



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITÉ NANCY 2
U.F.R. Sciences du Langage
C.R.A.P.E.L.



**LA NÉGOCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT ET
L'APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL ORAL**
**Du processus compétitif au processus coopératif en
1^{ère} année du D.E.U.G. d'Espagnol**

Yordanka RUIZ ESQUIVEL

**Sous la direction de
M. Philip RILEY**



REPRODUCTION INTERDITE

**Thèse de doctorat
Sciences du Langage**

2004

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord le professeur Philip RILEY qui a gentiment accepté de diriger cette thèse. Je le remercie non seulement de ses conseils avisés, mais également de « su divina paciencia. »

Un grand merci aux membres du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.) de l'Université Nancy 2 pour leur accueil chaleureux.

Toute ma reconnaissance aux collègues du Département d'Espagnol de l'Université Nancy 2, et très spécialement au directeur du Diplôme d'Études Universitaires Générales d'Espagnol (D.E.U.G.) M. Raúl CAPLÁN FERRANDO, à M. le Lecteur Jorge Luis FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ et aux apprenants s'étant volontairement prêtés à cette expérience. Sans leur soutien, ce projet n'aurait pas vu le jour.

Je tiens à exprimer ma gratitude aux amis de l'équipe Temps Réel et Interopérabilité (T.R.I.O.) de l'Institut National de la Recherche en Informatique

*et ses Applications (I.N.R.I.A.) qui m'ont permis
maintes fois d'utiliser leur laboratoire en tant que
centre de recherche linguistico-pédagogique.*

*Je n'oublie pas non plus mes anciens collègues et
enseignants de la Faculté de Langues Étrangères de
l'Université de La Havane qui m'ont initiée dans la
profession, en particulier les professeurs Rita
GONZÁLEZ DELGADO et Jorge RODRÍGUEZ IGLESIAS.*

*À ma famille cubano-italo-portugaise et à mes amis,
tout simplement merci.*

Et à Paolo... grazie. Di tutto.

À mes parents et à mon époux

Table des matières

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I. A propos de la négociation.	8
I.1 Naissance d'une acception.	9
I.2 Une acception qui s'élargit.	11
I.3 La négociation : complémentarité et imprévisibilité.	16
I.4 Interaction et négociation (1 ^{ère} partie).	19
I.5 Interaction et négociation (2 ^{ème} partie).	37
I.6 La négociation : une activité verbale et non-verbale.	53
I.7 Les objets négociables. Les <i>objets abstraits</i>	58
I.8 Les négociateurs : « des hommes avant tout. »	68
I.9 Du leadership et du pouvoir en négociation.	73
I.10 Des objectifs et des enjeux en négociation.	76
I.11 Trois interrogations essentielles : <i>quoi, pourquoi, avec qui</i>	78
I.12 « Tactique et stratégie. »	81
I.13 Du contexte de la négociation.	84
I.14 La négociation : un processus.	86
I.15 L'idée du conflit dans la négociation.	88
I.16 De l'élitisme à la démocratisation.	91
I.17 Une définition de la négociation.	93
I.18 Typologies de négociation.	99
Conclusions du chapitre.	121
CHAPITRE II. Négociation et enseignement des langues étrangères de spécialité en France. Bref aperçu.	123
II.1 Panorama de la situation des langues étrangères de spécialité dans les universités françaises.	124
II.2 Le contexte institutionnel de l'Université Nancy 2 ; le Département d'Espagnol (Unité de Formation et de Recherche (U.F.R.) Langues et cultures étrangères).	127

II.3	Le Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (D.E.U.G.) d'Espagnol (Département d'Espagnol ; Unité de Formation et de Recherche (U.F.R.) Langues et cultures étrangères ; Université Nancy 2). Descriptif.	130
II.4	L'enseignement de l'espagnol langue étrangère (matières linguistiques) au Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (D.E.U.G.) d'Espagnol. Conception.	132
II.5	Descriptif de la matière Pratique de la langue orale (P.L.O.).	135
II.6	Négociation et éducation institutionnelle.	139
II.7	Négociation et enseignement des langues étrangères à travers les temps.	143
	Conclusions du chapitre.	146
CHAPITRE III. Négociation et enseignement de l'espagnol langue étrangère de spécialité. Première expérience.		
III.1	Une pratique initiale régie par le rapport 1999-2000.	149
III.2	Vers une nouvelle négociation : l'analyse transactionnelle (A.T.) comme méthode d'étude comportementale des négociateurs.	150
III.3	Premier questionnaire. Résultats.	164
III.4	De certains <i>objets abstraits</i> des apprenants à l'égard de l'enseignant.	180
III.5	Enregistrement et observation de cours. Résultats.	183
III.6	Le contexte indirect de la négociation.	226
III.7	Deuxième questionnaire. Résultats.	228
	Conclusions du chapitre.	244
CHAPITRE IV. Négociation et enseignement de l'espagnol langue étrangère de spécialité. Deuxième expérience.		
IV.1	A la recherche d'une interprétation des attitudes de l'enseignant. Ses représentations primaires.	247
IV.2	La motivation. Savoir (se) motiver.	248
IV.3	A la recherche de la négociation coopérative.	252
IV.4	Nouvelle expérience dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol oral de spécialité.	253
IV.5	Premier questionnaire. Résultats.	254

IV.6 Représentations des apprenants à l'égard de l'enseignant : un si grand écart entre 2002 et 2003 ?	263
IV.7 Enregistrement et observation de cours. Résultats. (Première partie).	265
IV.8 Second questionnaire. Résultats.	281
IV.9 Enregistrement et observation de cours. Résultats. (Seconde partie).	284
IV.10 L'utilisation des tactiques de rechange ; la distribution des rôles des leaders et l'appel à l'autorité.	289
IV.11 Le contexte indirect de la négociation. Petites métamorphoses ; réels résultats.	298
IV.12 Dernier questionnaire. Résultats.	300
Conclusions du chapitre.	305
CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES	307
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	315
BIBLIOGRAPHIE	327
INDEX	338
ANNEXES (A-L ; volume II)	340

Liste des illustrations

Figure 1. Les trois négociations.	13
Figure 2. La négociation et ses fonctions.	16
Figure 3. Les identités en psychologie sociale.	24
Figure 4. La formation de l'identité selon la psychologie sociale.	25
Figure 5. L'interaction au regard de la psychologie sociale.	28
Figure 6. L'interaction au regard de la philosophie.	30
Figure 7. L'interaction au regard de la linguistique.	37
Figure 8. La communication selon SHANNON.	42
Figure 9. La communication selon l'École de Palo Alto.	44
Figure 10. Les caractères verbal et non-verbal de la négociation.	47
Figure 11. La négociation sociale comme ensemble d'activités.	53
Figure 12. Les signes non-verbaux.	56
Figure 13. Les trois fonctions des signes non-verbaux.	57
Figure 14. Les objets négociables.	58
Figure 15. La formation des représentations sociales selon SECA.	63
Figure 16. Les stéréotypes selon PUGIBET.	66
Figure 17. Les actes du langage.	67
Figure 18. L'affectivité chez les négociateurs.	72
Figure 19. Leadership et pouvoir.	75
Figure 20. Objectifs et enjeux en négociation.	78
Figure 21. Le contexte en négociation.	86
Figure 22. Conflit et contradiction.	89
Figure 23. Le triangle de la négociation.	98
Figure 24. La négociation compétitive.	103
Figure 25. La négociation intégrative selon Walton et McKersie (cités par BOURQUE, R. et THUDEROZ, C. ; 2002 ; p.42).	117
Figure 26. La négociation coopérative.	119
Figure 27. La négociation mixte selon BOURQUE et THUDEROZ.	120
Figure 28. La négociation mixte.	121

Figure 29. Distribution des effectifs d'après leur baccalauréat et les U.F.R. des langues étrangères (Source : Note d'Information N° 01-37 ; Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche ; 2001 ; p. 1).....	127
Figure 30. Les matières linguistiques du D.E.U.G.	133
Figure 31. Décomposition du système éducatif à l'Université Nancy 2.....	140
Figure 32. L'analyse transactionnelle selon BERNE.....	152
Figure 33. Les états du Moi selon CHALVIN.....	155
Figure 34. Exemples de transactions parallèles.....	157
Figure 35. Exemples de transactions croisées.....	158
Figure 36. Exemple de transactions cachées.	159
Figure 37. Les cinq manières de structurer le temps en négociation.....	160
Figure 38. Les états du moi chez l'enseignant et les apprenants (pourcentage).....	206
Figure 39. La chaîne symbiotique du système éducatif français selon RAMOND (op. cit. ; p. 58).	208
Figure 40. La structuration du temps positive chez les partenaires (19/02/2002). ..	210
Figure 41. La structuration du temps négative chez les partenaires (19/02/2002). ..	210
Figure 42. La structuration du temps positive chez les partenaires (12/03/2002). ..	211
Figure 43. La structuration du temps négative chez les partenaires (12/03/2002). ..	211
Figure 44. La structuration du temps positive chez les partenaires (02/04/2002). ..	212
Figure 45. La structuration du temps négative chez les partenaires (02/04/2002). ..	212
Figure 46. La structuration du temps positive chez les partenaires (07/05/2002). ..	213
Figure 47. La structuration du temps négative chez les partenaires (07/05/2002). ..	213
Figure 48. La structuration du temps positive chez les partenaires (28/05/2002). ..	214
Figure 49. La structuration du temps négative chez les partenaires (28/05/2002). ..	214
Figure 50. La structuration du temps positive chez les partenaires (moyenne).....	215
Figure 51. La structuration du temps négative chez les partenaires (moyenne).	215
Figure 52. La distribution de la salle de cours de P.L.O.	226
Figure 53. Représentation graphique du processus de négociation établi entre l'enseignant et les apprenants (2ème semestre; 2001-2002).	245
Figure 54. La motivation selon ANDRÉ.....	250
Figure 55. La structuration du temps positive chez les partenaires (13/02/2003). ..	278
Figure 56. La structuration du temps négative chez les partenaires (13/02/2003). ..	278
Figure 57. La structuration du temps positive chez les partenaires (06/03/2003). ..	279
Figure 58. La structuration du temps négative chez les partenaires (06/03/2003). ..	279
Figure 59. La structuration du temps positive chez les partenaires (03/04/2003). ..	280

Figure 60. La structuration du temps négative chez les partenaires (03/04/2003)...	280
Figure 61. Les états du moi chez l'enseignant et les apprenants (pourcentage).....	287
Figure 62. La structuration du temps positive chez les partenaires (15/05/2003). ...	288
Figure 63. La structuration du temps négative chez les partenaires (15/05/2003)..	288
Figure 64. La structuration du temps positive chez les partenaires (05/06/2003). ...	289
Figure 65. La structuration du temps négative chez les partenaires (05/06/2003)..	289
Figure 66. Disposition prévue de la salle de cours.....	299
Figure 67. Disposition des places pendant les séances de cours de P.L.O.	300
Figure 68. Représentation graphique du processus de négociation établi entre l'enseignant et les apprenants (2ème semestre; 2002-2003).	306

Liste des tableaux

Tableau 1. Bacheliers inscrits en langues étrangères dans le système d'éducation supérieure en 2000-2001 en fonction de leur baccalauréat (Source : Note d'Information N° 01-37 ; Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche ; 2001 ; p. 5).....	126
Tableau 2. Effectifs d'étudiants d'espagnol. Département d'Espagnol. U.F.R. Langues et cultures étrangères. Université Nancy 2. Année académique 2001-2002 (Source : Secrétariat de l'U.F.R. Langues et cultures étrangères. Université Nancy 2.).....	129
Tableau 3. Question n° 10. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	166
Tableau 4. Réponses à la question n° 10. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	166
Tableau 5. Question n° 3.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	167
Tableau 6. Réponses à la question n° 3.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	168
Tableau 7. Question n° 3.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	168
Tableau 8. Réponses à la question n° 3.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	168
Tableau 9. Question n° 3.3. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	169
Tableau 10. Réponses à la question n° 3.3. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	169
Tableau 11. Question n° 4. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	170
Tableau 12. Réponses à la question n° 4. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	171
Tableau 13. Question n° 5. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	172
Tableau 14. Réponses à la question n° 5. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	172
Tableau 15. Question n° 11. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	173
Tableau 16. Réponses à la question n° 11. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	173
Tableau 17. Question n° 7. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	174
Tableau 18. Réponses à la question n° 11. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	174
Tableau 19. Question n° 8.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	175
Tableau 20. Réponses à la question n° 8.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	175
Tableau 21. Question n° 8.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	176
Tableau 22. Réponses à la question n° 8.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	177
Tableau 23. Question n° 12.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	178
Tableau 24. Réponses à la question n° 12.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	178
Tableau 25. Question n° 12.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	179

Tableau 26. Réponses à la question n° 12.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).....	179
Tableau 27. Représentations des apprenants vis-à-vis de l'enseignant et leurs rangs d'apparition.	182
Tableau 28. Les thèmes abordés lors de l'expérience.	186
Tableau 29. Les documents servant de support aux thèmes culturels introduits en cours.	187
Tableau 30. Activités réalisées à l'aide des documents.	188
Tableau 31. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires. 19/02/2002.	190
Tableau 32. Résultats des observations des transactions entre partenaires. 19/02/2002.	191
Tableau 33. Résultats des observations des transactions entre partenaires. 19/02/2002.	194
Tableau 34. Résultats des observations des transactions entre partenaires. 12/03/2002.	195
Tableau 35. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires. 02/04/2002.	196
Tableau 36. Résultats des observations des transactions entre partenaires. 02/04/2002.	196
Tableau 37. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires. 07/05/2002.	202
Tableau 38. Résultats des observations des transactions entre partenaires. 07/05/2002.	202
Tableau 39. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires. 28/05/2002.	203
Tableau 40. Résultats des observations des transactions entre partenaires. 28/05/2002.	204
Tableau 41. Pourcentage des états du Moi par partenaire (19/02/2002).....	209
Tableau 42. Pourcentage des états du Moi par partenaire (12/03/2002).....	211
Tableau 43. Pourcentage des états du Moi par partenaire (02/04/2002).....	212
Tableau 44. Pourcentage des états du Moi par partenaire (07/05/2002).....	213
Tableau 45. Pourcentage des états du Moi par partenaire (28/05/2002).....	214
Tableau 46. Question n° 1.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	229
Tableau 47. Réponses à la question n° 1.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	229
Tableau 48. Question n° 1.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	229

Tableau 49. Réponses à la question n° 1.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	230
Tableau 50. Question n° 2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	230
Tableau 51. Réponses à la question n° 2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	231
Tableau 52. Question n° 8. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	231
Tableau 53. Réponses à la question n° 8. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	232
Tableau 54. Question n° 9. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	233
Tableau 55. Réponses à la question n° 9. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	233
Tableau 56. Question n° 11. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	234
Tableau 57. Réponses à la question n° 11. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	234
Tableau 58. Question n° 3. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	235
Tableau 59. Réponses à la question n° 3. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	235
Tableau 60. Question n° 4.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	236
Tableau 61. Réponses à la question n° 4.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	236
Tableau 62. Question n° 4.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	237
Tableau 63. Réponses à la question n° 4.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	238
Tableau 64. Question n° 5.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	239
Tableau 65. Réponses à la question n° 5.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	239
Tableau 66. Question n° 5.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	239
Tableau 67. Réponses à la question n° 5.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	239
Tableau 68. Question n° 6. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	240
Tableau 69. Réponses à la question n° 6. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	240
Tableau 70. Question n° 7. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	241
Tableau 71. Réponses à la question n° 7. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	241
Tableau 72. Question n° 10.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	241
Tableau 73. Réponses à la question n° 10.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	241
Tableau 74. Question n° 10.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	242
Tableau 75. Réponses à la question n° 10.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).	242
Tableau 76. Question n° 1. Questionnaire n° 1 (février 2003).	255
Tableau 77. Réponses à la question n° 1. Questionnaire n° 1 (février 2003).	255
Tableau 78. Question n° 2. Questionnaire n° 1 (février 2003).	256
Tableau 79. Réponses à la question n° 2. Questionnaire n° 1 (février 2003).	257
Tableau 80. Regroupement des thèmes.	258
Tableau 81. Distribution des sujets généraux.	259
Tableau 82. Question n° 3. Questionnaire n° 1 (février 2003).	259
Tableau 83. Réponses à la question n° 3. Questionnaire n° 1 (février 2003).	260

Tableau 84. Distribution des documents.	260
Tableau 85. Question n° 4. Questionnaire n° 1 (février 2003).....	261
Tableau 86. Réponses à la question n° 4. Questionnaire n° 1 (février 2003).....	261
Tableau 87. Question n° 5. Questionnaire n° 1 (février 2003).....	261
Tableau 88. Réponses à la question n° 5. Questionnaire n° 1 (février 2003).....	262
Tableau 89. Représentations sociales des apprenants vis-à-vis de l'enseignant et leurs rangs.	264
Tableau 90. Les thèmes abordés lors de l'expérience.	267
Tableau 91. Les documents servant de support aux thèmes culturels introduits en cours.	268
Tableau 92. Activités réalisées à l'aide des documents.	269
Tableau 93. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires. 13/02/2003.	270
Tableau 94. Résultats des observations des transactions entre partenaires. 13/02/2003.	274
Tableau 95. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires. 06/03/2003.	274
Tableau 96. Résultats des observations des transactions entre partenaires. 06/03/2003.	276
Tableau 97. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires. 03/04/2003.	277
Tableau 98. Résultats des observations des transactions entre partenaires. 06/03/2003.	277
Tableau 99. Pourcentage des états du Moi par partenaire (13/02/2003).....	278
Tableau 100. Pourcentage des états du Moi par partenaire (06/03/2003).	279
Tableau 101. Pourcentage des états du Moi par partenaire (03/04/2003).	280
Tableau 102. Question n° 1. Questionnaire n° 2 (avril 2003).	281
Tableau 103. Réponses à la question n° 1. Questionnaire n° 2 (avril 2003).	282
Tableau 104. Question n° 2. Questionnaire n° 2 (avril 2003).	282
Tableau 105. Réponses à la question n° 2. Questionnaire n° 2 (avril 2003).	282
Tableau 106. Question n° 3. Questionnaire n° 2 (avril 2003).	283
Tableau 107. Réponses à la question n° 3. Questionnaire n° 2 (avril 2003).	283
Tableau 108. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires. 15/05/2003.	284

Tableau 109. Résultats des observations des transactions entre partenaires. 15/05/2003.....	285
Tableau 110. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires. 05/06/2003.....	286
Tableau 111. Résultats des observations des transactions entre partenaires. 05/06/2003.....	286
Tableau 112. Pourcentage des états du Moi par partenaire (15/05/2003).	287
Tableau 113. Pourcentage des états du Moi par partenaire (05/06/2003).	288
Tableau 114. Question n° 1. Questionnaire n° 3 (juin 2003).	301
Tableau 115. Réponses à la question n° 1. Questionnaire n° 3 (juin 2003).	301
Tableau 116. Question n° 2. Questionnaire n° 3 (juin 2003).	302
Tableau 117. Réponses à la question n° 2. Questionnaire n° 3 (juin 2003).	302
Tableau 118. Question n° 3. Questionnaire n° 3 (juin 2003).	303
Tableau 119. Réponses à la question n° 3. Questionnaire n° 3 (juin 2003).	303
Tableau 120. Question n° 4. Questionnaire n° 3 (juin 2003).	304
Tableau 121. Réponses à la question n° 4. Questionnaire n° 3 (juin 2003).	304

Introduction

Dans l'Union Européenne de nos jours, s'intéresser à la culture de ses états membres est autant un atout qu'une nécessité. La (ré)découverte de l'art, l'histoire, la littérature, ainsi que la langue des peuples intégrant ce vaste conglomerat de nations, implique une dualité matérielle et spirituelle. Forte de son attractif économique, l'Europe d'aujourd'hui est un grand marché offrant à l'intérieur de ses vingt-cinq pays d'innombrables possibilités à l'emploi ; de ce fait, elle devient l'ambassadrice de la connaissance et de l'ouverture d'esprit à l'égard des autres.

L'enseignement et l'apprentissage des cultures étrangères, et en particulier européennes, redoublent d'importance dans le contexte décrit. Les institutions publiques françaises en charge de l'instruction en sont conscientes. Des dispositifs sont pris à cet effet. Des discussions visant leur amélioration sont quasi quotidiennes au sein des écoles, des collèges, des lycées, des universités.

Les débats et autres réunions principalement organisés entre les représentants légaux de l'autorité éducative et le personnel enseignant qualifié dans le domaine, sont la preuve d'une quête et d'une poursuite d'objectifs capables de rendre l'enseignement de la culture étrangère, et en particulier des langues étrangères, plus dynamique et adapté aux besoins de la réalité européenne. Pour ce faire, des processus de négociation sont lancés afin de trouver des solutions adéquates aux dysfonctionnements rencontrés.

Néanmoins, ces processus de négociation oublient assez fréquemment un partenaire pour le moins indispensable : l'apprenant. Pièce maîtresse et objectif même de l'enseignement,

l'apprenant se voit imposer et non pas proposer les conclusions des pourparlers entre l'institution et les enseignants. Un déséquilibre entre les rôles joués par les partenaires sociaux est donc perceptible, car la majorité des décisions est prise par deux tiers du quorum, l'autre tiers n'étant même pas invité aux conversations. Celui qui est le centre de l'enseignement se retrouve bâillonné – certes, inconsciemment la plupart du temps – en pleine ère de la communication.

Deux années académiques en tant que Lectrice d'Espagnol au Département d'Espagnol (Unité de Formation et de Recherche Langues et cultures étrangères) à l'Université Nancy 2, m'ont permis de réaliser l'absence de concertation entre enseignants et apprenants quant à l'enseignement de la langue espagnole orale dans le cadre de la 1^{ère} année du Diplôme d'Études Universitaires Supérieures (D.E.U.G.). Dès thèmes à traiter en cours jusqu'à la façon de les aborder, en passant évidemment par le jugement du niveau chez les apprenants, tout était géré par l'enseignant, avec le consentement de l'institution, représentant l'autorité.

Dans un contexte objectivement inapproprié – groupes d'apprenants très nombreux, pauvre fréquence hebdomadaire de la matière de langue espagnole orale, salles de cours mal équipées – cette manière classique de gestion de l'enseignement de la langue étrangère orale caractéristique à la 1^{ère} année du D.E.U.G. d'Espagnol, garantirait seulement à moitié la satisfaction des besoins d'une partie des apprenants et des enseignants. Ceci n'implique pas automatiquement le besoin d'un revirement de la situation à 180°,

mais plutôt la recherche de nouvelles options capables de combler tout autant apprenants et qu'enseignants.

C'est dans cette perspective que s'inscrit cette thèse, dont l'objectif est l'introduction d'un processus d'enseignement de l'espagnol langue orale alternatif à celui en vigueur en 1^{ère} année du D.E.U.G. d'Espagnol à l'Université Nancy 2. La nouveauté se trouverait dans sa réalisation à partir d'un processus constant de négociation coopératif entre les apprenants et l'enseignant.

De ce fait, surgissent incontestablement un certain nombre d'hypothèses.

1. Les représentations personnelles et réciproques des négociateurs devraient évoluer dans le contexte d'une négociation dite coopérative.
2. L'enseignant devrait par la suite partager une partie de son autorité et son pouvoir de décision avec les apprenants.
3. Ces derniers réviseraient, par conséquent, leur notion de responsabilité vis-à-vis d'un enseignement qui les concerne tout autant que l'enseignant.
4. De plus, leurs expériences lors de précédents processus d'enseignement de l'espagnol oral pourraient apporter des idées rénovatrices au système d'enseignement à mettre en pratique.

La crédibilité de cette proposition passe également par une étude d'ordre psychologique des comportements des négociateurs, de leurs représentations et de leur évolution vis-à-vis d'eux-mêmes et

de leurs partenaires dans cette situation. La méthode de l'analyse transactionnelle s'avère fort convenable à cet effet, et par son exhaustivité, et par sa simplicité d'utilisation dans des situations quotidiennes à répétition. Des enregistrements audiovisuels des séances des cours de langue espagnole orale ainsi que des questionnaires en viennent à l'appui.

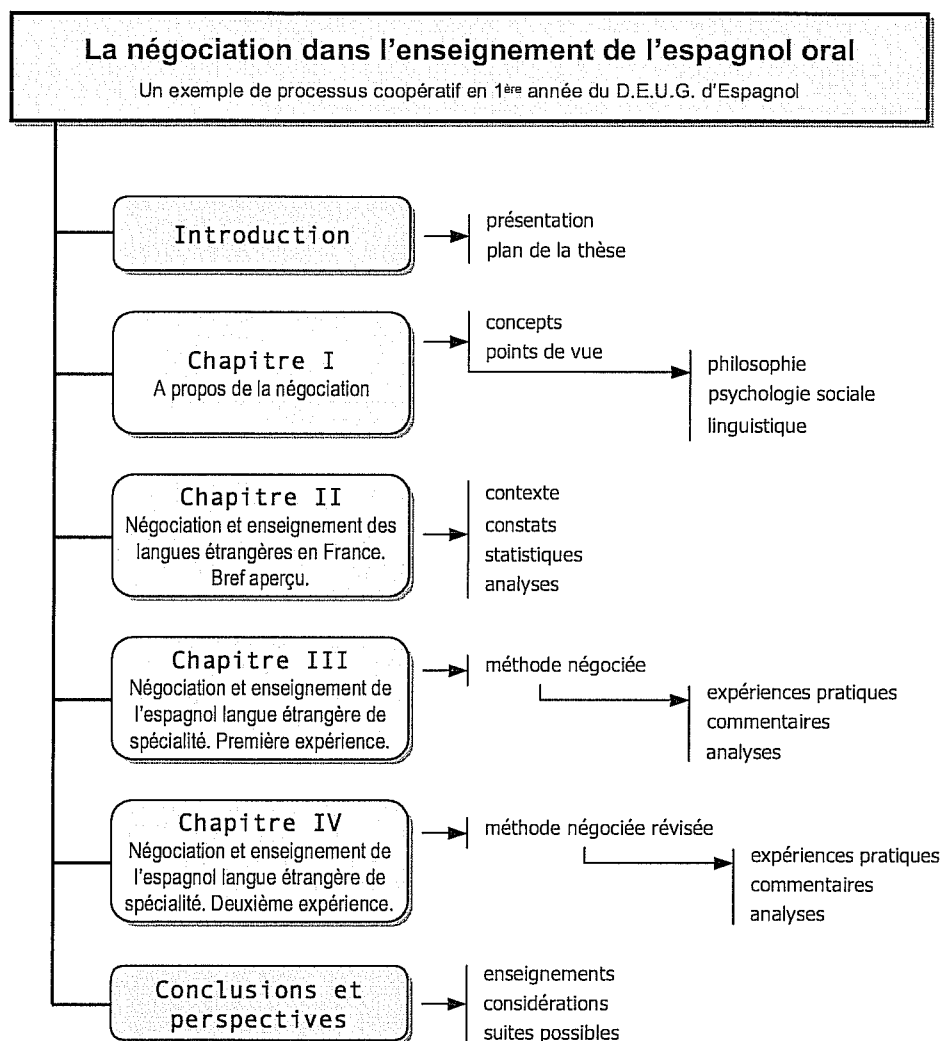
Cette thèse a été divisée en quatre chapitres. Le premier aborde le sujet de l'activité négociatrice en soi, les différents concepts et points de vue développés par les spécialistes dans la matière dans une marge se déplaçant de la psychologie sociale à la linguistique, en passant par la philosophie.

La seconde partie aborde brièvement la situation actuelle de l'enseignement des langues étrangères dans le pays, l'espagnol en particulier ; elle développe ensuite une analyse cherchant à comprendre les raisons qu'ont fait de la négociation une activité compétitive dans le contexte de l'éducation supérieure publique française et, en particulier, dans le milieu de l'enseignement des langues étrangères.

Le troisième volet du corps de texte pénètre dans le domaine pratique. Un court commentaire est réalisé à propos de ma première expérience en tant que Lectrice d'espagnol à l'université de Nancy 2, dans le cadre de la discipline Pratique de la langue orale (P.L.O.), matière conçue pour l'enseignement de l'espagnol oral en 1^{ère} année du D.E.U.G. Le chapitre s'intéresse ensuite à l'analyse du renouvellement du processus de négociation pour le système d'enseignement de P.L.O. dans le même contexte.

La quatrième et dernière partie, tout aussi pratique que la troisième, redémarre une négociation entre les parties – à savoir enseignant et apprenants – sur de nouvelles bases, tout en essayant de corriger les dysfonctionnements perçus lors de la première expérience effectuée et décrite dans le chapitre III.

Finalement, les conclusions de cette thèse sont expliquées et examinées au vu de futures perspectives scientifiques d'application dans d'autres contextes didactiques des langues étrangères. Les références bibliographiques ainsi que les œuvres consultées tout au long de ce travail de recherche sont répertoriées en fin de ce premier volume, le second étant uniquement destiné à la présentation des annexes.



Chapitre I

À propos de la négociation

I.1 Naissance d'une acception.

De nos jours, les études consacrées à la négociation par les spécialistes des différentes branches des sciences appelées humaines ont énormément progressé. Ce sont surtout les économistes, les politologues et les sociologues qui s'y sont intéressés en grande partie. Pour la plupart d'entre eux, la négociation est une activité sociale se déroulant dans un cadre spatio-temporel déterminé et entraînant au moins deux personnes ou groupes de personnes dont l'objectif serait la satisfaction d'un besoin. Ceci peut être résumé dans la définition donnée par J.-B. DESCHAMPS (1987) :

« [La négociation est] le face à face de deux (ou plusieurs) individus ou groupes, chacun porteur de ses désirs et cherchant à conclure un accord susceptible d'être accepté par les deux (ou plusieurs) parties, et permettant la réalisation partielle – ou totale – des désirs en question. »¹ (DESCHAMPS, J.-B. ; 1987 ; p. 75).

Né du mot « négoce » dont l'étymologie remonte à l'expression latine « mihi nec otium est » – c'est-à-dire « pour moi ce n'est pas un loisir, un plaisir, un agrément de... » – le terme « négociation » possédait exclusivement une dénotation commerciale jusqu'au XVII^e siècle. De par cette acception marchande, une connotation péjorative lui a été conférée, dégradant ainsi sa signification primaire.

Cette représentation du négoce portait logiquement en soi un sens de labeur délicat, difficile car il s'agissait d'obtenir gain de cause à

moindres frais lors des opérations d'achat-vente ou d'échange de produits. Les deux exemples exposés ci-dessous illustrent ces propos.

- *Première situation* : L'acheteur **A** et le vendeur **B** débattent sur le prix du produit **c**. Les objectifs de ces deux individus se ressemblent et diffèrent en même temps : ils peuvent être considérés comme semblables à partir du moment où **A** veut obtenir **c** et que **B** veut l'adjuger ; néanmoins et logiquement, ces deux objectifs diffèrent étant donné que le but de **A** est d'acquérir **c** à un prix réduit et que celui de **B** n'est autre que de le monnayer à un coût lui étant satisfaisant. **A** et **B** ne parleront en termes de « bonne affaire » que si leurs buts respectifs sont comblés. Si, par contre, le négoce se révèle un échec absolu ou que celui-ci ne contente qu'à moitié l'une des deux parties – voire les deux – ceci serait synonyme de « mauvaise affaire » dans le pire des scénarios, de « affaire moyenne » dans la deuxième possibilité.
- *Seconde situation* : Deux individus, **A** et **B** sont en possession d'un produit différent : **A** détient **a** tandis que **B** dispose de **b**. L'objectif de **A** est d'échanger **a** contre **b** ; en obtenant gain de ses propos, **A** arrive à ses fins, ce qui lui permet alors de aboutir à un négoce satisfaisant. Dans le cas contraire, sa démarche aura échoué.

Du fait qu'une transaction commerciale porte en soi la notion de satisfaction de besoin, les parties engagées dans cette démarche se doivent d'entamer des discussions en vue d'aboutir à un accord leur

étant convenable. De par cette spécificité, le négoce possède la dualité d'être affaire et débat, marché et persuasion, économie et diplomatie.

Cependant, dès le XV^e siècle, le terme « négoce » perd sa signification d'habilité éloquente et subtile pour ne garder que son sens mercantile, laissant au vocable « négociation » l'exclusivité de l'art de la maîtrise oratoire. De même, le mot « négociier » cède sa connotation commerciale au profit du sens argumentatif dans le terrain politique dès 1700. Dorénavant, la négociation représente l'ultime tentative d'entente entre les nations afin d'éviter un conflit armé.

« J'ose dire hardiment que négociier sans cesse, ouvertement ou secrètement, en tous lieux, encore même qu'on ne reçoive pas un fruit présent et que celui que l'on peut attendre de l'avenir ne soit pas apparent, est chose toute nécessaire au bien des États. »² (DU PLESSIS, A. J., cardinal de RICHELIEU ; cité par BELLENGER, L. ; 2003 ; p. 12).

I.2 Une acception qui s'élargit.

Avec l'évolution du mode de production des sociétés occidentales, leur hiérarchisation a été bouleversée par le changement des rapports entre les individus. L'émergence de la bourgeoisie, l'apparition de la classe ouvrière, la constitution des syndicats, parmi d'autres événements remarquables vont modifier les couches sociales et avec elles, les sujets les intégrant. S'identifier alors à une

quelconque catégorie de la communauté n'est plus une affaire d'acceptation passive mais de revendication active.

« Un nouveau paradigme du social et de l'action collective semble en gestation, moins fondé, comme antérieurement, sur des identités héritées et des pratiques mimétiques (l'individu saisi dans sa classe d'appartenance, et lui appartenant) que sur des identités négociées et des pratiques différenciées. »³
(THUDEROZ, C. ; 2000 ; p. 18).

Ce modèle auquel THUDEROZ fait référence est le fruit d'une forme inédite de négociation au sein de la communauté. On ne s'exprimera plus uniquement en termes d'achat-vente ou d'échange comme lors d'une négociation à caractère commercial ; on ne restreindra plus au monde de la politique les discussions visant à obtenir un accord. N'étant plus une attribution liée qu'au seul domaine des relations internationales, la diplomatie s'avérera, par la suite, de grande utilité lors des inusités contextes de celle que l'on nommera dorénavant la négociation sociale.

Lorsque des droits sociaux sont acquis, voire récupérés, une négociation en a été à la base. Protocolaire ou informelle, sereine ou conflictuelle, celle-ci a métamorphosé la hiérarchie de la communauté et, par conséquent, les notions individuelles d'appartenance à un groupe déterminé. Cette reconnaissance affirmée, il faut désormais la défendre par le biais d'autres négociations plus ou moins constantes, quoique non pas toujours conscientes, par crainte du « diktat, [des] décisions unilatérales »⁴
(BELLENGER, L. ; 2003 ; p. 15).

« C'est parce que les relations humaines changent, parce que les contre-pouvoirs se développent (groupements de consommation, syndicats, associations...), que de profondes mutations concernant des collectivités ou de régions entières remettent en cause un équilibre, des habitudes, voire un mode de vie, que la négociation devient un état quasi permanent entre les détenteurs du pouvoir et les individus et les groupes dont le sort est en jeu.

(...)

Le pouvoir favorise de fait ceux qui s'instaurent en instance de négociation permanente. »⁵ (BELLENGER, L. ; 2003 ; pp. 14-16).

