitwliw tsougou tchoufo f triq… twaliw ttwalhalhom »	Explication générale sur l'importance des repères routiers en situation de conduite.	Informer et sensibiliser les candidats à l'observation des repères routiers.	Les candidats suivent l'explication et s'engagent dans la compréhension du contexte routier.
« Lah kon qaddar Allah w dert en panne… bah nḥadded la position ta3i »	Mise en situation d'une panne pour illustrer l'usage des repères de localisation.	Contextualiser une situation réelle de conduite et expliquer son exploitation.	Les candidats comprennent l'utilité pratique des repères routiers.
« Moualfin tsem3ouham f la radio kayqoulo à… »	Sollicitation de connaissances à partir d'une situation familière (radio / accident).	Activer les connaissances antérieures et encourager la participation.	Une candidate complète l'énoncé par « حادث مرور…»
« F noqta k… [Choufo darka kon] »	Consigne portant sur l'interprétation d'un panneau de signalisation.	Guider et orienter l'analyse des panneaux routiers.	Une candidate réagit par « Ahyeh sa7 ».
« Kon yqaddar Allah w dir bina en panne, ya imma… »	Poursuite d'une situation-problème avec chevauchement de parole et réponse partiellement inaudible.	Amener les candidats à réfléchir à une situation concrète de conduite.	Intervention d'une candidate sous forme d'interruption en chevauchement, visant à proposer une idée dans l'échange.
« Saḥiti, kon	Proposition d'une candidate	Encourager la	Validation positive de la monitrice («

nqaddem chwiya nelqah wala nwakhar chwiya nelqah… »	concernant la gestion d'une situation de panne.	mobilisation des connaissances et la participation.	Saḥiti ») renforçant l'implication de la candidate.
« Sens interdit, 3awdiha khatra wahed aw mamdlouch 3la jal hadi »	Correction d'une interprétation d'un panneau de signalisation.	Corriger et reformuler la réponse attendue.	Réajustement de la compréhension des candidats.
« 9alo ya déjà wm3awda 9alo ro7 mala »	Récit illustratif à visée humoristique produit par la monitrice.	Illustrer la situation et maintenir l'attention des candidats.	Réaction collective des candidats marquée par des rires en chevauchement avec l'intervention de la monitrice.

Séance pratique (créneau)

Extrait	Contexte	Intention du locuteur	Effet sur l'interlocuteur
« Qaltili ndawwar sa3 yakhi ? »	Demande de la candidate concernant la durée et la procédure de la manœuvre.	Solliciter une clarification sur le déroulement de la manœuvre.	La monitrice commence une explication détaillée des étapes.
« Choufi l'khotwa l'owla clignotant houwa l'wel »	Explication de la première étape de la manœuvre.	Donner une consigne claire et guider l'action.	La candidate suit les instructions et commence l'exécution.
« l'khotwa tanya l'volant à gauche »	Poursuite des consignes de conduite.	Guider la candidate dans la réalisation de la manœuvre.	La candidate poursuit la procédure de conduite.
« n'khaliha tfout ?? (allusion à une voiture qui arrive) »	Réaction de la candidate face à une situation de circulation.	Vérifier la sécurité avant de continuer la manœuvre.	La monitrice adapte l'action et suspend la manœuvre pour laisser passer le véhicule.
« khali hih bien sûr 7atta tchoufi kayna we7da jaya… »	Gestion d'une situation de circulation réelle pendant la manœuvre.	Assurer la sécurité et prévenir le danger.	La candidate attend et ajuste son comportement de conduite.
« Hay fatet aya bismillah w'rouhi b'3aqlek… »	Reprise de la manœuvre après le passage du véhicule.	Encourager la candidate à continuer avec prudence.	La candidate reprend progressivement la conduite.
« b'3aqlek embrayage kamel w freiner-i »	Rappel des consignes de conduite et de coordination des gestes.	Corriger et guider l'exécution technique.	La candidate exécute correctement les actions demandées.
« Mat'engagesch b'zerba »	Mise en garde contre la précipitation.	Insister sur la prudence et la maîtrise de la conduite.	La candidate ralentit et adapte son exécution.

Séance pratique (circuit)

Extrait	Contexte	Intention du locuteur	Effet sur l'interlocuteur
« Ne93ad f'la droite	Mise en position de conduite	Donner une consigne de	La candidate se repositionne et maintient sa trajectoire à

ta3i »	sur la voie.	positionnement sur la route.	droite.
« aki f'n-nas, shoufi de loin… ma madowrish l'volant »	Observation de la trajectoire en cours de conduite accompagnée d'une injonction de vigilance et de contrôle du volant.	Attirer l'attention sur l'environnement routier et imposer la maîtrise du volant.	La candidate ajuste sa conduite et renforce son attention.
« na9si l'accélération »	Correction de la vitesse pendant la conduite.	Réguler la vitesse et corriger le comportement de conduite.	La candidate réduit progressivement sa vitesse.
« gissi… juste à droite… juste shwiya à gauche… sa7iti »	Guidage en temps réel de la trajectoire.	Accompagner la conduite et stabiliser les mouvements du véhicule.	La candidate exécute les ajustements demandés et poursuit la conduite.
« Tet'amli… ana nshra7lak w nti tghaissi »	Observation de la monitrice concernant le manque de concentration de la candidate pendant la conduite.	Attirer l'attention et corriger un déficit de concentration.	La candidate affirme sa concentration et maintient son attention.
« f'l-habtat tna9si… qbal les virages tna9si »	Explication des règles d'adaptation de la vitesse selon la route.	Enseigner la modulation de la vitesse selon les conditions routières.	La candidate adapte progressivement sa vitesse.
« na9sat na7i rejlek 3l'frein w n3awad n'accélérer »	Constat d'une diminution de la vitesse du véhicule suivi d'une consigne corrective.	Corriger les gestes techniques de conduite et réajuster l'action.	La candidate retire le pied du frein et reprend l'accélération.
« Mat'engagesch b'zerba »	Mise en garde contre la précipitation pendant la conduite.	Insister sur la prudence et la maîtrise de l'exécution.	La candidate ralentit et adapte son comportement de conduite.

Auto-école B

Séance théorique 1

Extrait	**Contexte**	**Intention du locuteur**	**Effet sur l'interlocuteur**
C : « خطر، الأولوية، نهاية ممنوع تجاوز السرعة50... » / M : « ma ngoulouch "خطر". ngoulou : فسح الطريق(cédez le passage). »	Identification des panneaux de signalisation.	Corriger la désignation du panneau et transmettre la terminologie adéquate.	La candidate remplace la réponse erronée par la désignation correcte.
C : « خطر منعرجات، بدايتها» / M : « أولها» / C : « أولها اليسار»	Reconnaissance d'un panneau de danger.	Solliciter une réponse plus précise.	La candidate reformule et complète sa réponse.
M : « rond-point » / C : « dos-d'âne » / M : « ma ngoulouch dos-d'âne. ngoulou إشارة وضعية. »	Identification d'un panneau routier.	Corriger l'erreur et enseigner la dénomination appropriée.	La candidate cherche à retenir la terminologie correcte.
C : « li 9ablha kifah ngoulou ? » / M : « ki tkoun plaka موضع خطر. »	Demande d'explication complémentaire.	Fournir une clarification.	La candidate enrichit sa compréhension du panneau.
C : « طريق ممنوع السير، sens	Révision des panneaux	Identifier les	La candidate mobilise ses

Annexes

interdit ممنوع سير ، الشاحنات... »	d'interdiction.	connaissances acquises.	connaissances routières.
M : « ki nel9aw zouj sayarat, waḥda keḥla w waḥda beïda, ngoulou : المركبات جميع على التجاوز ممنوع. »	Explication d'un panneau d'interdiction de dépassement.	Illustrer la règle par un exemple concret.	La candidate comprend la portée du panneau.
M : « ki nel9aw آخر صنف، tadhkor essanf li mamnouʿ ʿlihoum et-tajawoz. »	Vérification des acquis.	Tester la mémorisation des règles.	La candidate tente d'identifier la catégorie concernée.
C : « لداخل الصفراء والخضراء... » / M : « sḥiti. »	Exercice sur les priorités au rond-point.	Valider une réponse correcte.	Renforcement positif de l'apprentissage.
C : «3andi zar9a, ṣafra 3andi cédez le passage... » / M : « nkhadmou b cédez le passage. »	Résolution d'une situation de priorité.	Orienter le raisonnement vers la règle pertinente.	La candidate réorganise son analyse selon la consigne.
C : « priorité à droite »	Exercice de circulation.	Appliquer la règle de priorité.	La candidate démontre sa compréhension de la situation.
M : « 3lah ṣṣafra ma te9derch tetjawaz ? »	Vérification d'une situation de dépassement.	Demander une justification.	La candidate explique la règle en invoquant la ligne continue.
M : « wach ngoulou ? » (à propos du panneau de vitesse minimale)	Identification d'un panneau d'obligation.	Vérifier les connaissances de la candidate.	La candidate répond : « إجباري أدنى سرعة 30 ».
M : « ma nehbetch 30 fi التجاوز ممنوع، ma nfoutch 30. »	Explication du panneau.	Clarifier sa signification pratique.	La candidate comprend l'obligation imposée par le panneau.
C : « نهاية إجباري أدنى سرعة 30 »	Vérification finale.	Identifier correctement le panneau de fin d'obligation.	Confirmation de l'apprentissage.