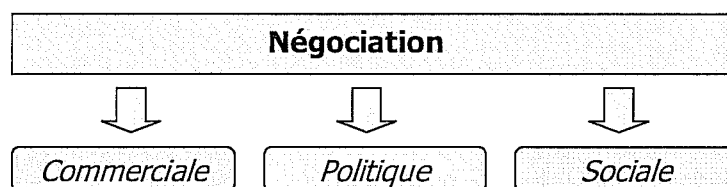


Figure 1. Les trois négociations.

La progression – car il s'agit bien d'une avancée – qu'apportent ces nouveaux rapports entre individus d'une même collectivité équilibrera par la suite l'engagement participatif des négociateurs dans l'activité négociatrice, ce qui rendra cette dernière logiquement plus équitable (le terme « négociateur » indiquera à l'avenir les individus chargés de représenter les parties lors de la négociation, le nom « négociant » étant désormais destiné à désigner les personnes exerçant dans le domaine commercial). C'est de cette manière que

les citoyens « ordinaires » – en allusion aux bases dont chaque société est composée – se trouveront à collaborer davantage avec les détenteurs de l'autorité légale, ceux-ci n'étant plus, en principe, au-dessus des législations. De même que pour la négociation politique, l'un des objectifs de la négociation sociale sera non seulement la résolution mais, et surtout, le non-déclenchement de conflits entre les parties.

Très souvent, des discussions entamées en vue de mettre fin ou de contrer des rivalités surgissent de nouvelles conventions qui viennent réaménager l'ancien contexte de manière à le rendre adapté aux exigences présentes. Il arrive parfois que des négociations sociales soit menées à bien avec le seul objectif de réadapter le règlement en vigueur. De ce fait, la négociation sociale intègre trois sous-significations : créatrice d'identité ; garante de l'harmonie communautaire ; régulatrice de résolutions collectives.

« (...) La négociation sert à produire des accords, des règles et des identités. Examinons ces trois productions sociales.

1. La négociation comme méthode de production d'accords entre des parties aux intérêts divergents est la définition la plus classique. (...) Ce type de négociation élargit la zone d'accord potentiel. (...) La production d'accords doit reposer sur des principes d'équivalence et de réciprocité entre les acteurs parties prenantes de la négociation ; de tels principes constituent les conditions majeures de réussite des négociations sociales qui ne peuvent être réduites à la simple application de règles édictées par les tutelles publiques

ni à une soumission à leurs exigences de conformité.

(...)

2. Une deuxième acception de la négociation se focalise sur la production de règles ou de normes. (...) La négociation est ici appréciée comme une technique de production de règles entre des parties en conflit. (...) La négociation est le moyen privilégié de fixer des normes, régulant ainsi les échanges marchands. (...) [La négociation comme l'État ont] un rôle de productions de normes sociales qui, classiquement, arbitrent entre intérêts particuliers et généraux. (...) Elle uniformise les conditions de la concurrence, régule la prestation du travail et complète, ou améliore, les règles étatiques. (...)
3. Une dernière définition s'esquisse, si l'on se centre sur les acteurs eux-mêmes, leurs orientations et leurs relations : la négociation comme production d'identités et de légitimités. (...) Le compromis construit l'acteur. Engageant sa responsabilité, il l'oblige à tenir compte d'une réalité complexe. Nous sommes ainsi au-delà d'un simple marchandage ou de conflits d'intérêt à résorber. Nier ou annuler le conflit (...) c'est nier l'identité des acteurs qui s'y expriment. (...) La négociation ouvre un espace de concurrence et d'autonomie ; les identités usuelles sont perturbées et c'est toute la légitimité de l'ancien compromis social (...) qui est atteinte. Le jeu crée l'acteur, et ce dernier joue sur les règles du jeu ; acteurs et règles sont ainsi en rapport stratégique (...). »⁶ (THUDEROZ, C. ; GIRAUD-HÉRAUD, A. ; 2002 ; pp. 19-21).

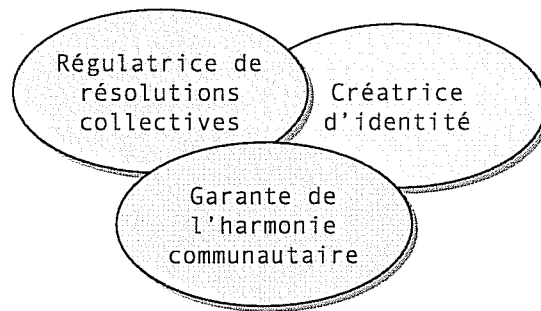


Figure 2. La négociation et ses fonctions.

I.3 La négociation : complémentarité et imprévisibilité.

L'échange d'objets et/ou services, de même que l'activité commerciale référant à l'achat-vente d'un produit, ainsi que les négociations de type social et politique, peuvent vraisemblablement entraîner la révision d'anciennes règles en vigueur lorsque celles-ci perdent de leur pertinence dans le contexte de négociation présent. Le cas contraire est également envisageable : d'une remise en question des règles peuvent émerger des négociations à caractère commercial, politique ou social. Mieux encore : une négociation commerciale peut déboucher sur une autre sociale ou politique, et vice versa. De ce fait, les négociations fusionnent montrant ainsi une certaine complémentarité, selon la terminologie employée par C. THUDEROZ (2000).

« Le concept de négociation possède deux acceptions complémentaires (...). Il désigne soit l'activité sociale consistant à échanger des objets, de manière à résoudre un litige, ou à échanger des biens ou des services dans le cadre d'une relation commerciale (...), soit l'activité sociale consistant à

déterminer collectivement des règles (...). Évidemment, ces deux activités tendent à se confondre (...). »⁷ (THUDEROZ, C. ; 2000 ; p. 12).

Les négociations sociales entamées entre les syndicats et la direction de la Régie autonome des transports parisiens (RATP) en décembre 1995, après une longue période de grèves provoquée par la décision du gouvernement français de réformer les régimes de la sécurité sociale et de la retraite dans le secteur public sont en exemple indiscutable. L'annulation de la partie concernant les retraites du secteur public dans le « plan Juppé » – du nom du Premier Ministre de l'époque – n'a pas suffi à apaiser certains syndicalistes de la RATP qui, malgré l'appel de leurs dirigeants à la reprise du travail, ont poursuivi le mouvement contestataire afin d'obtenir gain de cause également pour la sécurité sociale. Une certaine mésentente s'est installée entre les chefs syndicaux et les adhérents. C'est ainsi qu'une nouvelle négociation a été entamée, cette fois-ci entre l'autorité administrative de la RATP et l'intendance syndicale, de façon à rendre leurs rapports propices au dialogue, en premier lieu, et non pas au conflit, comme il l'était d'habitude. La négociation sociale a été la prémisse à une évolution – car il en est ainsi – des pratiques tacitement ou ouvertement établies dans ce cadre précis, créant ainsi un précédent dans le paysage social français.

Les négociations conclues entre Cuba et les États-Unis d'Amérique lors de l'échec subi par ces derniers à la baie de Cochons en avril 1961 sont également une illustration du passage de la négociation politique à la négociation commerciale. Après une période de discussion autour de l'avenir des prisonniers de guerre cubains et/ou

américains, les gouvernements de Fidel Castro et de John Kennedy ont scellé leurs pourparlers par le renvoi au territoire américain des troupes déchues... en échange de compotes pour les enfants cubains !

De ces exemples émane incontestablement une maxime inhérente à la négociation : son imprévisibilité. Des événements parfois inopportuns, parfois fortunés peuvent faire irruption, de façon inespérée, en pleine activité négociatrice, la bouleversant ainsi par la suite. Certes, une négociation se doit d'être préparée, organisée, prévue de longue date d'être possible. La tâche de sa conception revient, en fait, au négociateur qui, en tant qu'individu averti, intelligent – deux qualités indispensables – sait qu'il aura beau avoir planifier le mode opératoire de l'activité négociatrice dans ses moindres détails, celle-ci ne sera jamais exempte d'aléas. La considérer comme étant finie, achevée, terminée ne fera que l'induire en erreur. Par conséquent, il serait alors plus prudent de situer cet exercice dans le domaine des probabilités que dans celui des exactitudes.

« Si le choix de la négociation se traduit par un calcul de coûts, ces derniers ne peuvent être qu'estimés ; ils ne seront correctement connus qu'après l'action ; il s'agit plutôt d'un calcul d'opportunités ou, pour parler comme Weber, d'une évolution des utilités et d'un calcul chiffré des chances des opérations projetées. Cette évaluation peut être méthodique, mais ne peut prétendre, du fait de la rationalité limitée des individus, à l'exhaustivité ; et du fait que la négociation est un *processus*, que les préférences et les représentations des acteurs sont évolutives, ces calculs peuvent évoluer ; ce qui

était jugé comme modalité efficace avant l'action (engager un procès plutôt que transiger avec son adversaire), peut, au cours de l'action, se révéler contraire. Cette estimation intègre également des éléments subjectifs, issus de l'expérience individuelle ou collective. Toute négociation comporte des coûts cachés, ou des avantages masqués. Il existe ainsi des externalités positives de la négociation : une reconnaissance de soi, apprentissage collectif, gain de légitimité, difficilement évaluable ou perceptible. Les individus adoptent donc un mode de résolution sans en connaître les coûts réels. Ils les construisent par leur action. »⁸ (THUDEROZ, C. ; 2000 ; p. 118).

I.4 Interaction et négociation (1^{ère} partie).

La négociation en tant qu'activité sociale relève forcément de l'interaction entre individus dans la communauté, donc de ce qu'ils sont et de ce qu'ils deviennent à chaque relation avec autrui.

« Formulé dogmatiquement, [le principe d'interaction] stipule que ce qu'une personne produit, ou même ce qu'elle est, constitue une réflexion de ses relations avec autrui. »⁹ (TROGNON, A. ; 1991 ; p. 10).

D'après A. TROGNON (1991), trois seraient les critiques fondamentales émanant de ce principe de l'interaction :

1. Une première issue de la psychologie sociale et expliquant que les relations interpersonnelles en tant que base logique de la formation de l'identité individuelle sont de l'interaction.
2. Une autre de type philosophique qui expliquerait toute relation de communication entre individus comme étant aussi une interaction.
3. Un dernier modèle linguistique qui veut que toute énonciation, tout énoncé, voire tout mot soit également de l'interaction.

Une analyse de l'interaction sur ces aspects semblerait indiquée à ce stade du chapitre afin de pouvoir comprendre ultérieurement les facettes de la négociation en tant qu'activité interactive.

I.4.1 L'interaction au regard de la psychologie sociale.

Selon M. MUSIOL, il existerait en psychologie deux conceptions à propos de l'interaction : une première dérivant de la psychologie cognitive ; une seconde émanant de la psychologie sociale.

« [En psychologie cognitive, l'importance est donnée] à la description et à l'explication de phénomènes et de comportements qui sont issus de l'interaction du sujet, ou plutôt de l'organisme, et de l'environnement, ou mieux, d'un sous-ensemble caractérisé de variables environnementales, soit d'un contexte ; [la psychologie sociale] (...) admet qu'une interaction peut être considérée comme une suite ordonnée de comportements issus de deux entités A et B [qui] sont des individus différenciés [et dont] la réciprocité de leurs

comportements, c'est-à-dire de leurs actions, s'exprime tout au long de la séquence »¹⁰ (MUSIOL, M. ; 1991 ; pp. 170-171).

Cette séquence à laquelle MUSIOL fait référence ne peut s'exprimer que dans un contexte interactif déterminé. De par l'importance que dans la négociation est accordée aux rapports établis entre les négociateurs à partir de leurs comportements réciproques dans une situation spécifique de négociation, cette thèse s'inscrira dans la lignée de la psychologie sociale.

L'idée que l'individu n'existe qu'en société et seulement en relation avec la société, que Moi n'en est rien sans Vous et Lui a été développée dès 1934 par G. H. MEAD. Pour ce psychosociologue, la notion d'être individuel est uniquement élaborée en étroit lien avec la notion d'être collectif.

« Ce qui permet de considérer le geste à part de l'acte social tout entier, ce qui l'isole en tant que geste – ce qui en fait plus que le début d'un acte individuel – c'est la réponse d'un ou de plusieurs autres organismes. Une pareille réponse lui donne un sens. »¹¹ (MEAD, G. H. ; cité par MUCCHIELLI, A. ; 2001 ; p. 70).

Du fait de l'interprétation de l'*alter individu*, le geste produit par l'*individu* acquiert tout son sens dans la situation interactive, et ainsi successivement. Une signification commune naît alors d'un cadre déterminé à partir des comportements réciproques.

« La notion d'interaction renvoie donc à un « fait relationnel irréductible » qui est que l'on ne peut pas être en présence

d'autrui sans être affecté par cette présence et donc que toute relation humaine de co-présence implique une activité conjointe et réciproque des acteurs en présence. »¹² (MUCCHIELLI, A. ; 2001 ; p. 72).

A. MUCCHIELLI (2001) affirme que la psychologie sociale distingue trois types d'interaction apparaissant régulièrement lors des échanges interindividuels. Ces échanges pouvant être considérés comme des sortes de « interactions dans l'interaction » résultent de la production et de l'interprétation de gestes par les interactants dans une situation donnée :

1. Interaction *digitale* (geste produit verbalement) et *analogique* (geste produit non-verbalement).
2. Interaction de *confirmation* (reconnaissance du geste produit) ou d'*infirmité-invalidité* (négation du geste produit).
3. Interaction de *tangentialisation* (omission du geste produit), de *disqualification* (transformation du geste produit à l'avantage de l'*alter individu*) et de *mystification* (tergiversation du geste produit).

C'est ainsi que l'étude de diverses situations interactives a permis de leur attribuer certaines caractéristiques : elles favorisent la formation de groupes – et donc d'identité – instaurent des règles, induisent des comportements. (cf. citation de C. THUDEROZ ; pp. 14-15).

En psychologie sociale, l'idée d'« identité » devient difficile à cerner de par le dynamisme inhérent aux interactions sociales, lesquelles lui donnent un sens. Cette complexité la place alors dans le champ épistémologique du « relativisme constructiviste. »

« *L'identité est un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs.* »¹³ (MUCCHIELLI, A. ; 2003 ; p. 12).*

De ce fait, l'identité devient non pas « l'identité » mais « les identités » se construisant au fur et à mesure que les interactions interindividuelles émergent dans le contexte. Ainsi, « le concept d'identité est donc remplacé par celui d'*identité-située*. »¹⁴ (MUCCHIELLI, A. ; 2003 ; p. 37).

Les psychologues sociaux aimeraient en conséquence se tenir à leurs propres préceptes de mobilité de l'identité. Nonobstant, il s'avérerait quasiment impossible de pouvoir mener à bien des recherches dans le domaine des sciences humaines sur ces bases, ce qui a conduit les spécialistes à établir trois types d'identités toutefois modulables : l'*identité individuelle*, l'*identité de groupe* et l'*identité sociale*.

* En italique dans l'original.

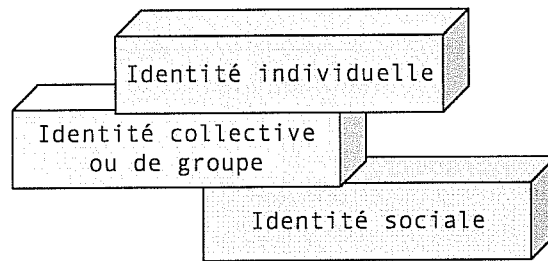


Figure 3. Les identités en psychologie sociale.

L'*identité individuelle* se crée au contact avec l'*alter individu*. La rencontre avec autrui laisse chez l'individu une sensation de concordance ou de rejet, qui lui permettra de se fonder une identité après de longs moments d'analyse consciente ou inconsciente.

« *Les fondements de l'identité d'un acteur pour d'autres acteurs (ou pour lui-même) se trouvent dans les identités de ces autres acteurs (ou du premier acteur lui-même).* »¹⁵
(MUCCHIELLI, A. ; 2003 ; p. 5).*

« L'identité se fonde sur deux dimensions :

- 1) la dimension de la relation avec soi-même ;
 - 2) la dimension de la relation avec les autres. »¹⁶
- (MASSONNAT, J. ; cité par DE CARLO, M. ; 1997 ; p. 285).

* En italique dans l'original.

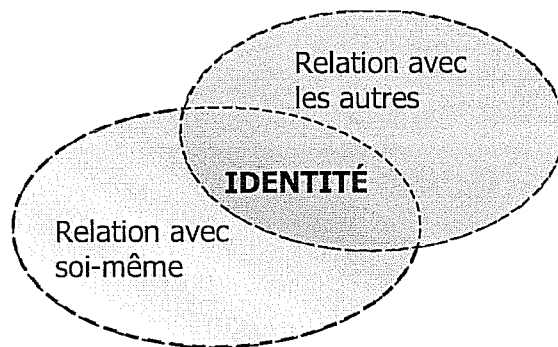


Figure 4. La formation de l'identité selon la psychologie sociale.

Lorsqu'un ensemble d'interactions est observé dans un contexte précis, des comportements réciproques interindividuels émanent de ces échanges. Les actants s'identifient mutuellement comme étant intégrants d'une situation qui, au regard extérieur peut paraître étrangère, mais qui ne l'est pas à leurs yeux. D'un point de vue phénoménologique, une construction collective est réalisée. *L'identité de groupe* est née.

« Pour constituer un groupe, je dois penser à Vous et Lui comme pareil à Moi et penser à notre ensemble (synthèse personnelle). Mais il est nécessaire que Vous et Lui fassiez la même synthèse. Chacun de nous (Moi, Vous, Lui) accomplit encore autre chose. Pour qu'un groupe se constitue réellement, je dois avoir conscience que vous pensez l'un de *Nous* ainsi que le je le fais et que *Lui* fait de même. Je dois, en outre, m'assurer que Vous et Lui avez conscience que je me considère comme lié à vous deux et il faut que, de même, Vous et Lui, soyez sûrs que les deux autres ont conscience que ce *Nous* est commun, qu'il n'est pas une illusion que s'en font seulement deux d'entre nous... Ce qui précède pourrait se résumer ainsi : « j'intériorise » votre synthèse et celle du

troisième d'entre-Nous ; vous intériorisez la mienne et la vôtre ; j'intériorise votre intériorisation de la mienne et de la sienne ; vous intériorisez la vôtre et la sienne ; il intériorise mon intériorisation de la mienne de la vôtre – et ainsi de suite à l'infini... »¹⁷ (LAING, R. D. ; cité par MUCCHIELLI, A. ; 2001 ; p. 71).

L'*identité sociale* est la somme de l'*identité individuelle* et de l'*identité collective* ; elle n'est pas aussi dynamique que les identités qui la conforment car elle est plus assujettie aux stéréotypes créés à l'extérieur et à l'intérieur de la communauté.

« (...) Il vaut mieux faire de l'identité sociale la partie consensuelle des définitions par les groupes d'appartenance attribuée par les groupes sociaux pertinents de l'univers de vie du sujet. (...) La cohésion d'une société peut s'évaluer à l'importance du consensus réalisé par tous les partenaires sur un ensemble d'identités sociales. »¹⁸ (MUCCHIELLI, A. ; 2003 ; p. 90).

Jusqu'à présent, il a été question de l'importance des interactions sociales dans la formation d'identités. Les paragraphes postérieurs seront consacrés aux autres deux caractéristiques reconnues aux interactions sociales : l'instauration de règles et l'induction de comportements.

Lorsque deux individus interagissent pour la première fois, ils se comparent, s'évaluent afin d'essayer de se comprendre. Cette connaissance mutuelle s'avérera certainement efficace si leurs

interactions deviennent réitératives, car elles « établiront les règles » à ne pas enfreindre dans ce cadre d'échanges.

Dès lors que le groupe est confirmé, son harmonie interne est subordonnée aux relations entre ses intégrants. Celle-ci sera perpétuée à condition que les transactions utilisées confirment une certaine « uniformité dans le comportement des actants. » Cette concordance d'attitudes conduira inéluctablement à l'établissement de certains principes à ne pas transgresser afin d'éviter des incongruités au sein du groupe. De ce fait et par extension, des déductions, des inductions sont faites par ses intégrants, non seulement à partir de leur vécu personnel mais, et surtout, à partir des expériences accumulées au jour le jour à l'intérieur de la collectivité, créant ainsi une dynamique des interactions propre à cette communauté.

« Un système d'interactions n'est pas une simple addition ou succession d'interactions. Comme tout système, il possède des caractéristiques propres, différentes de celles de ses éléments pris isolément.

(...)

La notion de système d'interaction apporte avec elle la notion de causalité circulaire. Cela signifie que le comportement de chacun est pris dans un jeu complexe d'implications mutuelles, d'actions et de rétroactions. Comprendre la signification d'une conduite exige alors de la replacer dans le système total. Cela exige aussi de privilégier une analyse des interactions « ici et maintenant », dans une approche synchronique montrant

comment le système fonctionne (...). »¹⁹ (MUCCHIELLI, A. ; 2001 ; p. 83).

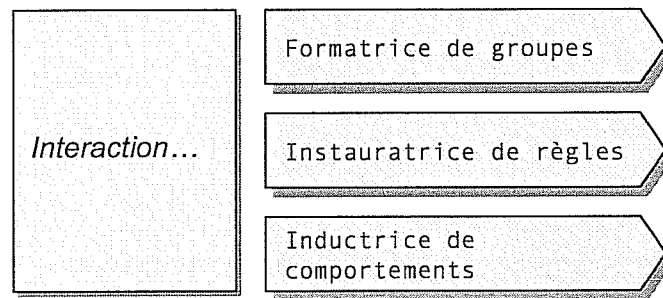


Figure 5. L'interaction au regard de la psychologie sociale.

1.4.2 L'interaction au regard de la philosophie.

Influencés par les expériences psychologiques, sociologiques et linguistiques d'après 1945 concernant les relations entre individus, groupes et langage, certaines philosophes s'y sont également associés, J. HABERMAS (1987) étant sans doute le chef de file.

Pour HABERMAS, l'examen des interactions sociales ne peut que se subordonner à une analyse des relations de communication sociales (figure 6). Ces dernières seraient à la base de deux types d'interactions étant radicalement opposées de par leurs objectifs :

1. Les *interactions stratégiques*. Négativement manipulatrices, elles sont la cause de l'émergence d'un raisonnement instrumenté, dicté aux individus et qui, par conséquent, les conditionnent. Les moyens de communication en

concomitance avec les pouvoirs publics seraient leurs principaux exécuteurs.

2. Les *interactions raisonnées*. Elles sont composées de trois types d'actions : l'*action objective et cognitive* qui se doit d'exprimer la vérité ; l'*action intersubjective* qui, aux yeux de l'actant et de l'interactant, possède une déontologie, une éthique, une morale ; l'*action expressive* qui relève de la sincérité de l'acte en question. Ces interactions sont logiquement développées par les individus entre eux, sans l'entrave des médias ou des autorités ; elles représentent le raisonnement spontané qui, vu de l'extérieur, peut paraître, parfois, incompréhensible et, donc, hasardeusement interprétable.

Ces deux interactions communicationnelles se dirigent vers deux chemins diamétralement différents. Les *interactions stratégiques* ne cherchent que ce que HABERMAS considère comme le succès, des sortes d'objectifs communs dépourvus de sens moral. De leur côté, les *interactions raisonnées* se retrouvent finalement dans l'*entente*, « des actes (...) un tantinet plus [difficile] à cerner, car, pour la plupart, ils échappent à l'analyse rationnelle. »²⁰ (SFEZ, L. ; 2004 ; p. 10).

L'héritage culturel des individus est pour beaucoup dans la réalisation des *interactions raisonnées* ; il se manifeste à tout moment dès que la « vraie communication », à savoir l'*interaction raisonnée*, se met en marche ; il renforce le lien social, tout comme la « fausse communication » – l'*interaction stratégique* – celle qui n'existe que pour mieux dominer les individus car, comme le soutient

le propre HABERMAS, « la société est fondamentalement une communauté de communication. »

« On peut (...) résumer les contributions de Habermas : la communication est dans le social, dans la langue qui est sociale, dans l'implicite, le pré-jugé. La communication n'est pas machinique, mais compréhensive. Elle émerge au moment des ruptures. Le vécu du monde est capté, technicisé par des acteurs responsables. Il est alors transformé et colonisé. Mais il a encore ses chances... À condition, bien sûr, d'échapper aux stratégies linéaires du succès et de s'orienter vers l'entente. Car la stratégie du succès ne peut assurer la transmission des valeurs. »²¹ (SFEZ, L. ; 2004 ; pp. 10-11).

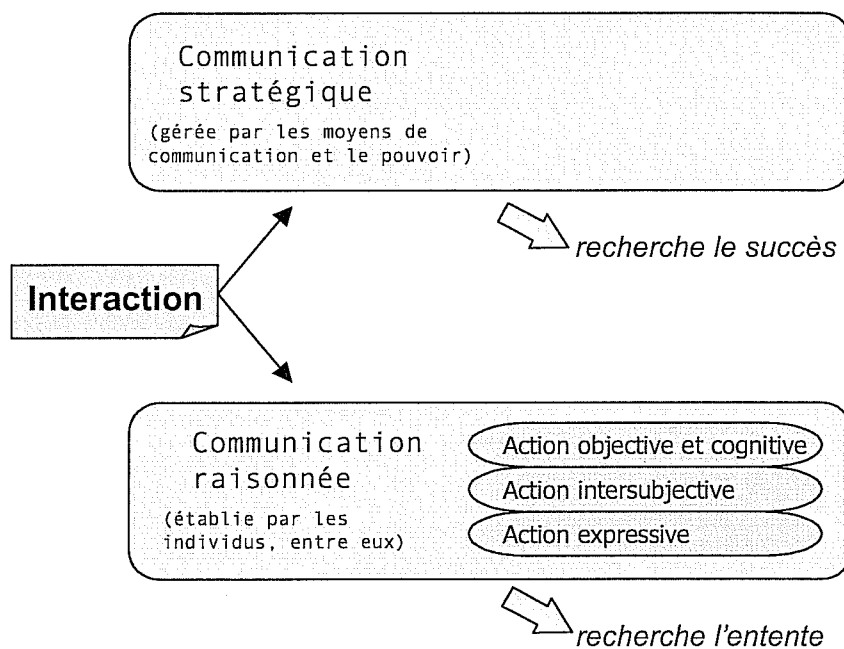


Figure 6. L'interaction au regard de la philosophie.

I.4.3 L'interaction au regard de la linguistique.

Une interaction, suivant les explications de TROGNON (1991), signale à la fois une classe d'objets et la propriété qu'ils réalisent. Les « objets » en question sont généralement présentés dans la littérature en question comme étant :

- L'émission d'un message et le message en soi et/ou,
- Une suite d'actions et une suite d'échanges de messages entre les interactants.

L'interdépendance entre le message émis et son interprétation par autrui, représentent, de son côté, les « propriétés » de l'interaction.

« Par interaction (...), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. »²² (GOFFMAN, E. ; cité par TROGNON, A. ; 1991 ; p. 12).

D'autres spécialistes tels que C. KERBRAT-ORECCHIONI vont encore plus loin car ils considèrent que même un monologue est une forme d'interaction. La seule observation à retenir est « la différence essentielle entre anticipation de la réception par le locuteur et réalité de la réception par l'interlocuteur. »²³ (GUESPIN, L. ; cité par TROGNON, A. ; 1991 ; p. 13). C'est là que réside la véritable interaction.

« Les déterminations mutuelles se déploient à la fois sur l'axe des successivités et sur celui des simultanités. »²⁴

(KERBRAT-ORECCHIONI, C. ; citée par TROGNON, A. ; 1991 ; p. 13).

« - Comme il n'existe pas de rapport terme à terme entre un message et l'action accomplie au moyen de ce message, c'est le récepteur de ce dernier qui détermine pour partie la valeur de l'action du message, et ce, à partir d'un ensemble d'hypothèses concernant l'émetteur du message. Bref, la valeur d'action d'un message est codéterminée par les interactants.

- Or, sauf peut-être dans la première manière de concevoir l'interaction, une interaction réussie, c'est-à-dire conformée à la réaction du partenaire et correctement reçue par ce dernier, serait théoriquement incompréhensible sans que rien ne relie les participants. C'est donc la relation qui soutient l'interaction, non l'inverse. (...) »²⁵ (TROGNON, A. ; 1991; p. 13).

M. DELEAU associe trois contextes à tout acte s'établissant entre, au moins, deux interactants : un premier de type *situationnel*, en second appelé *interactionnel*, un dernier reconnu comme étant *interdiscursif* (figure 7).

Le *contexte situationnel* est le *hic et nunc*, le moment et l'endroit, le temps et l'espace où se développe l'interaction ; il est attaché aux règles de la communication, voire subordonné à celles-ci dans la situation précise, et de ce fait, assujettit au savoir culturel des interactants et à son évolution dans ledit cadre.

« Le *contexte situationnel* renvoie aux conditions institutionnelles, temporelles, et matérielles de la situation (...).

Ce sont également tous les aspects contractuels de la communication qui sont liés à ce contexte. (...) C'est le sens que les sujets attribuent à la situation, à partir d'indicateurs *in situ* et de leur expérience sociale antérieure (créatrice d'*habitus*), qui oriente le contenu et la forme de leurs échanges. »²⁶ (GILLY, M. ; ROUX, J.-P. ; TROGNON, A. ; 1999 ; pp. 15-16).

Trente ans auparavant, D. HYMES (1972) définissait déjà ce qu'était une « communauté linguistique », ce conglomerat d'individus partageant non seulement une même langue mais également un même langage – donc une compétence linguistique spécifique à la situation de communication – et des savoirs culturels analogues.

« Quand nous établissons un rapport entre la notion de communauté linguistique et celle de compétence, nous devons préciser que **les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types**, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, **une connaissance conjugquée de normes de grammaire et de normes d'emploi**. »²⁷ (HYMES, D. ; 1982 ; p. 47).*

Toujours indissociable du contexte situationnel, le second *contexte* appelé *interactionnel* englobe les actions et les réactions des interactants vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs interlocuteurs respectifs lors des échanges.

« Le contexte *interactionnel*, « logé dans le premier » [le contexte situationnel] concerne les interactions proprement

* En gras dans l'original.

dites, c'est-à-dire les influences réciproques que les comportements des partenaires ont les uns sur les autres. Il peut faire intervenir des signes (verbaux et non verbaux) émis par l'un ou par l'autre des deux partenaires, ou par les deux (...). »²⁸ (GILLY, M. ; ROUX, J.-P. ; TROGNON, A. ; 1999 ; p. 15).

L'analyse d'un contexte interactionnel suppose le traitement de l'information extraite des signes produits par les interactants et porteurs de signification lors de leurs échanges interactifs. D'après GILLY, ROUX et TROGNON (1999), trois problématiques principales en sont dégagées : une première concernant *l'étude des échanges interactifs et sa décomposition*, une seconde visant *la relation existant entre éléments cognitifs et sociaux dans l'interaction*, une dernière se fixant sur *les habitudes remarquées* lors de cette dernière.

L'étude des échanges interactifs serait facilitée par une double segmentation : d'abord, en sous-groupant de manière limitée les attitudes respectives des interactants ; ensuite, en les classant. *La relation existant entre éléments cognitifs et sociaux dans l'interaction* devrait pouvoir être corroborée à partir d'un choix régulier d'échanges interactifs et à l'aide d'une méthodologie préalablement définie comme étant adaptée à cet effet. Enfin, les *habitudes remarquées* – bien qu'un comportement ne soit jamais identique à un autre lors des échanges interactifs – serviraient de repère pour une future nomenclature conduisant à des explications logiques des attitudes réciproques des interactants.

Les contextes situationnel et interactionnel décrits, seul manque d'argumentation le *contexte interdiscursif*. Celui-ci intègre les éléments linguistiques des échanges entre interactants.

« Le contexte interdiscursif est constitutif du contexte interactionnel mais concerne de façon spécifique le discours, c'est-à-dire les aspects langagiers des échanges par référence au contexte de la langue. »²⁹ (GILLY, M. ; ROUX, J.-P. ; TROGNON, A. ; 1999 ; p. 15).

Pour GILLY, ROUX et TROGNON, le contexte interdiscursif a une place importante dans la constitution de ce qu'ils dénomment *la négociation et la construction du sens et l'analyse interlocutoire*.

Lors des échanges interactifs langagiers, les actants possèdent des références préalables sur les objets – ou *les référents* dans la terminologie utilisée par GILLY, ROUX et TROGNON – références qui sont adaptées au fur et à mesure que leurs échanges sont constitués. Ces significations évoluent avec l'emploi de *codes*, non pas toujours connus à l'avance par les interactants, mais ajustables au contexte en question. Par cet acte, les interactants *négocient et construisent les significations* nouvelles des référents à chaque situation interactive.

Ces échanges interactifs langagiers permettent, à leur tour, d'entamer *l'étude des actes illocutoires* dans des contextes déterminés. L'acte illocutoire langagier (désigné « F_(p) ») est formé de la force illocutoire (désignée « F » ; fonction sociale de l'acte : affirmer, nier, promettre, etc.) et du contenu propositionnel (désigné

« p » ; signification donnée au *référent* au moment où la force illocutoire lui est destinée). Formulé mathématiquement,

$$F_{(p)} = F + p$$

Pour que l'objectif d'un acte illocutoire soit atteint, les interlocuteurs se doivent de négocier les *codes des référents* à travers des forces illocutoires et des contenus propositionnels adéquats au contexte. Par l'intermédiaire des actes illocutoires, les interlocuteurs parleront de réussite et de satisfaction, ou d'échec et d'insatisfaction : la réussite ou l'échec d'un acte illocutoire dépendent du locuteur ; sa satisfaction ou son insatisfaction, de l'interlocuteur. Pour ce faire, une correcte négociation des *codes des référents* semble primordiale.

Ainsi, les trois contextes *situationnel*, *interactif* et *interdiscursif* sont indissociablement liés à l'heure d'examiner une situation sociocognitive interactive et donc, de négociation. Un écart conscient ou inconscient de l'un des trois vouerait à l'échec toute analyse d'une quelconque interaction, la ramenant à son point de départ.

« Les comportements interactifs proprement dits ne relèvent bien sûr que des contextes interactionnels et interdiscursifs. C'est là que les observables sont à définir et à caractériser mais l'objet et la dynamique des interactions dépendent toujours, et souvent pour une part importante, du contexte situationnel. »³⁰ (GILLY, M. ; ROUX, J.-P. ; TROGNON, A. ; 1999 ; p. 15).