Séance théorique 2

Extrait	**Contexte**	**Intention du locuteur**	**Effet sur l'interlocuteur**
M : « wach 9altlk ki nalgaw feu rouge m3ʿa plaque ? »	Révision des règles de priorité.	Vérifier les acquis antérieurs.	La candidate cherche à mobiliser ses connaissances.
M : « feu rouge maʿa plaque, nakhdem l'ichara dawiya. »	Correction d'un exercice.	Expliquer la règle applicable.	La candidate comprend que le feu prévaut sur la plaque.
M : « plaque tdkhol ʿla priorité à droite... »	Explication d'une situation routière.	Clarifier les effets d'une plaque de signalisation.	La candidate affine sa compréhension des priorités.

Annexes

C : « الزرقاء، الخضراء، الحمراء» / M : « shiti. »	Exercice de priorité.	Valider la réponse correcte.	Renforcement des acquis.
M : « 3andhom cédez le passage. »	Situation de circulation.	Préciser le statut des véhicules concernés.	La candidate réévalue l'ordre de passage.
M : « ki 3andek tri9 kbira ma3a tri9 sghira, chkon yfout ? »	Priorité à une intersection.	Tester l'application de la règle.	La candidate identifie les véhicules prioritaires.
M : « li rayeḥ gadd gadd qbel li rayeḥ ydor. »	Cas particulier de circulation.	Enseigner la règle de priorité correspondante.	La candidate comprend l'ordre de passage.
M : « ṣṣafra 3andha cédez le passage. »	Correction de l'exercice.	Rectifier l'analyse proposée.	La candidate modifie son raisonnement.
M : « ma tchoufch ghir khatar, rani ʿṭitk conditions taʿ tajawoz. »	Situation de dépassement.	Attirer l'attention sur l'ensemble des critères nécessaires.	La candidate élargit son analyse.
M : « 3andek khaṭ mta9aṭṭeʿ, maʿandekch icharat manʿ tajawoz... »	Vérification des conditions de dépassement.	Guider le raisonnement de la candidate.	La candidate participe à l'évaluation de la situation.
M : « hna t9der bḥadhar. »	Conclusion de l'exercice.	Autoriser l'action sous conditions.	La candidate identifie le comportement attendu.

Séance pratique – Circuit

Extrait	**Contexte**	**Intention du locuteur**	**Effet sur l'interlocuteur**
M : « hbaṭi yedek w dour, rjaʿi diri deuxième, hzi rajlek taḥt embrayage. »	Début du parcours.	Donner des consignes de conduite précises.	La candidate exécute les actions demandées.
M : « accélérer bl3kal. »	Contrôle de la vitesse.	Réguler l'allure du véhicule.	La candidate adapte sa vitesse.
M : « douri hna, le temps li dour diri deuxième. »	Réalisation d'un virage.	Guider la coordination entre direction et vitesse.	La candidate suit les instructions.
M : « rétroviseur... embrayer tbʿi troisième. »	Progression sur la route.	Développer les automatismes de conduite.	La candidate effectue le changement de vitesse.
M : « choufi à droite ta3ek. »	Observation de l'environnement routier.	Attirer l'attention sur la sécurité.	La candidate surveille son environnement.
M : « ma tkabrich الدورة، دورة sahla. »	Passage dans un virage.	Corriger la trajectoire du véhicule.	Ajustement de la manœuvre.
C : « tesma nzid f virage ? »	Situation d'incertitude.	Demander une confirmation.	La monitrice fournit une explication complémentaire.
M : « diri troisième, embrayer. »	Gestion des vitesses.	Donner une instruction technique.	La candidate applique la consigne.
M : « ma tkhafch. »	Accompagnement pédagogique.	Rassurer la candidate.	Réduction du stress et poursuite de l'exercice.

Séance pratique – Créneau

Annexes

Extrait	Contexte	Intention du locuteur	Effet sur l'interlocuteur
M : « 3andek zouj békiyât... hadou li wra yitʿtabar tounobil. »	Présentation du créneau.	Expliquer les repères nécessaires à la manœuvre.	La candidate identifie les points de référence.
C : « hih. »	Vérification de compréhension.	Signaler qu'elle a compris.	La monitrice poursuit ses explications.
M : « hadhi li fargha. hadhi li raḥ tgari fiha. »	Préparation du stationnement.	Définir l'emplacement cible.	La candidate comprend l'objectif de la manœuvre.
M : « rouḥi habṭi kniyaṭa. »	Début du créneau.	Donner une consigne opérationnelle.	La candidate commence la manœuvre.
M : « diri première, hzi rajlek. »	Réalisation du créneau.	Guider l'exécution technique.	La candidate suit les indications.
C : « zid chwi... ʿadli doura w noss. »	Réalisation de la manœuvre.	Accompagner verbalement son action.	Coordination entre verbalisation et exécution.

Séance pratique – Créneau

Extrait	Contexte	Intention du locuteur	Effet sur l'interlocuteur
M : « tlaʿ kniyaṭa. »	Poursuite du créneau.	Donner une instruction immédiate.	La candidate ajuste la trajectoire.
M : « ki tchoufiha tʿadlik zid doura w noss kamli. »	Ajustement du véhicule.	Orienter précisément la manœuvre.	La candidate corrige sa position.
M : « voilà, afreni. »	Fin de la manœuvre.	Demander l'arrêt du véhicule.	La candidate freine.
M : « tla3i kniyaṭa taʿek. »	Clôture de l'exercice.	Finaliser le créneau.	La candidate termine correctement la manœuvre.

Annexe 5: Conventions de transcription du corpus

Symbole	Signification
M:	**Monitrice (enseignante)**
C:	**Candidate (apprenante)**
C1 / C2	**Différentes candidates**
(…)	**Passage supprimé ou non transcrit**
(inaudible)	**Propos incompréhensibles ou non audibles**
[ ]	**Chevauchement (parole simultanée / interruption)**
(2s), (3s)	**Pause (durée en secondes)**

Annexe 6 : Transcriptions du corpus

Auto-école A

Extrait n°1 : Séance théorique 1

Début :4m 05s Fin:4m:37s

(Transcription semi-orthographique)

M: Ro7o l'raqm tlata

Kifah tfahamna ki talqao hadi Cidez le passage kifah diro?

Plusieurs voix (un seul locuteur identifiable" **Monia**") :

« Neghatio [hada]»

M: [Ghatiouha] haya m3a ba3dh ghatiouha kamel hayaDiroha Ziayli

Oueynak a Sara 7na oufi tlata [hana]

La candidate sara: [Hyeh] m3akm

M: Rakzi m3ana chouya hah 3andkom hnaya wech linelqa lqit na lsafra hay qadqad

C à voix basse: Am

M:Ouhadi zerga mdayra les fleches wech oua m3anat-ha?

C1: liraye7

M: Ya3ni ray7a dour machi hiya loula

C2àvoix basse: Am

M: Choufi kifah Assia 3andek lsafra ray7a qadqad ou zerga dayra choufo koun yro7o

Au meme temps wech yeçra?

Réponse collective à voix basse : إصطدام

Transcription phonétique

M : /ruːħu l raqm tˁlaːtˁa/

/kifaːʃ tfahmna ki talqaw haːdi sede lə pasaʒ kifɑʃ diʁu/

Plusieurs voix (Monia) : /nɣatˁˁiw haːda/

M : /ɣatˁˁiwha haja mʕa bʕaḍ ɣatˁˁiwha kaːməl jaːja diːʁuha ziːli/

/wajnak ʔa saːra ħna ʔawfi tlata haːna /

C: (Sara) : / /hjeh mʕakam/

M : /rakzi mʕaːna ʃwajja ħanʒ ʕəndkəm hna weʃ li nlaqɑ lqit na sˁafra haj qadqad /

C: (voix basse) : /ʔam/

M : /u haːdi zərga mdayra le flɛʃ weʃ waʕnaːtha/

C1 : /liː rajeːħ/

M : / jaʕni raːjħa duːr maʃi hija luːla/

C2: (voix basse) : /ʔam/

M : /ʃuːfi kifaːʃ asja ʕandək z-zərqa rajeːħa qadqad u z-zərqa daːyra ʃuːfu kuːn jruːħu/

/o mɛm tɑ̃ weʃ jəsˁra/

Réponse collective (voix basse) : /ʔisˁtˁidaːm /

Extrait n°2 : séance théorique n°2:

Début : 27m:02s — Fin : 27m:49s

(Transcription semi-orthographique)

M: Kitwliw tsougou tchoufo f triq… twaliw ttwalhalhom. Lah kon مثلا قدر اللهw dert en panne, 3al jal bah n7added la position ta3i. Moualfin tsem3ouham f la radio kayqoulo à…

C: [حادث مرور]….