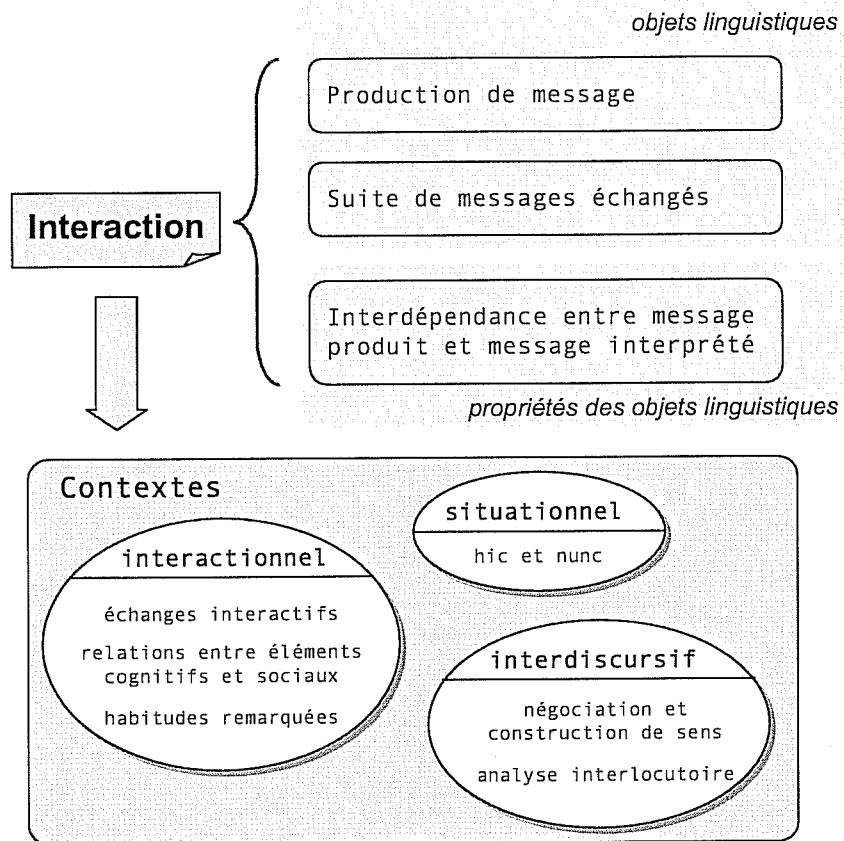


Figure 7. L'interaction au regard de la linguistique.

I.5 Interaction et négociation (2^{ème} partie).

Les trois optiques scientifiques de l'interaction sociale analysées dans le sous-chapitre précédent – critères socio-psychologique, philosophique et linguistique (cf. A. TROGNON ; pp. 19-20) – il s'avère pertinent de les relier à l'activité négociatrice.

Bien que toute interaction ne porte pas en soi les caractéristiques d'une négociation commerciale, politique, ou sociale – l'atteinte

d'objectif n'étant pas à l'ordre du jour – toute négociation implique automatiquement de l'interaction, plus précisément, une suite d'interactions et, par conséquent, de rapports communicatifs entre négociateurs – ou interactants – à partir d'un assortiment de défis verbaux ou non. Présentée ainsi, l'activité négociatrice peut être reconnue et expliquée sur les trois points de vue exposés par TROGNON.

I.5.1 La négociation interactive au regard de la psychologie sociale.

Toute activité négociatrice existe parce que des échanges sont établis entre les négociateurs-actants afin d'atteindre l'objet convoité. Chacune de ces interactions sociales prend alors une connotation spécifique à la situation vécue, ce qui lui donnera son propre sens, comme le préconise la psychologie sociale.

L. BELLENGER (2003) distingue trois types d'interaction perceptibles à l'intérieur d'une négociation. Répertoriées ci-dessous, ces échanges permettraient de donner une signification aux propos des interactants dans l'activité négociatrice.

1. L'intention de celui qui initie l'échange ;
2. L'interprétation qui en fait donc l'interactant ;
3. L'ensemble d'échanges en soi.

Les deux premiers modes dépendent réciproquement l'un de l'autre. Tel qu'il avait été préalablement exposé et illustré fondamentalement

par les citations extraites de l'ouvrage de TROGNON (1991), les interactants influent mutuellement leurs échanges. De ce fait, l'atmosphère et, par conséquent, la progression ou le recul de l'activité de négociation en dépendent.

« (...) À côté de toutes les autres composantes de la négociation, l'interaction ajoute sa propre influence. (...) Nous avons observé expérimentalement qu'un négociateur, lorsqu'il sort d'une réunion, semble autant concerné par le mode interactif vécu que par le résultat.

(...)

Les « petites phrases » des négociateurs à l'issue d'une confrontation renseignent sur leur façon de vivre leurs divergences ; elles aident à identifier le mode interactif d'échanges et permettent de souligner qu'avant toute chose (connaissance du dossier, expérience personnelle, situation, etc.) la négociation est fondamentalement un acte de *communication*. »³¹ (BELLENGER, L. ; 2003 ; pp. 54-56).

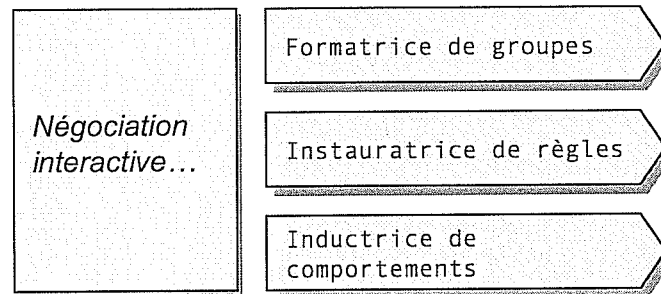
Les « petites phrases » auxquelles fait référence BELLENGER confirment l'existence régulière d'échanges. Ceux-ci se font, soit de manière verbale (interaction digitale), soit de manière non-verbale (interaction analogique), en reconnaissance au geste produit (interaction de confirmation), ou en le niant dans sa totalité (interaction d'information-invalidation), ou encore en l'omettant (interaction de tangentialisation), en le transformant à l'avantage d'autrui (interaction de disqualification), enfin en le tergiversant intégralement (interaction de mystification).

Les échanges établis permettent à chaque négociateur-actant d'adapter leurs comportements respectifs au moment de la négociation. Des règles seront définies soit tacitement, soit expressément, par les interactants ; elles assureraient une certaine congruence de l'activité négociatrice et de la prise de position des négociateurs pendant sa durée.

Des positions adoptées par les négociateurs lors de la négociation sont modulées leurs identités individuelles et, surtout, l'identité du groupe. Un geste produit par le négociateur-individu et son interprétation par le négociateur-alter-individu, remplissent de sens l'échange, montrant ainsi une certaine facette de leur « identité-située. » (cf. p. 23).

« (...) Pour aider chacun à mieux comprendre ce qui se passe à l'intérieur d'une négociation (...), il faut s'intéresser (...) à l'*interaction* entre les protagonistes. Nous entendons ici par « interaction » le système d'échanges réciproques à l'œuvre pendant la communication. »³² (BELLENGER, L. ; 2003 ; p. 52).

Suivant les préceptes de l'interaction établis par la psychologie sociale et les associant à l'acte communautaire qu'est la négociation, on peut alors reprendre la figure n° 5 (cf. p. 28) sur l'interaction et y placer également la négociation comme proposé ci-dessous.



I.5.2 La négociation interactive au regard de la philosophie.

« La négociation est fondamentalement un acte de *communication*. » Cette affirmation de BELLENGER (cf. p. 39) est d'une véracité sans contestes. Suivant cette même lignée, si la négociation est communication, elle peut alors être inscrite dans la conception philosophique de l'interaction introduite par HABERMAS. Mais, *qu'est-ce que la communication ?* Cette question mérite réflexion.

Bien qu'il semble difficile d'apporter une définition achevée du terme *communication*, une mise au point des différentes théories développées par les sciences dites « exactes » et « humaines » s'avère nécessaire afin de mieux situer la négociation en tant qu'activité communicative.

La première théorie à propos de la communication a été proposée par le mathématicien C. E. SHANNON en 1949 ; elle exposait que tout modèle communicationnel possédait trois éléments : un émetteur, un récepteur et un message. La fonction de l'émetteur est celle d'envoyer le message au récepteur ; ce dernier se contente de le recevoir.



Figure 8. La communication selon SHANNON.

Ce schéma a le mérite d'introduire les trois facteurs indispensables à chaque situation communicative. Néanmoins, l'analyse présentée est assez limitée car elle est incapable de les placer dans un cadre précis, variable selon les intentions des communicateurs ; d'autre part, elle se contente d'une exposition mécanique, sans doute de par la formation cybernétique de SHANNON. C'est ce que L. SFEZ appelle la « communication représentative. »

« La communication, ici, c'est le message qu'un sujet émetteur envoie à un sujet récepteur par un canal. L'ensemble est une machine cartésienne conçue sur le modèle de la boule de billard dont la marche et l'impact sur récepteur sont toujours calculables. Causalité linéaire. Sujet et objet restent séparés et bien réels. La réalité est objective et universelle, extérieure au sujet qui la représente. (...) »³³ (SFEZ, L. ; 2004 ; p. 52).

Le modèle de SHANNON étant handicapant pour les sciences « sociales » à cause de sa rigidité, d'autres propositions ont été réalisées par les spécialistes afin de combler les lacunes trouvées et de le rendre plus souple. Un exemple est celui de la théorie développée par l'École de Palo Alto et que SFEZ (2004) nomme la « communication expressive. »

Plus proche de la conception de l'interaction répandue par la psychologie sociale, les spécialistes de l'École de Palo Alto tentent de situer les sujets dans le cadre précis de l'échange et, donc, de leurs intentions respectives de « participer à une communication. » Les interactants redeviennent des individus créant une réalité qui leur appartient. Cette réalité est imprégnée de subjectivité, liée aux significations particulières du contexte ; elle se construit au fur et à mesure qu'émergent les interprétations faites par les interactants des gestes mutuellement produits. L'idée d'un individu puisant dans son vécu pour construire une situation présente semble proche du « relativisme constructiviste » et de l'*interaction raisonnée* de HABERMAS (cf. p. 29).

« (...) La notion de « message » est devenue plus concrète : on a évoqué l'importance de son contenu, du ton employé...On a aussi affiné la notion de « code » en distinguant les niveaux linguistique et culturel : parler anglais ou français, mais aussi un langage châtié ou l'argot ; appliquer ou non les règles de politesse...On a ajouté des éléments, celui de « contexte » notamment, pour marquer l'importance de l'environnement spatial, culturel et psychologique dans lequel évoluent les interlocuteurs...Une transformation importante est intervenu lorsque le récepteur a perdu de sa passivité grâce à l'introduction de la notion de « *feed-back* », terme issu de la cybernétique et désignant la réaction du récepteur au message et son retour vers l'émetteur. Les protagonistes ne se voyaient plus ainsi assigner des places figées dans l'activité ou la passivité ; et l'accent était mis sur la notion d'interaction qui introduit l'idée d'action en retour et de circularité dans le processus de communication. »³⁴ (MARC, E. ; PICARD, D. ; 2000 ; pp. 61-62).

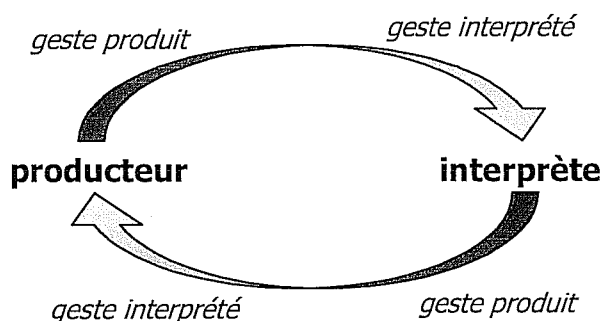


Figure 9. La communication selon l'École de Palo Alto.

Une dernière théorie de la communication est exposée par SFEZ (2004) ; elle se rapprocherait de l'*interaction stratégique* de HABERMAS (cf. p. 28), où politique, moyens de communication et grands consortiums financiers traiteraient la société dans son ensemble comme une grande marionnette dont ils tireraient les ficelles, de façon à modeler tacitement et à gérer conséquemment les mentalités et les comportements individuels.

« Ici, la communication n'est plus que la répétition imperturbable du même (tautologie) dans le silence d'un sujet mort, ou sourd-muet, enfermé dans sa forteresse intérieure (autisme), capté par un grand Tout qui l'englobe et dissout jusqu'au moindre de ses atomes paradoxaux. (...) La communication se fait ici de soi à soi-même, mais d'un soi dilué dans un tout. Cette communication-là est donc celle d'un non-soi à un non-soi-même. »³⁵ (SFEZ, L. ; 2004 ; p. 119).

Les principales théories de la communication exposées, laquelle d'entre elles est susceptible de s'apparenter à la négociation ? Seule

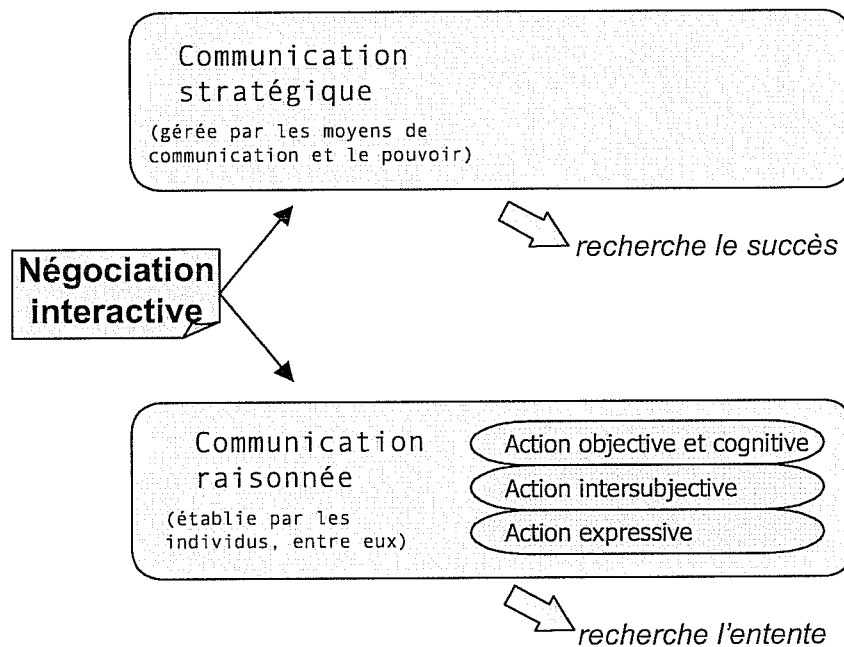
celle de l'École de Palo Alto semble avoir les conditions requises à une activité interactive sociale de ce genre.

L'idée de la négociation en tant qu'exercice interactif communicatif est assez adéquate. À chaque geste produit par un « communicateur actant » correspond ainsi une infinité d'interprétations, même venant d'un même et unique « inter-communicateur interagissant. » Des gestes interprétés et interprétables en fonction de la situation et des négociateurs, de leurs objectifs réciproques, des enjeux de chaque partie.

Une dernière remarque concernant la négociation en tant qu'activité communicative raisonnée : pour qu'une activité négociatrice développe des relations interindividuelles saines, des principes moraux se doivent d'y être présents. C'est ce que THUDEROZ (2000) appelle « la négociation orientée vers la morale. » Les comportements, les attitudes des négociateurs ainsi que les objectifs qui guident leurs démarches respectives ont à sembler valables à leurs yeux ; exprimé diversement, la fin et les moyens pour y parvenir nécessitent d'être crédibles.

« Différent est le raisonnement sous-jacent à la négociation orientée vers la morale. Ce dernier vise à établir une preuve, à montrer le bien-fondé de la prétention ; il cherche à la justifier, à l'aide d'arguments. C'est un comportement fondé sur la rationalité (...) ; des négociations peuvent ainsi s'engager, non par calcul (ou plutôt : l'intérêt matériel n'y est pas la raison première) (...). »³⁶ (THUDEROZ, C. ; 2000 ; p. 233).

Comme pour l'analyse précédemment réalisée entre l'interaction et la négociation au regard de la psychologie sociale, l'acte négociateur trouve également sa place, transposé dans la figure n° 6 (cf. p. 30) représentant l'interaction en tant qu'acte communicatif vu par la philosophie.



I.5.3 La négociation interactive au regard de la linguistique.

Une discussion ; l'échange de petits mots écrits ; un bâillement échappé ; des regards qui se croisent. Tous ces « *objets* » – dans la terminologie de TROGNON (cf. p. 31) – dans le même contexte interactif et communicatif, dans la même situation de négociation.

Ces échanges – interprétables de maintes façons, ce qui leur octroie la notion de « *propriété* » à laquelle TROGNON faisait référence (cf.

p. 31) – démontrent de l'existence et de l'osmose entre les caractères *verbal* (« *une discussion ; l'échange de petits mots écrits* ») et *non-verbal* (« *un bâillement ; des regards qui se croisent* »), d'un quelconque échange communicatif, caractères se trouvant dans toute situation de négociation, quelle qu'elle soit.

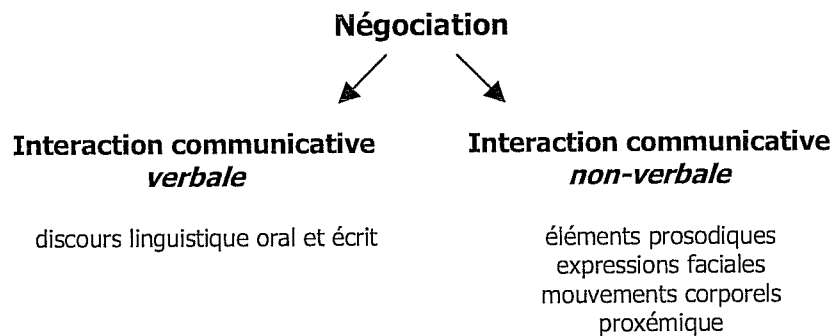


Figure 10. Les caractères verbal et non-verbal de la négociation.

Dans la quotidienneté, les caractères verbal et non-verbal dans une situation interactive et communicative – il en va de même dans un contexte de négociation – tendent à se confondre, voire fusionnent entièrement ; plus qu'antagoniques, ils sont complémentaires. Extrait des observations réalisées pour cette thèse (cf. chapitre III), l'exemple qui suit en témoigne.

VERSION ORIGINALE	TRADUCTION AU FRANÇAIS
A ₁ : ¡Venga! (xxx) contarme... qué tal de vacaciones. ¿Qué habéis hecho? ¿iNada!?	A ₁ : Allez ! (xxx) me raconter... ç'a été les vacances. Vous avez fait quoi ? Rien !?
B ₁ ¹ : Nada.	B ₁ ¹ : Rien.
A ₂ : No habéis... ¿Cómo que nada? ¿Qué habéis hecho? Dormir al menos habéis dormido. Sí o no. ¿Nadie se fue de vacaciones a otra parte no habéis ido a esquiar? ¿No?	A ₂ : Vous n'avez... Comment ça rien ? Vous avez fait quoi ? Dormir au moins vous avez dormi. Oui ou non. Personne n'est allé en vacances ailleurs vous n'êtes pas allés au ski ? Non ?
B ₁ ^c : (<i>Gesto negativo con la cabeza</i>).	B ₁ ^c : (<i>Geste négatif de la tête</i>).
A ₃ : ¿Nadie se fue a esquiar? ¿No?	A ₃ : Personne n'est allé au ski ? Non ?
B ₂ ^c : (<i>Gesto negativo con la cabeza</i>).	B ₂ ^c : (<i>Geste négatif de la tête</i>).
A ₄ : ¿Y a dónde os habéis ido a casa?	A ₄ : Et vous êtes allés où chez vous ?
B ₃ ^c : (<i>Gesto positivo con la cabeza</i>).	B ₃ ^c : (<i>Geste positif de la tête</i>).
A ₅ : ¿Sí?	A ₅ : Oui ?
<u>Légende :</u> A_n : n-ième intervention de l'enseignant. B_n^c : n-ième intervention collective des apprenants. B_n¹ : n-ième intervention de l'apprenant i. (xxx) : séquence inaudible.	

Dans la situation ci-dessus se trouvent les trois contextes exposés par DELEAU (cf. p. 32), à savoir les contextes *situationnel*, *interactionnel* et *interdiscursif* inhérents à toute interaction, donc, à toute négociation.

Le contexte *situationnel* de cette séquence renvoie à un cadre spécifique : celui d'une situation éducative institutionnelle traditionnelle composée de deux négociateurs, l'enseignant et les apprenants. Ces interactants inter-communiquent orientent leurs

échanges en fonction de leurs expériences antérieures dans des contextes similaires. C'est ainsi que, par exemple, l'enseignant, de par sa position sociale et hiérarchique, de par sa catégorie administrative et institutionnelle, tente constamment de s'imposer face aux apprenants.

Cette attitude de l'enseignant s'insère également dans le cadre des *habitudes remarquées*, tout comme celle des apprenants qui ne découle probablement pas de l'incompréhension, mais d'un besoin de reconnaissance (pour y parvenir, rien ne vaut un contestataire hochement de tête !) Pareillement aux *échanges interactifs* et à leur *décomposition* et à la *relation existant entre éléments cognitifs et sociaux dans l'interaction*, les *habitudes remarquées* composent le *contexte interactionnel* (cf. p. 33). Celui-ci expliquerait les comportements développés par les négociateurs.

La séquence précédente, malgré sa courte durée, est une illustration éloquente et explicite de la fusion du verbal et du non-verbal lors d'une interaction communicative en négociation. Sur quatre échanges verbaux établis par l'enseignant en direction des apprenants, trois lui reviennent sous une forme non-verbale. En outre, cet extrait témoigne d'un magnifique retournement de situation à l'égard du détenteur de l'autorité moyennant le contexte interdiscursif (le rapport de force enclenché entre les partenaires y serait également pour beaucoup).

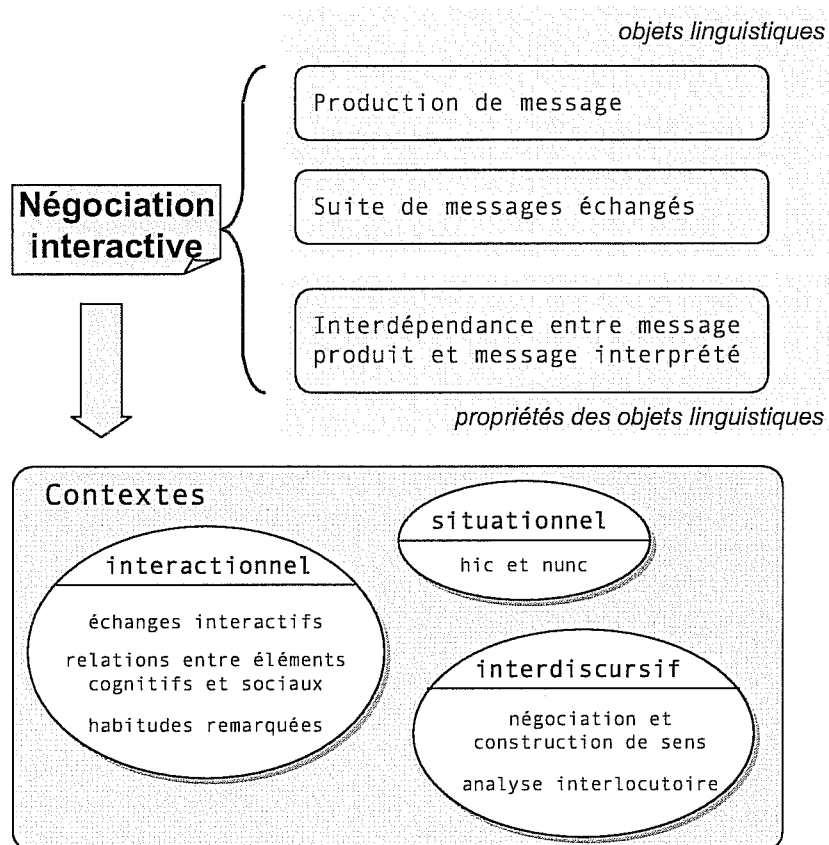
« (...) Language is used to define and consolidate the group, to include and to exclude, showing who is one of us and who is not; to impose status, and to contest status that is imposed; and humor, ridicule, deception, persuasion, all the forensic and

theatrical arts of language are brought into play (...). »³⁷
(HALLIDAY, M. ; 1973 ; pp. 13-14).

La séquence qui sert d'exemple montre également l'évolution et la signification des rapports de force entre l'enseignant et les apprenants, la façon de *négocier* et de *construire un sens* lors de leurs échanges réciproques et leurs *actes interlocutoires*. C'est toute l'essence du *contexte interdiscursif* qui se manifeste.

- « (...) Ego inscrit Alter dans sa représentation et co-construit son message en fonction de cette interaction et d'une communication structurée et finalisée par un enjeu,
- (...) Alter inscrit Ego dans sa représentation et co-construit son interprétation en fonction de cette interaction et de l'enjeu qui structure et finalise la communication. »³⁸ (GHIGLIONE, R. ; TROGNON, A. ; 1993 ; p. 101).

De ce fait, la négociation au regard de la linguistique peut ainsi être également identifiée à la figure n° 7 (cf. p. 37) qui expliquait l'interprétation linguistique de l'interaction.



I.5.4 La négociation : activité interactive, communicative et langagière.

Résumant les idées préalablement exposées, la négociation est une activité communautaire car elle n'existe qu'en société ; elle est un déluge d'échanges réciproques entre individus, ce qui lui donne tout son caractère interactif. De leurs échanges mutuels, les négociateurs essayeront de modifier, d'adapter leurs comportements au contexte précis en fonction des enjeux, des objectifs à atteindre, créant ainsi tacitement ou explicitement des normes, des règles précises au contexte en question. Ce cadre unique, singulier sera à l'origine de la

formation d'identités individuelles et de groupe qui sont, elles aussi, uniques et singulières.

La négociation est également un acte communicatif car pour atteindre un objectif, les négociateurs se doivent de produire et d'interpréter des avis, des opinions, des idées, enfin des arguments qui les amèneront vers l'objet convoité. J. LACAN affirmait que dans une situation de communication « l'émetteur reçoit du récepteur son propre message sous une forme inversée. » Ceci pour expliquer que dans toute activité communicative il y a autant de gestes produits que de gestes interprétés. La satisfaction et la réussite des négociateurs dans leurs échanges – pour emprunter la terminologie de TROGNON – dépendront des objectifs visés et, par conséquent, de l'orientation donnée à la négociation, dans le sens *moral* de THUDEROZ, *raisonné* de HABERMAS.

Négocier implique ainsi anticiper le geste produit et l'interpréter, qu'il se révèle dans le contexte sous une forme verbale, non-verbale, ou sous ces deux natures. La réalité de cette interprétation rend effectifs les échanges des négociateurs et la communication langagière de manière à réaliser parfois, certes, de petits progrès vers un ensemble d'objectifs secondaires amenant, sans aucun doute, vers l'objectif primaire.

Bien que – d'après J.-C. MILNER – tout puisse être communication et, par conséquent, interaction, tout n'est pas négociation. Si l'atteinte d'objectif ne se manifeste pas, la négociation ne verra pas le jour, malgré l'existence d'une situation interactive et communicative. En revanche, dès que le besoin d'arriver à des fins

se précise, il faudra assurément un contexte propice à une négociation, et pour cela, de l'interaction et de la communication.

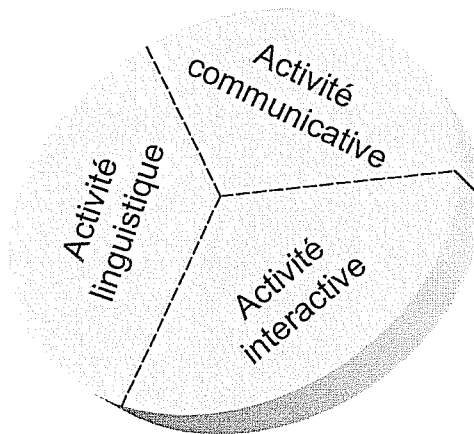


Figure 11. La négociation sociale comme ensemble d'activités.

I.6 La négociation : une activité verbale et non-verbale.

Une parenthèse plus extensive à ce sujet semble pertinente pour deux raisons. La première relève du contexte linguistique de cette thèse et de son champ d'application. La deuxième réside dans le fait que toute activité négociatrice possède une dualité verbale et non-verbale intrinsèque. Ces deux caractères fusionnent pendant la plupart des échanges réalisés face à face entre négociateurs. C'est ainsi qu'ils s'opposent difficilement, à moins d'exprimer de manière non-verbale le contraire de ce qui se dit verbalement, et vice versa.

Toute argumentation en négociation dérive du verbal. L'énonciation tenue par le locuteur passe uniquement par cette voie. L'acte du langage premier est une suite ordonnée syntaxique de signes

linguistiques portant une signification et ayant une intention à l'égard d'autrui ; il est régi par des normes sociales linguistiques n'étant pas toujours explicites, ainsi que par le contexte dans lequel il évolue. J. SEARLE avait exposé dans sa théorie à propos de la pragmatique langagière que l'acte de parler englobait non seulement la conformité à des normes langagières mais également l'adaptation au contexte, à la situation en soi.

« L'argumentation a une place très importante dans les échanges verbaux. Elle a presque toujours une forme dialogique (...). »³⁹ (MARC, E. ; PICARD, D. ; 2003 ; p. 147).

Dans une argumentation, l'étude des connecteurs linguistiques permet, par exemple, de reconnaître les éléments de liaison d'un énoncé et, donc, d'un acte du langage précis. Par extension, l'analyse de tout signe verbal produit par un locuteur lors d'un échange rend possible la reconnaissance de son interprétation par l'interlocuteur.

« L'analyse descriptive [des signaux verbaux composant une argumentation] cherche donc à dégager la structure des échanges à partir de ses constituants, de leurs relations et de leurs fonctions argumentatives. »⁴⁰ (MARC, E. ; PICARD, D. ; 2003 ; p. 149).

Le côté non-verbal de l'argumentation en négociation implique une prise en considération de tout ce qui, n'étant pas verbal, communique un état d'esprit, une intention à l'égard de l'interlocuteur, tout en essayant de provoquer, chez ce dernier, une (ré)action précise. Les signes non-verbaux peuvent être de diverse

nature : les gestes, les regards, l'espace respecté entre les interlocuteurs, les postures physiques adoptées, parmi tant d'autres.

Les signes non-verbaux s'avèrent de deux types selon le lien intrinsèque entretenu par leur signifiant et leur signifié dans un contexte précis. C'est ainsi qu'ils peuvent être, soit des *indices*, soit des *symboles*.

Les *indices* sont souvent instinctifs. E. MARC et D. PICARD (2000) illustrent avec l'exemple suivant :

« Lorsque, sous le coup de l'émotion, on rougit violemment ou que des larmes jaillissent de nos yeux, on peut dire qu'il y a adéquation totale entre le signifié (la douleur, la peine ou la joie) et le signifiant (la rougeur ou les larmes). Il s'agit alors d'un « indice » et il est généralement involontaire. »⁴¹ (MARC, E. ; PICARD, D. ; 2000 ; p. 65).

Les *symboles*, de leur côté, sont calculés ; ils portent toute l'intention du locuteur.

« Par ailleurs, si j'écarte mes mains pour figurer la grandeur d'un objet ou si je mime le dégoût pour exprimer mon refus d'une offre, on peut dire que le signifiant (le geste accompli) conserve un lien de ressemblance avec le signifié (la grandeur de l'objet ou la force d'un refus). On a alors affaire à un « symbole » et c'est un acte volontaire et codifié. »⁴² (MARC, E. ; PICARD, D. ; 2000 ; pp. 65-66).

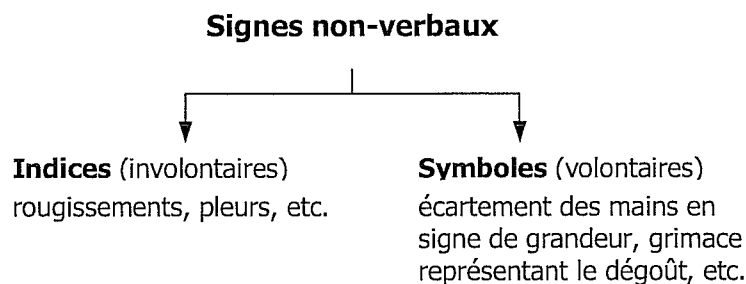


Figure 12. Les signes non-verbaux.

MARC et PICARD (2000) reconnaissent trois fonctions aux signes non-verbaux dans tout échange : une première fonction de type communicative ; la seconde comme étant relationnelle et régulatrice ; la dernière à possède un caractère symbolique. La fonction communicative des signes non-verbaux se réfère à leur importance à l'heure de faire passer des renseignements et l'état d'esprit du locuteur. La fonction relationnelle et régulatrice renvoie à l'équilibre que ces signes peuvent rendre à l'interaction entre locuteurs. Finalement, la fonction symbolique porte en elle la signification du signe non-verbal dans le contexte précis.

« On peut (...) ramener à trois [les] fonctions principales [des signes non-verbaux lors des échanges argumentatifs] :

- la première est une « fonction de communication » dans la mesure où de nombreux signaux corporels sont utilisés pour donner des informations ou transmettre des états émotionnels (opiner de la tête pour acquiescer, sourire pour exprimer sa sympathie...);
- La seconde est une « fonction relationnelle et régulatrice » qui permet la structuration des échanges

- (poser la main sur l'épaule pour marquer sa compassion, regarder son partenaire pour manifester son attention, lever le doigt pour prendre la parole...);
- Enfin, une « fonction symbolique » est assurée par des signaux qui ne prennent sens qu'à l'intérieur d'un rituel (s'agenouiller à la messe, se lever à l'arrivée d'un invité...). »⁴³ (MARC, E. ; PICARD, D. ; 2000 ; p. 67).

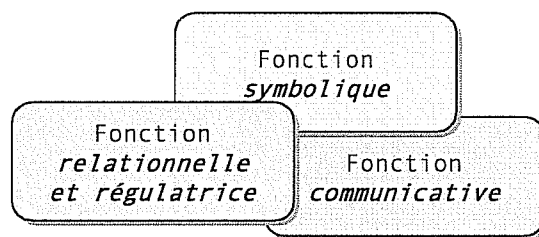


Figure 13. Les trois fonctions des signes non-verbaux.

L'argumentation est un art qui dérive du verbal et du non-verbal. La négociation acquiert, par le même biais, ce double caractère, car elle n'existe que par le bien-fondé des échanges des négociateurs. De la réussite et la satisfaction des actes du langage entamés afin de soutenir, de défendre un point de vue, une opinion, dépendra également la réussite et la satisfaction de la négociation. Vu sous cet angle, « argumentation » et « négociation » sont directement proportionnels : soit elles stagnent, voire régressent ; soit elles progressent dans la même direction.

I.7 Les objets négociables. Les *objets abstraits*.

Il existe deux catégories d'objets négociables : les *objets concrets* et les *objets abstraits*. Les *objets concrets* comprennent tout ce qui est matériel, que ce soit du matériel *animé* (les plantes, les animaux, les êtres humains), que ce soit du matériel *inanimé* (les choses) ; les *objets abstraits* sont les identités, les représentations sociales, les stéréotypes, etc., développés, assumés ou rejetés par une partie des *objets concrets animés*, à savoir les êtres humains.

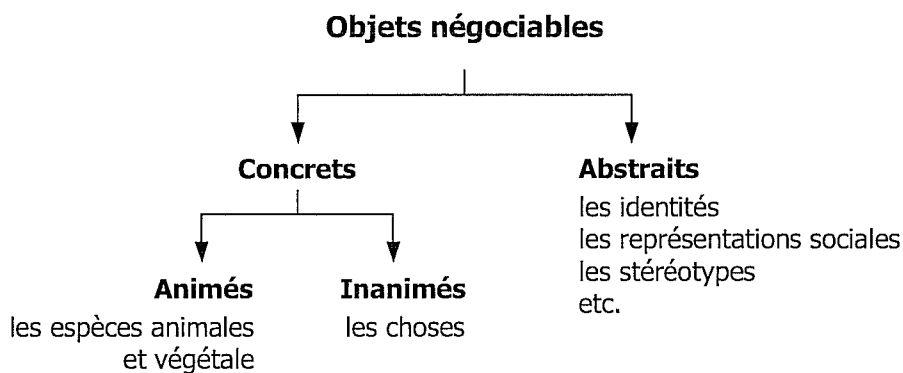


Figure 14. Les objets négociables.