M: [رقم] على طريق الوطني [حادث مرور Aa]

C1: [رقم]

M: F noqta k [Choufo darka kon]

Intervention d'une candidate: Ahyeh sa7.

M: Kon yqaddar Allah w dir bina en panne, ya imma…

(Intervention de la candidate, propos inaudibles, interruption du monitrice)

M: Sa7iti, kon nqaddem chwiya nelqah wala nwakhar chwiya nelqah, nelqa 7tman nelqa wahed Bah n7added la position ta3i mli7. (2s)

C2:(2) ممنوع مرور المركبات التي تحمل مواد ملوثة للماء hna

C2 : (2) خطر مؤقت طريق زلق Aa

C2 :Propos incompréhensibles.

M: Sens interdit [3awdiha khatra wahed aw mamdlouch] 3ala jal hadi.

9alo ya déjà wm3awda 9alo ro7 mala [chevauchement / propos inaudibles]

[Réaction collective des candidats marquée par des rires en chevauchement avec l'intervention du monitrice.]

Transcription phonétique

M : /kitwaliːw tsugu tʃuːfu f tˁriːq… twaːliw tatwalhuːlham. Laːh kun maθalan qaddar allah w dert ɑ̃ pan, ʕla dʒaːl baːh nħaddəd la pɔzisjɔ̃ taʕi. mwalfin tsəmʕuham f la ʁadjo kajqulu a…/

C : /[ħaːdiθ muruːr/]]….

M : /[aː ħaːdiθ muruːr] ʕalaː tˁariːq alwaṭanij [raqam] /

C1 :/[raqam]/

M : /f nuqtˁa k [ʃuːfu darka kun]/

Intervention d'une candidate : /ʔahiːh sˁaħ./

M : /kun jqaddar allah w diːr bina ɑ̃ pan, ja ʔimma…/

(Intervention de la candidate, propos inaudibles, interruption du monitrice)

M : /Ṣaħiti, kun nqaddəm ʃwija nəlqah wala nwaxxar ʃwija nəlqah, nəlqa ħtman nəlqa waħəd baːh nħaddəd la pɔzisjɔ̃ taʕi mliːħ./ (2s)

C2 : /mamnuːʕ muruːr almarkabaːt allati taħmil mawaːd mulawwiθa lilmaːʔ hna./ (2)

C2 : /aː xatˁar muʔaqqatˁ tˁariːq zaliq./ (2)/

C2 : Propos incompréhensibles.

M : /sɑ̃z ɛ̃tɛʁdi [ʕawdiha xatˁra waħəd aw mamdluːʃ] ʕla dʒaːl haːdi./

/qaːlu ja deʒa wmʕawda qaːlu ruːħ mala [chevauchement / propos inaudibles]/

[Réaction collective des candidats marquée par des rires en chevauchement avec l'intervention du moniteur.]

Extrait n° 3 : séance pratique (circuit de conduite)

Début: 04m:02s — Fin : 4m:16s

(Transcription semi-orthographique)

M: Ne93ad f'la droite ta3i (2s).

C : ani f'la droite.

M : ha l'mohim ani nwassi fik.

C : lala 9asdi... (propos inaudibles)

M : aki b'l-3onf temshi ani fhamtek... (propos inaudibles) na9si l'accélération, na9si, na9si, na9si, ...(...)

M: Aki f'n-nas, shoufi de loin (5s). W ma madowrish, aw tayshina! Ma madowrish l'volant... (rire) 7arkiha bark.

C : (propos inaudibles à cause du bruit des voitures)

M : gissi à peine juste mahakk à droite juste shwiya à gauche... (propos inaudibles) sa7iti. Shou ana ntla9ha hiya trou7, ham rwad, ham yeta7arko hah, sheti?(3s) Tet'amli ana nshra7lak w nti tghaissi.

C : manish ghaissa... (mot inaudible)... ni nrakkez.

M : aya accélérer (2s) sha wesh li romarquéti ? Shoufi m3aya, f'l-habtat tna9si. Qbal les virages tna9si. Ki tl9ayha hakda zadet bzaf tani tna7i rejlek 3l'accélérateur (3s). Wah shti, nti ki t3oudi tzarbi w wijiwk zi hadou, ta3rfi tsarfi? Na7i rejlek 3l'accélérateur (pause 3s). Sa7iti, na9sat na7i rejli 3l'frein w n3awad n-accélérer.

Trou7i b'3a9lek bah tfahmi tri9 w tfahmi tomobil. W 3labalek lamah kadir bik hakda ?

C : ma3raf

M : mnah hba6ti bzaf. Ki frinyti, hab6at l'rythme ta3 l'première w 7na rana deuxième. Semma rahi shoufi, ya imma ta36ih première t'dégradi l'rythme ta3ha, sinon neb9a n'appuyer 3la laa 3l'accélérateur (3s) 7atta nwasalha l'niveau ta3 deuxième. Heda houwa li y9oulo 3lih régime.

Transcription phonétique

M : /nəqʕəd f la dʁwat taʕi/ (pause 2s).

C : /ani f la dʁwat/

M : /ha lmuhim ani nwassi fik/

C : /lala qɑsˤdi …/ (propos inaudibles)

M : /aki b lʕunf təmʃi ani fhəmtak …/ (propos inaudibles) /nəqṣi lakseleʁasjõ, nəqṣi, nəqṣi, nəqṣi…/ (…)

M : /aki f nnas, ʃufi də lwɛ̃/ (pause 5s). /w ma mədawriʃ, aw tˁajʃina! Ma məduriʃ l vəlɑ̃…/ (rire) /ħərkiha bərk/

C : (propos inaudibles à cause du bruit des voitures)

M : /gisi a pɛn ʒyst mahakk a dʁwat, ʒyst ʃwija a goʃ…/ (propos inaudibles) /sˁaħiti./ /ʃu ana nətlaqha hija tʁuħ, ham rwad, ham jətħarku hah, ʃəti?/ (pause 3s). /təttʕamli ana nʃraħlak w nti tɣajsi/

C : /maniʃɣajsa…/ (mot inaudible) /… ni nrakkəz/

M : /aja aksɛleʁe/ (pause 2s). /ʃa wəʃ li ʁəmaʁketi?/ /ʃufi mʕaja, f lhabtat tnəqṣi./ /qbəl le viʁaʒ tnəqṣi./ /ki tlqajha hakda zadət bzaf tani tnəħi ʁəʒlək ʕl aksɛleʁatœʁ/ (pause 3s). /wah ʃəti, nti ki tʕudi tzarbi wiʒiwək zəj hadu, tʕarfi təsˁarfi ?/ /nəħi ʁəʒlək ʕl aksɛleʁatœʁ/ (pause 3s). /sˁaħiti, nəqsat, nəħi ʁəʒli ʕl fʁɛ̃ w nʕawəd nakseleʁe/

/tʁuħi bʕaqlək baħ tfahmi tˁriq w tfahmi təməbil./ /w ʕlabalək lamah kadir bik hakda?/

C : /maʕarf/

M : /mnah hbɑtˁti bzaf./ /ki fʁinjti, hbɑtˁat lʁitm taʕ l pʁəmjɛʁ w ħna rana døzjɛm./ /samma rahi ʃufi, ja imma taʕtiha pʁəmjɛʁ, tdegʁadi lʁitm taʕha, sinõ nəbqa napɥije ʕla laksɛleʁatœʁ/ (pause 3s). /ħətta nwassalha l nivo taʕ døzjɛm./ /hada huwa li jqulu ʕlih ʁeʒim/

Extrait n° 4— Séance pratique (créneau):
Début:04m:00s —Fin: 01m:00s
(Transcription semi-orthographique)

(4s)

C : Qaltili ndawwar sa3 yakhi ?

M : Choufi l'khotwa l'owla clignotant houwa l'wel

C : Ahah

M : l'khotwa tanya l'volant à gauche

Sa7iti (3s)

Embrayage kamel

C : première

M : première sa7iti +[inintelligible] (3s)

Frein à main

Nchouf ma3a les rétroviseurs

Nebda netlaq l'embrayage b'3aqlek

C : n'khaliha tfout?? (allusion à une voiture qui arrive)

M : khali hih bien sûr 7atta tchoufi kayna we7da jaya n'khaliha 7atta te7bes ba-mah n'jouz (6s)

Hay fatet aya bismillah w'rouhi w'rouhi b'3aqlek koun tehrablak awt dakhli fi hadou

Hay b'3aqlek b'3aqlek embrayage kamel w'freiner-i

Mat'engagesch b'zerba b'3aqlek

C : Ahihe

M : A3ksi

C : (inintelligible) ..[kolch??]