Dans le cadre expérimental de cette thèse, c'est-à-dire le contexte éducationnel et, plus spécifiquement l'enseignement supérieur, seul les *objets abstraits* comptent. C'est la raison pour laquelle les *objets concrets* ne seront pas retenus pour une étude approfondie.

Qu'est-ce que les *objets abstraits* ? Grosso modo, toute sorte de création inhérente à la pensée humaine et qui se manifeste sous forme d'acquis culturels variables. Les valeurs sociales, les normes ou règles, les actes du langage en font partie, de même que les

mentalités ou les précédemment cités identités, représentations sociales et stéréotypes. La liste pourrait être extensive.

Les *objets abstraits* surgissent de l'expérience individuelle et collective et, en conséquence, ils sont modulables, variables, adaptables, changeables et échangeables en dépendance des circonstances ; certains évoluent rapidement et constamment, d'autres sont plus stagnants, plus stables.

Le cas des identités avait été précédemment abordé. Le psychologue J. MASSONNAT les décrit, de façon abrégée mais directe, comme étant issues d'une imbrication intra-individuelle et inter-individuelle. La linguiste M. DE CARLO (1997) abonde dans le même sens.

« La première [l'identité qui naît de l'intra-individualité] comprend l'auto-attribution de qualités positives, la conscience de ses propres limites, la continuité (qui permet de garder un sentiment d'unité malgré les transformations dues au temps, aux moments de crise, aux événements extérieurs...).

La dimension de la relation avec les autres se manifeste par la reconnaissance (la valeur que les autres nous attribuent), l'unicité (la possibilité d'affirmer notre singularité) et la similarité (le besoin d'être reconnu comme appartenant à un groupe dont on partage certaines valeurs). »⁴⁴ (DE CARLO, M. ; 1997 ; p. 285).

« (...) Si l'identité peut être définie comme l'idée que chacun se fait de soi-même et qui comprend son histoire personnelle, les

opinions concernant ses capacités, ses possibilités et ses attentes, la définition de sa place dans le monde..., elle n'est pas pour autant le résultat d'un choix individuel et délibéré, mais celui d'une confrontation continue, au cours de laquelle l'individu apprend à se connaître et à construire son image par rapport à l'image de son propre groupe, des autres groupes et des rapports entre les groupes.

Ce que nous sommes dépend alors non seulement de la façon dont nous nous voyons mais aussi de l'image que les autres se font de nous, de notre relation avec eux et de ce qu'ils représentent à nos yeux. Le concept même d'identité, individuelle ou collective, ne pourrait pas exister à l'extérieur d'une dialectique avec les autres : si nous sommes en mesure de revendiquer notre spécificité c'est uniquement sur la base d'une différence, d'une séparation de l'autre. Il s'agit (...) d'un paradoxe selon lequel chacun de nous pour affirmer son propre moi est obligé de reconnaître la présence d'un non-moi, qui représente à la fois la condition nécessaire et la menace à notre existence (...). »⁴⁵ (DE CARLO, M. ; 1997 ; p. 284).

D'autres *objets abstraits* peuvent émerger des identités de groupe ou sociales comme c'est le cas des règles et des valeurs. Les premières, également appelées normes, sont acquises en communauté, donc, acceptées par la majorité ; malgré leur image parfois figée, elles évoluent sans doute lentement, mais sûrement.

« (...) Les normes se créent à travers les échanges. (...) [Elles] sont construites au niveau relationnel et pour le niveau relationnel. Il est important de voir que les individus prennent une part active à l'élaboration des normes collectives. On a

effet plutôt tendance à considérer que les normes pré-existent aux individus et s'imposent à eux. Or il existe bien (...) une circularité des effets et des causes : l'individu crée des phénomènes et agit sur d'autres simultanément, ces mêmes phénomènes s'imposent à lui et orientent ses actions. »⁴⁶ (MUCCHIELLI, A. ; 2001 ; p. 127).

Les règles peuvent se trouver à l'origine des valeurs sociales, ces notions collectives qui se veulent porteuses de ce qui est bien et qui, selon E. KANT, posent le problème de l'« être » et du « devoir être. » Ces valeurs sociales se heurtent assez souvent à des contradictions internes qui aboutissent sur des situations de mécontentement pouvant s'exprimer assez violemment. Ceci n'est absolument pas synonyme de régression ; bien au contraire, c'est une marque de progrès social et de réorganisation des valeurs communautaires.

« Une valeur sociale est un principe de référence partagé par un ensemble d'individus. Cette valeur se trouve à la source d'une conduite reconnue idéale et estimable par le groupe. Elle guide le comportement des individus appartenant au groupe. »⁴⁷ (MUCCHIELLI, A. ; 2001 ; p. 13).

Un exemple sans équivoque d'*objets abstraits* l'est la représentation sociale. Issue des expériences individuelles et collectives, des normes et des valeurs partagées, la représentation sociale est une interprétation réalisée sur un fait, un événement vécue ou non à partir des valeurs et des normes qui relient les individus au groupe, à la communauté.

« La représentation sociale est un objet mental, une « forme de savoir pratique », consistant en une intégration spécifique des informations possédées d'un fait. C'est une base de connaissances « socialement élaborée et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. »⁴⁸ (JODELET, D. ; cité par MUCCHIELLI, A. ; 2001 ; p. 92).

« En fait, toute représentation implique une évaluation, donc un contenu normatif qui oriente la représentation soit dans le sens de la valorisation, soit dans le sens d'une stigmatisation, c'est-à-dire d'une appréciation négative, d'un rejet et, s'agissant d'un individu ou d'un groupe, en fin de compte d'une discrimination. »⁴⁹ (BOYER, H. ; 2001 ; p. 42).

Le sociologue J.-M. SECA affirme que les représentations sociales émergent de deux mécanismes appelés *objectivation* et *ancrage*.

« L'*objectivation* permet à un ensemble social d'édifier un savoir commun minimal sur la base duquel des échanges entre ses membres et des avis peuvent être émis. Elle caractérise l'un des aspects de la construction représentative et se déroule en plusieurs phases :

- La sélection ;
- La formation d'un schéma figuratif ;
- La naturalisation.

La *sélection* implique un filtrage de l'information disponible sur l'objet de la représentation, donnant lieu à des distorsions (...) [à propos de l'objet]. Ces altérations résultent (...) de

l'intervention du mode de la pensée [c'est-à-dire des *objets abstraits*].

Cette *sélection* donnera lieu à la *formation d'un schéma figuratif*, c'est-à-dire une image qui fait sens et est cohérente pour l'acteur. Cette structure, nouvelle par rapport à l'objet, (...) [crée], matérialise et simplifie [la représentation sociale].

Enfin la naturalisation est l'étape où les représentations sociales sont traduites en tant qu'outils de communication (...) et deviennent la réalité sur laquelle et à partir de quoi on agit et communique.

Tout cela ne concerne que la partie de l'*objectivation* dans la formation d'une représentation sociale. Son achèvement arrivera avec l'*ancrage*, qui consiste dans l'activité d'enraciner [la représentation sociale] dans l'espace social afin d'en faire un usage quotidien. »⁵⁰ (SECA, J-M. ; 2001; pp. 62-67).

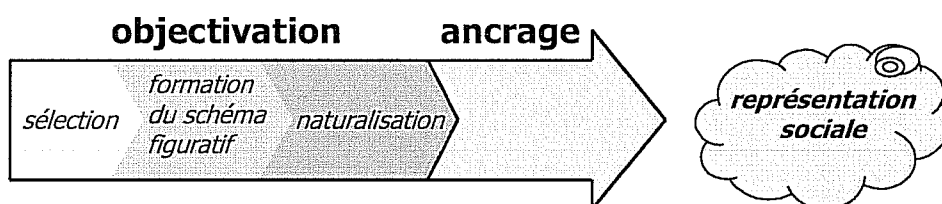


Figure 15. La formation des représentations sociales selon SECA.

Les représentations sociales sont, en quelque sorte, un produit dérivé du raisonnement social qui est, à son tour et également, le fruit des valeurs et des règles groupaux. Le raisonnement social est assez stable et s'appuie sur le savoir collectif, qu'il ait été corroboré ou non par la communauté ; il se transmet de génération en

génération par le biais des ouï-dire, des proverbes, des adages, échappant ainsi, parfois, à toute logique ; il n'est pas pour autant arbitraire, mais une dose de spontanéité liée à une certaine relation cause-effet en fait partie ; il contient un regard, une comparaison des individus vis-à-vis d'autres expériences précédemment vécues ou racontées.

« Le raisonnement social est la manière de penser, de présenter et de justifier certains faits sociaux et certaines conduites qu'un individu et/ou son groupe social communiquent aux autres acteurs sociaux. »⁵¹ (MUCCHIELLI, A. ; 2001 ; p. 94).

Le raisonnement social peut être également classé comme un ensemble de mentalités et d'opinions données sur un évènement collectif. Dans ce sens, les opinions sont les jugements portés sur un fait ; elles ne sont pas toujours logiques, raisonnées. De son côté, une mentalité est l'ensemble d'opinions d'un individu qui conduit à le définir, à l'insérer dans une catégorie positive ou négative par rapport aux positions adoptées.

« Une opinion est un jugement donné sur un élément du monde. Ce jugement n'est pas « objectif » car il renvoie à l'ensemble d'attitudes de l'individu qui sont concernées par la définition et la représentation de l'objet. Les opinions expriment des attitudes qui font partie de la personnalité du donneur d'opinion et qui sont donc fermées antérieurement à l'émergence du fait jugé. L'opinion publique est le jugement social d'une communauté sur les questions d'intérêt général soumises à discussion publique rationnelle. »⁵² (MUCCHIELLI, A. ; 2001 ; p. 18).

« Une mentalité désigne un état 'esprit et une façon de voir les choses. Cet état d'esprit est automatiquement associé à des mœurs (façon de faire), lesquelles sont observées à travers des conduites. »⁵³ (MUCCHIELLI, A. ; 2001 ; p. 16).

Lorsque les mentalités, les opinions, le raisonnement deviennent des clichés, des images figées tout en étant évolutives, les stéréotypes sont nés, « [ces] réalités culturelles qui sont d'une part partielles, et qui, d'autre part, se présentent comme représentatives du tout (c'est-à-dire de la société globale). »⁵⁴ (PORCHER, L. ; 1986 ; p. 40).

Le stéréotype peut être de deux natures, selon la terminologie de V. PUGIBET (1986) : les *autostéréotypes* et les *hétérostéréotypes*.

« On parle d'*autostéréotypes* [lorsqu'il s'agit] des images que l'on a de son propre groupe national ; ils [concerneraient] un vécu, une mémoire propres à une nation donnée, et (...) sont chargés d'innombrables connotations culturelles et nationales (...).

Par contre, les images représentant les individus d'un groupe étranger seraient alors les *hétérostéréotypes*, c'est-à-dire ces clichés d'une civilisation réduite à son folklore, (...) a [ses] aspects sensationnels (...). »⁵⁵ (PUGIBET, V. ; 1986 ; p. 60).

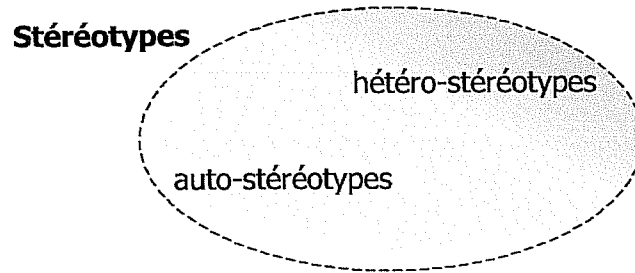


Figure 16. Les stéréotypes selon PUGIBET.

Les *objets abstraits* précédemment décrits se manifestent dans des contextes spécifiques par le biais de la langue. De ce fait, les actes du langage deviennent également des *objets abstraits*. Comme il avait été exposé au sous-chapitre I.4.3 (cf. pp. 31-37), un acte du langage est l'énoncé produit par le locuteur amenant à la réalisation d'une action par l'interlocuteur. Celui-ci ne donnera suite à l'énonciation que s'il reconnaît une intention chez le locuteur de par le contenu propositionnel et la force illocutoire de l'acte.

Selon J. L. AUSTIN, les actes de langage englobent trois autres actes : un de type *locutoire*, un autre reconnu comme étant *illocutoire*, un dernier à caractère *perlocutoire*. L'acte *locutoire* ne concerne que la matière linguistique et sa structure dans la chaîne syntaxique. Par l'acte *illocutoire* « on accomplit dans sa parole même une action qui modifie les relations entre les interactants : asserter, promettre... »⁵⁶ (MAINGUENEAU, D. ; 1996 ; p. 10). Enfin, l'acte *perlocutoire* découvre, d'une certaine manière, la face cachée de l'énoncé du locuteur. Ainsi, « on peut accomplir un acte illocutoire pour réaliser des actions très variées : une question peut être destinée à flatter le coénonciateur, à montrer que l'on est modeste, à embarrasser un tiers, etc. »⁵⁷ (MAINGUENEAU, D. ; 1996 ; p. 10).

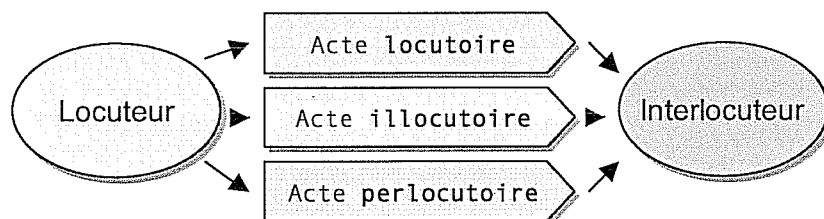


Figure 17. Les actes du langage.

Il existe un autre type d'acte de langage répertorié : il s'agit de l'*acte de langage indirect*, celui dont la dénotation est au sens littéral ce que la connotation est au sens figuré. D. MAINGUENEAU illustre avec le cas de l'individu s'adressant au buraliste et lui demandant s'il a des Gitanes. L'énoncé est directement – donc littéralement – une question, mais indirectement – par conséquent, de façon figurée – une manière de s'approvisionner en cigarettes de la marque décrite.

Les exemples précédents concernant les *objets abstraits* montrent l'éventail de cette catégorie. Il n'existe pas une liste achevée les contenant tous, de par la quantité d'idées, de notions générées par les individus vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur entourage. Ceci serait prétentieux. Néanmoins, développer quelques-uns d'entre eux servirait à expliquer leur choix en tant qu'objets négociables dans le cadre expérimental de cette thèse.

La négociation en milieu éducatif institutionnelle concerne les volets commercial (par exemple, le budget, les crédits, les emprunts, etc.) et social (partage des tâches administratives, des rôles dirigeants, de plages horaires de cours, etc.). La redistribution des responsabilités entre enseignants et apprenants concernant l'enseignement rentre, par exemple, dans le dernier cas exposé de l'activité négociatrice car

il est question ici de révision de règles, de changement de mentalités, de modification d'opinions, de bouleversement du raisonnement social, de transformation de représentations sociales. En toute logique, on est à l'intérieur du domaine des *objets abstraits*.

Les *objets abstraits* évoluent dans la quotidienneté ; ils passent de l'individuel au collectif, et vice versa. Les faire avancer implique un changement positif à l'intérieur de l'individu ou du groupe vis-à-vis de l'autre, ce qui entraîne un élargissement des connaissances culturelles et, par extension, une amélioration des rapports interpersonnels. Ceci est, en fin de compte, le premier pas vers la réussite d'une activité de négociation.

I.8 Les négociateurs : « des hommes avant tout. »

Cette expression de R. FISHER, W. URY et B. PATTON (1991) contient vraisemblablement un grand principe à retenir lors de toute négociation. L'activité négociatrice est parce que des individus l'initient, la développent, l'achèvent. Ces individus, ou négociateurs, ont un vécu en collectivité, un passé, d'autres expériences, bref, toute une vie antérieure qui nourrit constamment leurs *objets abstraits*. De ce fait, ils adoptent des comportements, expriment des points de vue qui peuvent paraître justes aux yeux des uns, inopportuns au regard des autres.

« Une donnée fondamentale que l'on a tendance à oublier au cours de négociations (...) c'est que les autres (...) ne sont pas des représentants abstraits mais d'êtres humains. Chacun vient

à la table de délibération avec tout un bagage affectif, ses certitudes, ses convictions, son passé, ses opinions et ses réactions imprévisibles. Un négociateur est un homme comme les autres. »⁵⁸ (FISHER, R. ; URY, W. ; PATTON, B. ; 1991 ; pp. 41-42).

La présence d'autrui est un facteur de gêne et de besoin. Affronter le regard de l'*alter* implique se sentir évalué, contrôlé ; pourtant, les individus en ont besoin pour sentir qu'ils sont, qu'ils existent en société. Les négociateurs ne peuvent, sauf dans des cas spécifiques, se priver l'un de l'autre ; ils se nécessitent mutuellement, réciproquement. Ils sont contraints à cohabiter et à interpréter l'autre afin d'obtenir l'objet désiré.

L'affectivité joue un rôle prépondérant dans les relations inter-négociatrices. Issus de leurs propres *objets abstraits*, les sentiments que les négociateurs éprouvent à l'égard d'eux-mêmes peuvent les rapprocher ou les séparer, rendant ainsi la négociation satisfaisante ou compliquée.

Le négociateur se doit de comprendre, de réaliser ses sentiments vis-à-vis de lui-même et de l' « inter-négociateur. » C'est un impératif que d'essayer de « déchiffrer » ses dispositions affectives à son égard, ce qu'il éprouve à son sujet en tant qu'individu prêt à négocier (anxiété, colère, confiance, etc.) avant de sonder ses impressions envers l' « inter-négociateur » (méfiance, crainte, considération, etc.).

Une interaction est une suite d'effervescences émotives de la part des interactants. Par conséquent, les individus engagés dans une activité négociatrice ne peuvent dissimuler leurs émotions, étant

donnée qu'ils sont en constante interaction. Afficher leurs désarrois ou, au contraire, leur enthousiasme n'est en aucun cas synonyme de faiblesse, comme il n'est pas d'ailleurs non plus symbole de fermeté. Il est tout simplement humain.

Ce qui s'avère, par contre, primordial c'est d'essayer d'interpréter les motivations occultes que conduisent l'« inter-négociateur » à agir d'une façon ou d'une autre. Puiser dans les non-dits, dans les actes délibérément omis permettrait non pas d'adhérer nécessairement à la conviction de l'*alter*, mais de pouvoir regarder dans la même direction, d'analyser ses revendications à soi sous une autre optique – sait-on jamais ? – plus neutre.

Cette faculté de pouvoir, ou plutôt d'essayer, de se mettre dans la peau de l'autre en compatissant avec le sentiment exprimé par l'« inter-négociateur », relève de l'*empathie*. On est dans le domaine de la *congruence* affective s'il y a concordance entre ce que le négociateur ressent et exprime.

« [Des psychologues] ont mis l'accent sur la capacité que nous avons à nous « mettre à la place d'autrui », à essayer de ressentir son expérience subjective telle que lui-même la ressent. C'est cette capacité qu'[ils désignent] du terme d'*empathie*. Si elle n'existait pas, la communication serait très difficile (c'est ce qui arrive quand je dis de quelqu'un : « Je n'arrive vraiment pas à me mettre à sa place, à comprendre comment il fonctionne... »). Bien sûr, nous ne sommes jamais vraiment à la place d'autrui ; mais la résonance intérieure (émotionnelle, affective et cognitive) de ce qu'il exprime nous permet de comprendre ce qu'il peut ressentir et penser. Si je

vois un ami pleurer, je suis touché directement par la détresse qu'expriment ses larmes ; je peux ressentir en moi-même au bord des larmes. Cela montre qu'il existe une sorte de communication immédiate qui passe par l'écho dans mon propre corps des manifestations corporelles et émotionnelles d'autrui. (...)

Avec l'empathie, [les psychologues mettent] l'accent sur une autre disposition importante pour la communication interpersonnelle : la *congruence*. Cette notion, proche de celle, plus morale, d'authenticité, désigne l'adéquation entre ce qu'une personne ressent, la conscience qu'elle en a et la façon dont elle exprime : par exemple, si une accusation venant d'un ami me semble injuste, je peux ressentir de la colère, prendre de ce sentiment et le lui exprimer (« Ce que tu viens de me dire me met en colère ») ; je suis alors congruent. Si, au contraire, je nie ma propre colère ou si je lui dis « Tout cela n'est pas grave », je ne suis plus congruent. Mais alors, quelque chose est faussée dans mon expression, qui risque de retenir sur la relation en la rendant plus opaque.

Ainsi l'empathie et la congruence peuvent apparaître comme les conditions d'une « bonne » communication et d'une « bonne » relation avec autrui. »⁵⁹ (MARC, E. ; PICARD, D. ; 2000 ; p. 59).

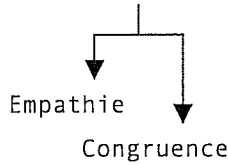
Relation avec l'autre

Figure 18. L'affectivité chez les négociateurs.

Ainsi, dans une négociation où le besoin d'autrui est imminent, reconnaître ses sentiments, tenter de compatir avec ceux de l' « inter-négociateur » tient du domaine humain. *Ego* dépend d'*Alter* pour obtenir l'objet convoité. Il revient alors à *Ego* de « saisir », de « vouloir » *Alter* de la même façon qu'il désire son objet. Comme un syllogisme,

1. **A** veut **c**. Mais,
2. **B** possède **c**. Donc,
3. **A** veut **B**.

« L'autre est indissociablement celui grâce à qui je peux vivre – grâce à qui je peux réaliser la plupart des désirs que je réalise – et celui qui est susceptible de me gêner dans la réalisation de mes désirs. Compagnon, frère et allié d'un côté, rival de l'autre. Chacun, modelé par sa culture et son histoire personnelle, se fait de l'autre (et de l'Autre) une représentation qui lui est propre. »⁶⁰ (DESCHAMPS, J-B. ; 1987 ; p. 77).

I.9 Du leadership et du pouvoir en négociation.

La hiérarchisation de la société dépend d'un certain contenu normatif valorisant ou dévalorisant. Contrairement à l'idée d'immobilisme que le mot « normatif » peut contenir, rien n'est plus dialectique en soi que la structure sociale, car issue des *objets abstraits* indissociablement liés aux individus. La hiérarchisation sociale est de cette façon fondée sur le principe de l'influence, réciproque ou non, directe ou indirecte, d'un individu sur un autre, d'un individu sur un groupe, d'un groupe sur un groupe, ou d'un groupe sur un individu. En fonction de la constante évolution des rapports de force sociaux, se transforment l'individu et le groupe, leurs besoins, leurs objets désirés et, par conséquent, les négociations entamées pour y parvenir.

« Pour comprendre une société, et ses membres, il faut être en mesure de repérer les systèmes de classement, de percevoir leurs lois de fonctionnements, leurs régularités, leur logique sociale. La connaissance et la culture sont toujours construites sur la « capacité de faire des différences », c'est-à-dire de ne pas confondre, de ne pas amalgamer. Chaque collectivité engendre (et est engendrée par) ses propres classifications. Celles-ci constituent des outils de relégation, d'exclusion, c'est-à-dire aussi d'identification, de cohésion, d'assimilation. »⁶¹
(PORCHER, L. ; 1986 ; p. 13).

La théorie de PORCHER peut être prise comme principe pour essayer de comprendre une société, quelle qu'elle soit. Cette compréhension ne peut être dissociée de la subjectivité de celui qui

la produit, ce qui pourrait la rendre relativement juste dans certaines situations, partiellement inopportune dans d'autres circonstances.

Lorsqu'une négociation est entamée, par exemple au sein d'une entité, une « transformation » - terminologie employée par le psychanalyste des institutions D. GUTMANN (2000) - se met en marche. Ce changement n'implique pas automatiquement un renversement de l'ancienne organisation, mais plutôt une amélioration de sa structure de fonctionnement.

« [La transformation institutionnelle] s'agit d'une intervention de conseil, qui consiste à travailler avec un groupe, une institution, une entreprise – un peu comme un psychothérapeute prendrait en charge un patient – (...) mais sans le considérer un malade. (...) L'attention est portée sur l'exercice de l'autorité et sur le leadership. (...) Le travail de l'I.T. [en anglais *Institutional Transformation*] concerne la transformation des rôles, des relations, des projections, des résistances et des systèmes. »⁶²
(GUTMANN, D. ; 2000 ; p. 143).

Une différence doit être alors faite entre les notions d'autorité et de leader en négociation :

Dans une négociation au sein d'une institution – contexte dans lequel cette thèse est appliquée – l'autorité est représentée par l'individu ou les individus ayant les pouvoirs légaux exécutif et économique. L'une de ses fonctions est la surveillance du respect des règles en vigueur.

Le leader est l'individu éclairé, capable d'apporter de nouvelles idées sans les imposer et, de ce fait, jouant de la reconnaissance des ses paires.

« Un leader est tendu vers l'*épanouir*, l'éclorre, le risque. Il a de l'autorité. (...) Un leader est un géniteur d'idées, d'actions et de successeurs, qu'ils soient dans sa mouvance, à ses côtés, derrière lui ou même contre lui. Un leader est génératif, générateur et généreux. »⁶³ (GUTMANN, D. ; 2000 ; p. 24).

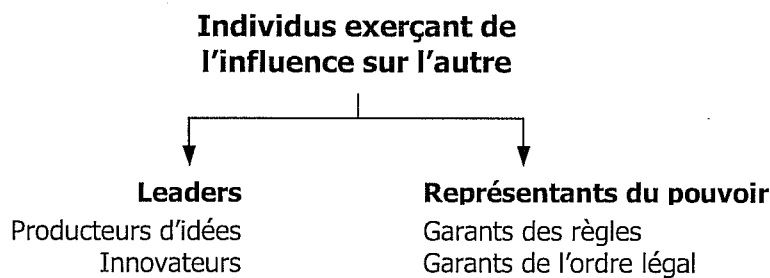


Figure 19. Leadership et pouvoir.

Dans un processus de négociation au sein d'une institution, le leader produit est celui qui propose la solution de rechange adéquate aux autres partenaires ; il n'affronte pas l'autorité en tant que « rebel without a cause » ; il la consolide avec des suggestions opportunes ; il lui consacre volontairement du temps de façon à la transformer positivement.

I.10 Des objectifs et des enjeux en négociation.

Qu'est-ce l'*objectif* en négociation sociale, c'est-à-dire le cas concernant cette thèse ? Comment le définir ? L'objectif représente ce qui est souhaité, voulu, convoité, le « désir » dans la terminologie de DESCHAMPS. L'objectif est principe et fin, *alfa et oméga* de la négociation. L'objectif « est » la négociation.

Pour que lui, l'objectif, soit valable, juste, opportun aux yeux d'autrui, il faut qu'il comporte de la légitimité, du réalisme ; il faut que celui à qui on demandera son concours pour l'obtenir le trouve atteignable. Il devient donc impératif pour les négociateurs de comprendre ceci : une négociation sur des objectifs utopiques ne verra jamais le jour.

Il convient de remarquer l'importance de proposer l'atteinte d'un objectif à la fois. Tenter d'obtenir plusieurs buts en même temps ne ferait que piétiner sur le bon déroulement de l'activité négociatrice en soi. C'est la raison pour laquelle, assez souvent, l'annonce d'un objectif précis en cache d'autres. Ces fins volontairement masquées sont les *enjeux*.

Les enjeux représentent ce que les négociateurs souhaiteraient également obtenir en tant que gain mais que, au stade présent de la négociation, devient inaccessible. En tant qu'objectifs dissimulés, les enjeux peuvent se permettre d'évoluer, de changer de configuration, voire de disparaître selon la tournure que prend l'activité négociatrice.

« [L'enjeu est] tout ce qui va avoir du poids sur l'ensemble des intérêts, préoccupations, besoins, attentes, contraintes et risques ressentis (plus ou moins explicitement) par les négociateurs. »⁶⁴ (DUPONT, C. ; cité par BOURQUE, R. ; THUDEROZ, C. ; 2002 ; p. 33).

De par leur caractère voilé, les enjeux se révèlent de deux typologies : ceux qui ont une nature *instrumentale* et ceux qui possèdent la propriété d'être vrais, *indispensables*. Le *caractère instrumental* des enjeux « [correspond] aux intérêts et aux préoccupations secondaires des parties (ce sont les avantages et les coûts qu'un négociateur peut évaluer immédiatement, concrètement).⁶⁵ (BOURQUE, R. ; THUDEROZ, C. ; 2002 ; p. 34). Pour sa part, le *côté essentiel* des enjeux « [se trouve] au cœur de la négociation et (...) en [détermine] l'issue ; ces derniers [les enjeux fondamentaux] renvoient aux valeurs et aux projets orientant les choix stratégiques des négociateurs. Ils donnent à la négociation son véritable sens, souvent dissimulé derrière les positions et les objectifs affichés. »⁶⁶ (BOURQUE, R. ; THUDEROZ, C. ; 2002 ; p. 34).

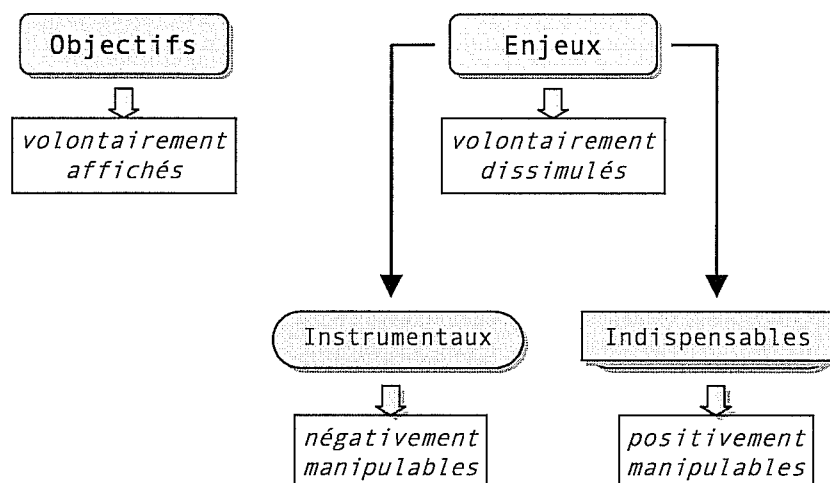


Figure 20. Objectifs et enjeux en négociation.

I.11 Trois interrogations essentielles : *quoi, pourquoi, avec qui.*

« Il faut toujours être prêt à négocier mais ne jamais négocier sans être prêt. » Cette célèbre phrase de l'ex-président des Etats-Unis d'Amérique, Richard NIXON, paraît d'une incontestable vérité. Cependant, qu'est-ce que c'est que d'être prêt ? Quand le sait-on ? Les réponses à ces interrogations se trouvent sans doute à l'intérieur des trois autres questions : *quoi, pourquoi, avec qui.*

Quoi ? Cette question porte sur le but à atteindre et sur son objectivité. Une fin irréaliste ne ferait que piétiner le bien-fondé de la démarche. Rendre crédible sa réalisation s'impose car devoir l'abandonner en plein milieu des négociations ne peut que compromettre les futures possibilités de négociation avec le même partenaire.

Pourquoi ? La crédibilité de la fin passe également par son utilité. Un usage injustifié rendra le partenaire méfiant à l'égard des vrais propos de la négociation, ce qui pourrait l'amener à ne pas en faire parti.

Avec qui ? La quête du partenaire mettrait en évidence trois points fondamentaux dont un, sans doute, très épineux : le partenaire idéal est-il positivement ou négativement manipulable ? Cette question mérite réflexion.

Manipuler, dont la racine se trouve dans le vocable latin *manipulus* (poignée), possède une acception de type figurée dans le dictionnaire LE PETIT ROBERT (1996) : « influencer habilement (un groupe, un individu), pour le faire penser et agir comme on le souhaite. »⁶⁷ Cette acception ne lui octroie pas automatiquement une dénotation négative. C'est le comportement des individus dans un contexte social déterminé – dans le cadre d'une négociation, l'attitude des partenaires – qui revêtira le terme *manipuler* d'une connotation favorable ou défavorable. La manipulation se révélera positive en négociation lorsque les parties tentent d'obtenir un objectif juste. L'atteinte d'un but injustifié la discréditera à leurs yeux.

Dès lors que les négociateurs se connaissent et qu'ils portent sur eux un jugement équitable, ils ont un léger avantage qui bénéficiera la négociation. La manipulation semble alors une tactique facile à utiliser. Néanmoins, tout peut basculer d'un instant à l'autre car rien n'est complètement prévisible. Lorsque la négociation prend une tournure hostile, aucune manipulation, pour positive qu'elle puisse

paraître, ne vaut une réflexion sur les causes du blocage de la situation.

Deuxième point : le nombre de partenaires. Ceux qui ont de l'expérience en négociation sont unanimes : il est préférable d'avoir un nombre limité et minime de représentants pour chaque partie. L'explication est basée sur le fait que plusieurs individus soutenant la même thèse dans le même camp, pourraient perdre la notion principale de la discussion, à savoir les intérêts collectifs, pour se concentrer sur des revendications individuelles.

Il est question en négociation, d'éviter de confondre les objectifs et les individus. FISHER, URY et PATTON abondent dans ce sens :

« (...) La plupart du temps, on ne sait pas interpréter ce que l'on nous dit dans le sens où l'on nous le dit, pas plus que l'on ne se préoccupe de savoir si notre interlocuteur comprend notre propos. C'est l'incompréhension qui vient renforcer les préjugés ; la moindre démarche entraîne une réaction de l'adversaire qui nous fait réagir à notre tour. Quand on est pris dans un tel cercle vicieux, il devient impossible de raisonner pour trouver des solutions acceptables. C'est l'échec de la négociation : on ne pense plus qu'à marquer des points, chaque argument avancé sert à consolider des impressions négatives et on se lance des reproches d'un bout à l'autre de la table. Bref, on laisse complètement de côté les intérêts véritables de chacun. Si l'on oublie que l'adversaire est un homme qui va réagir avec sa sensibilité, on mène la négociation à la catastrophe. Voilà pourquoi, du début à la fin des discussions, on doit avoir dans la tête cette question :

"Suis-je assez attentif aux questions des personnes ?" »⁶⁸

(FISHER, R. ; URY, W. ; PATTON, B. ; 1991 ; pp. 42-43).

L'anecdote racontée par ces auteurs témoigne des situations dans lesquelles objectifs et partenaires sont amalgamés. Un ouvrier se voyait presque toujours faire des heures supplémentaires dès qu'il y avait absence de collègue. L'employé ne voyait dans cette attitude que la méprise du patron à son égard, alors que la raison qui poussait ce dernier en était une autre : personne ne connaissait mieux que cet artisan le fonctionnement des machines de l'entreprise !

Quoi, pourquoi, avec qui. Lorsque ces trois questions ont obtenu des réponses satisfaisantes, c'est le début du commencement. La négociation peut alors être entamée.

I.12 « Tactique et stratégie. » *

Ces deux termes sont assez fréquemment associés. Le dictionnaire de la langue française LE PETIT ROBERT (1996) avance les définitions suivantes concernant ces deux substantifs.

« **TACTIQUE** (...) – v. 1657 ; gr. *taktikhê* (*tekhnê*) « art d'arranger, de disposer ».

* Le titre du sous-chapitre a été délibérément choisi de l'une des œuvres poétiques de l'écrivain uruguayen Mario Benedetti (in *Antología poética* ; éditorial Casa de Las Américas ; La Havane ; 1995).