M : [Ta] 7atta te7bes (3s) dawri hakdak mazal nti chetak qa3da diri zouj berk…(…)

Transcription phonétique

C : /qəlˈʈili ndəwːər saʕ jaxi/

M : /ʃuːfi lˈxutwa ləwla kliɲɔtɑ̃ huwa ləwl /

C : /ʔahaːh /

M : /lˈxutwa tˈtanja lə vəlɑ̃ a gɔʃ/

/sˤaħiːti/ (3s)

/ɑ̃bʁɛjaʒ kaməl/

C : /pʁəmjɛʁ/

M : /pʁəmjɛʁ sˤaħiti +[inintelligible]/ (3s)

/fʁɛ̃ a mɛ̃/

/nʃuːf maʕa le ʁetʁovizœʁ/

/nəbda nətlæq lɑ̃bʁɛjaʒ bʕaqlək/

C : /nxalliha tfuːt/ ?? (allusion à une voiture qui arrive)

M : /xalli hih bjɛ̃ syʁ ħətta tʃuːfi kajna waħda ʒaja nxalliha ħətta təħbəs ba-mah nʒuːz/ (6s)

/haj fatət aja bismillah w ruːħi w ruːħi bʕaqlək kuːn təhrablək awt daxli fi hadu/

/haj bʕaqlək bʕaqlək ɑ̃bʁɛjaʒ kaməl w fʁəneʁi/

/matɑ̃gaʒeʃ b zərba bʕaqlək/

C : /ahiːh/

M : /ʕaksi/

C : (inintelligible) ..[/kəlʃ/ ??]

M : [Ta] /ħətta təħbəs/ (3s) /dawri hakdak mazal nti ʃətak qaʕda diri zuːʒ bərk…(…)/

Auto-école B

Extrait n°1 : Séance théorique n°1

Début : 00m00s — Fin : 03m32s

(Transcription semi-orthographique)

C : نهاية ممنوع تجاوز السرعة 50، الأولوية، rond-point نهاية الأولوية، إجباري الدوران نحو اليمين، فسح الطريق، خطر.

C : (cédez le passage)خطر فسح الطريق على 150 كتر(cédez le passage).

M : ma ngoulouchخطر). ngoulou : فسح الطريق (cédez le passage).

(silence 2s)

M : دائرة حمراء.

C : ممنوع الدوران نحو اليمين، خطر منعرجات، بدايتها.

M : أولها.

C : أولها اليسار.

M : rond-point.

C : dos-d’âne.

M : ma ngoulouch dos-d’âne.

C : ngoulou إشارة وضعية.

M : ma3naha plakaيعني مع ، dos-d’âne gadd gadd ،mahich b3ida 3la dos-d’âne.

C : ngoulou إشارة وضعية li 9ablha kifah ngoulou ?

M : ki tkoun plaka موضع خطر

C : ،طريق ممنوع السيرsens interdit ممنوع سير الشاحنات،.

C : ممنوع تجاوز الشاحنات، ممنوع التجاوز، نهاية ممنوعnormalement ممنوع التجاوز لكل المركبات.

M : ki nel9aw zouj sayarat ،waḥda keḥla w waḥda beïda ،ngoulou : المركبات جميع 3لى التجاوز ممنوع.

(silence 2s)

C : ممنوع تجاوز الشاحنات

M: Ki nl9aw آخر الصنف , nadhkur الصنفممنوع 3lihoum et-tajawoz.

C : الأولويةlihomومبعد الحمراء rond-point لداخل. الصفراء والخضراء، ومن بعد البيضاء السيارة الزرقاء.

M : s7iti.

C : طريق الأولوية : safra,zar9a. el-7amra.

(silence 2s)

C : 3andi zar9a. ṣafra 3andi فسح الطريق (cédez le passage)الحمراء ومبعد، bon ،hadou kif kif.

M : nkhadmou b cédez le passage.

C : nkhadmou b cédez le passage. teḥebbs el-ḥamra w ez-zar9aالصفراء ومبعد،.

(silence 4s)

C : priorité à droiteالأولوية لليمين ، (priorité à droite).

C : الغماز الأصفر حالة من حالات الإشارة.

C : plaka.

C : الأولوية.

C : zar9a, w mba3d safra.

M : 3lah الصفراء ma te9derch?

C : 3la khater dekhlet la ligne continue w ma te9derch تتجاوز. troisième positionالثالثة الوضعية،.

C : bonإجباري السرعة ،

M : wach ngoulou ? goltlek إجباري. (attente de réponse) إجباري.

C : ngoulou إجباري أدنى سرعة 30

M : ma nehbetch 30 fi s-ser3a ،ma nfoutch 30.

C : 30. نهاية إجباري أدنى سرعة.

Transcription phonétique

C : /niha:jat mamnu:ʕ tad͡ʒa:wuz əs.surʕa xamsi:n, niha:jat əl.ʔawlawijja, ʁõ pwɛ̃, id͡ʒba:ri əd.du:ra:n naħwa l.jami:n, fasħ əṭ.ṭari:q, xaṭar./

C : /se.de lə pa.saʒ/

M : /ma ŋgu:luʃ xaṭar, ŋgu:lu se.de lə pa.saʒ./

(silence 2 s)

M : /da:ʔira ħamra./

C : /mamnu:ʕəd.du:ra:n naħwa l.jami:n, xaṭar munaʕrad͡ʒa:t, bda:jtha./

M : /ʔawwalha./

C : /ʔawwalha l.jasa:r./

M : /ʁõ pwɛ̃./

C : /do dɑn./

M : /ma ŋgu:luʃ do dɑn./

C : /ŋgu:lu ʔiʃa:rat waḍʕijja./

M : /maʕna:ha plaka, do dɑn, gad gad, mahiʃ bʕi:da ʕla do dɑn./

C : /ŋgu:lu ʔiʃa:rat waḍʕijja, li qablha kifa:h ŋgu:lu?/

M : /ki tku:n plaka, xaṭar mawḍiʕ./

C : /ṭari:q mamnu:ʕəs.si:r, ɛ̃tɛʁdi sɑ̃, mamnu:ʕ si:r əʃ.ʃa:ħina:t./

C : /niha:jat mamnu:ʕət.tad͡ʒa:wuz, mamnu:ʕ tad͡ʒa:wuz əʃ.ʃa:ħina:t, nɔʁmalmɑ̃, mamnu:ʕ ət.tad͡ʒa:wuz likull əl.markaba:t./

M : /ki nəlqa:w zu:d͡ʒ saja:ra:t, waħda kaħla w waħda bejḍa, ŋgu:lu mamnu:ʕ ət.tad͡ʒa:wuz liga:ʕ əl.markaba:t./

(silence 2 s)

C : /mamnuːʕ tad͡ʒaːwuz əʃ.ʃaːħinaːt./

M : /ki nəlqaːw ʔaːxər əs.sinf, nəðkər əs.sinf mamnuːʕʕliːhum ət.tad͡ʒaːwuz./

C : /əs.sajjaːra z.zarqaː, w mən baʕd əl.bejḍaː, əs.safraː w əl.xaḍraː. li daːxəl ʁõ pwɛ̃, w mən baʕd əl.ħamraː, lihum əl.ʔawlawijja./

M : /sˤaħːiːti./

C : /ṭariːq əl.ʔawlawijja, safraː, zarqaː, əl.ħamraː./

(silence 2 s)

C : /ʕandi zarqaː, ṣafraː, ʕandi se.de lə pa.saʒ, w mən baʕd əl.ħamraː. bõ, hadu kif kif./

M : /nəxdmu b se.de lə pa.saʒ./

C : /nəxdmu b se.de lə pa.saʒ. təħabbəs əl.ħamra w əz.zarqa, w mən baʕd əs.safra./

(silence 4 s)

C : /pʁijɔʁite a dʁwat, əl.ʔawlawijja li l.jamiːn./

C : /əl.ɣəmmaz əl.ʔaṣfar ħaːla mən ħaːlaːt əl.ʔiʃaːra./

C : /plaka./

C : /əl.ʔawlawijja./

C : /zarqa, w mən baʕd safra./

M : /ʕlaːh əs.safra ma təqdərʃ?/

C : /ʕla xaːtər dəxlət la liɲ kõtiny, w ma təqdərʃ tət.d͡ʒaːwəz. tʁwazjɛm pɔzisjõ./

C : /bõ, id͡ʒbaːri əs.surʕa./

M : /waʃ ŋguːlu? gəltlək id͡ʒbaːri./

(attente de réponse)

C : /ŋguːlu idʒbaːri ʔadna surʕa, tlaːtiːn./

M : /ma nəhbəʧ tlaːtiːn fi s.surʕa, ma nfuʧ tlaːtiːn./

C : /nihaːjat idʒbaːri ʔadna surʕa, tlaːtiːn./

Extrait n°2 : Séance théorique n°2

Début : 00m00s — Fin : 01m28s

(Transcription semi-orthographique)

C2 : plaka.

M : wach 9altlk ki nalgaw (feu rouge) ma3a plaka ?

M : (feu rouge) ma3a plaka nakhdem الإشارة الضوئية.

M : الغماز الأصفر حالة من حالات الأولوية لليمين. nakhdem plaka, telghih yrouh mafhoum.

M : **M : loukhrin ma t9derch tji hna. wach 3andi plaka tadkhol ghir 3la الضوءالأصفر l((le feu jaune).**

C : hee. الأولوية zar9a, khadra, 7amra.

M : s7iti ،3andhom فسح الطريق (cédez le passage).

M : nrj3ou l hna. wach 3andi ? Plaka طريق رئيسي مع طريق ثانوي. lman الأولوية ?

M : chkon yfout. طريق صغيرة مع طريق كبيرة، الأولوية للطريق الكبيرة ki 3andek قلنا.

C : yfoutou hadou.

M : winha الطريق الكبيرة ?

M : 3andi الصفراء rayeḥ gadd gadd ،mch3la ،tḥous tdour.

M : ،واحد حتى والجهة المقابلةSTOP وال (cédez le passage) فيها زوج سيارات مع جهة wach 9alna

M:Fi had l-ḥala, nakhdem b s-sayer qbel d-dayer, li rayeḥ gadd gadd qbel li rayeḥ ydor.

M:Li rayeḥ ydor: safra w من بعد khadra, l-7amra w zar9a m3a ba3d.

C : plaka هنا.

M : Fi had ettriq rahi ،أولويةma3naha (plaka) w (cédez le passage) 3and ezzerqa hiya فسح الطريق.

M : أولوية, w men ba3d hadouk zouj ma3 ba3d.

C : الأولوية للصفراء.

M : hee. **Li dakhl rond-point: safra tfout, w من ba3d 7amra, w من ba3d li 3andha t-tariq.**

M : ma t9derch ولا t9der tdoubli في هاد الطريق ?

C : t9der.

M : ma tchoufch ghir khater. rani 3titk شروط ta3 تجاوز

M : ma3andich faragh طريق، خط متقطع، إشارة منع التجاوز.

C : rayeḥ ydoublini bsh Kayn wahed wraya.

M : معناها ma n9derch ndoubli حتى ydoublini هو.

C : y9der.

M : 3andou خط متقطع.

M : diri hadi.

C : hadi ma baynach.

M:3andek ḥtta waḥed warak faragh, ma kayen ḥtta waḥed f tariq, ma kayen إشارة منع التجاوز, ma3andich خط متقطع.

M : ma3andek حتى واحد rayeḥ ydoublik.

M : hna t9der bḥadhar.

M : , تستطيع التجاوز khater rayha tdya9 الطريق

Transcription phonétique (IPA)

C2 : /plaka./

M : /waʃgəltlək ki nəlgaːw fø ʁuʒ maʕa plaka?/

M : /fø ʁuʒ maʕa plaka, nəxdəm əl.ʔiʃaːra ḍḍawʔijja./

M : /mafhuːm, jiruːħ təlɣiːh. plaka nəxdəm. əl.ɣəmmaz əl.ʔaṣfar ħaːla mən ħaːlaːt əl.ʔawlawijja li l.jamiːn./

M : /luxriːn ma təqdərʃ tʒi hna. waʃʕandi plaka? tadxul ɣiːr ʕla lə fø ʒon./

C : /heː. zarqa, xaḍra, ħamra./

M : /sˤaħːiːti. ʕandhum se.de lə pa.saʒ./

M : /plaka? ʕandi waʃ. hna nərdʒaʕu. ṭariːq raʔiːsi maʕa ṭariːq θaːnawi. lʔawlawijja liman?/

M : /qulna ʕandək ki ṭariːq ṣɣiːra maʕa ṭariːq kbiːra. jfuːt ʃkuːn?/

C : /jfuːtu haːdu./

M : /wiːnha ṭariːq əl.kbiːra?/

M : /ʕandi əs.safra rajəħ gad gad, məʃʕla, təħuːs tduːr./

M : /qulna waʃ. zuːdʒ sajaːraːt maʕa dʒiha fiːha se.de lə pa.saʒ w stɔp, w əl.dʒiha lmuqaːbila ħətta waħda./

M : /fi haːd əl.ħaːla, nəxdəm b əs.sajjaːra qbl əd.daːjər. li rajəħ gad gad qbl li rajəħ jduːr./

M : /li rajəħ jduːr: əs.safra, w mən baʕd əl.xaḍra. əl.ħamra w əz.zarqa maʕa baʕd./

C : /plaka hna./

M : /fi haːd əṭ.ṭriːq rahi ʔawlawijja. maʕnaːha plaka w se.de lə pa.saʒ. ʕand əz.zarqa hiya fasħ əṭ.ṭariːq./

M : /ʔawlawijja, w mən baʕd haduːk zuːdʒ maʕa baʕd./

C : /əl.ʔawlawijja ləs.safra./

M : /heː. li daːxəl ʁɔ̃ pwɛ̃, əs.safra tfuːt, w mən baʕd əl.ħamra, w mən baʕd li ʕandha ṭ.ṭariːq./

M : /ma təqdərʃ walla təqdər tduːbli haːd əṭ.ṭriːq?/

C : /təqdər./

M : /ma tʃuːfʃɣiːr xaːtər. raːni ʕṭiːtək ʃuruːṭ taːʕət.tadʒaːwuz./

M : /ʔiʃaːrat manʕət.tadʒaːwuz, xaṭ mətqəṭṭəʕ, ṭariːq faːraɣ, maʕandiːʃ./

C : /rajəħ jduːblini bəʃ kajən waːħəd wraja./

M : /maʕnaːha ma nəqdərʃ nduːbli ħətta jduːblini huwwa./

C : /jəqdər./

M : /xaṭ mətqəṭṭəʕʕandu./

M : /diːri haːdi./

C : /haːdi ma bajnətʃ./

M : /ʕandək ħətta waːħəd waraːk, faːraɣ, ma kajən ħətta waːħəd f əṭ.ṭriːq, ma kajən ʔiʃaːrat manʕət.tadʒaːwuz, xaṭ mətqəṭṭəʕ, maʕandiːʃ./

M : /maʕandək ħətta waːħəd rajəħ jduːblik./

M : /hna təqdər bəħaðar./

M : /təstaṭiːʕət.tadʒaːwuz xaːtər rajħa tḍajjaq əṭ.ṭriːq./

Extrait n°3 : Séance pratique (circuit)

(Transcription semi-orthographique)

Début : 00m00s — Fin : 01m39s

M : hbaṭi yedek w dour، rja3i diri deuxième، hzi rajlek taḥt embrayage.

M : nqassi fi fran ta3ek، 3aoudi atl9i fran ta3ek، accélérer bl3kal.

M : hzi rajlek li hna w li fi embrayage، douri hna le temps li dour diri deuxième.

M : rja3i fi la route ta3ek bl3kal، rétroviseur makan walou، embrayer tb3i troisième.

C : (silence 16s – 42s)

M : choufi 3 droite ta3ek، khalli rajlek ynqas embrayer diri deuxième.

M : ṭla3 kniyaṭa، ma tkabrich الدورة، dour hakaدورة، sahla.

M : ki t3oud طريق nhbit، rouḥ zid، tb3i la route، mazal tb3i tari9.

C : tesma nzid fi virage ?

M : chghol douri sa3a kther 3la virage، diri troisième، embrayer.

C : (silence 24s – 13s)

M : ḥabess، 3aoudi atl9i fran w aṭl3ih، diri deuxième puis troisième، ma tkhafch.

Transcription phonétique

M : /hbaṭi jəddək w duːr, rədʒ͡ʒaʕi diːri døzjɛm, hzi rədʒ͡lək taħt ɑ̃bʁɛjaʒ./

M : /nqassi fi fʁɛ̃ taʕək, ʕaːwdi ʔaṭləqi fʁɛ̃ taʕək, akseleʁ bəlʕqəl./

M : /hzi rədʒ͡lək li hna w li fi ɑ̃bʁɛjaʒ, duːri hna. lə tɑ̃ li duːr diːri døzjɛm./

M : /rədʒ͡ʒaʕi fi la ʁut taʕək bəlʕqəl, ʁetʁovizwaʁ ma kaːn waːlu, ɑ̃bʁaje, təbʕi tʁwazjɛm./

C :*(silence 16 s – 42 s)*

M : /ʃuːfi ʕla dʁwat taʕək, xalli rədʒ͡lək jnəqqəs, ɑ̃bʁaje, diːri døzjɛm./

M : /ṭlaʕ knijaṭa, ma tkabriʃ, əd.duːra duːr haka, sahla./

M : /ki tʕuːd əṭ.ṭriːq nhbəṭ, ruːħ ziːd, təbʕi la ʁut, mazaːl təbʕi əṭ.ṭriːq./

C : /tɛsma nziːd fi viʁaʒ?/

M : /ʃɣəl duːri saʕa ktər ʕla viʁaʒ, diːri tʁwazjɛm, ɑ̃bʁaje./

C :*(silence 24 s – 13 s)*

M : /ħabbəs, ʕaːwdi ʔaṭləqi fʁɛ̃ w ʔaṭlʕih, diːri døzjɛm pɥi tʁwazjɛm, ma txaːfʃ./

Extrait n°4 : Créneau

(Transcription semi-orthographique)

Début : 00m46s — Fin : 01m16s

M : 3ndek zouj békiyât 3ndek hadou. hadou li wra hadha yit3tabar tounobil. w hadha li wra yit3tabar tani tounobil.