I. N. f. 1. Art de combiner tous les moyens militaires (troupes, armements) au combat ; exécution locale, adaptée aux circonstances, des plans de la stratégie. *Tactique d'infanterie. Tactique aérienne, navale.* — PAR ANAL. *La tactique d'une équipe de football, d'un boxeur.* 2. (1788) FIG. Ensemble de moyens coordonnés que l'on emploie pour parvenir à un résultat. ⇒ 3. **plan, stratégie.** « *Tactique parlementaire* » (Mirabeau). « *L'ordinaire tactique de son père était de la ramener ainsi à la maison* » (Zola). *Changer de tactique. Essayer une nouvelle tactique. Ce n'est pas la bonne tactique.* »⁶⁹ (LE PETIT ROBERT ; 1996).

« **STRATÉGIE** (...) n. f. — 1803 ; « gouvernement militaire » 1562 ; gr. *stratêgia* → stratège 1. (Opposé à *tactique*) Art de faire évoluer une armée sur un théâtre d'opérations jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi. « *la tactique ruine la stratégie. La bataille d'ensemble gagnée sur la carte est perdue en détail sur les coteaux* » (Valéry). ◇ (1876) Partie de la science militaire qui concerne la conduite générale de la guerre et de l'organisation de la défense d'un pays (opérations de grande envergure, élaboration de plans). *Stratégie opérationnelle. Stratégie atomique, nucléaire. Stratégie navale, aérienne.* 2. FIG. Ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire. *La stratégie d'un parti politique. Stratégie électorale, parlementaire.* ⇒ **tactique.** *Une bonne, une mauvaise stratégie.* ⇒ 3. **plan.** — *Jeux de stratégie.* ◇ (1973) ÉCON., GESTION Ensemble d'objectifs opérationnels choisis pour mettre en œuvre une politique préalablement définie. *Stratégie d'entreprise* (⇒ **management**). — *Stratégie de communication* : base schématique servant à l'élaboration du texte et de l'image en publicité. *Stratégies de vente* (⇒

marchandisage, marchéage, marketing, mercatique). »⁷⁰
(LE PETIT ROBERT ; 1996).

Les citations antérieures montrent la difficulté à l'heure tenter de différencier ces deux concepts. Les notions de « tactique » et de « stratégie » sont assez semblables, ce qui rend très hasardeuse leur distinction dans le contexte d'une négociation. F. DELIVRÉ propose une définition du terme « stratégie » en négociation qui semble assez pertinent. Pour lui, une stratégie est « l'élaboration de processus permettant d'atteindre ses objectifs ou enjeux. »⁷¹ (DELIVRÉ, F. ; 2003 ; p. 272). BELLENGER l'enrichit lorsqu'il exprime qu'une stratégie est « (...) la conception du chemin qui va convenir le mieux à atteindre l'objectif. La stratégie englobe la notion de moyens, de tactiques, de plans d'action, de résultats à atteindre, de politique en général. (...) »⁷² (BELLENGER, L. ; 2003 ; p. 182). Pour BELLENGER, la stratégie ne peut être que deux natures : soit, les négociateurs s'engagent et gèrent l'acte de la négociation, soit, ils le dominent et le contrôlent. Le *hic* de cette théorie se trouve dans la connotation négative accordée à la stratégie car, d'après BELLENGER, celle-ci ne dérive que des négociations de type compétitif (cf. sous-chapitre I.18), où les négociateurs ne s'intéressent qu'à l'obtention de leurs buts respectifs, coûte qui coûte. Pourtant, si la stratégie en négociation est « l'élaboration d'un processus » dans la terminologie utilisée et par DELIVRÉ et par le propre BELLENGER, rien n'interdit qu'elle face également partie d'une activité négociatrice coopérative (cf. sous-chapitre I.18), où les négociateurs tentent, de mutuel accord, de chercher des solutions visant à satisfaire leurs fins respectives.

Il arrive de même pour la définition de « tactique » avancée par BELLENGER (2003). La tactique est ici associée à la stratégie, donc, à la négociation compétitive quand, en réalité, qu'il s'agisse d'une négociation compétitive ou coopérative, les négociateurs préparent à l'avance et sur le moment même, des dispositifs de façon à mieux gérer l'acte de la négociation. Dans ce sens, la stratégie comme la tactique, ne revêtent une connotation positive ou négative qu'en dépendance des intentions des négociateurs vis-à-vis d'eux-mêmes et des objectifs et des enjeux tracés et surgissant dans le contexte.

D'une manière plus éclectique, la tactique est alors les différents moyens dont se dotent les négociateurs pour arriver à leurs fins, et la stratégie, la façon globale dont ces moyens sont utilisés. Toutes les deux, tactique et stratégie sont ainsi imbriquées, indissociablement liées. Seul leur utilisation par les négociateurs et donc, les intentions de ces derniers, attribuera à la négociation son caractère péjoratif, favorable ou mixte.

I.13 Du contexte de la négociation.

Dans la négociation, le contexte revêt d'une grande importance car c'est de lui que dépendent la réussite ou l'échec de l'activité négociatrice. Deux sont les types de contexte inhérents à chaque acte de la négociation : un premier de nature *indirecte* ; le second étant complètement *direct*.

Le *contexte indirect* est celui qui ne peut pas être modifié ; il est imposé aux négociateurs qui se trouvent confrontés à cohabiter avec

lui ; d'une certaine manière, il est antidémocratique et autoritaire parce qu'il interdit toute possibilité de changement de la part des négociateurs.

« Le *contexte structurel* [ou indirect] est le cadre général à l'intérieur duquel prennent place les négociations ; il échappe, dans une large mesure, à l'emprise des négociateurs ; il leur impose des contraintes, ou limite leur capacité d'action, du moins à court terme ; il peut également offrir des opportunités d'action à l'une ou l'autre parties (...). »⁷³ (BOURQUE, R. ; THUDEROZ, C. ; 2002 ; p. 60).

Le *contexte direct*, pour sa part, symbolise les actions, les intentions, les comportements, les attitudes déployés par les négociateurs pendant le processus de négociation ; il est, donc, modifiable, structurable au gré des protagonistes de la négociation.

« Le *contexte de négociation* [ou direct] renvoie, lui, à d'autres « propriétés structurelles », intervenant plus *directement* dans les négociations ; elles apparaissent davantage comme des ressources : les parties peuvent en jouer pour orienter les résultats escomptés. (...) »⁷⁴ (BOURQUE, R. ; THUDEROZ, C. ; 2002 ; p. 62).

Le contexte est ainsi construit de la même manière qu'il se construit dans la quotidienneté de la négociation ; il est modifiable et figé, autonome et dépendant ; d'une certaine façon et simultanément, il possède la dualité – paradoxale ? – d'être extra-négociation et intra-négociation.

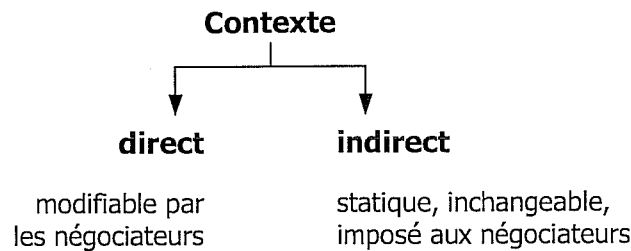


Figure 21. Le contexte en négociation.

I.14 La négociation : un processus.

D'après le dictionnaire LE PETIT ROBERT (1996) un *processus* est, du point de vue dialectique, un « ensemble de phénomènes, conçu comme actif et organisé dans le temps. » La sagesse populaire veut qu'il soit également un « ensemble de phénomènes se déroulant dans le même ordre », ce qui amène vers une certaine « façon de procéder », ou mieux encore, vers une « suite ordonnée d'opérations aboutissant à un résultat. »⁷⁵ Pour sa part, le DICTIONNAIRE HACHETTE DE LA LANGUE FRANÇAISE (1997) apporte la définition suivante du mot *processus* : « développement temporel de phénomènes marquant chacun une étape. »⁷⁶

Une négociation obéit-elle à des principes semblables ? Rien ne semble plus manifeste. Satisfaire un besoin : voici le début et, en même temps, la fin d'une négociation. Il y a d'abord chez l'individu le réveil du désir à l'égard de l'objet ; ensuite, l'élaboration des tactiques, parmi lesquelles se trouve la prise de contact avec l'autre, capable de le conduire à l'objet ; enfin, le plaisir de posséder l'objet.

La négociation peut alors être considérée, à juste titre, une suite organisée de procédés, donc un processus.

En tant que tel, une négociation respecte les étapes suivantes :

1. Éprouver le besoin d'obtenir un objectif ; contacter la partie idéale pour y parvenir.
2. Étudier ses propres tactiques en fonction de l'« inter-négociateur » ; les exposer. Permettre à l'« inter-négociateur » de déployer les siennes.
3. Aboutir (ou essayer d'aboutir) à l'objectif. Faire le bilan de la négociation.

Dans ce sens et de par son caractère dialectique, la négociation est une activité dont l'obtention de l'objet désiré et la stratégie pour y parvenir sont indissociablement liées. La première dépend des deuxièmes. C'est ainsi que R. BOURQUE et C. THUDEROZ distinguent trois aspects d'un processus de négociation :

1. Le premier concerne la négociation en tant que « succession de séquences », c'est-à-dire que toute activité négociatrice, même si loin d'être linéaire, comporte une phase initiale, une autre de développement des contenus, enfin une dernière de conclusion du processus.
2. Le second aspect de la négociation comme processus s'intéresse au « mouvement de répartition ou d'échange des ressources en jeu, avec la formulation de propositions, puis de contre-propositions. »⁷⁷ (BOURQUE, R. ; THUDEROZ, C ; 2002 ; p. 45).

3. Le dernier aspect d'un processus de négociation s'applique aux « manœuvres et [aux] tactiques » employées par les négociateurs pour parvenir au but désiré.

I.15 L'idée du conflit dans la négociation.

À la négociation est fréquemment associée la notion du conflit. Et ceci n'est pas faux. La vie ordinaire est une sempiternelle bataille entre l'individu et le collectif, entre l'individu et l'individu, entre l'individu et soi-même. Tout peut ainsi être source de conflit.

« (...) La vie de l'homme est une guerre permanente, guerre avec le besoin, guerre avec la nature, guerre avec ses semblables, par conséquent guerre avec lui-même. L'antagonisme est la loi universelle de la nature humaine. »⁷⁸
(PROUDHON, P.-J. ; cité par THUDEROZ, C. ; 2000 ; p. 47).

La connotation péjorative liée au terme « conflit » n'est pas toujours justifiée. Au sein d'une société, d'une collectivité, les individus se reconnaissent et se différencient, partageant ou rejetant les principes communautaires qui les réunissent. Ceci ne peut que faire évoluer la structure sociale car comme l'avait exprimé K. MARX, « les contradictions génèrent du développement. »

Une différence est perçue entre la contradiction et le conflit. La première est la réalité objective ; elle existe indépendamment de la conscience des individus (d'ailleurs, ces derniers ne la perçoivent que si elle ne représente un danger évident et potentiel assaillant

leurs intérêts). Le second, c'est-à-dire le conflit est la conscientisation de la contradiction et, donc, sa concrétisation. Une illustration récente est le cas de l'entreprise française Vivendi Universal : pendant que l'action du groupe perdait sa cotation en bourse, les chiffres des bénéfices réalisés par le géant étaient sciemment haussés par ses principaux dirigeants, abusant ainsi de la confiance déposée par les petits actionnaires. Ces derniers n'ont pas réagi à la supercherie car ils n'avaient pas conscientisé la contradiction existante entre l'action en bourse et le compte rendu des bénéfices faits par l'entreprise. En revanche, une fois la conscientisation faite, le conflit entre la direction et les actionnaires éclata, marqué surtout par la démission du président-directeur général de l'époque (figure 22).

Il s'avère important de souligner qu'au conflit est inhérent un caractère d'intentionnalité. Il y a intention car l'objectif est de posséder ce qu'autrui possède ou de le déposséder de ce qu'il possède, de changer des règles considérées injustes ou injustifiables, bref d'imposer son point de vue à autrui.

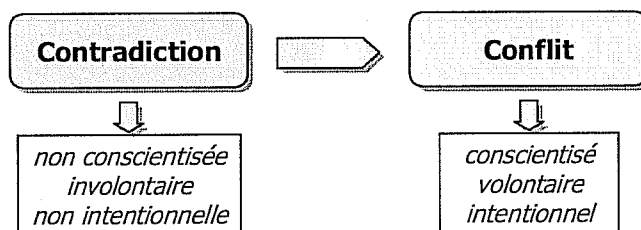


Figure 22. Conflit et contradiction.

D'après THUDEROZ (2000), cinq seraient les raisons des déclenchements de conflits :

1. La limitation physique des ressources existantes.
2. La division du travail en tant que créatrice d'inégalités.
3. L'échange comme activité sociale provoquant un désir de recevoir plus de ce que l'on offre.
4. L'opposition d'intérêts latente entre les paires employeur – employé, dirigeant – subordonné, parent – enfant, etc.
5. L'unité sociale se dégageant des conflits provoqués.

Le conflit est un symbole de l'affirmation ou de la réaffirmation d'une société – dans le cas des conflits collectifs – ou d'un individu par rapport à sa communauté d'appartenance, dès qu'il s'agit des conflits interpersonnels. Il représente la volition de (ré)conquérir l'objet désiré et la prise de conscience de l'existence d'une contradiction mettant en danger les intérêts collectifs et/ou individuels.

L'idée d'une négociation issue à partir d'un conflit n'est pas retenue par certains spécialistes qui la considèrent incompatible avec la connotation d'entente que la négociation prend dans des circonstances précises. Toutefois, il serait naïf que d'affirmer qu'une situation belliqueuse ou contestataire, pour désagréable qu'elle puisse être et paraître, n'est pas une manière d'obtenir l'objet convoité. Les guerres, les grèves en sont des exemples incontestables. Si tel n'était pas le cas, si le dialogue décrit par ces spécialistes comme « la seule » forme de négociation s'y appliquait toujours, l'Alsace et la Lorraine communiqueraient, de nos jours, en une autre langue que le français.

« Le conflit est la poursuite de la négociation par d'autres moyens.

Combat et adoption mutuelle, lutte et accord, opposition des rationalités et compromis de convivance, cette rencontre est, finalement, sous toutes ses formes, une négociation. »⁷⁹
(ADAM, G. ; REYNAUD, J.-D. ; cités par BOURQUE, R. ; THUDEROZ, C. ; 2002 ; p. 25).

Une dernière remarque semble s'imposer concernant cette notion de conflit dans la négociation. Comme DESCHAMPS (1987) le souligne, négocier n'est pas automatiquement synonyme de dispute, belligérance. Et pour l'exemplifier, rien ne vaut la situation de « deux individus attirés sexuellement l'un pour l'autre. »⁸⁰ (DESCHAMPS, J.-B. ; 1987 ; p. 75). Dans une telle situation, la rivalité s'efface, voire ne surgit jamais, car l'objet tant désiré ne relève pas de l'antagonisme, mais plutôt de la concordance.

I.16 De l'élitisme à la démocratisation.

A. BORZEIX (1987) se demandait si l'acte de négocier avait toujours existé ou s'il s'agissait tout simplement d'une récente banalisation du terme. La réponse à cette interrogation se trouve dans son propre article : s'agissant de la négociation, « on ne ferait que nommer une pratique vieille comme le monde. »⁸¹ (BORZEIX, A. ; 1987 ; p. 97).

Il arrive, pourtant, qu'une réflexion à propos de la vulgarisation du mot « négociation » ne soit pas toujours d'actualité, et ce malgré les innombrables démonstrations à partir des scènes communes,

courantes de la vie quotidienne. Parents et enfants, dirigeants et subordonnés, conducteurs et piétons – pour ne citer que quelques-uns – les exemples s'étendraient à l'infini. Même le « bonjour » matinal au voisin est une forme de négociation ! La personne qui salue a un objectif : (re)créer des rapports, qu'il le fasse par éducation sociale routinière ou par envie de connaître ou de se faire connaître. Si son but n'est pas atteint, à savoir le « bonjour » de retour de façon cordiale, il aura alors la sensation d'avoir échoué lors de sa tentative d'établissement ou de développement d'un lien social. Un dialogue, pour anodin qu'il puisse paraître, sera toujours une forme de négociation car il porte en soi, et à tout moment, l'atteinte d'un objectif : faire naître, progresser, et même dans certains circonstances « disparaître », des relations à caractère social.

« (...) Dans un grand magasin parisien, à l'ouverture, nous nous trouvons dans un ascenseur avec un employé du magasin. A l'étage montent deux autres employés. Le dialogue suivant se déroule (...) :

- Les employés rentrant dans l'ascenseur à celui qui y est déjà : « Bonjour, ça va »
- L'employé en question : « Qu'est-ce que ça peut vous foutre, d'ailleurs ma réponse ne vous intéresse pas. Alors ce n'est pas la peine de me demander si ça va. »

Les deux employés le regardent, se regardent, lui tournent le dos et se taisent. »⁸² (GHIGLIONE, R. ; TROGNON, A. ; 1993 ; pp 29-30).

Le contexte de l'éducation institutionnelle, où se situe cette thèse, n'est pas exempt d'exemples d'activités négociatrices. Maintes fois, administration, enseignants et apprenants – les négociateurs potentiels – sont confrontés au jour le jour à ce type de situations quotidiennes sans nécessairement le conscientiser. Un incident qui ne laisse guère indifférent est celui de l'apprenant réclamant à l'enseignant la reconsidération d'une notation jugée trop sévère, il va de soi, à l'avis du premier. Il se peut qu'il obtienne gain de cause ; il se peut que, en revanche, il n'en obtienne rien. Néanmoins, une négociation aura eu lieu à cet effet.

« C'est chaque jour que nous sommes appelés à négocier [car] nous sommes tous des négociateurs. La négociation est un élément constitutif de notre vie. »⁸³ (FISHER, R. ; URY, W. ; PATTON, B. ; 1982 ; p. 13).

La citation précédente de FISHER, URY et PATTON ne fait que le confirmer. Exprimer que le terme « négociation » a été vulgarisé, serait alors minimiser son importance et négliger un potentiel champ de recherche scientifique.

I.17 Une définition de la négociation.

Tout au début du chapitre (cf. p. 9), il avait été avancé une définition de la négociation provenant d'un article publié par DESCHAMPS (1987). Dans cet ouvrage, l'auteur conceptualisait l'activité négociatrice comme étant la rencontre de deux ou plusieurs individus ou groupes d'individus ayant pour objectif la satisfaction des besoins

précis n'étant pas forcément réciproques. Quelles pourraient être néanmoins les notions capables d'enrichir cette idée de base du concept de la négociation après les explications apportées jusqu'à ce moment ?

Tout d'abord, l'activité négociatrice se déroule principalement sur trois sphères de la vie quotidienne : le domaine commercial, le champ politique et le contexte social (dans le sens le plus communément répandu du terme « social »). Une négociation commerciale a deux modes de réalisation : le premier concerne l'achat – vente d'un objet ; le second, l'échange des produits. L'activité négociatrice politique, pour sa part, se concentre sur la résolution de conflits et le (r)établissement de la paix entre états et, par la suite, la réglementation à niveau international afin d'éviter l'éclatement de nouvelles hostilités. Enfin, la négociation sociale se charge autant de désamorcer des moments de désaccord que de (re)définir des règles communes à la vie dans des institutions civiles ; de ce fait, elle sert de mobile à la création d'identités individuelles, collectives et sociales.

D'une négociation quelconque peut surgir, à l'improviste, une autre activité de médiation ou d'arbitrage, ce qui démontre la complémentarité de cet acte. Vue sur cet angle, une négociation commerciale pourrait déboucher sur une autre de type social, de la même manière qu'une négociation à caractère politique peut entraîner une autre commerciale, et ainsi de suite. C'est en cela que consiste la complémentarité de cet acte social. Paraphrasant l'adage : « Une négociation peut en cacher une autre. »

Plusieurs illustrations ont montré que négocier n'est plus seulement une activité restreinte au domaine de la politique ou de la jurisprudence, comme il n'est pas non plus au champ des organisations patronales et syndicales. La négociation est un acte social quotidien, qui se vit au jour le jour, entre tous les membres d'un noyau intégré par, au moins, deux individus.

Comme il vient d'être exposé, une activité négociatrice ne se fait sans la présence de, au minimum, deux individus. Ces deux entités sociales ont besoin d'échanger leurs idées, leurs opinions, leurs points de vue, grosso modo, il faut qu'ils interagissent, qu'ils communiquent par le biais d'échanges linguistiques, faute de quoi, la négociation ne verra pas le jour. L'activité négociatrice est, donc, un acte social interactif, communicatif et langagier verbal et non-verbal.

Pour qu'il y ait négociation, il est nécessaire que l'un des individus éprouve le besoin d'obtenir, d'arriver à un but précis. Ce but ou objet peut être de deux natures : soit, il se révèle sous une forme concrète animée (catégorie à laquelle appartiennent les espèces vivantes animale et végétale) ou concrète inanimé (à savoir tout ce qui est matériellement non vivant) ; soit, il appartient au monde de l'abstraction (les créations inhérentes à la pensée humaine).

Ce dernier type d'objet négociable, fruit de l'imaginaire des individus évoluant en société, ne peut être analysé que comme un florilège de la conscience humaine, la même conscience qui permet de comprendre que les individus qui la possèdent sont des hommes, avec leurs désirs, parfois reconnus et assumés, parfois inconnus et endormis. Des hommes qui deviennent négociateurs, souvent contre

leur volonté ; des hommes avec leurs peurs, leurs ressentiments, leurs angoisses, leurs frustrations, leurs joies, leurs atteintes, leurs expectatives, leur vécu ; des hommes capables du mieux comme du pire ; des hommes négociateurs en puissance. Des hommes. Tout simplement.

Devenus négociateurs, ces hommes ont un besoin à satisfaire. C'est cela qui les fait recourir à chercher le concours d'autrui, le but tant désiré et convoité, volontairement affiché. Néanmoins, des enjeux peuvent se glisser derrière cette fin connue, des enjeux non pas toujours nettement définis, encore moins conscientisés, mais tout de même des enjeux qui pourraient faire le jeu des objectifs précisés. Des enjeux qui peuvent entraîner une négociation conflictuelle, quoique celle-ci ne soit pas une condition *sine qua non*.

La présence d'autrui est-elle indispensable à la réalisation d'une négociation ? La réponse à cette question est définitivement non. Et ceci renvoie à la citation de DESCHAMPS (cf. p. 72), qui s'intéressait à la négociation avec « l'Autre. » Cet « Autre » ne doit pas obligatoirement être présent physiquement pour que la négociation puisse exister. Ainsi, le cas du code de la route exposé par THUDEROZ (2000) : lorsqu'un conducteur prend une courbe, il négocie avec un objet concret, certes, inanimé, mais édifié, bâti par un être humain. Dans cet exemple, le négociateur ne se trouve pas face à face avec l'« inter-négociateur. » Toutefois, cela ne l'empêche pas de négocier indirectement avec lui.

« La négociation engage-t-elle toujours une autre personne ?
Oui, mais d'une manière parfois indirecte. Elle peut être une

activité objectale et viser un objet, physique ou abstrait, lui-même étant le médium d'une relation sociale. La plupart des règles prenant appui dans les objets sociaux physiques, manipulables ou non, la négociation des unes se transpose souvent dans la négociation des autres : négocier une règle du code de la route (« au feu tricolore, je m'arrête ») suppose de prendre des libertés avec un dispositif des signaux lumineux installé en haut du poteau ; de même, négocier une règle industrielle de type « seul le technicien a le droit d'intervenir sur le moteur de cette machine » suppose une « négociation » avec un objet métallique, doté des propriétés mécaniques. Employer le mot « négociation » pour qualifier cet ensemble d'actions ne relève donc pas seulement d'une commodité de langage. Il désigne une relation sociale médiée par une règle. »⁸⁴ (THUDEROZ, C. ; 2000 ; p. 149).

Résumant les explications exposées, la négociation peut alors être redéfinie comme étant un acte social pratiqué par au moins deux individus ou groupes de manière consciente ou inconsciente, à partir des règles préalablement établies – quoique modifiables – et visant l'obtention d'un objectif ne leur étant pas nécessairement commun. Cet acte social n'est pas forcément conflictuel en soi, mais ce caractère ne lui est pas étranger. Dans ce sens, c'est la langue anglaise qui en offre une excellente définition.

« **Negotiate**: accommodate, adjudicate, adjust, agree, arbitrate, arrange, compose, conciliate, confer, connect, consult, contract, covenant, deal, debate, discuss, dish out, drop, haggle, handle, intercede, make peace, make terms, manage, mediate, moderate, network, referee, settle, step in, stipulate, swap, transact, treat, umpire, work out.

(...) clear, get around, get over, hurdle, leap, pass, surmount.

Negotiate: achieve, borrow, compromise, contrive, engineer, hammer out, intervene, iron out, maneuver, manipulate, strike, talk, traffic, turn. »⁸⁵ (Roget's Interactive Thesaurus ; 2004).

À la vue des arguments précédents et afin de les simplifier, le concept de la négociation pourrait être schématiquement représenté par le biais d'un triangle, où les pointes situées à la base seraient les négociateurs **A** et **B**, l'objectif **c** situé à l'extrémité supérieure en symbole d'atteinte. Les lignes sagittales s'étendant respectivement de **A** et **B** jusqu'à **c**, évoqueraient les arguments déployés par les partenaires ; l'interligne entre **A** et **B**, leurs échanges interactifs et communicatifs tout au long de la négociation.

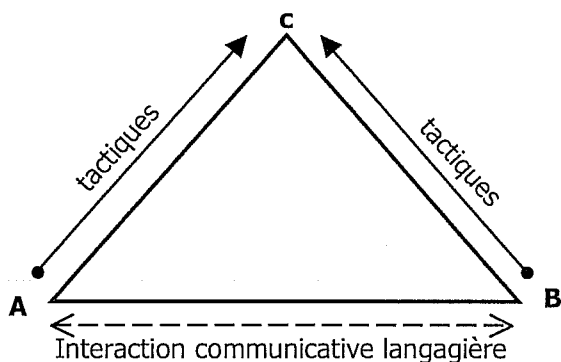


Figure 23. Le triangle de la négociation.

I.18 Typologies de négociation.

Assez souvent, l'activité négociatrice est perçue comme étant synonyme de belligérance ou d'entente cordiale. De cette analyse résultent deux modèles de base correspondant à la négociation : le premier est conflictuel, antagoniste ; il oppose deux individus ou groupes qui ne cherchent pas à s'entendre mais plutôt à obtenir chacun de leur côté un maximum de gains sans tenir compte des préoccupations de l'autre. Dans ce sens, les négociateurs deviennent des rivaux, des adversaires. C'est la négociation appelée « compétitive » ou encore « distributive » (terminologie utilisée par BOURQUE et THUDEROZ). Le second modèle de base accorde plus d'intérêt au respect mutuel entre négociateurs. Ceux-ci tentent d'établir une atmosphère propice au dialogue pacifique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle ils ne se voient qu'en tant que partenaires. La négociation « coopérative », « raisonnée » (selon FISHER, URY et PATTON), « intégrative » (d'après BOURQUE et THUDEROZ).

Mais une activité négociatrice est beaucoup plus complexe que cela ne peut le sembler. Tout n'est automatiquement pas conflit ou cordialité, noir ou blanc. Une négociation à dominante conflictuelle peut, sans aucun doute, intégrer des moments pacifiques, et vice versa, une négociation se déroulant majoritairement à partir des rapports de tolérance peut se trouver dans une impasse. Cette constatation mène à croire que la négociation peut également s'avérer un amalgame de clair-obscur, de noir et de blanc ; dans ce sens, elle prendrait des tonalités grises, « mixtes » (terme employé par BELLENGER).

Aux États-Unis d'Amérique, où la tradition d'études sur l'activité négociatrice est très développée, cinq courants d'analyse des typologies de la négociation sont perceptibles, d'après W. ZARTMAN :

1. Une première centrée sur le pouvoir en négociation et sa relativité dans le contexte.
2. La seconde s'intéresse à la théorie des jeux (dans la terminologie du psychiatre E. BERNE, le jeu est la stratégie néfaste développée par l'actant impliquant la manipulation négative de l'interactant afin d'atteindre l'objet du désir).
3. La troisième approche vise l'étude des concessions dans la négociation à partir de l'analyse des interactions des négociateurs.
4. La quatrième étude de la négociation possède une optique psychologique, comportementale ; elle s'intéresse aux attitudes développées par les négociateurs dans la négociation, leurs perceptions vis-à-vis des « inter-négociateurs. »
5. La dernière approche appelée « intégrée » qui est une analyse englobant les approches précédentes et cherchant la meilleure solution possible.

I.18.1 La négociation compétitive : modèle à résultat négatif ou nul.

P. TESSIER (1998), professeur à l'École Nationale de l'Administration Publique au Québec, Canada, affirme que « la civilisation occidentale privilégie dans ses modes d'apprentissage comme dans ses modes de gestion, l'approche compétitive [en négociation]. » Parmi ses archétypes, « celui qui parle le premier se met en position de faiblesse », ou encore son contraire, « il faut prendre le dessus dès le début. »⁸⁶

Très souvent en négociation compétitive, le demandant ne souhaite pas changer ses positions vis-à-vis de son objectif, même si celui-ci est très haut placé et ses moyens trop faibles pour y parvenir. Il s'y obstine. Il exposera ainsi ses arguments en essayant de garder sa position initiale. Ses maximes : « Je l'aurai, mon objectif, coûte qui coûte » et « La fin justifie les moyens. » Son amour propre, auquel il est très attaché, est en jeu.

Concentrer sa lutte sur son interlocuteur, le déstabiliser en utilisant des tactiques telles que les alliances de mauvaise foi, les coups bas, les menaces, les tricheries, les ultimatums, s'avère, quelquefois, efficace, surtout lorsque garder une bonne entente avec l'autre n'est pas à l'ordre du jour. Le partenaire ciblé s'userait et les résultats viendraient en conséquence. Néanmoins, il faudrait aussi s'attendre à trouver en face un individu combatif. Dans de pareilles situations, connaître « le seuil non négociable », ces points de rupture représentatifs de la limite à laquelle le négociateur peut pousser sa

position initiale, ne serait d'ailleurs qu'un avantage. La manipulation négative pourrait apparaître ici comme un bon subterfuge.

« Pour schématiser, on peut dire que bon nombre de négociations conflictuelles s'inspirent de deux modes de pensée qui renvoient à deux stratégies de jeux connus : le jeu d'échecs (...), d'une part, et le jeu de go (...), d'autre part.

Dans le jeu d'échecs (...), on retrouve les caractéristiques suivantes :

- accepter le face-à-face ;
- combiner de manière à mettre en échec et mat la pièce maîtresse (le roi) ;
- aller jusqu'au bout : il y aura un vainqueur et un vaincu ;
- ne pas pouvoir arrêter le jeu sans qu'un adversaire soit vaincu.

Dans le jeu de go (...) on ne retrouve pas l'idée de « collision », d'affrontement et de « destruction » de l'adversaire. Il s'agit de l'entourer, de le contenir, de le neutraliser. Le but est d'être plus gagnant que lui, d'accumuler plus de « territoires », de plus en plus grands et imprenables. Le jeu peut s'arrêter au gré des protagonistes. Cette conception renvoie plus à l'idée de *compétition* que de conflit (il n'y a pas à priori « élimination » de l'adversaire). De fait, (...) il faut s'attaquer aux « plans de l'ennemi » plutôt qu'à lui.

La négociation conflictuelle s'inspire aujourd'hui de ces deux influences. Certains négociateurs « violents » imposent de front une rigoureuse épreuve de force visant à toucher au point fort de l'adversaire pour le déstabiliser ; d'autres travaillent par

contournements, retournements avec digressions et effets de surprise, tout en finesse et en demi-teinte (communication « biaisée »). Deux grandes stratégies se dégagent donc : l'engagement et le contournement rusé. »⁸⁷ (BELLENGER, L. ; 2003 ; p. 46).

Une négociation compétitive n'envisage alors que deux dénouements (figure 24) : un de type *gagnant – perdant* lorsque l'un de deux partenaires a obtenu satisfaction (triangle de la négociation situé à gauche de l'image ; l'ambiance est représentée par des tonalités criardes montrant ainsi la tension régnante ; le *gagnant A* a consciemment négativement manipulé le *perdant B* – il ne l'a croisé que pour parvenir à son but – l'abandonnant en milieu du processus) ; l'autre, de type *perdant – perdant* (ci-dessous, à droite de la figure ; l'atmosphère, toujours très tendue, est évoquée par des nuances pourpres, les chemins des partenaires ne se croisant pas une seule fois tout au long du processus ; l'objectif *c* reste ainsi une chimère). Un modèle à *résultat négatif ou nul*, en fin de compte.

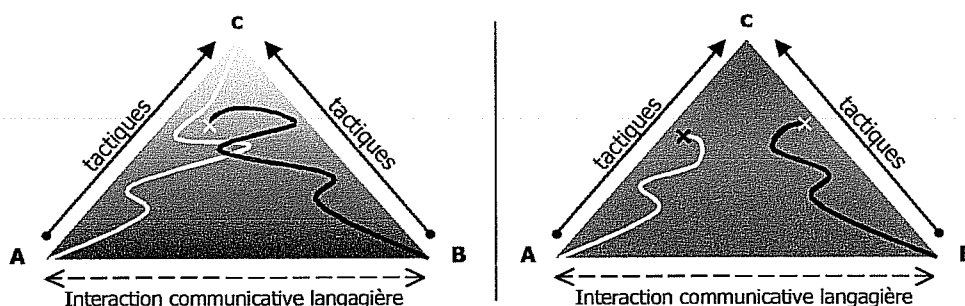


Figure 24. La négociation compétitive.

Des chercheurs tels que J. STANDFORD critiquent sévèrement les pratiques rivales en négociation, où il y a toujours au moins un

perdant, avouant ainsi l'inefficacité de l'utilisation des approches compétitives. Se basant sur les recherches en psychologie et en communication, STANDFORD propose le modèle de négociation qui s'appuie sur la coopération. Qu'on la nomme négociation *raisonnée*, *efficace*, *sans perdant* ou *gagnant – gagnant*, l'accent est mis sur le respect des personnes et la qualité de l'argumentation.

1.18.2 La négociation coopérative : modèle à résultat positif.

Afin de vouloir éviter les négociations à caractère conflictuel, les spécialistes se sont intéressés aux possibilités de travail entre les négociateurs à partir des bases moins belligérantes, plus harmonieuses en ce qui concerne leurs échanges communicatifs visant l'obtention de leurs objectifs réciproques. Dans ce sens, BELLENGER (2003) distingue quatre modèles, tous proches de l'idée d'une négociation à caractère coopératif :

1. Le modèle psychométhodologique de la négociation constructive : $C \rightarrow 3C$;
2. La *négociation sans perdant* ;
3. La *négociation raisonnée* ou *Program on Negotiation (PON)* ;
4. La *négociation directe* de R. SENNET.

Le modèle de la *négociation intégrative* de BOURQUE et THUDEROZ viendrait également enrichir ce spectre de paradigmes de la négociation coopérative.

Le modèle psychométhodologique de la négociation constructive C → 3C a été développé par l'équipe d'études de BELLENGER.