C : hih.

M : enti wach 3ndek blaṣa mqarrininha hadhi li fargha. hadhi li raḥ tgari fiha.

M : rouḥi habṭi kniyaṭa.

C : 1s

M : diri première hzi rajlek.

M : 14s elle pratique en silence.

C : khalli tzid. mazal chwi. zid chwi. 3dli doura w noss. zid dour. 9dami chwi abraki.

M : tla3 kniyaṭa.

M : ki tchoufiha t3dlik zid doura w noss kamli.

M : voilà، afreni. tla3i kniyaṭa ta3ek

Transcription phonétique

M : /ʕandək zuːd͡ʒ bekijaːt. ʕandək haduː. hadu li wra hada jətʕtəbər tunubil. w hada li wra jətʕtəbər taːni tunubil./

C : /hih./

M : /ʔənti waʃʕandək blaːsa mqarrniːnha. haːdi li faːrɣa. haːdi li raħ tgaːri fiha./

M : /ruːħi habṭi knijaṭa./

C :*(1 s)*

M : /diːri pʁəmjɛʁ, hzi rəd͡ʒlək./

M :*(14 s – elle pratique en silence).*

M : /xalli tziːd. mazaːl ʃwi. ziːd ʃwi. ʕaddli duːra w nuṣṣ. ziːd duːr. qddaːmi ʃwi. abʁaki./

M : /ṭlaʕ knijaṭa./

M : /ki tʃuːfiha tʕadlik, ziːd duːra w nuṣṣ kaːmli./

M : /vwa.la, afʁeni. ṭlaʕi knijaṭa taʕək./

Annexe 4 : Protocole méthodologique de l'observation

L'observation menée dans le cadre de ce travail s'inscrit dans une approche qualitative portant sur l'étude des pratiques interactionnelles en contexte de formation à la conduite automobile. Elle a été réalisée au sein de deux auto-écoles (Auto-école A et Auto-école B), dans une perspective comparative. Elle repose sur une observation non participante visant à préserver le caractère naturel des interactions en situation de formation.

Dans un premier temps, des situations interactionnelles authentiques impliquant des monitrices et des candidates ont été observées. Cette phase s'est appuyée principalement sur des enregistrements audio des échanges verbaux, complétés par des prises de notes permettant de relever les éléments pertinents relatifs au déroulement des interactions.

Dans un second temps, les séances de formation ont été observées dans les deux établissements étudiés. La durée des séances ainsi que le nombre de participantes ont été systématiquement consignés. Ces situations regroupaient des contextes à la fois théoriques et pratiques, constituant des espaces d'interaction pédagogique structurés.

Par ailleurs, le protocole d'observation a porté sur plusieurs dimensions des interactions pédagogiques, notamment l'organisation des rôles interactionnels, les modalités de guidance, ainsi que les formes discursives récurrentes observées en situation de formation. Une attention particulière a également été accordée aux activités de formation ainsi qu'aux difficultés rencontrées au cours des séances.

Enfin, l'ensemble des données recueillies dans les deux auto-écoles a été regroupé dans un corpus unique afin d'assurer la dimension comparative de l'étude. Cette démarche a permis la constitution d'un corpus authentique de données interactionnelles destiné à l'analyse.

Annexe 4: Grilles d'observation non participante des séances

Annexes

Cette partie présente les principales observations relevées dans les deux auto-écoles, lors des différentes séances observées.

Auto-école A

Séance 1 (théorique)

Nombre de participantes : 7 candidates

Durée : 47 minutes

Étape	Activité	Modalité de travail	Observations
Organisation générale	Déroulement de la séance	Lecture collective à tour de rôle	Lecture à tour de rôle du manuel, accompagnée d'une bonne gestion de la prise de parole et d'interventions de la monitrice au besoin.
Évaluation	Lecture des panneaux De signalisation	Travail individuel guidé par la monitrice	Erreurs relevées et correction immédiate par la monitrice.
Explication du cours	Apprentissage du Code	Interaction collective en salle	• Mélange des langues et emploi du vocabulaire technique routier. Exemples : « parking des bicyclettes », « parking » ,« الدراجاتالهوائية t9adri dori 3la droite même ykon l'feu rouge », « intersection », « stop », . Expressions : « au même temps », « par contre ».
Reformulation	Explication des consignes de direction	Travail collectif dirigé par la monitrice	Médiation linguistiqueillustrée par l'énoncé : « sīrià droiteثم اليمين أقصى»
Clarification	Explication et clarification des panneaux de signalisation	Travail collectif	Correction du signe « I » (bureau d'informations) et clarification de « cédez le passage »
Interaction verbale	Échange oral	Interaction orale collective	**Insertion determes français dans le discours :** • « nouveau permis » • « rond-point »

Remarque:

On note qu'une candidate rencontre des difficultés de compréhension et de prononciation.

Séance 2

- **Nombre de participants :** 6 candidats
- **Durée :** 43 minutes

Étape	Activité	Modalité de travail	Observations

Évaluation	Exploitation du manuel pour l'évaluation des candidats	Travail collectif dirigé par la monitrice	La lecture des indications du manuel est assurée à tour de rôle par les candidates. Des erreurs et des hésitations dans la reconnaissance des panneaux de signalisation sont relevées puis corrigées au cours de l'activité.
Compréhension	Test de compréhension	Travail collectif dirigé par la monitrice	Vérification de la compréhension des notions à travers des questions posées par la monitrice
Accompagnement individuel	Prise en charge des difficultés	Travail individuel dirigé par la monitrice	La monitrice assure un suivi individualisé de la candidate Sara. Des difficultés de compréhension sont observées, accompagnées d'un usage dominant du dialecte dans les échanges.
Adaptation linguistique	Utilisation des langues	Interaction orale dirigée par la monitrice	Usage alterné du dialecte, de l'arabe standard et du français dans les interactions.
Explication	Enseignement des règles de signalisation routière	Travail collectif dirigé par la monitrice	Utilisation du lexique du code de la route : stop, cédez le passage, parking, démarrer, ainsi que l'expression « kif-kif ».
Clarification	Clarification des notions	Travail collectif dirigé	Les notions sont illustrées par des situations réelles, dont un exemple de la station SNTV dite « Beldi ».
Interaction Verbale	Échange entre les candidates	Travail collectif dirigé par la monitrice	Discussion et débat entre les candidates autour de la priorité de passage à une intersection.
Communication non verbale	Réactions du monitrice	Communication non verbale	Gestes et expressions du visage du monitrice lors des erreurs des candidats

Remarque :

Une candidate a quitté la séance avant la fin du cours

.**Observation – Séance n°3 (Circuit)**

La séance de circuit s'est déroulée avec la candidate Chaima et a duré environ 18 minutes et 30 secondes. La candidate ne restitue pas l'ensemble des procédures attendues, tandis que la monitrice rappelle les étapes d'initialisation et de démarrage du véhicule.

Les interactions entre la monitrice et la candidate sont marquées par des questions, des consignes et des échanges oraux, tels que « khi qriti les panneaux ? » et « khayfa dimari ? ». La monitrice utilise également l'expression « saḥiti » pour valider les actions de la candidate.

Les consignes concernent le démarrage du véhicule, le contrôle de la direction et la gestion de la vitesse, notamment : « Engagé, matkhafich », « Embrayage kaml », « Première

», « choufi l'volant, na nḥot ydi 3liha bah n'guidi bark », « na9si l'accélération », « madwrich l'volant.«

Des difficultés sont également observées, en particulier un décalage entre la vitesse du véhicule et le rapport engagé, ainsi que des difficultés de contrôle du volant.

Observation – Séance n°4(Créneau)

La séance de Créneau s'est déroulée avec la candidate Khawla et a duré environ 27 minutes. Au début de la séance, la candidate interroge la monitrice sur la première étape de la procédure, tandis que celle-ci explique les différentes étapes à suivre.

Ensuite, la monitrice insiste sur la conduite lente et la progression étape par étape. La candidate rencontre des difficultés au niveau du contrôle de l'embrayage, ce qui conduit la monitrice à répéter certaines consignes telles que « ḥakmi mliḥ l'embrayage » et à l'accompagner tout au long des étapes.

Lors de la première phase, la voiture a calé. La monitrice fournit des consignes supplémentaires telles que « embrayage kaml w nawdi », « zidi na9si », « sbon », ainsi que certaines consignes, parfois accompagnées de rires.

Par ailleurs, la monitrice interroge la candidate sur son stress, cette dernière déclare ne pas avoir compris les étapes et la monitrice reprend alors l'explication à l'aide d'exemples concrets.

Auto-école B

Séance théorique n°1

Étape	**Activité**	**Modalité de travail**	**Observations**
Présentation des panneaux de signalisation	Explication des panneaux et de leurs significations	**Travail individuel encadré par la monitrice (exposé oral interactif)**	La monitrice présente les panneaux routiers en alternant entre l'arabe dialectal, l'arabe standard et le français. Des termes tels que « priorité », « Stop » et « ممنوع» sont mobilisés afin de familiariser la candidate avec le lexique routier.
Explication des règles de priorité	Présentation des différentes situations de priorité	**Interaction orale guidée (questions-réponses pilotées par la monitrice)**	La monitrice recourt à des questions telles que « chkoun yfout ? » afin de vérifier la compréhension de la candidate. Ces interventions constituent des actes directifs visant à susciter la réponse et à évaluer les acquis.
Illustration des	Présentation d'exemples concrets liés à la	**Travail explicatif médiatisé par des**	Les règles sont illustrées à travers des situations de circulation réelles afin

situations routières	circulation	**exemples et guidé par la monitrice**	de faciliter leur compréhension. Les explications sont fréquemment reformulées en darija lorsque la candidate manifeste une hésitation.
Vérification des acquis	Questions-réponses sur les notions étudiées	**Échange interactif monitrice–candidate (évaluation formative continue)**	La candidate répond aux questions du monitrice et participe activement aux échanges. L'interaction permet d'identifier les notions nécessitant un renforcement.

Séance théorique n°2

Étape	**Activité**	**Modalité de travail**	**Observations**
Présentation des panneaux d'obligation et d'interdiction	Explication des panneaux routiers	**Travail individuel encadré par la monitrice (explication magistrale interactive)**	La monitrice explique des panneaux tels que « Cédez le passage », « Stop » et « ممنوع». L'alternance codique facilite l'appropriation du vocabulaire spécialisé de la conduite.
Explication des feux de signalisation	Présentation des différents feux et de leurs fonctions	**Exposé oral interactif avec participation de la candidate**	Les explications sont accompagnées de questions de vérification de compréhension. La monitrice reformule certaines informations en darija afin d'assurer leur assimilation.
Étude des intersections et des priorités	Analyse de différentes situations routières	**Travail guidé avec interaction orale et questionnement dirigé**	La monitrice sollicite régulièrement la candidate à travers des questions telles que « chkoun yfout ? » afin de développer son raisonnement et de vérifier sa maîtrise des règles de circulation.
Évaluation de la compréhension	Révision des notions abordées durant la séance	**Discussion interactive dirigée (évaluation formative et récapitulative)**	La candidate répond aux questions et mobilise progressivement le lexique routier appris. Les échanges mettent en évidence une dynamique pédagogique basée sur l'explication, la reformulation et la vérification de la compréhension.

Observation – Séance n°2 (Circuit)

La séance n°2 de circuit s'estdéroulée avec la candidate Rima et a duré environ 45 minutes. Elle a été marquée par un accompagnement continu du monitrice, fondé sur la transmission de consignes, la correction des erreurs et le guidage progressif de la candidate dans différentes situations de conduite.

1. Présentation de lasituation

Dès le début de la séance, la monitrice guide la candidate dans la gestion du véhicule à travers une série de consignesrelatives à la trajectoire, à la vitesse et au contrôle du véhicule. Il utilisenotamment des énoncés tels que : « hbat kenyata », « hez », « ma tkabrich ed-doura f had ed-douran », « accelere bel-ʿaql » et « tbʿi et-triq ». Ces interventions visent à assurer une conduite stable et sécurisée.

1. Interactions etaccompagnement pédagogique

L'interaction observée reposeessentiellement sur un schéma pédagogique dans lequel la monitrice présente les étapes à suivre et la candidate les applique progressivement. Ainsi, la monitrice fournit des instructions détaillées, tandis que la candidate exécute les actions demandées.

Par exemple, la monitrice explique certaines manipulations en disant : « Habṭi rajlek nti li tʿawdi ttlʿih », puis la candidate reproduit l'action de manière répétée jusqu'à sa maîtrise. Cette dynamique d'apprentissage par démonstration et application est présente tout au long de la séance.

Lorsque la candidate rencontreune difficulté, elle n'hésite pas à solliciter des explicationssupplémentaires. Les échanges prennent alors la forme d'un dialogue pédagogiquedans lequel la candidate pose des questions afin de mieux comprendre les situations rencontrées.

1. Alternance codique etconsignes pédagogiques

Les interactions observéesreposent largement sur l'alternance codique entre la darija et le françaistechnique de la conduite. Cette alternance apparaît dans des expressions telles que : « ombrayage diri deuxième », « naqqes ʿawdi atlaqi frein », « accelere chwiya » ou encore « deddane ».

L'emploi simultané des deuxcodes linguistiques permet de transmettre efficacement le vocabulairespécialisé tout en assurant une compréhension immédiate des consignes.

1. Difficultés rencontrées

Au cours de la séance, lacandidate rencontre plusieurs difficultés liées à la gestion de la vitesse, àl'utilisation de l'embrayage et à l'adaptation aux différentes situationsroutières.

Face à ces difficultés, la monitrice intervient rapidement afinde corriger les erreurs observées. Il produit notamment des consignes telles que : « naqqsi f l-frein taʿek, ʿawdi atlaqi

frein » ou encore « mazal tabʿi la route ». Ces interventions permettent de corriger immédiatement les comportements de conduite et d'éviter la répétition des erreurs.

La candidate manifesteégalement sa volonté de comprendre les situations rencontrées en posant desquestions telles que : « tesma nzidou f l-virage ? », ce qui témoigne de sonimplication dans le processus d'apprentissage.

1. Conseils et accompagnement

Au-delà des correctionsimmédiates, la monitrice fournit plusieurs conseils destinés à améliorerprogressivement la conduite de la candidate. Il lui recommande notamment : « mayʿtamedch ʿla s-sorʿa », « khdmiḥtta tkemli » et « ma tfrinich b 5 ».

Ces conseils visent àdévelopper l'autonomie de la candidate et à renforcer sa confiance dans lagestion du véhicule.

1. Conclusion générale

De manière générale, la séancemet en évidence une relation interactionnelle asymétrique dans laquelle la monitrice occupe une position dominante à travers la production de consignes, de corrections et de conseils. La candidate adopte principalement une posture réceptive fondée sur l'écoute, l'exécution des instructions et le questionnement lorsqu'elle rencontre une difficulté.

Observation – Séance n°3 (Créneau)

La séance de créneau est consacrée à l'apprentissage d'une manœuvrenécessitant une coordination précise entre les différentes commandes duvéhicule. Elle est caractérisée par un accompagnement étroit du monitrice tout aulong de l'exercice.

1. Présentation de la situation

La monitrice introduit la manœuvre du créneau en expliquant lesdifférentes étapes nécessaires à sa réalisation. Il guide la candidateprogressivement dans l'exécution de chaque mouvement afin de faciliter lacompréhension de la procédure.

1. Interactions et accompagnement pédagogique

Durant la réalisation du créneau, la monitrice accompagne la candidateétape par étape à travers des consignes précises. Il lui indique les actions àeffectuer en utilisant notamment des termes techniques tels que : « ombrayage », « frein » et « marche arrière ».

L'interaction repose sur une succession d'instructions suivies d'unemise en application immédiate par la candidate. Chaque étape est expliquée, exécutée puis vérifiée par la monitrice.

1. Alternance codique et consignes pédagogiques

Les consignes observées reposent sur une alternance codique entre ladarija et le français. Cette alternance apparaît notamment dans les expressions » : ombrayage ma tlaqgouch », « frein », « créneau » et « marche arrière ».

L'usage simultané des deux langues facilite la compréhension des étapesde la manœuvre et l'appropriation du vocabulaire technique.

1. Difficultés rencontrées

La candidate rencontre certaines difficultés liées au positionnement duvéhicule et à la coordination des mouvements nécessaires à la réalisation ducréneau.

Face à ces difficultés, la monitrice intervient immédiatement afin decorriger les erreurs et de réorienter l'action de la candidate. Les corrections prennent principalement la forme d'instructions successives permettant de réaliser correctement chaque étape de la manœuvre.

1. Conseils et accompagnement

La monitrice fournit régulièrement des indications complémentaires etrappelle les étapes à respecter. Il accompagne ainsi la candidate jusqu'àl'achèvement de la manœuvre tout en corrigeant les erreurs observées.

1. conclusion génerale

Cette séancemet en évidence un apprentissage fondé sur le guidage progressif et l'exécution pratique. La monitrice joue un rôle central dans l'explication, la correction et l'accompagnement de la candidate, tandis que cette dernière applique les différentes étapes de la manœuvre et sollicite des explications lorsqu'elle rencontre une difficulté.

Annexe : Demande d'autorisation de recherche

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

قسم اللغة والادب العربي

ميلة في: 2026/3/15

إلى السيد المحترم (ة)مدير(ة) مدرسة السياقة
زماموش نسيم

الموضوع : طلب إجراء تربص قصير المدى بغرض جمع البيانات العلمية.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسستكم للطلبة /

01- مزيود شمس ..... رقم التسجيل 202134075634

02- حثاني أسماء ..... رقم التسجيل 202134068578

03- ..... رقم التسجيل .....

المسجلة بالسنة : ..... شعبة : علوم اللغة

تخصص لغة فرنسية ..... خلال السنة الجامعية :2025/2026

عنوان المذكرة: Analyse des interactions verbales entre les moniteurs et les candidats dans les auto-écoles de la wilaya de Mila

نوع الدراسة : ميدانية

وإننا لواثقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة.