« La négociation est conçue ici comme un échange productif fondé sur le principe d'une conduite méthodologique des échanges et le respect d'attitudes en accord avec l'objectif : construire un arrangement acceptable pour les protagonistes. »⁸⁸ (BELLENGER, L. ; 2003 ; p. 78).

Cette proposition est organisée à partir des trois « attitudes » types des négociateurs : la découverte, l'engagement et l'arrangement vis-à-vis des négociateurs. Ces attitudes doivent être manifestées par le biais de trois « méthodes. » Ainsi, la découverte d'autrui se fait grâce à la consultation, l'engagement par la confrontation d'idées, et l'arrangement avec l'autre de par la concrétisation des idées. Sept « instruments » sont à la disposition des négociateurs afin de canaliser leurs méthodes : pour la consultation sont proposés le contact, le questionnement et la reformulation ; la confrontation voit le jour grâce la proposition et à la discussion ; enfin, la concrétisation du projet se fait à l'aide de l'ajustement d'idées et de la décompression, de l'explication des points négatifs et positifs trouvés tout au long de la négociation.

Le tableau ci-dessous résume la théorie de BELLENGER à propos de la négociation constructive (BELLENGER, L. ; 2003 ; p. 87).

Modèle de la négociation constructive C → 3C		
<i>Attitudes</i>	<i>Méthodes</i>	<i>Instruments</i>
<i>Découverte</i> - volonté de s'informer - disponibilité - tolérance - volonté de comprendre l'autre - accessibilité - écoute - capacité à synthétiser	Consultation	1. Contact 2. Questionnement 3. Reformulation
<i>Engagement</i> - oser affirmer - être intelligible, argumenter, réfuter - mettre en évidence convergences et contradictions	Confrontation	4. Proposition 5. Discussion
<i>Arrangement</i> - rechercher les points d'accord - confirmer les points non négociables - viser le profit mutuel - accepter un type d'arrangement - assurer le maintien et/ou le renforcement de la relation	Concrétisation	6. Ajustement 7. Décompression

Le deuxième modèle de négociation positive correspond à celui de la **négociation sans perdant** ; il a été configuré par T. GORDON qui affirmait que les problèmes surgissant en négociation étaient dus à la perception de l'autorité. GORDON en distingue trois formes : l'autorité de compétence, l'autorité de fonction et l'autorité puissante (en relation avec la détention du pouvoir). Selon lui, c'est cette dernière autorité qui nuit au bon déroulement d'une négociation car leurs détenteurs en use et en abuse, dégradant par la-même la personnalité des « inter-négociateurs. » C'est ainsi que la négociation sans perdant prône pour « le respect des besoins de chacun, l'exclusion de rapports en force, le développement de l'autonomie en vue d'une plus grande créativité et d'un sens des responsabilités accru. »⁸⁹ (BELLISA, B. ; DONADEY, S. ; cités par BELLENGER, L. ; 2003 ; p. 88).

La négociation sans perdant possède deux caractéristiques fondamentales : la première se réfère à *l'identification et à la satisfaction des besoins* des négociateurs ; la seconde, à *l'écoute active* et au « *message-Je*. » *L'identification et à la satisfaction des besoins* des négociateurs relève de la reconnaissance et donc, du respect de ces besoins qui peuvent être de trois natures : un état physiologique, un désir ou une intention. De leur côté, *l'écoute active* de l'autre permettrait de l'accepter et de manifester son empathie vis-à-vis de lui ; par le biais du « *message-Je* », l'individu déclare ses sentiments à l'égard de l'autre, même si ceux-ci ne sont pas favorables. L'objectif réside dans la façon maîtrisée de les exprimer. Cette forme honnête d'expression des sentiments contribuerait à découvrir les enjeux de l'autre dans la négociation et à équilibrer la manifestation de l'autorité directement liée au pouvoir.

La **négociation raisonnée** du « **Program on Negotiation (PON)** » de l'Université de Harvard aux États-Unis d'Amérique – sans doute le plus connu des modèles de la négociation – a pour objectif « (...) to improve the theory, teaching, and practice of negotiation and dispute resolution, so that people can deal more constructively with conflicts ranging from the interpersonal to the international. »⁹⁰ L'idée de base de cette équipe veut qu'une négociation réussie soit celle à l'issue de laquelle chacune des parties puisse dire : « on a réussi. »

La *Theory Building* du PON est très centrée sur les partenaires, sur l'analyse de leurs attitudes et de celles des autres associés lors de la négociation, de façon à éviter les amalgames entre individus et objectifs.

« [PON shows] negotiators how to separate relationship issues from substance and deal with the latter by focusing on interests, not positions; inventing options for mutual gain; and using independent standards of fairness to avoid a bitter contest of will. (...) [and also] how to work effectively in teams and presents the method of "lateral leadership" -- how to influence groups in a positive direction, regardless of your position in that group (...) to think through purposes; harness the power of organized thought; learn from experience; find valued roles for people that draw on their strengths; and offer feedback that truly helps. »⁹¹

Les travaux des chercheurs du PON se déplacent de la théorie à la pratique, et vice versa, car les chercheurs se nourrissent des

situations de la vie quotidienne pour soutenir leurs théories et ainsi pouvoir les appliquer en fonction d'une circonstance donnée. Le « Real-World Intervention » en est le témoin, car il a été souvent testé « (...) in the crucible of practice, often in the heat of some of the world's most intransigent conflicts. (...) HNP works with individuals and governments on initiatives ranging from injecting a single idea at a crucial time to initiating and framing an entire process for dealing with a conflict. »⁹²

Suivant les préceptes du PON, il semble justifié d'affirmer qu'une négociation raisonnée n'admet pas par définition d'objectifs utopiques. De qui dépend-il alors l'obtention de l'objectif ? Le choix du partenaire se doit d'être opportun. Une tactique du genre « **B** est sélectionnable parce que négativement manipulable » n'est pas logique. Une vision positive du partenaire est au contraire un excellent début à des relations interpersonnelles réussies.

Des interrogations s'en suivent : connaît-on son partenaire bien, moyennement, pas du tout ? Comment discerner sa personnalité ? Pour tous les trois cas, rien ne vaut autant que l'écoute mais, et surtout, l'observation. Regarder attentivement le visage du partenaire et analyser ses traits, ses mouvements corporels. Les moindres gestes sont révélateurs de l'état d'esprit de l'individu. Un chiffre surprenant : selon les psychologues, seul 7 % d'une communication dite orale est réalisée de manière verbale, le 93 % restant passerait ainsi par le biais non-verbal.

Être à l'écoute aide également à (ré)découvrir l'autre. Celui-ci a ses propres représentations sociales vis-à-vis de la négociation, de

l'objectif ciblé, des autres partenaires, motivées par son expérience antérieure et qui prennent une singulière connotation à chaque contexte. Il existe autant de représentations sociales que d'individus ; il faut seulement apprendre à cohabiter avec eux et à les tolérer.

À l'heure de demander le concours d'un partenaire, une réflexion devient nécessaire sur la façon de présenter le sujet à négocier. Une exposition claire, sans subterfuges, en évitant de confondre négociateurs et fins, à *priori* et réalité, semble le plus approprié. En négociation raisonnée, les individus soutiennent le bien-fondé de leur démarche et non pas des représentations sociales ancrées, simplistes.

FISHER et BROWN (1991) exposent une série de tactiques capables de rendre plus facile le contact entre les partenaires, comme par exemple, « s'adapter à l'interlocuteur et à sa façon de parler (rythme, (...) ton de la voix, manières réservées ou familières, plus ou moins décontractées, etc.) ; s'asseoir côte à côte avec, en face de soi (...) ; ponctuer d'une interjection ce que [l'autre] vient de dire ; reformuler ses propos pour vérifier que l'on a bien compris ; prendre des notes ; (...) regarder fréquemment [l'autre] dans les yeux ; poser des questions pour approfondir certains points ; répéter ceux qu'on trouve les plus surprenants afin de bien les mémoriser (au lieu de s'en tenir à ce que l'on croyait). »⁹³ (FISHER, R. ; BROWN, S. ; 1991 ; pp. 57-79).

Les auteurs (1991) introduisent, en conséquence, une idée originale, non sur une réciprocité entre partenaires, mais sur une « approche inconditionnellement constructive », où l'on bâtit en visant son

objectif et sa relation avec l'autre. Les solutions prises doivent permettre ce « double enjeu. »

<i>Les avantages des décisions prises dans un esprit inconditionnellement constructif</i>		
DÉCISION CONSEILLÉE	AVANTAGE POUR LA RELATION	AVANTAGE POUR MOI
1. Garder un bon équilibre	On évite les querelles sans fondement.	Je risque moins de faux pas.
2. Essayer de comprendre l'autre	Mieux je le comprends, moins il y aura de heurts entre nous.	Comprendre me permet de trouver de meilleures solutions, plus convaincantes, plus facilement acceptables.
3. S'informer, consulter, écouter	Nos décisions doivent s'élaborer conjointement. De bonnes communications facilitent ce processus.	Je réduis le risque d'erreur sans renoncer à influencer la décision.
4. Être fiable	Cela crée un climat propice à la résolution de problèmes.	Mes paroles ont plus de poids.
5. Rester ouvert aux arguments de l'autre, essayer de le persuader	Les résultats obtenus par la persuasion et non par la contrainte, sont plus satisfaisants et plus durables.	J'apprends d'avantage en ne restant pas crispé sur mes positions. Le meilleur moyen de résister à la contrainte est d'être ouvert à la persuasion.
6. Reconnaître l'autre comme un interlocuteur valable, qui a quelque chose à vous apporter	Accepter d'avoir affaire à lui est le seul moyen de régler nos problèmes.	Respecter sa vision des choses me permet de mieux saisir la situation et d'argumenter sur le fond.

« [La négociation doit être apprise dans] une attitude d'ouverture et d'exploration. [Les négociateurs efficaces] ne cherchent pas à « gagner » ; s'occupent surtout de satisfaire les intérêts des deux parties ; considèrent le processus comme un processus de résolution des problèmes avec l'autre partie ; fondent la négociation sur des critères objectifs tels que les lois, les normes et les pratiques ; cherchent à établir des relations de travail positives avec l'autre partie ; écoutent afin de comprendre et non pas de réfuter les propos ; sont disposés à poursuivre la meilleure solution de rechange. »⁹⁴ (TESSIER, P. ; 1998).

Lorsqu'une situation de négociation entre dans une impasse, le déploiement de nouvelles tactiques s'avérerait fort utile pour s'en sortir. C'est alors que la *MESORE* ou *ME*illeure *SOL*ution de *RE*change, apparaît en guise de solution.

La *MESORE* est une théorie développée par FISHER, URY et PATTON (1991) ; elle serait « la seule façon de se prémunir à la fois contre la signature d'un accord nettement défavorable et le refus d'un accord qu'on aurait intérêt à conclure. »⁹⁵ (FISHER, R. ; URY, W. ; PATTON, B. ; 1991 ; p. 153)

« La *MESORE* n'est pas seulement un meilleur outil d'évaluation, elle possède en outre une souplesse suffisante pour permettre d'envisager toutes sortes de variantes et de possibilités. Au lieu de rejeter purement et simplement toutes les solutions qui ne correspondent pas au seuil non négociable qu'on s'est fixé à l'avance, on peut comparer toutes les propositions avec sa *MESORE* et retenir celles qui se révèlent

plus profitables. »⁹⁶ (FISHER, R. ; URY, W. ; PATTON, B. ; 1991 ; pp. 153-154).

Les fondateurs de ce postulat expliquent que pour préparer sa *MESORE*, il faudrait :

- « 1. s'inventer une série de solutions de repli auxquelles on pourrait raisonnablement se résoudre si l'accord était impossible ;
2. creuser à fond quelques-unes des idées les plus séduisantes et mettre au point leur application pratique ;
3. choisir provisoirement la meilleure. »⁹⁷ (FISHER, R. ; URY, W. ; PATTON, B. ; 1991 ; pp. 149-161).

D'autre part, FISHER, URY et PATTON affirment dans leur ouvrage que la *MESORE* permettrait de rendre plus réaliste le processus de négociation étant donné que les solutions de rechange cherchées ou imaginées deviendraient plus crédibles aux yeux des deux partenaires-négociateurs.

Cela dit, *MESORE* et pouvoir iraient main dans la main. Le pouvoir s'acquiert au fur et à mesure que l'on connaît son partenaire ; il se construit sur la base des tactiques de rechange préconçues. Pour cela, il serait utile d'essayer de découvrir la *MESORE* de l'autre, en étudiant les possibles tactiques de rechange qu'il pourrait déployer en cas de blocage de la négociation.

« La *MESORE* constitue le moyen de juger en dernier ressort de tout projet d'accord, mais le négociateur peut avoir besoin d'un deuxième instrument de mesure. Pour être averti suffisamment

tôt que le contenu de l'accord envisagé est en passe de devenir défavorable, il [le partenaire **A**] a intérêt à connaître la dernière solution acceptable – celle qui, loin d'être parfaite, n'en demeure pas moins préférable à sa MESORE. Avant d'accepter un accord en deçà de ce « signal d'alarme », il doit prendre le temps de reconsidérer la situation. Ce « signal d'alarme », au même titre qu'un seuil non négociable, permet de limiter le mandat d'un représentant. (...) Bref, le signal procure une marge de sécurité. Si, une fois qu'il a résonné, on décide de faire appel à un médiateur, on ne le laisse pas travailler les mains tout à fait vides : la différence entre le signal d'alarme et la MESORE représenta sa marge de manœuvre. »⁹⁸ (FISHER, R. ; URY, W. ; PATTON, B. ; 1991 ; p. 155).

Le modèle de la **négociation directe** proposé par R. SENNET est assez proche de celui de la négociation sans perdant de GORDON de par sa théorie à l'égard du pouvoir. SENNET explique que les négociateurs peuvent modifier leurs représentations sociales vis-à-vis de l'autorité en mettant en pratique un type de négociation perturbatrice, c'est-à-dire, une activité hiérarchiquement équitable entre négociateurs. Pour cela, trois possibilités sont offertes :

1. Une position radicale en éliminant tout simplement l'autorité en place dès qu'elle se manifeste de manière extrêmement autoritaire.
2. La mise en pratique de la cogestion du pouvoir, à savoir, prise de décisions en commun.
3. Le remis en question régulière du pouvoir en place, de façon à éviter son installation perpétuelle.

L'objectif de la négociation directe n'est autre que le maintien en échec constant du pouvoir légal. Plusieurs moyens sont décrits pour y arriver parmi lesquels l'utilisation de la *voix active* « (l'autorité se dissimule souvent dans les formes passives, interdisant ainsi toute négociation avec une personne physique : « il a été décidé que... ») »⁹⁹ (BELLENGER, L. ; 2003 ; p. 102), ou encore « l'échange des rôles pour favoriser la prise de conscience des limites de chacun. »¹⁰⁰ (BELLENGER, L. ; 2003 ; p. 102).

Le dernier modèle de négociation coopérative à présenter est celui imaginé par BOURQUE et THUDEROZ et appelé **négociation intégrative**. Dans ce type de négociation, les arguments utilisés ne doivent dépendre que de l'objectif poursuivi. Il n'y a pas de mauvais argument, mais de mauvais argumentateur. L'argument est ainsi subordonné à l'usage que l'individu en fait. Savoir argumenter est un art. Reformuler son argument en le rendant avantageux, le redéfinir, l'illustrer à l'aide d'exemples, poser des questions pour s'assurer de la compréhension de la signification du sujet, voici quelques-unes des possibilités pouvant clarifier les malentendus vis-à-vis de l'objet de la négociation.

De même qu'en négociation compétitive, en négociation intégrative les négociateurs ont une position initiale. La différence par contre entre les deux, réside dans le fait qu'en négociation intégrative, les individus sont conscients qu'ils pourraient être menés à l'abandonner, ce qui conduit aux positions intermédiaires soutenables.

À l'instar d'une troisième voie, les partenaires sont disposés à céder, voire à concéder ; ils cherchent ainsi des règlements de type contractuel, des conventions, des accords partiels entérinés, des clauses facultatives, des options. Les négociateurs savent être patients et se contentent d'avancées relatives. C'est la recherche d'un compromis qui est visé.

Le compromis est l'utilisation d'une possibilité de rechange, d'une solution nouvelle étant satisfaisante au regard des négociateurs, quoique, pour cela, il faille renoncer à certaines motivations initiales ayant de la valeur pour les individus.

« Tout échange de choses est un compromis, et les échanger suppose une privation et un renoncement ; mais pour obtenir d'autres choses, convoitée. Un échange est donc de type : un sacrifice pour un bien. Ce renoncement à un bien jugé précieux (puisque'il en coûte pour s'en dessaisir), pour acquérir, en échange, un autre bien, ce dernier exprimant sous une autre forme la valeur que le premier représentait, est un moyen véritablement prodigieux dans sa simplicité d'exprimer des intérêts opposés autrement que par le combat. »¹⁰¹
(BOURQUE, R ; THUDEROZ, C. ; 2002 ; pp. 28-29).

Schématiquement, la négociation intégrative reste représentée comme suit (BOURQUE, R ; THUDEROZ, C. ; 2002 ; p. 42).

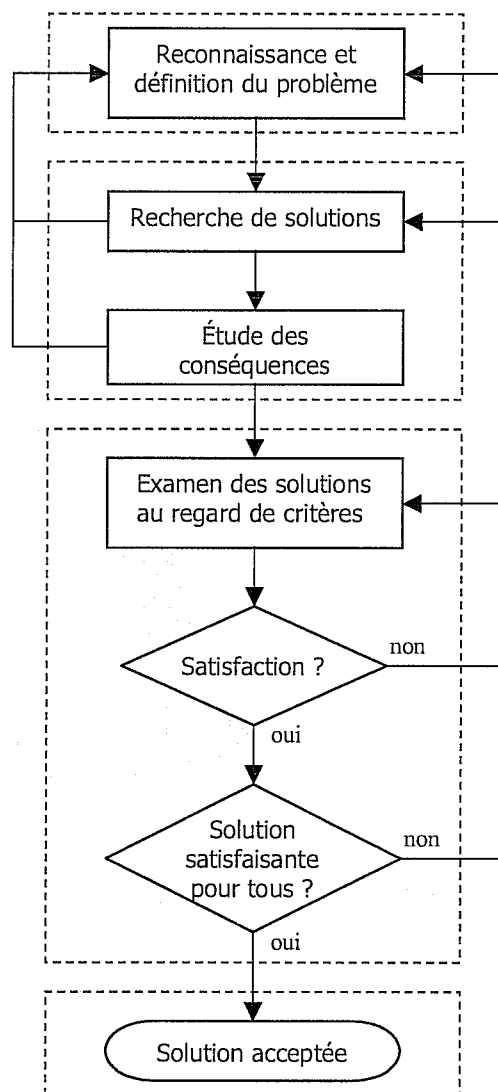


Figure 25. La négociation intégrative selon Walton et McKersie (cités par BOURQUE, R. et THUDEROZ, C. ; 2002 ; p.42).

« La première étape est celle d'un échange d'informations et d'arguments à propos de problèmes communs, étape ouverte où chacun expose sa perception des choses ; la seconde voit se découvrir ou s'inventer des possibilités de résolution de ces problèmes, ainsi que l'examen de leurs conséquences ; enfin, dans la dernière étape – mais toutes sont rétroactives, et l'on

peut, à tout moment, (...) revenir à l'étape précédente – des règles de décision gouvernent le choix des solutions ; les parties comparent celles-ci entre elles, selon leurs préférences, puis en adoptent une, acceptable pour toutes (sinon, elles redéfinissent le problème, examinent d'autres solutions, se donnent de nouveaux critères, etc.). »¹⁰² (BOURQUE, R ; THUDEROZ, C. ; 2002 ; p. 43).

Que retenir de ces modèles de négociation coopérative ? La prise en considération des attitudes, des comportements chez les négociateurs dans le modèle constructif de L. BELLENGER ; l'importance accordée à l'écoute active de l'autre dans le modèle sans perdant de T. GORDON ; la distinction qui se doit d'être faite entre objectifs et négociateurs et la *MESORE* chez R. FISHER, W. URY et B. PATTON ; la remise en question de l'autorité si nécessaire dans la négociation directe de R. SENNET ; enfin, l'idée développée par BOURQUE et THUDEROZ dans la négociation intégrative et qui explique que lors de toute activité négociatrice, rien n'empêche le retour vers des étapes précédentes, si besoin il y a, afin d'obtenir des accords capables de satisfaire les parties.

Une ambiance détendue entre les partenaires caractérisée par des tonalités vert serein ; des arguments différant mais se rejoignant dès le début du processus et allant dans la même direction ; un objectif atteint d'emblée. Le triangle de la négociation trouve, avec la négociation coopérative, toute une connotation favorable. Un modèle *gagnant – gagnant*.

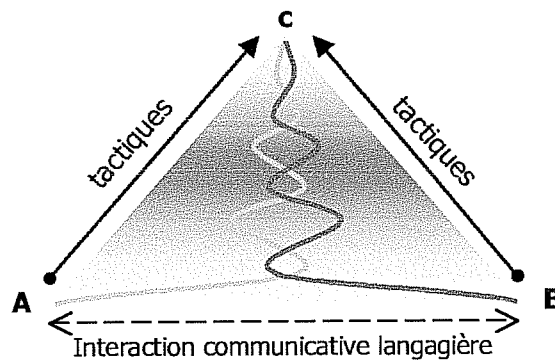


Figure 26. La négociation coopérative.

I.18.3 La négociation mixte : modèle à résultats multiples.

Il avait été précédemment exposé que, assez souvent, les individus ont des représentations sociales « rigides » concernant la négociation. Soit, ils la perçoivent comme l'acte collectif impliquant la résolution d'un conflit et étant, par extension, belligérant ; soit, ils l'encadrent dans les activités de type pacifique, d'entente cordiale. Pourtant, la négociation est un acte nuancé où conflit et cordialité se retrouvent fréquemment. C'est la raison pour laquelle l'idée d'une négociation *mixte*, entre antagonisme et réciprocité, n'est pas contradictoire.

« L'observation des négociations (...) va nous conduire à conclure que la réalité de la négociation est souvent *mixte* : la confrontation évolue selon la volonté des protagonistes, l'influence d'événements extérieurs ou bien d'autres facteurs (les enjeux, la maîtrise des négociateurs, leur personnalité, etc.). Cette évolution se fait en général dans le sens d'un

dosage entre conflit et coopération, toujours intimement imbriqués dans bon nombre de négociations. »¹⁰³
(BELLENGER, L. ; 2003 ; pp. 37-38).

BOURQUE et THUDEROZ (2002) proposent un schéma de la négociation mixte reproduit dans la figure ci-dessous. Dans ce diagramme, la différence de bénéfices réalisés entre les négociateurs **A** et **B** n'est pas représentatif d'une négociation fondamentalement compétitive ou coopérative. C'est le degré d'ouverture ou de fermeture de l'angle allant de **A** à **B** en passant par **c** (l'objectif) qui déterminera de la nature de la négociation mixte : essentiellement compétitive ; principalement coopérative.

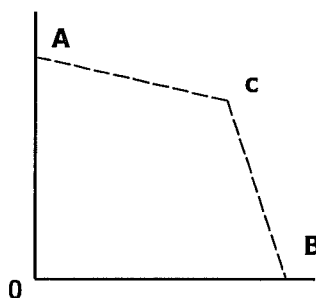


Figure 27. La négociation mixte selon BOURQUE et THUDEROZ.

Revenant au triangle de la négociation, la négociation mixte y trouve également sa place ; elle peut être représentée avec un fond évoluant entre le rouge (synonyme de conflit) et le vert (équivalent d'entente). Comme dans le triangle de la négociation coopérative, les échanges communicatifs entre négociateurs se rapprochent et s'écartent en fonction de leurs intentions et de leurs comportements respectifs.

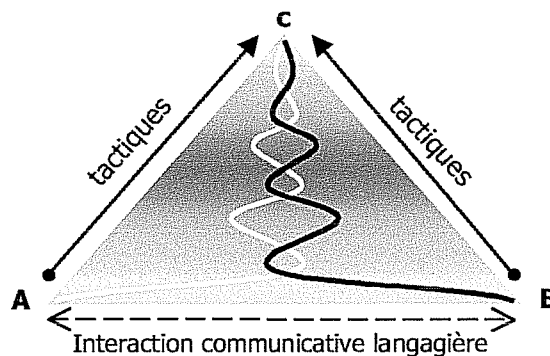


Figure 28. La négociation mixte.

Conclusions du chapitre.

Ce premier chapitre a été destiné à l'élaboration d'une conception la plus précise possible de la négociation en tant qu'activité humaine. Résumant ainsi ce qui a été précédemment exposé, la négociation est une activité humaine se réalisant à l'intérieur de trois contextes relationnels précis : un premier concernant les transactions commerciales (achat – vente de produits ou échanges de biens) ; le second appartenant au monde politique et des relations internationales ; un dernier plus vaste englobant les actes sociaux pouvant aller des simples arrangements dans un cadre restreint comme l'est celui de l'institution familiale jusqu'aux conventions étudiées et précises à laquelle peuvent participer plusieurs négociateurs au sein des organisations communautaires de production et de service. Par conséquent, la négociation devient un acte non exclusif d'un quelconque milieu spécialisé mais plutôt répandu, inconsciemment ou consciemment, dans la quotidienneté.

Négocier implique logiquement la présence de deux entités dont au moins l'une d'entre elles se doit d'être physique et porteuse d'un désir d'atteindre un objectif précis, malgré la reconnaissance ou non des enjeux qui peuvent surgir à tout moment dans l'activité négociatrice. C'est là que réside le caractère imprévisible de cet acte social ainsi que sa complémentarité car une négociation de type commercial peut engendrer une autre politique ou sociale, et vice versa.

Puisque que l'activité négociatrice implique une relation entre des individus ou de groupes d'individus, elle devient automatiquement le lieu d'échanges, donc d'interactions forcément communicatives et langagières. Les arguments déployés par les négociateurs ne vont pas nécessairement toujours dans la même direction – les objectifs respectifs encore moins – ce qui peut donner un caractère parfois conflictuel à l'activité. Force est de constater que des négociations à prédominance pacifique voient également le jour. Un certain mariage entre belligérance et entente y est souvent constaté, ce qui donne à la négociation un caractère mixte dans des circonstances précises.

Comme dans tout contexte social, le cadre de l'éducation supérieure française n'est pas exempt de négociations. Volontairement ou instinctivement adoptée, administration, enseignants et apprenants – les trois parties engagées dans une telle situation – s'y côtoient couramment avec l'objectif essentiel de faire évoluer leurs conditions de vie collective. De par ce fait, l'étude de la négociation dans cette conjoncture devient non seulement scientifiquement considérable mais, et surtout, humainement nécessaire.

Chapitre II

***Négociation et enseignement des langues étrangères
de spécialité en France. Bref aperçu.***

II.1 Panorama de la situation des langues étrangères de spécialité dans les universités françaises.

Selon la *Note d'Information N° 01.37* du MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, « les 138 343 étudiants inscrits en langues représentent 9,7 % de l'ensemble des étudiants inscrits à l'université. Depuis la rentrée 1994, la filière a perdu plus de 23 000 étudiants, soit 14,5 % de ses effectifs. »¹⁰⁴ (MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE ; 2001 ; p. 1).

Les filières de langues étrangères des universités françaises sont composées de quatre Unités de Formation et de Recherche (U.F.R.). La première, Cultures et Langues Régionales (C.L.R.) a vu augmenter ses effectif de 1 % pendant l'année académique 2000-2001.

Français Langue Étrangère (F.L.E.), seconde U.F.R., a comme objectif la formation de spécialistes en français langue cible ; ses effectifs ont augmenté de 6,4 % dans l'année académique 2000-2001.

La troisième U.F.R., Langues Étrangères Appliquées (L.E.A.), cible la formation de spécialistes en langues étrangères dans des domaines spécifiques comme le droit, les sciences économiques, etc. Pendant l'année académique 2000-2001, l'inscription à cette U.F.R. a augmenté ses effectifs de 9,1 %.

La quatrième et dernière U.F.R., celle de Lettres, Langues et Civilisations Étrangères (L.L.C.E.) a été créée pour former des spécialistes capables non seulement de maîtriser une langue étrangère, mais également d'avoir, une fois leurs études terminées, une bonne connaissance socioculturelle. Cette U.F.R. était la plus importante car elle « représentait les trois quarts des effectifs de la filière langues en 1994 -1995, et les deux tiers en 2000 - 2001 (...). Les effectifs de ce secteur ont en effet diminué de plus de 25 % entre 1994 et 2000. »¹⁰⁵ (MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE ; 2001 ; p. 1).

Parmi les langues étrangères les plus étudiées, l'anglais occupe la première place avec 63,9 % des étudiants inscrits, suivi de loin par l'espagnol (28,4 %) et l'allemand (13,2 %).

Le Ministère (2001) affirme que le choix de la spécialité n'est pas contradictoire avec l'endroit de résidence des étudiants. Ceci justifierait une élection plus observée de la langue allemande dans les centres universitaires situés à l'Est de la France, et de l'espagnol dans les institutions localisées près de la frontière pyrénéenne. Dans les régions Aquitaine et Midi-Pyrénées, les effectifs en langue espagnole dans les universités peuvent aller de 36,8 % à 40,5 %, tandis qu'en langue allemande, ils se placent entre 0,5 % et 9,3 % des inscrits. Une situation inverse est constatée dans les régions d'Alsace, de Franche-Comté et de Lorraine.

Les filières universitaires en langues étrangères attirent plus souvent et logiquement des bacheliers issus d'études littéraires. Le tableau suivant montre les bacheliers inscrits en langues étrangères dans le

système d'éducation supérieure en 2000-2001 en fonction de leur baccalauréat.

Tableau 1. Bacheliers inscrits en langues étrangères dans le système d'éducation supérieure en 2000-2001 en fonction de leur baccalauréat (Source : Note d'Information N° 01-37 ; Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche ; 2001 ; p. 5).

Inscription dans les langues étrangères les plus courantes en 2000-2001 en fonction du baccalauréat (en %)									
France entière									
Série du baccalauréat	Anglais	Espagnol	Allemand	Italien	Arabe	Chinois	Japonais	Russe	Portugais
Scientifique	12,8	8,2	14,9	6,2	16,8	28,1	28,4	20,0	6,0
Économique	19,8	21,9	21,7	13,2	12,4	20,2	17,4	12,1	16,6
Littéraire	51,0	53,6	52,0	66,1	26,8	35,4	34,9	37,7	48,7
Technologique ou professionnel	10,3	11,6	4,3	7,1	19,7	8,6	11,9	3,1	15,5
Dispense	6,1	4,7	7,0	7,5	24,2	7,7	7,4	27,1	13,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Le graphique ci-dessous présente la distribution des effectifs, d'après leur baccalauréat, dans les différentes U.F.R. de langues étrangères.

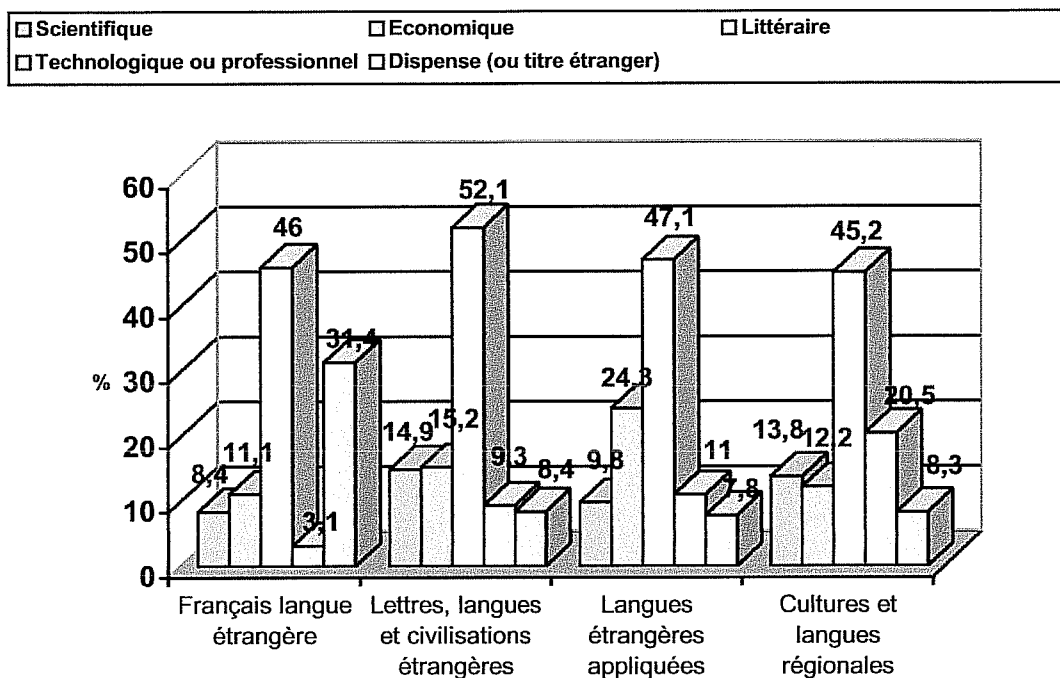


Figure 29. Distribution des effectifs d'après leur baccalauréat et les U.F.R. des langues étrangères (Source : Note d'Information N° 01-37 ; Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche ; 2001 ; p. 1).

II.2 Le contexte institutionnel de l'Université Nancy 2 ; le Département d'Espagnol (Unité de Formation et de Recherche (U.F.R.) Langues et cultures étrangères).

L'Université Nancy 2 compte parmi ses campus celui de Lettres et Sciences Humaines. Cette institution recensait, à la rentrée de l'année académique 2001-2002, environ 12 000 étudiants. Côté professorat, le centre estimait ses effectifs aux alentours de 300 enseignants. D'après les renseignements affichés par son site Internet, la faculté « comprend 80 salles d'enseignement dont 3 amphithéâtres de 500 places, des salles d'informatique, une salle de

visioconférence, des labos de langues, la Bibliothèque (205.000 livres, 17.000 périodiques) (...). »¹⁰⁶ (UNIVERSITÉ NANCY 2 ; 2001).

Le campus de Lettres et Sciences Humaines est composé de cinq Unités de Formation et de Recherche (U.F.R.), parmi lesquelles, celle de Langues et cultures étrangères (correspondant au titre ministériel de Lettres, Langues et Civilisations Étrangères). Cette U.F.R. inclut le Département d'Espagnol qui prépare, à l'heure actuelle, des étudiants au Diplôme d'Études Universitaires Générales (D.E.U.G. ; deux ans), à celui de la Licence (un an), de la Maîtrise (un an), enfin, à celui de Diplôme d'Études Approfondies (D.E.A. ; un an).

Quatorze enseignants intégraient le Département en 2002. Trois professeurs (deux spécialistes de l'Espagne ; un spécialiste de l'Amérique latine) ; quatre Maîtres de Conférences (deux spécialistes de l'Espagne ; deux spécialistes de l'Amérique latine) ; un professeur certifié spécialiste de l'art espagnol ; un enseignant invité (son choix dépendait des besoins du département dans les domaines artistique, historique, linguistique, ou littéraire) ; un enseignant invité spécialiste de cinéma hispano-américain ; deux enseignants dans des postes d'Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche (A.T.E.R.) ; enfin, deux enseignants en tant que Lecteurs.

Un permanent souci d'insérer les étudiants dans le monde hispanophone dès leurs premiers pas dans la carrière, fait que cette équipe d'enseignants soit, dans sa quasi-totalité, d'origine hispanophone. Cette politique suivie par le Département tente

d'assurer, par le biais des enseignants, un contact entre les étudiants et les différentes variantes culturelles des peuples ibéro-américains.

Pendant l'année académique 2001-2002, les quatre formations assurées par le Département, à savoir, le D.E.U.G., la Licence, la Maîtrise et le D.E.A., comptaient 357 étudiants.

Tableau 2. Effectifs d'étudiants d'espagnol. Département d'Espagnol. U.F.R. Langues et cultures étrangères. Université Nancy 2. Année académique 2001-2002 (Source : Secrétariat de l'U.F.R. Langues et cultures étrangères. Université Nancy 2.).

EFFECTIFS D'ETUDIANTS D'ESPAGNOL. DEPARTEMENT D'ESPAGNOL. U.F.R. LANGUES ET CULTURES ETRANGERES. UNIVERSITE NANCY 2. ANNEE ACADEMIQUE 2001-2002	
	Effectifs
D.E.U.G. 1	100
D.E.U.G. 2	79
Licence	102
Maîtrise	60
D.E.A.	16
Total	357

Une constatation : ces chiffres ont diminué de 7,3 % sur deux ans depuis l'année académique 1999-2000.

II.3 Le Diplôme d'Études Universitaires Générales (D.E.U.G.) d'Espagnol (Département d'Espagnol ; Unité de Formation et de Recherche (U.F.R.) Langues et cultures étrangères ; Université Nancy 2). Descriptif.

Le Diplôme d'Études Universitaires Générales (D.E.U.G.) d'Espagnol (Département d'Espagnol ; Unité de Formation et de Recherche (U.F.R.) Langues et cultures étrangères ; Université Nancy 2), dérogation de 1^{er} cycle, « prolonge les formations sanctionnées par le baccalauréat et prépare les étudiants à une poursuite d'études en 2^{ème} cycle ou à une insertion professionnelle. »¹⁰⁷ (UNIVERSITÉ NANCY 2 ; 2001).

« Le D.E.U.G. d'Espagnol doit permettre aux étudiants d'acquérir une bonne maîtrise de la langue espagnole, à l'oral comme à l'écrit, et des connaissances fondamentales sur les civilisations (histoire, géographie, arts et littérature) des pays de langue espagnole.

Cette base linguistique et culturelle ainsi que l'acquisition d'une autonomie dans le travail aideront l'étudiant à maîtriser son avenir. »¹⁰⁸ (UNIVERSITÉ NANCY 2 ; 2001).

Parmi les possibles débouchés à ce diplôme, la réalisation d'une licence ou d'une maîtrise en langue espagnole, ainsi que la préparation au concours d'entrée à l'Institut Universitaire de Formation de Maîtres (I.U.F.M.) pour l'obtention du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré

(C.A.P.E.S.) ou de l'Agrégation. Une autre alternative est envisageable : poursuivre des études au sein d'écoles spécialisées dans le « secrétariat des Chambres de Commerce et de l'Industrie (CCI), la traduction-interprétation, les études européennes, les relations commerciales et internationales, etc. »¹⁰⁹ (UNIVERSITÉ NANCY 2 ; 2001).

La structure du cursus du D.E.U.G. d'Espagnol (annexe A) est divisée en deux années d'études décomposées, à leur tour, en deux semestres de treize semaines chacun. Le volume total d'heures du diplôme s'élève à 840. La répartition des crédits par matière intégrant les unités d'enseignement est présentée en annexe B.

Le D.E.U.G. d'Espagnol prévoit un système évaluatif de type *sommatif* (épreuves en fin de semestre) et/ou *formatif* (contrôles continus). Le nombre de matières n'envisageant pas la réalisation d'examen terminal paraît assez réduit (seulement deux disciplines : *Expression et compréhension* et *Géographie* ; premier semestre ; 1^{ère} année de D.E.U.G.). Force est de souligner qu'à l'exception du troisième et du quatrième semestres de la matière *Pratique de la langue orale*, peu sont également les disciplines prévoyant des *évaluations formatives* orales en langue cible. Ceci est sans doute le fruit de la loi ministérielle sur l'anonymat des évaluations terminales.

Le contrôle continu est considéré comme une formule à utiliser de manière régulière, du moins en théorie, bien qu'il n'ait pas été pris en compte à l'heure d'élaborer le système évaluatif de certaines matières. Un tableau explicatif concernant l'évaluation du D.E.U.G. est présenté en annexe C.

II.4 L'enseignement de l'espagnol langue étrangère (matières linguistiques) au Diplôme d'Études Universitaires Générales (D.E.U.G.) d'Espagnol. Conception.

Dans la brochure de l'Unité de Formation et de Recherche (U.F.R.) Langues et Cultures Étrangères (2001-2002), le Département d'Espagnol expose ses conceptions linguistique et pédagogico-didactique de l'espagnol en tant que langue cible. Les « précisions » ainsi que les « conseils bibliographiques » sur les disciplines fondamentalement linguistiques – *Pratique de la langue orale*, *Pratique de la langue écrite*, *Expression et compréhension*, *Grammaire*, *Thème*, *Version* et *Linguistique* – y sont brièvement exposés. (Le terme « disciplines linguistiques » a été délibérément choisi en opposition aux disciplines plus traditionnellement connues comme étant de type « culturel » ; c'est le cas de l'art, l'histoire, ou la littérature, par exemple).

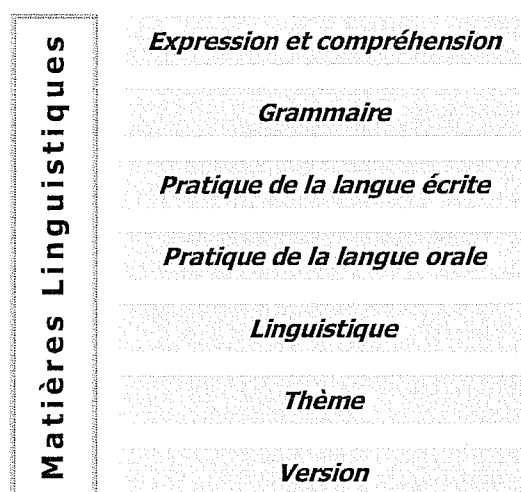


Figure 30. Les matières linguistiques du D.E.U.G.

Les disciplines *Pratique de la langue orale* et *Pratique de la langue écrite* « permettent l'acquisition du vocabulaire, de tournures idiomatiques et grammaticales propres à l'espagnol, indispensables à la maîtrise de la langue. »¹¹⁰ (U.F.R. LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES ; 2001-2002 ; p. 75). Pour sa part, la matière *Expression et compréhension* « vise à donner aux étudiants les compétences linguistiques en espagnol (morphologie, syntaxe, sémantique, orthographe, registres, style, etc.) afin que les étudiants maîtrisent la langue et structurent leur discours. »¹¹¹ (U.F.R. LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES ; 2001-2002 ; p. 75). *Grammaire*, « par l'étude des structures syntaxiques et la pratique d'exercices d'application, permet l'approfondissement de l'écrit et prépare aux enseignements de traduction. »¹¹² (U.F.R. LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES ; 2001-2002 ; p. 75).

Les disciplines du module Traduction, c'est-à-dire *Thème* et *Version*, « permettent à l'étudiant de travailler l'espagnol et le français en mettant en perspective deux systèmes linguistiques et culturels différents. »¹¹³ (U.F.R. LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES ; 2001-2002 ; p. 75).

Enfin, *Linguistique* « permet aux étudiants une réflexion sur la formation de l'espagnol et un approfondissement de leurs connaissances syntaxiques, morphologiques et phonétiques [par le biais de l'histoire de la langue]. »¹¹⁴ (U.F.R. LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES ; 2001-2002 ; p. 75). Pendant le premier semestre, « le cours présente les diverses branches de la linguistique et donne les outils nécessaires au commentaire linguistique ; le deuxième semestre est consacré à la phonétique historique. »¹¹⁵ (U.F.R. LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES ; 2001-2002 ; p. 75).

La bibliographie conseillée dans le premier volet des matières, à savoir *Pratique de la langue orale*, *Pratique de la langue écrite*, *Expression et compréhension* et *Grammaire*, est fondamentalement grammaticale (*Gramática española*, de J. ALCINA et J.M. BLECUA, 1975 ; *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, de la REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1974 ; *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*, de M. SECO, 1974).

Le module Traduction – matières *Thème* et *Version* – propose la consultation non seulement des grammaires espagnoles, mais également françaises (*Le bon usage*, de M. GREVISSE et A. GOOSSE, 1986 ; *La conjugaison*, de la collection BESCHERELLE,

1990). Les dictionnaires espagnols monolingues, présentés sous forme de CD-Rom, s'y avèrent de rigueur (*Diccionario de uso del español*, M. MOLINER ; *Diccionario de la lengua española*, de la REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1992).

La matière *Linguistique* propose enfin, deux œuvres de base dont l'auteur est B. POTTIER : *Introduction à la linguistique de l'espagnol* (1972) et *Langue espagnole* (en collaboration avec B. DARBORD, 1994).

L'enseignement de la plupart de ces matières est dispensé en cours de type *travaux dirigés*, c'est-à-dire, en groupes de plus de vingt-cinq étudiants, quoique ce chiffre soit assez souvent dépassé. Seul la matière *Pratique de la langue orale* bénéficie du statut de cours dispensé en *travaux pratiques*, donc en groupes de moins de vingt-cinq effectifs.

La discipline *Pratique de la langue orale* fera l'objet d'une étude plus approfondie concernant sa conception pédagogique et didactique étant donné son choix en tant que matière-clé lors de la réalisation de cette thèse.

II.5 Descriptif de la matière Pratique de la langue orale (P.L.O.).

La conception de l'enseignement de la matière Pratique de la langue orale (P.L.O.) a été réalisée par une partie des enseignants du Département. Basés sans doute sur leurs propres expériences, ils

ont ainsi créé la discipline et sa pédagogie – ce qui inclut également sa catégorie, en l'occurrence *travaux pratiques* – sa fréquence hebdomadaire et semestrielle.

Un rapport sur P.L.O. – le seul existant à ce jour dans le Département – réalisé pendant l'année académique 1999-2000 par les enseignants de la matière, à savoir les A.T.E.R. et les Lecteurs, sonde les objectifs de la discipline. Résumés en trois mots : « motivation, participation et progression [des apprenants]. »¹¹⁶ (LAVAL-MUÑOZ, A. ; et al ; 1999-2000 ; p. 1). L'accomplissement de ces buts est une tâche revenant à l'enseignant.

Un questionnaire effectué auprès des apprenants à la fin de cette même année académique, a donné aux auteurs du rapport l'occasion de mieux comprendre les attentes et les besoins des apprenants. L'une des sources de leur motivation serait « la variété de thèmes abordés en cours, l'apprentissage du vocabulaire de la vie quotidienne, et la bonne ambiance régnante en classe. »¹¹⁷ (LAVAL-MUÑOZ, A. ; et al ; 1999-2000 ; p. 2). L'enseignant pourrait désormais envisager la préparation future de ses cours à partir de ces remarques.

En faisant « découvrir quelques aspects de la culture hispanophone en V.O. »¹¹⁸ (LAVAL-MUÑOZ, A. ; et al ; 1999-2000 ; p. 1), l'enseignant devrait faire augmenter le taux de participation des apprenants en cours. Ce qui lui permettrait de :

- « faire exprimer l'étudiant dans un espagnol « correct » en corrigeant le plus souvent possible les fautes de langue (les

erreurs les plus souvent relevées portent sur l'utilisation de SER/ESTAR, l'emploi des temps du passé, la conjugaison des verbes irréguliers, l'emploi des prépositions, les confusions sur le genre, ...);

- améliorer la prononciation et les éléments prosodiques (rythme, intonation, ...);
- consolider les acquis grammaticaux et lexicaux ;
- apprendre à communiquer des idées avec cohérence ou consolider les compétences à mettre en pratique pour organiser son discours et savoir le faire quelque soit le type de discours à présenter (exposé, dialogue, débat, ...).

Le tout grâce à des supports attrayants comme des documents écrits (articles de presse, extraits littéraires, bandes dessinés), des documents iconographiques (photographies, tableaux, dessins) ou des documents audiovisuels (chansons, entretiens, extraits de films, extraits du journal télévisé ou radiophonique). »¹¹⁹ (LAVAL-MUÑOZ, A. ; et al ; 1999-2000 ; pp. 1-5).

À titre d'illustration, les auteurs du rapport proposent une distribution du temps de cours quasi-parfaite :

- « 10 minutes : Correction de la préparation à faire à la maison.
- 5 minutes : Présentation du nouveau thème, mise en situation.
- 30 minutes : Activités.
- 10 minutes : Résumé de la séance, présentation du travail à faire la maison, point sur ce qui a été appris : question directe posée à l'étudiant. »¹²⁰ (LAVAL-MUÑOZ, A. ; et al ; 1999-2000 ; p. 5).

Les auteurs du compte rendu encouragent la consultation d'une bibliographie ciblée pour le travail lexical (BÉNABEM, M., *Lexique français-espagnol des clichés de presse et expressions du quotidien*, 1996 ; BLUM, G., *Les Idiomatrics français-espagnol*, 1989 ; BRUEGEL, M-F., *El lenguaje de la economía*, 1987), de même que pour le programme grammatical (ARAGÓ, M., *Diccionario de dudas y problemas del idioma español*, 1995 ; GERBOIN, P. et al, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, 1994 ; LECHUGA QUIJADA, S., *Castellanopatías*, 1996). L'utilisation de méthodes d'espagnol langue étrangère s'avérerait également intéressant, ainsi que les visites régulières à des sites Internet développés pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol en tant que langue cible.

Enfin, pour vérifier la progression des apprenants, il est conseillé de « [réviser] des structures grammaticales fondamentales et [de] s'assurer de la bonne compréhension orale en posant de nombreuses questions. »¹²¹ (LAVAL-MUÑOZ, A. ; et al ; 1999-2000 ; p. 2).

Destiné aux futurs enseignants de la matière – les postes d'A.T.E.R. et de Lectorat étant conçus sur la base d'un contrat de travail d'un an, renouvelable une fois pour la même durée – ce rapport aspire à créer les bases méthodologiques pour l'élaboration, dans l'avenir, « d'un fonds de matériel didactique utile à tous. »¹²² (LAVAL-MUÑOZ, A. ; et al ; 1999-2000 ; p. 1).

Ce document – en quelque sorte un pédagogue-didacticien de l'espagnol langue étrangère sur place, le Département ne comptant pas de spécialiste attiré dans le domaine à l'époque – s'est révélé utile pour tenter de comprendre le système d'enseignement de P.L.O., du moins tout au début. Néanmoins et très rapidement, il a fallu se rendre à l'évidence de l'écart existant entre la proposition faite et le vécu sur le terrain, et ce malgré l'expérience *in situ* de ses auteurs.

Le rapport part d'une généreuse intention : celle de tenter d'indiquer aux futurs enseignants de la discipline le chemin à suivre ; de ce fait, il accorde une grande importance à l'enseignement de la matière en général et, en particulier, aux traditionnelles difficultés rencontrées chez les apprenants francophones vis-à-vis de la langue espagnole (usage des verbes SER et ESTAR, conjugaison verbale, travail lexical de base, etc.). Par conséquent, peu de place est concédée à l'apprentissage, et donc aux apprenants, nonobstant les requêtes faites en fin d'année académique avec l'objectif de saisir les difficultés rencontrées par ces derniers pendant le processus d'enseignement. Cette situation est sans doute le fruit d'un contexte éducatif où, traditionnellement, les systèmes d'enseignement, d'apprentissage – si toutefois il y en a un – et d'évaluation, sont conçus *pour mais sans* l'apprenant.

II.6 Négociation et éducation institutionnelle.

Un système éducationnel comme celui appliqué à l'Université Nancy 2 est constitué par trois éléments :

1. L'institution en soi, c'est-à-dire, sa branche administrative ;
2. Les enseignants ;
3. Les étudiants.

Ces trois éléments devraient partager l'élaboration des systèmes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du système éducatif. De manière synthétique, cette idée pourrait être développée comme suit :

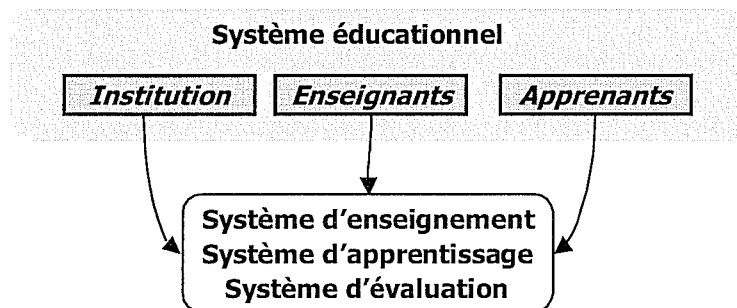


Figure 31. Décomposition du système éducatif à l'Université Nancy 2.

Le bon fonctionnement du système éducatif, puisque celui-ci est l'objectif de tous ses intégrants, passe par une négociation entre les trois parties. La question est de connaître le degré d'implication de chaque partenaire dans cette négociation, son pouvoir réel et la façon dont ce dernier a été exercé.

Dans les sociétés dites occidentales, l'éducation institutionnelle a toujours répondu à des besoins sociaux spécifiques tels que la formation d'individus aptes à s'épanouir individuellement et en collectif, et capables, en outre, d'apprendre, voire d'acquérir des

savoirs et des savoir-faire professionnels qui seront mis au service de la communauté.

Les sophistes ont été les premiers à prendre la décision, et non pas des moindres, de se charger de l'instruction des jeunes enfants, devenant ainsi pédagogues et édifiant un système d'éducation, à la fois, institutionnel et profitable, puisqu'ils faisaient payer l'enseignement. Le but de leur système éducatif était de « [faire accéder les élèves] au pouvoir. »¹²³ (ARÉNILLA, L. ; et al ; 2000 ; p. 100).

Ce type d'éducation prendrait sa source dans le « mythe d'Epiméthée : ce dernier, chargé des répartir les facultés entre les espèces vivantes, [aurait] tout donné aux animaux, laissant l'homme totalement dépourvu [de connaissances et d'expériences] »¹²⁴ (ARÉNILLA, L. ; et al ; 2000 ; p. 100). C'est ainsi que naît la légalisation de l'appropriation de l'autorité scolaire par les adultes, l'enfant étant ainsi automatiquement rabaissé à l'ignorance, à l'incapacité d'apprendre par lui-même car dépourvu de tout vécu. L'éducation institutionnelle classiquement connue de nos jours venait d'être engendrée.

L'instruction publique française n'a pas échappé à cette tendance traditionaliste dans laquelle les apprenants ont subi, plus que quiconque, les méfaits d'une politique minimaliste à leur égard. Il a fallu sans doute attendre les événements sociaux de mai 1968 pour que tout le système éducatif ait été mis en cause. Cette période a revalorisé l'apprenant, ses idées, ses désirs, ses besoins et, surtout, son vécu. L'apprenant deviendrait ainsi le centre de l'éducation.

Le système institutionnel éducatif traditionnel français a, depuis, énormément évolué. Des projets audacieux voient le jour en éducation élémentaire et secondaire, issus de négociations établies par l'institution, les enseignants et les apprenants, et où tous les partenaires partagent la prise de décisions concernant les systèmes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Le cas contraire a été majoritairement constaté pendant ma première expérience en tant que Lectrice dans le contexte précis de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère en 1^{ère} année du D.E.U.G. d'Espagnol à l'Université Nancy 2. Ceci ne prétend en aucun cas omettre le fait que des processus de négociation aient été établis pour essayer d'améliorer le système instauré. Cependant, ceux-ci n'ont été pour la plupart bâtis que par deux des trois partenaires y faisant partie, à savoir *l'institution* – représentée par des pédagogues, des sociologues, des psychologues, des spécialistes en méthodologie de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, en grande partie trop éloignés du « terrain » pour pouvoir émettre une opinion relativement objective – et *l'enseignant*, incontestablement plus proche de la réalité de son établissement éducationnel. L'opinion de *l'apprenant* ne compterait que, lorsque étouffé par cette réalité éducationnelle qui le dépasse, il fait lever le vent de la révolte contre l'ignorance de l'institution à son égard.

II.7 Négociation et enseignement des langues étrangères à travers les temps.

L'enseignement des langues étrangères a subi, comme tout autre système d'enseignement d'une quelconque discipline, les méfaits de la politique traditionnelle éducative. (Il est question dans cette thèse de se concentrer sur l'optique de l'enseignement. Faute de temps, celles de l'apprentissage et de l'évaluation n'ont été que sommairement abordées, ce qui laisse un champ ouvert à d'ultérieures recherches).

Les traces les plus anciennes d'enseignement d'une langue étrangère dans le monde occidental datent de l'Empire romain, où le grec était dispensé dès le III^{ème} siècle avant notre ère. Cette instruction était destinée aux enfants et réalisée par un maître savant. À l'époque, les élèves étaient déjà classés suivant leur niveau de réussite, et les plus doués se devaient d'aider les moins performants.

Lorsque la domination romaine s'installe durablement, le latin déclenche la décadence du grec comme langue cultivée. À partir du moment où la religion chrétienne l'adopte comme langue officielle, le latin prend toute une autre connotation, gagnant ainsi en notoriété et devenant par là-même, langue d'enseignement dans les écoles.

À la chute de l'Empire romain vers le V^{ème} siècle de notre ère, les moines et les clercs monopolisent l'enseignement du latin. Ils évaluent la méthodologie à suivre par les pédagogues et, évidemment, déterminent de la façon d'apprendre des élèves.

Lecture des textes, travail dialogique entre enseignant et élèves ou entre élèves et élèves, étude de la grammaire et du vocabulaire : cette méthodologie de travail en langue cible a demeuré pendant une longue période. Il semble pertinent de noter qu'à l'époque et même jusqu'au IX^{ème} siècle, le latin était la langue d'expression courante dans les anciennes colonies romaines. Le considérer alors comme une langue étrangère serait inapproprié.

Avec la réviviscence des langues nationales, le latin perd de son influence, devenant ainsi une langue morte. Néanmoins, la manière dont les religieux l'enseignent ainsi que la façon de le faire apprendre perdurent. C'est en conséquence que l'enseignement des langues secondes vivantes s'appuient sur l'expérience développée par les ecclésiastiques dès la Renaissance.

L'apparition du préceptorat entre le XVI^{ème} et le XVII^{ème} siècles introduit un nouveau personnage dans le panorama de l'enseignement des langues étrangères. Le précepteur est cette figure capable d'apprendre la langue seconde de manière individuelle à un enfant issu d'une famille aisée. Culte et préparé pour la tâche, le précepteur prône pour un enseignement de la langue étrangère à partir de la traduction de textes de la langue cible à la langue maternelle de l'élève. Cette méthodologie, rénovatrice pour l'époque, sera perpétuée jusqu'au XIX^{ème} siècle où elle trouvera le sommet de son apogée. L'apparition des internats et, plus tard, de l'école publique ne changera pas cette tendance dans l'enseignement des langues étrangères.

Malgré l'arrivée de la vague scientifique dans l'enseignement des langues étrangères au XX^{ème} siècle, il faudra attendre jusqu'aux années 1970 pour assister à l'apparition des méthodes prônant le renversement de l'influence autoritaire de l'institution et de l'enseignant sur les apprenants. Les approches communicative et communautaire, par exemple, ont rendu à l'apprenant le rôle dont il avait été privé pendant plus de deux millénaires d'enseignement des langues étrangères. Pour la première fois, il avait le droit d'exprimer son mécontentement, ses angoisses, ses joies, ses réussites ou ses échecs. Tout simplement, il prenait la place qui lui correspondait depuis toujours et participer activement, à partir de son propre vécu, à l'amélioration de l'enseignement. Une nouvelle forme de négociation s'ouvrait, plus équitable, moins arbitraire.

« [Dans l'approche communicative] l'apprenant est considéré comme un « communicateur », c'est-à-dire comme un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. De plus, l'apprenant est en grande partie responsable de son propre apprentissage, dans la mesure surtout où le rôle de l'enseignant est moins directif ou autoritaire que dans les méthodes ou approches traditionnelles. »¹²⁵
(GERMAIN, C. ; 2001 ; p. 206).

« [Concernant les rôles des apprenants et de l'enseignant dans l'approche communautaire, les premiers] (...) sont considérés comme les membres d'une communauté et apprennent par interactions avec les autres membres de cette communauté : les autres apprenants et l'enseignant. (...)

L'enseignant est avant tout un conseiller (...). Il peut être amené à structurer certaines activités, à donner des directives, etc. Il

aide l'élève à comprendre ses difficultés, à résoudre ses problèmes. Il vise à assurer un lien entre les aspects affectifs et cognitifs de l'apprentissage d'une L2 [langue seconde]. Il doit veiller à fournir un environnement sécuritaire, favorisant ainsi l'apprentissage. La méthode n'est centrée ni sur l'enseignant, ni sur l'apprenant, mais sur les deux.

(...) Il est important que l'enseignant et les apprenants se fassent mutuellement confiance. »¹²⁶ (GERMAIN, C. ; 2001 ; p. 223).

Conclusions du chapitre

Qu'en est-il de la négociation dans l'enseignement des langues étrangères en milieu supérieur français de nos jours ? Il semble que la méthode classique d'enseignement et de négociation de l'enseignement fait toujours ses preuves. Face à l'institution et aux enseignants, les apprenants sont dépourvus de ressources les encourageant à prendre leurs responsabilités à l'égard du système. Leurs *objets abstraits* évoluent très lentement dans un milieu – paraît-il – peu enclin à certains bouleversements d'habitudes. Le statu quo est ainsi pérennisé.

Il s'avère donc nécessaire d'introduire une métamorphose dans une activité négociatrice rarement disposée aux changements. Encore faut-il que tous les potentiels négociateurs deviennent des partenaires à part entière dans une association dont le rapport de forces trouve un véritable équilibre. Celle-ci sera la seule et unique

façon de redonner à la négociation dans le contexte éducationnel un sens authentique et légitime.

Chapitre III

Négociation et enseignement de l'espagnol langue étrangère de spécialité. Première expérience.

III.1 Une pratique initiale régie par le rapport 1999-2000.

Sous le guide du rapport LAVAL-MUÑOZ (cf. chapitre II) correspondant à l'année académique 1999-2000 s'est déroulée ma première expérience (2000-2001) en tant qu'enseignant de la discipline *Pratique de la langue orale* (P.L.O.) dans le cadre de la 1^{ère} année du Diplôme d'Études Universitaires Générales (D.E.U.G.) d'Espagnol à l'Université Nancy 2. Il semblait très naturel de suivre, tout au début, la seule voie pédagogique – plus ou moins formelle – proposée par le Département d'Espagnol concernant la matière P.L.O., d'abord pour tenter de saisir la réalité éducative qui m'était présentée ; ensuite, parce qu'aucune de mes réticences à l'égard de ce document ne serait digne de crédit tant qu'un travail sous son égide n'aurait été mis en pratique.

Très rapidement, la réalité vécue m'a permis de saisir la difficulté d'appliquer véritablement les suggestions faites dans le rapport. Des groupes très nombreux, une grande hétérogénéité du niveau en langue espagnole orale des apprenants, une pauvre fréquence hebdomadaire et semestrielle de la discipline, parmi tant d'autres obstacles, ont empêché la concrétisation de ce projet. Ces propos n'avaient en principe pour objectivité que ma propre subjectivité d'enseignant, mais il semblait pourtant évident qu'il existait un écart très important entre la conception de l'enseignement proposée et la réalité éducationnelle à laquelle, du moins les lecteurs, étaient confrontés.

L'idée de renégocier donc le système d'enseignement de *Pratique de la langue orale* a paru très légitime. Cette nouvelle négociation devait

passer par une consultation plus évidente, plus participative des autres intégrants directs du système d'enseignement de la matière, à savoir *les apprenants*. Une deuxième année de travail au sein du Département (2001-2002) me permettrait de mettre en pratique un système d'enseignement pour la discipline P.L.O. plus centré sur les rapports établis entre l'enseignant de la matière et les apprenants de façon à réaménager effectivement la négociation existante.

III.2 Vers une nouvelle négociation : l'analyse transactionnelle (A.T.) comme méthode d'étude comportementale des négociateurs.

Pour cet exercice, trois outils ont été utilisés afin de certifier de l'exactitude méthodique à l'activité négociatrice : deux questionnaires – réalisés au début et en fin de semestre – et l'enregistrement des cours ainsi que leurs transcriptions respectives et leur étude à partir de la théorie de l'analyse transactionnelle (A.T.) développée par le psychiatre canadien Eric BERNE. L'emploi de cette dernière technique mérite réflexion et explication.

Une activité négociatrice ne peut être cataloguée de compétitive, coopérative ou mixte que si les comportements des négociateurs sont analysés. Pour ce faire, FISHER, URY et PATTON (1991) accordent une grande importance aux méthodes psychiatriques et/ou psychologiques ; ils les considèrent fort efficaces car elles permettent de mieux comprendre non seulement sa personnalité et ses attitudes à soi-même, mais également celles des individus autour de soi.

Cinquante ans auparavant, le psychiatre Eric BERNE proposait un modèle scientifique permettant d'interpréter les comportements des individus atteints de dysfonctionnements psychiatriques : l'analyse transactionnelle. Transformée et adaptée depuis à de multiples et diverses situations de la vie quotidienne, l'A.T. est devenue sans doute le critère le plus utilisé jusqu'à présent pour étudier les attitudes des négociateurs en contexte de négociation. L. BELLENGER, M.-J. CHALVIN et F. DELIVRÉ, spécialistes dans la matière, la tiennent comme paradigme de par sa simplicité et sa rapidité d'utilisation. Des entreprises françaises – c'est le cas, par exemple, de Peugeot-Citroën – basent leur travail d'intégration de cadres au groupe sur la méthode BERNE. Des pédagogues prônent son utilisation – CHALVIN parmi eux – pour mieux gérer les nombreuses situations de négociation dans l'enseignement auxquelles ils sont communément confrontés. Ces multiples raisons ont favorisé son élection comme critère d'analyse des comportements des négociateurs lors de la réalisation expérimentale de cette thèse.

L'A.T. entend que chaque interlocuteur entame un dialogue interne à partir de trois États du Moi : l'état Parent (P), l'état Adulte (A), et l'état Enfant (E). BERNE les décrit comme étant « phénoménologiquement (...) un système cohérent de sentiments liés à un sujet déterminé, et opérationnellement, (...) comme un système cohérent de types de comportements ; de façon pragmatique, il s'agit d'un système de sentiments qui détermine un système correspondant de types de comportement. »¹²⁷ (BERNE, E. ; 2003 ; p. 17).

Ces trois états, connus également sous les sigles PAE, sont utilisés de façon dissociée : quand l'un s'active, les autres sont en attente. Le passage de l'un à l'autre, par contre, peut paraître parfois très impromptu, surtout lorsqu'ils sont extériorisés sous forme de *transactions*, c'est-à-dire, en interaction sociale.

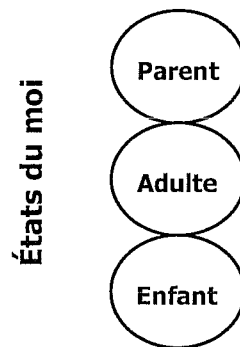


Figure 32. L'analyse transactionnelle selon BERNE.

L'état **Parent** affiche **les valeurs** ; il se construit dès trois mois et jusqu'à l'âge de six ans chez l'individu. Les normes établies, les stéréotypes en font partie. L'individu en état Parent donne des ordres, des conseils, fait référence à ce que l'on lui a appris.

« Les conversations de type P permettent de refaire le monde :
« Il ne faut pas laisser faire ça comme ça », « Si on avait des chefs d'établissement à la hauteur de la tâche, ça ne se passerait pas comme ça », « De mon temps, jamais un élève n'aurait osé faire ça », « Le niveau baisse », « Il n'y a plus de jeunesse ! », « Tout fout le camp ! », etc. »¹²⁸ (CHALVIN, M.-J. ; 1993 ; p. 34).

M.-J. CHALVIN (1993) distingue deux types d'états Parent : un positif, où sont classés le *Parent Normatif* et le *Parent Donnant* ; un négatif, où l'on trouve le *Parent Persécuteur* et le *Parent Sauveur*.

Le *Parent Normatif* instaure les lois, les respecte et les fait respecter. Ces lois sont toutefois applicables, donc, souples. Il rappelle à l'ordre lorsque celles-ci peuvent être ou sont transgressées ; il va droit au but. A son tour, le *Parent Donnant*, tout en respectant les lois en vigueur, offre son aide à deux conditions : d'abord, que l'on la lui demande, ensuite, que ses possibilités le lui permettent ; en revanche, il ne se rendra pas indispensable, laissant ainsi à l'autre une marge de manœuvre le rendant utile.

Le *Parent Persécuteur* aime instaurer et faire appliquer des règles irréalisables, « inutiles, arbitraires, humiliantes, rigides. »¹²⁹ (CHALVIN, M.-J. ; 1993 ; p. 36) ; frustrant, frustré, il prend plaisir à rabaisser ses subordonnés ou ses interlocuteurs, créant ainsi un climat revanchard autour de lui. Le *Parent Sauveur*, pour sa part, est l'état où l'individu devient inutile car pour satisfaire les autres, il tâche de faire l'irréalisable ; il pose des questions captieuses et répond en amalgamant, démontrant ainsi son inaptitude, étouffant ainsi la personne « sauvé. »

De son côté, l'état **Adulte** se concentre sur **les faits** ; il se structure entre l'âge d'un an et douze ans. Résumé dans la phrase de Descartes « Je pense donc je suis », l'Adulte est, par conséquent, logique, et vit *hic et nunc* ; il pose les questions justes et donne les justes réponses ; il cherche des solutions aux problèmes. À l'écoute

des autres, il leur permet également de s'exprimer et, lorsqu'il prend la parole, il le fait de manière rationnelle, en fonction de la situation.

L'état **Enfant** représente **les désirs** ; il se met en marche dès la naissance. Sentimental, l'Enfant se montre sur le coup de l'émotion ; il peut être des fois joyeux, des fois triste, colérique, peureux ; il fait remarquer sa présence, soit par un discours égocentrique, soit par des attitudes non-verbales très signalées telles que le ton de sa voix ou des gestes déplacés.

« [L'individu en état Enfant] parle à la première personne et énonce ses désirs :

« Je veux aller m'asseoir au premier rang. »

« Je ne veux pas aller au tableau. »

« J'ai envie de réciter ma leçon. »

« J'ai pas envie de faire le contrôle. » »¹³⁰ (CHALVIN, M.-J. ; 1993 ; p. 42).

Comme pour l'état **Parent**, CHALVIN (1993) divise l'**Enfant** en deux catégories : une positive où entrent l'*Enfant Adapté* et l'*Enfant Libre* ; l'autre de type négatif où cohabitent l'*Enfant Rebelle* et l'*Enfant Soumis*.

L'*Enfant Adapté* obéit aux règles justement établies ; en ce sens, il est réaliste et de ce fait, un individu équilibré. L'*Enfant Libre* possède le don d'être spontané. Ses idées sont innovatrices ; ses demandes, opportunes ; ses réponses, claires. Il va de l'avant sans perdre de vue son objectif.