وفي الاخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

رئيس القسم

رئيس قسم اللغات الأجنبية
بالنيابة
أ. محمد قشي

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
قسم اللغات الأجنبية
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف

République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

قسم اللغات الأجنبية

ميلة في: 2026/03/15

إلى السيد المحترم (ة)مدير(ة) مدرسة السلفة
بوالمعيز

الموضوع : طلب إجراء تربص قصير المدى بغرض جمع البيانات العلمية.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسستكم للطلبة /

01- مزيود سندس ..... رقم التسجيل 202134075634

02- حناني أسماء ..... رقم التسجيل 202134068578

03- ..... رقم التسجيل .....

المسجلة بالسنة : ..... شعبة : علوم اللغة

تخصص لغة فرنسية ..... خلال السنة الجامعية :2025/2026

عنوان المذكرة: Les interactions verbales entre les moniteurs et les candidats dans les auto-écoles de la Wilaya de Mila

نوع الدراسة : ميدانية

وإننا لواثقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة.

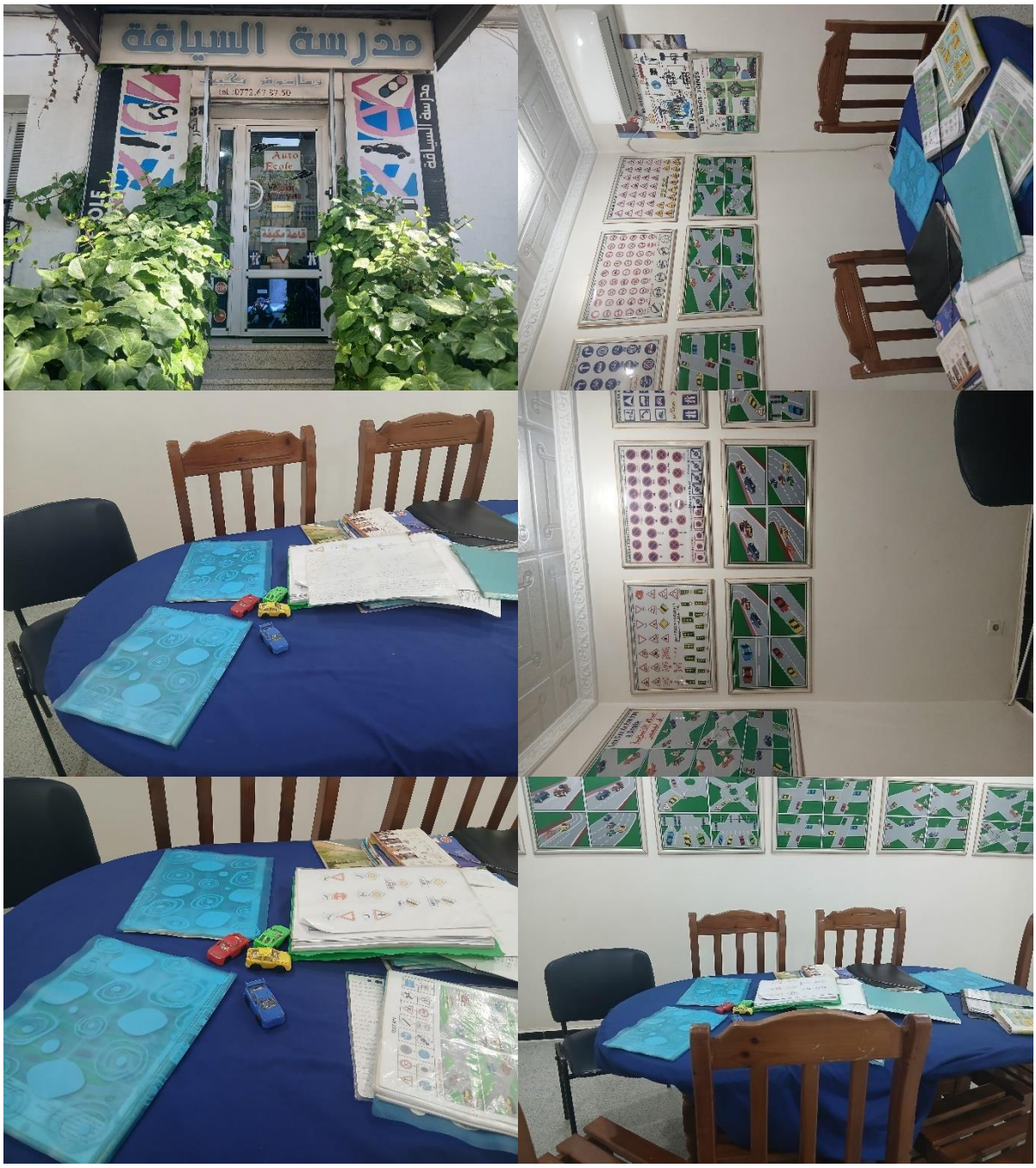
وفي الاخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

رئيس القسم

رئيس قسم اللغات الأجنبية
بالنيابة
محمد قشي

قسم اللغات الأجنبية

Annexe 5: Photographies prises lors des observations non participantes




درسة السياقة
بولمعيز
عمارات لمرس - فرجيوة -
73.45.42.13 / 0791.67.76


AUTO ECOLE
Tel:0791-67-76-95
STOP

Résumé

La présente recherche analyse les interactions verbales entre les monitrices et les candidates au sein de deux auto-écoles de la wilaya de Mila, dans le cadre de la formation à la conduite. Elle s'inscrit dans une approche interactionnelle et pragmatique et adopte une démarche mixte, qualitative et quantitative, fondée sur l'étude des actes de langage et des modalités de participation interactionnelle.

Le corpus est constitué d'enregistrements de séances théoriques et pratiques, recueillis par observation non participante et transcrits selon une convention semi-orthographique. L'analyse s'appuie sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni ainsi que sur la théorie des actes de langage d'Austin.

Les résultats mettent en évidence une asymétrie interactionnelle marquée, ainsi que deux configurations contrastées entre les deux auto-écoles. L'auto-école A se caractérise par une dynamique plus co-constructive, une participation plus diversifiée des candidates et une plus grande variété des actes de langage. À l'inverse, l'auto-école B présente une interaction plus transmissive et structurée, avec une participation essentiellement réactive, ce qui influe différemment sur la construction du sens dans la situation d'apprentissage.

Mots-clés : interactions verbales, pragmatique, actes de langage, asymétrie interactionnelle, participation interactionnelle, formation à la conduite.

Abstract

This study analyzes verbal interactions between instructors and female candidates in two driving schools in the Wilaya of Mila, within the context of driver training. It is grounded in an interactional and pragmatic approach and adopts a mixed methodology, combining qualitative and quantitative methods, based on the analysis of speech acts and patterns of interactional participation.

The corpus consists of recordings of theoretical and practical sessions, collected through non-participant observation and transcribed using a semi-orthographic convention. The analysis draws on the work of Kerbrat-Orecchioni and Austin's Speech Act Theory.

The findings reveal a marked interactional asymmetry, as well as two contrasting interactional configurations between the two driving schools. Driving School A is characterized by a more co-constructive dynamic, greater diversity in candidates' participation, and a wider range of speech acts. In contrast, Driving School B displays a more transmissive and structured interaction, with participation that is predominantly reactive, which affects meaning construction differently in the learning situation.

Keywords: verbal interactions, pragmatics, speech acts, interactional asymmetry, interactional participation, driver training.

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل التفاعلات اللفظية بين مدربات تعليم السياقة والمترشحات داخل مدرستين لتعليم السياقة بولاية ميلة، في إطار التكوين على القيادة. وتندرج ضمن المقاربة التفاعلية والتداولية، وتعتمد منهجًا مختلطًا يجمع بين التحليلين الكيفي والكمي، بالاستناد إلى دراسة أفعال الكلام وأنماط المشاركة التفاعلية.

يتكوّن المتن من تسجيلات لحصص نظرية وتطبيقية، جُمعت عن طريق الملاحظة غير بالمشاركة، ثم فُرّغت وفق نظام تفريغ شبه إملائي. ويستند التحليل إلى أعمال كيربرات-أوريكيوني وإلى نظرية أفعال الكلام لأوستن.

وتُظهر النتائج وجود لا تكافؤ تفاعلي واضح، إلى جانب نمطين تفاعليين متباينين بين المدرستين. إذ تتميز مدرسة السياقة (أ) بدينامية أكثر تشاركية، وتنوع أكبر في مشاركة المترشحات، وتعدد في أفعال الكلام. في المقابل، تتسم مدرسة السياقة (ب) بتفاعل أكثر تلقينًا وتنظيمًا، مع مشاركة يغلب عليها الطابع الاستجابي، مما يؤثر بصورة مختلفة في بناء المعنى داخل وضعية التعلم.

الكلمات المفتاحية: التفاعلات اللفظية، التداولية، أفعال الكلام، اللا تكافؤ التفاعلي، المشاركة التفاعلية، التكوين على القيادة