L'*Enfant Rebelle* est frondeur par nature ; il aime se faire remarquer par son comportement déplacé et se complaît à soutenir les causes perdues ou indéfendables. L'*Enfant Soumis*, au contraire, est très dépendant ; de faible caractère, il a une tendance au défaitisme et par conséquent, au pessimisme ; il est épris d'une palpable nervosité.

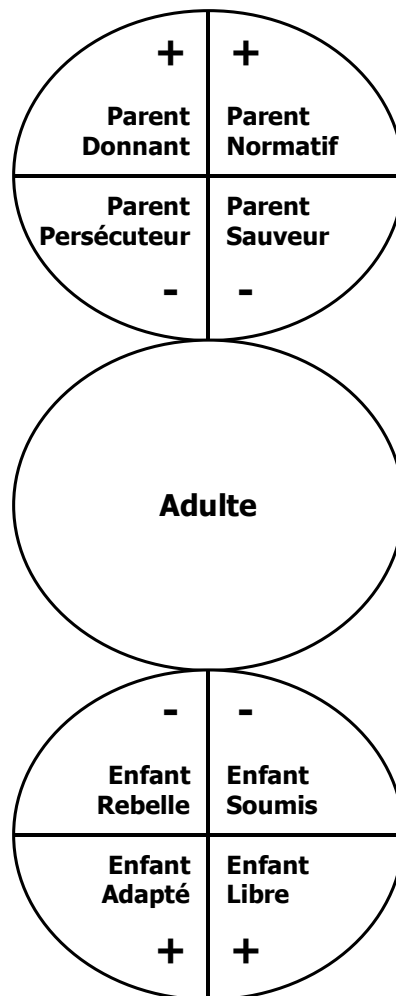


Figure 33. Les états du Moi selon CHALVIN.

Il est vrai qu'assez souvent il devient difficile, voire ardu, de distinguer aisément entre un état du Moi et un autre, malgré une analyse détaillée des attitudes verbales et non-verbales développées par les interactants. Pourtant, des critères peuvent être établis de manière à rendre cette tâche délicate le plus juste possible.

L'A.T. s'intéresse également aux **transactions** – appelées aussi « échanges » en psychologie sociale – émanant des états du Moi PAE. Celles-ci ont été répertoriées ; elles peuvent être de type *parallèle*, *croisé*, ou *caché*.

Les *transactions parallèles* sont toujours directes, sans contre-sens ni sous-entendus. Lorsqu'elles s'entrecroisent entre des états du Moi Parent et Enfant, elles deviennent *complémentaires*. La littérature traditionnelle concernant l'A.T. veut que les *transactions parallèles complémentaires* soient de type positif et négatif, en dépendance des états du Moi développés par les partenaires. Dans un souci de simplification, cette étude ne retiendra les transactions parallèles complémentaires qu'en étant de type positif, les transactions parallèles complémentaires négatives portant en soi une connotation assez proche parfois des *transactions croisées négatives* et des *transactions cachées* (cf. p. 158).

D'autre part, les *transactions parallèles* sont considérées *symétriques* dès lors que les états des individus visés sont *ex æquo* et de même, positifs.

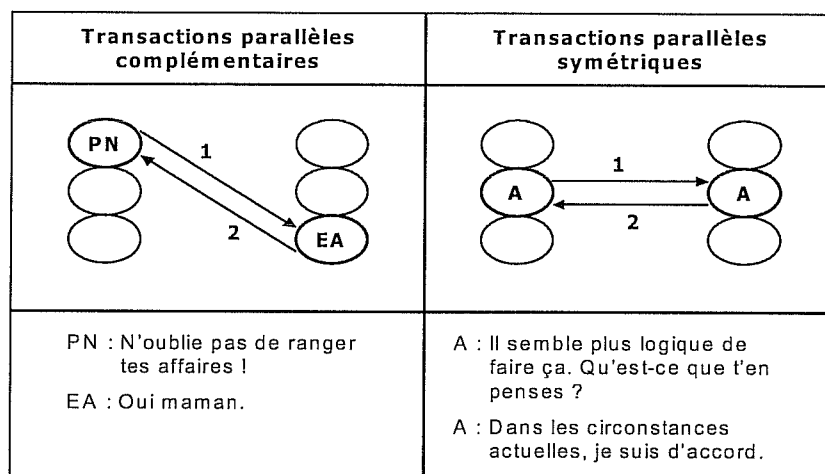


Figure 34. Exemples de transactions parallèles.

Bien que directes car non porteuses de sous-entendus, les *transactions croisées* peuvent éveiller chez l'autre un état inespéré ; dans cette situation, elles sont de type *négatif* et se passent toujours entre un état Adulte et un état négatif, quel qu'il soit (*Parent Persécuteur ou Sauveur ; Enfant Rebelle ou Soumis*), toujours dans le sens $A \rightarrow \text{état négatif}$. Elles trouveront un caractère *positif* lorsque le croisement sera fait entre un quelconque état du Moi n'étant pas l'Adulte, mais trouvant ce dernier comme réponse.

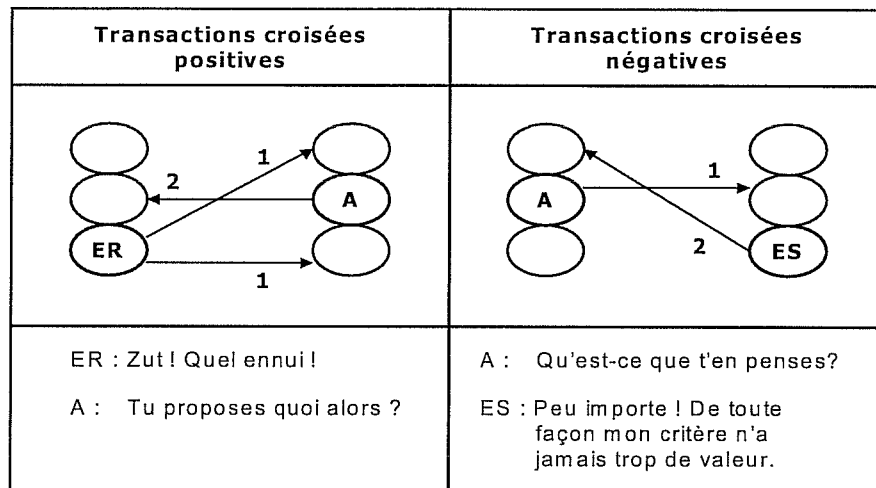


Figure 35. Exemples de transactions croisées.

Le dialogue présenté comme étant une *transaction croisée positive* montre de manière assez convaincante les intentions du locuteur : provoquer une réaction brusque chez l'interlocuteur, visant ainsi ses états du Moi négatifs (*Parent Persécuteur* ou *Sauveur*, *Enfant Rebelle* ou *Soumis*), de façon à créer un climat peu propice à la discussion. Seulement l'attitude de ce dernier est loin d'être irrationnelle et irascible, ce qui la place dans la logique actuelle de la conversation. Le développement de son état du Moi positif Adulte contre le comportement du locuteur, entrecroisant les transactions et les rendant, en conséquence, judicieuses.

La situation inverse est opérée pendant une *transaction croisée négative*, comme il a été schématisé à droite de la figure 35. Le locuteur en état du Moi positif Adulte tente d'obtenir une réponse pertinente de la part de l'interlocuteur, en visant chez lui, sinon le même état du Moi, au moins un autre état du Moi également disposé à continuer dans la cohérence du débat. La réaction de l'interlocuteur

s'avère être tout à fait le contraire, croisant défavorablement les transactions.

Contrairement aux précédentes, les *transactions cachées* se caractérisent par le fait d'être indirectes, pleines de contre-sens et de sous-entendus. Peu importe l'état du Moi affiché ou apparemment visé, une communication souterraine et négative est établie entre deux autres états du Moi. L'exemple montré en figure 36 illustre un cas typique.

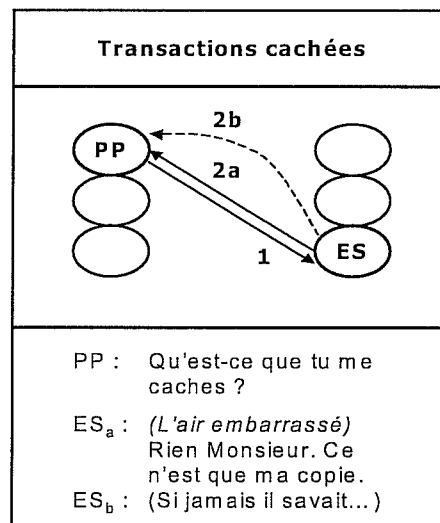


Figure 36. Exemple de transactions cachées.

Cette situation en occulte une autre. Angoissé par sa propre attitude, l'interlocuteur exprime ici son vrai état du Moi mais à partir d'une fausse transaction (ES_a). Toujours en état du Moi *Enfant Soumis*, la véritable transaction est derrière, silencieuse, sans se manifester verbalement (ES_b), s'adressant en partie au locuteur, en partie à soi-même.

Des états du Moi et des transactions qui en découlent se structure le type de temps relationnel entre les individus dans la négociation. La structuration du temps ne dépend que des parties engagées et de leurs attitudes dans le processus. CHALVIN (1993) a introduit un schéma de la structure du temps des partenaires, repris pour l'occasion d'une manière plus abrégée (figure 37).

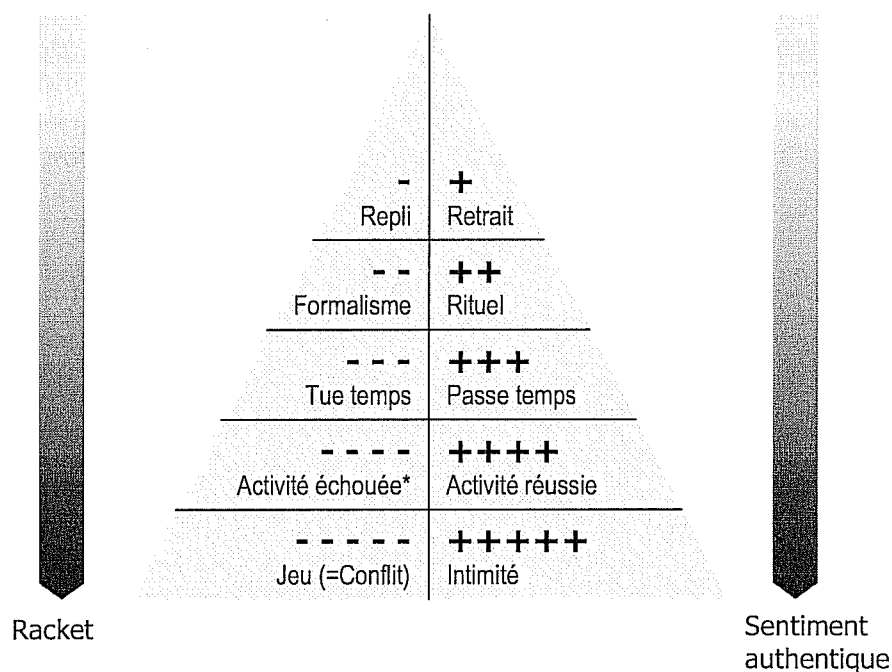


Figure 37. Les cinq manières de structurer le temps en négociation.

Des explications clarifiantes s'imposent.

Les attitudes développées par les négociateurs, et par conséquent leurs états du Moi et les transactions qui en émanent, traduisent

* Dans l'image originale, CHALVIN propose l'appellation « French meeting » pour cette partie de la structuration du temps. Nous avons décidé de la renommer « Activité échouée », « French meeting » pouvant être péjorativement perçue.

leurs intentions quant à l'organisation du temps de la négociation. Cette disposition dépend logiquement du temps réel dont les parties disposent pour le processus et de leurs *objets abstraits* à l'égard de l'objectif à atteindre et de son utilité.

L'analyse du regard que les partenaires portent sur eux-mêmes et sur le reste des associés aide à mieux saisir leurs choix tactiques et, par ricochet, le respect de la distinction *objectif ≠ négociateurs*. Ceci permettrait de déterminer la justesse de la durée de la négociation.

Les comportements correspondant aux états du Moi négatifs (*Parent Persécuteur* ou *Sauveur* ; *Enfant Rebelle* ou *Soumis*) sont logiquement identifiables au côté gauche de la pyramide de la figure 37. Plus les *transactions* de type *croisé négatif* et *caché* se manifestent, plus la négociation deviendra compétitive (cf. pp. 101-104) et la structuration du temps se rapprochera du *Jeu* ou *Conflit*, ce qui amènera à un sentiment de *Racket*, dans la terminologie de BERNE. Tout au contraire, le côté droit de la figure montre l'évolution d'attitudes en conformité avec des états du Moi positifs (*Parent Normatif* ou *Donnant* ; *Enfant Adapté* ou *Libre* ; *Adulte*). Les *transactions parallèles* et *croisées positives* y sont directement proportionnelles. Un authentique sentiment d'*Intimité* va *in crescendo* tout au long de la négociation, rendant à cette dernière son caractère coopératif (cf. pp. 104-119).

Voici l'explication des étapes de la structuration du temps :

- *Repli* et *Retrait* : Le *Repli* est la solution cherchée – voire trouvée – lorsque le négociateur souhaite se retirer des

pour parler tout en étant présent ; il se renferme et ne garde des débats que les impressions négatives. Le *Retrait* est le moment cherché pour la réflexion et la mise en marche des solutions de rechange.

- *Formalisme et Rituel* : Le *Formalisme* est au *Repli*, ce que le *Rituel* est au *Retrait*. Seconde phase de la structure du temps, le *Formalisme* privilégie une organisation quasi-maladive du temps, et ne propose que des relations interpersonnelles éduquées, dû à l'expérience recueillie en *Repli*. Le *Rituel*, en revanche, en tant qu'attitude dérivant du *Retrait*, permet de renouer avec un organigramme chronologique juste, tout en gardant des rapports allant au-delà du conventionnel.
- *Tue temps* ou *Passe temps* : Du fait des relations interpersonnelles classiques, le *Tue temps* enchaîne uniquement des débats formels et négatifs, rappelant les mauvais moments vécus avec tel ou tel partenaire, de plus, en son absence, tournant inépuisablement autour du même sujet. Le *Passe temps*, tout au contraire, renoue avec des discours agréables, et ne se détourne pas d'un problème pour difficile qu'il soit.
- *Activité échouée* ou *Activité réussie* : Plus s'accumulent les mauvais moments, plus l'*Activité échouée* prend sa place dans la négociation. La perte de temps s'accroît ; la dégradation de l'ambiance, de même. Le collectif n'existe plus ; on se débat pour des revendications personnelles. En fin de comptes, l'objectif de la négociation n'a pas été atteint.

et, dans le meilleur des cas, les parties se quittent en se fixant un nouveau rendez-vous. Dans le pire des scénarios, la liaison est coupée. Un individu en *Activité réussie*, comblé par ses relations interpersonnelles, se caractérise par respecter l'objet du débat, tout en s'impliquant dans le travail collectif.

- *Jeu* ou *Intimité* : Lorsque le seuil de tolérance a été atteint, le *Jeu* (synonyme de conflit dans la terminologie de BERNE) s'installe. Les rackets sentimentaux et déloyaux se suivent, la méfiance règne. L'objectif a été peut-être atteint, mais quel prix a-t-on payé pour y parvenir ? Deux constatations : d'abord, la dégradation des rapports ; enfin, la dilapidation du temps. Tout à l'opposé, l'*Intimité* trouvée et porteuse d'un sentiment authentique : la reconnaissance. La durée du processus a été, aux yeux de tous, du temps agréablement et profitablement investi.

Les comportements décrits à gauche de la figure 37 comme étant caractéristiques de la négociation compétitive, alourdissent le processus car ils provoquent l'allongement injustifié de sa durée. À droite de l'image, en revanche, les attitudes typiques d'une négociation coopérative, enrichissent les relations entre les partenaires et amènent au but sans détours.

Ainsi, l'A.T. permettrait, à partir des états du Moi, des transactions qui en émanent et de la structuration du temps de négociateurs, de situer, certes, toujours avec une marge d'erreur, les trois modèles de dénouement d'une situation de négociation envisageables, à savoir *perdant – perdant*, *gagnant – perdant*, et *gagnant – gagnant*. Les

deux premiers sont, comme il a été précédemment expliqué, à *résultat négatif* représentant logiquement la *négociation compétitive* ; le *troisième*, à *résultat positif* est synonyme de *négociation coopérative*. Une *négociation à caractère mixte* serait également envisageable si un équilibre *compétitif – coopératif* est perceptible dans les comportements développés par les négociateurs tout au long de l'activité.

III.3 Premier questionnaire. Résultats.

Cette première expérience de thèse s'est déroulée tout au long du deuxième semestre de l'année académique 2001-2002 (des raisons de santé en début du premier semestre m'ont contrainte à retarder cette démarche). Dès la classe initiale, un questionnaire (annexe D) a été réalisé. Cette tactique visait une participation plus évidente de la part des apprenants dans le processus d'enseignement dès les premiers cours de P.L.O. Donc, de lancer un nouveau processus de négociation entre les parties directement impliquées à cet effet.

Le sondage poursuivait également d'autres fins comme connaître les préférences des apprenants à l'égard des sujets culturels hispanophones ; la façon la plus adéquate, à leur avis, de les aborder ; leur opinion sur leur propre niveau en langue espagnole orale ; et surtout, leurs attentes vis-à-vis de la discipline pendant le semestre en question.

Par cette action, les identités des négociateurs dans le contexte de l'enseignement devraient subir un changement car rendre plus

participatifs les apprenants dans le processus d'enseignement relevait de la métamorphose de leurs identités-situées classiques dans ce cadre éducatif traditionnel. Il en était de même pour l'enseignant étant donnée que le partage du leadership, des prises de décisions, parmi d'autres fonctions ne faisait pas partie de ses habitudes dans de telles circonstances. Pour cela, ne pas perdre de vue que les négociateurs étaient des hommes à part entière avec leurs besoins à satisfaire et leurs attentes semblait indispensable. La seule voie possible était alors celle d'une négociation intégrant des interactions raisonnées ou morales (au sens de la philosophie).

Le groupe choisi était composé, à la base, de vingt et un étudiants. Treize d'entre eux y étaient présents ; tous se sont volontairement prêtés à l'expérience. Le sexe féminin était largement plus représenté (onze étudiantes contre deux étudiants). La moyenne d'âge du groupe était d'un peu plus de 20 ans ; celle-ci a été calculée sur douze questionnés, un parmi eux n'ayant pas déclaré son âge.

Le questionnaire était composé de douze interrogations. Ce sous-chapitre, en revanche, n'en retiendra que huit, afin de cibler les objectifs préalablement énoncés. De ce fait, un bouleversement dans l'ordre des questions est particulièrement perceptible tout au long de leur présentation.

L'un des buts du sondage était connaître les préférences des apprenants à l'égard des thèmes culturels hispanophones. La question n° 10 permettrait d'approfondir le sujet.

Tableau 3. Question n° 10. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 10
¿Qué temas hispánicos le gustaría sean abordados en clases?
<i>(Quels sujets hispanophones aimeriez-vous soient abordés en cours ?)</i>

Ces choix ont été répertoriés, de façon décroissante, dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4. Réponses à la question n° 10. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 10	
Réponses	Fréquence
Le sport	4
La culture hispano-américaine en général	3
L'étude des pays latino-américains	2
Les coutumes	2
Le cinéma	2
La population	1
Le cas ETA	1
Les traditions espagnoles	1
Les fêtes espagnoles	1
Les origines des populations	1
Des thèmes d'actualités	1
Les nuits de folie en Espagne	1
La politique	1
La corrida	1
L'Andalousie	1
Le Che Guevara	1
La peinture espagnole et les musées	1

Certaines de ces réponses peuvent être regroupées en *thèmes concernant l'Espagne* (« le cas ETA », « les traditions espagnoles », « les fêtes espagnoles », « les nuits de folie en Espagne », « l'Andalousie », « la peinture espagnole et les musées ») ; *thèmes concernant l'Amérique latine hispanophone* (« la culture hispano-

américaine en général », « l'étude des pays latino-américains », « le Che Guevara »); et *thèmes généraux* (« le sport », « les coutumes », « le cinéma », « la population », « les origines des populations », « des thèmes d'actualité », « la politique », « la corrida »). Suivant le classement, les *thèmes généraux* auraient été cités treize fois, ex æquo pour les sujets touchant *l'Espagne* et *l'Amérique latine hispanophone*, six citations chacun.

Les *thèmes généraux*, à leur tour, peuvent être répertoriés en *thèmes sportifs* (« le sport »); *thèmes culturels* (dans le sens plus répandu du terme; « la culture hispano-américaine en général », « les coutumes », « le cinéma », « la corrida »); *thèmes concernant les peuples hispano-américains* (« la population », « les origines des populations »); *thèmes politiques* (« la politique »); enfin, *thèmes d'actualités*, tous genres confondus.

Les interrogations portant sur la façon la plus adéquate d'aborder ces sujets, étaient cinq : les n° 3, 4, 5, 6 et 11. La question n° 3 a été sous-divisée en trois parties.

Tableau 5. Question n° 3.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 3.1
Durante el anterior proceso (o los anteriores procesos) de enseñanza del español en los que ha participado, ¿han sido utilizados métodos para el aprendizaje del español? Marque su respuesta con una cruz.
<i>A-t-on utilisé des méthodes de langues pendant les anciens processus d'enseignement d'espagnol auxquels vous avez participé ? Cochez votre réponse.</i>

Deux possibilités de réponse ont été proposées : une affirmative et une autre négative.

Tableau 6. Réponses à la question n° 3.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 3.1	
Réponses	Quantité
Oui	7
Non	6
Total	13

Malgré des réponses assez équilibrées lors de la première partie de cette question, les apprenants sondés n'ont pu, en revanche, offrir d'explication plus large à la seconde partie.

Tableau 7. Question n° 3.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 3.2
Si su respuesta es afirmativa, cítelos (si recuerda los títulos).
<i>Si votre réponse est affirmative, pouvez-vous citer leurs titres ?</i>

Tableau 8. Réponses à la question n° 3.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 3.2	
Réponses	Fréquence
1) Gran Vía	1
2) L'espagnol de A à Z	1

La troisième partie de la question prétendait connaître l'opinion des apprenants à l'égard des méthodes de langues utilisées pendant les antérieurs processus d'enseignement de l'espagnol langue étrangère.

Tableau 9. Question n° 3.3. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 3.3
Finalmente, ¿estos fueron de su agrado? Marque su respuesta con una cruz.
<i>Les avez-vous appréciées ? (cochez la réponse de votre choix).</i>

Deux signalements à faire dans ces deux dernières parties de la question : d'abord, les apprenants questionnés n'ont cité que par deux fois les titres d'anciennes méthodes d'espagnol langue étrangère utilisées lors des précédents processus d'enseignement, ce qui montrerait un certain détachement vis-à-vis de ces moyens ; enfin, deux réponses considérées comme « *à moitié* » et surtout, six apprenants enquêtés sans opinion. Ceci corroborerait l'hypothèse avancée.

Tableau 10. Réponses à la question n° 3.3. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 3.3	
Réponses	Quantité
Oui	4
Non	1
<i>A moitié</i>	2
Total	7

Contrairement à la question n° 3, l'interrogation suivante a offert un éventail de possibilités ; elle était centrée sur les tactiques utilisées par les apprenants afin de s'approprier la langue étrangère. Le choix de réponses à été riche.

Tableau 11. Question n° 4. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 4
¿Qué tácticas utiliza habitualmente para aprender un idioma extranjero? Marque su(s) respuesta(s) con una cruz: a) Trabaja individualmente _____ b) Trabaja en equipo _____ c) Consulta publicaciones en el idioma que está estudiando _____ d) Lee en el idioma que está estudiando _____ e) Dedicar su tiempo a escuchar canciones en el idioma que está estudiando _____ f) Ve filmes en versión original _____ g) Saca la letra de las canciones _____ h) Repite ejercicios fonéticos ante el espejo _____ i) Ejercita la gramática del idioma que está estudiando _____ j) Consulta frecuentemente el diccionario _____ k) Traduce textos del idioma que está estudiando a su lengua materna _____ l) Contacta con nativos del idioma que está estudiando, residentes en Francia o no, para entablar comunicación _____ m) Viaja a países que estén en contacto directo con el idioma y/o la cultura que está estudiando _____ n) Otra _____
1. <i>Quels sont vos tactiques d'apprentissage une langue étrangère ? (cochez la réponse de votre choix) :</i> a) <i>Vous révisez individuellement</i> _____ b) <i>Vous révisez avec d'autres personnes</i> _____ c) <i>Vous consultez de la documentation en espagnol</i> _____ d) <i>Vous lisez en espagnol</i> _____ e) <i>Vous écoutez des chansons en espagnol</i> _____ f) <i>Vous visionnez des films en version originale</i> _____ g) <i>Vous transcrivez des chansons en espagnol</i> _____ h) <i>Vous répétez des exercices phonétiques devant la glace</i> _____ i) <i>Vous travaillez la grammaire espagnole</i> _____ j) <i>Vous consultez fréquemment le dictionnaire</i> _____ k) <i>Vous traduisez des textes de l'espagnol au français</i> _____ l) <i>Vous essayez d'établir des rapports avec des hispanophones natifs, résidents en France ou non, pour parler avec eux</i> _____ m) <i>Vous faites des séjours dans des pays hispanophones</i> _____ n) <i>Autres</i> _____

Tableau 12. Réponses à la question n° 4. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 4	
Réponses	Fréquence
d) Vous lisez en espagnol.	11
a) Vous révisez individuellement.	10
c) Vous consultez de la documentation en espagnol.	9
j) Vous consultez fréquemment le dictionnaire.	9
m) Vous faites des séjours dans des pays hispanophones.	8
f) Vous visionnez des films en version originale.	7
e) Vous écoutez des chansons en espagnol.	6
k) Vous traduisez des textes de l'espagnol au français.	6
i) Vous travaillez la grammaire espagnole.	5
b) Vous révisez avec d'autres personnes.	3
l) Vous essayez d'établir des rapports avec des hispanophones natifs, résidents en France ou non, pour parler avec eux.	2
h) Vous répétez des exercices phonétiques devant la glace.	0
n) Autres.	0

La tradition française ancrée dans la littérature a, sans doute, laissé de fortes traces chez les apprenants sondés. Les réponses concernant plus le travail sur l'écrit (réponses *d*, *c* et *j*) prennent le dessus rapidement sur celles se centrant sur « l'oral » (réponses *f*, *e*, *l* et *h*) : des trois premières réponses, deux sont de type écrit, tandis que des trois dernières réponses, deux concernent l'oral. Ce qui traduit une disposition, côté apprenants, au travail avec des documents écrits en cours de langue orale. Il ne faudrait pas non plus négliger l'écart existant entre le travail individuel et collectif : la révision personnelle vient en deuxième place du classement (dix voix), alors que l'étude en équipe est seulement placée à la dixième place (trois voix).

La question N° 5, beaucoup plus simple dans son analyse par rapport à l'antérieure, introduit la problématique non pas pour autant simpliste, de la participation directe des apprenants dans le

processus d'enseignement, à partir de leurs tactiques d'apprentissage.

Tableau 13. Question n° 5. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 5
¿Le gustaría que algunas de las tácticas empleadas por usted anteriormente en el aprendizaje de un idioma extranjero sean utilizadas en clases? Marque su respuesta con una cruz.
<i>Aimeriez-vous que des tactiques déjà utilisées par vous lors de votre apprentissage soient reprises en cours d'espagnol ? (cochez la réponse de votre choix).</i>

La quasi-unanimité des réponses ne laisse pas de place aux doutes : les apprenants ne demandent qu'à être consultés ; ils ont des idées à apporter, des critiques à réaliser, des points de vue, certes parfois justes, parfois inopportuns, mais tout aussi respectables que ceux de l'enseignant.

Tableau 14. Réponses à la question n° 5. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 5	
Réponses	Quantité
Oui	11
Non	1
<i>Ne se prononcent pas</i>	1
Total	13

La dernière interrogation sur la façon la plus adéquate d'aborder les sujets culturels – question n° 11 – se voulait ouverte car elle donnait la possibilité aux apprenants d'apporter leurs propres idées au bon déroulement de l'enseignement de la matière.

Tableau 15. Question n° 11. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 11
¿Estaría en disposición de aportar documentos en español o sus experiencias anteriores al desarrollo de la clase? Marque su respuesta con una cruz.
<i>Fourniriez-vous des documents en espagnol pour le déroulement des cours ? Seriez-vous en mesure d'apporter des documents ou vos précédentes expériences au bon déroulement du cours ? (cochez votre réponse d'une croix).</i>

Le choix de réponse était simple. Une conclusion peut être tirée de la quasi-unanimité des réponses : la palpable volonté des apprenants de prendre en main leur propre enseignement.

Tableau 16. Réponses à la question n° 11. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 11	
Réponses	Quantité
Oui	9
Non	0
<i>A moitié</i>	1
<i>Ne se prononcent pas</i>	3
Total	13

Deux interrogations ciblaient le thème de l'auto-évaluation : les questions n° 7 et n° 8.

La question n° 7 s'intéressait au niveau des apprenants en conversation et audition en langue espagnole.

Tableau 17. Question n° 7. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 7	
¿En cuál (o cuáles) de estas habilidades en español se siente más cómodo?	
Conversación _____	Audición _____
<i>Laquelle de ces capacités vous fait sentir plus aise ?</i>	
<i>Expression orale</i> _____	<i>Compréhension orale</i> _____

Les contraintes en expression orale l'emportent sur la compréhension orale. Il faudrait noter toutefois que presque un tiers des sondés ne sauraient pas faire la distinction entre leurs difficultés dans l'une ou l'autre habilité. Ce fait n'est pas un problème en soi, car il ne représente pas une absence d'opinion mais plutôt un manque de discernement à propos des difficultés à éradiquer.

Tableau 18. Réponses à la question n° 11. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 7	
Réponses	Quantité
Compréhension orale (1 ^{er} choix)	7
Expression orale (1 ^{er} choix)	2
<i>Ne se prononcent pas</i>	4
Total	13

La huitième interrogation était divisée en deux parties. La première prétendait reconnaître les capacités des apprenants à évaluer leur niveau général en langue espagnole orale.

Tableau 19. Question n° 8.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 8.1
¿Cree poder evaluar sus conocimientos y su performance en español? Marque su respuesta con una cruz.
<i>Croyez-vous pouvoir évaluer vos connaissances et vos performances en espagnol ? (cochez la réponse de votre choix).</i>

Seules deux possibilités de réponse avaient été données pour cette première partie de la question. Il semble intéressant de signaler qu'une majorité d'apprenants se trouvent aptes à évaluer leur propre performance en langue orale (huit réponses affirmatives), contre seulement quatre sondés se considérant incapables à réaliser cette tâche. À noter, l'absence d'opinion d'uniquement un sondé.

Tableau 20. Réponses à la question n° 8.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 8.1	
Réponses	Quantité
Oui	8
Non	4
<i>Ne se prononcent pas</i>	1
Total	13

La deuxième partie de la question demandait également de la précision à l'heure de s'exprimer.

Tableau 21. Question n° 8.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 8.2											
Si su respuesta es afirmativa, sitúese en la escala siguiente sabiendo que:											
- 0 equivale al nivel de una persona incapaz de comunicar en español; - 5 equivale al nivel de una persona que comunica en español, aunque cometiendo errores; - 10 equivale al nivel de un hispanohablante nativo.											
Circule su respuesta.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Si votre réponse est affirmative, placez-vous dans l'échelle suivante tout en sachant que :											
- 0 équivaut au niveau d'une personne incapable de communiquer en espagnol ; - 5 équivaut au niveau d'une personne communicant en espagnol, quoique avec des erreurs ; - 10 équivaut au niveau du natif hispanophone.											
Entourez votre réponse.											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Tableau 22. Réponses à la question n° 8.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 8.2	
Réponses	Fréquence
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	3
6	2
7	0
8	1
9	0
10	0
<i>Entre 5 et 6</i>	2

Les réponses à cette interrogation n'ont pas été décevantes. Plusieurs conclusions en peuvent être tirées : d'abord, les apprenants savent juger leurs performances ; vis-à-vis de celles-ci, ils restent prudents, en moyenne ; en revanche, ils ne se considèrent pas pour autant incompetents à l'heure de comprendre et de se faire comprendre en espagnol.

La dernière question, en deux parties, est sans aucun doute le révélateur du malaise ou du bien-être des apprenants concernant leurs anciennes expériences et leurs attentes quant au nouveau processus d'enseignement.

Tableau 23. Question n° 12.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 12.1
¿Tiene alguna(s) expectativa(s) con respecto al nuevo proceso de enseñanza del español que está a punto de comenzar? Marque su respuesta con una cruz.
<i>Avez-vous des attentes vis-à-vis du nouveau processus d'enseignement d'espagnol ? (cochez la réponse de votre choix).</i>

Deux choix de réponses se présentaient aux apprenants enquêtés : un de type affirmatif, un autre de type négatif. Malgré cela, presque la moitié des apprenants sondés s'est abstenue de tout commentaire, ce qui traduirait une certaine apathie vis-à-vis du processus d'enseignement de la matière *P.L.O.*

Tableau 24. Réponses à la question n° 12.1. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 12.1	
Réponses	Quantité
Oui	4
Non	3
<i>Ne se prononcent pas</i>	6
Total	13

La deuxième partie de la question était plus ouverte car elle permettait aux sondés la possibilité d'exprimer leurs points de vue, leurs opinions, leurs attentes vis-à-vis de l'enseignement à développer.

Tableau 25. Question n° 12.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).

QUESTION N° 12.2
Justifique su elección.
<i>Justifiez votre choix.</i>

À cet effet, les explications se sont relevées multiples ; assez bien définies, elles ont été fondamentalement situées sur le plan linguistique.

Tableau 26. Réponses à la question n° 12.2. Questionnaire n° 1 (février 2002).

Question N° 12.2	
Oui justifiés	
Réponses	Fréquence
Mieux m'exprimer.	2
Améliorer mon niveau en espagnol.	1
Apprendre plus de lexique.	1
Changer ma façon de travailler.	1
Le professeur devrait être plus compréhensif et parler plus souvent en français quand on ne comprend pas.	1
Non justifiés	
Réponses	Fréquence
Je ne vois ce que le nouveau processus pourrait m'apporter.	1

Une grande diversité d'attentes est affichée. Les points touchés vont de l'amélioration de leur niveau de langue à la méthodologie pouvant être développée par l'enseignant. Ce qui paraît vraiment inquiétant est la réplique donnée par le seul apprenant justifiant une réponse négative, car une grande méfiance apparaît à l'égard d'un nouveau processus d'enseignement. C'est cela qu'il faudrait éviter à tout prix.

Quatre conclusions émanent de ce questionnaire :

1. Il fallait donner une priorité aux *sujets plutôt généraux* comme le sport, la culture hispano-américaine en général, et en particulier, le monde latino-américain hispanophone.
2. Pour ce faire, *l'utilisation des documents écrits* semblait être un atout, les méthodes de langue, plutôt à éviter, *le travail individuel*, à favoriser. *Prendre des décisions vis-à-vis du processus d'enseignement, de commun accord* entre l'enseignant et les apprenants, ne pourrait que l'améliorer.
3. Le travail en cours devait *cibler fondamentalement l'expression orale*, sans pour autant négliger la compréhension auditive. L'intérêt pour *l'auto-évaluation du niveau des apprenants* devait se régulariser.
4. Il s'avérait nécessaire, voire primordial, de *faire croire à nouveau les apprenants à la valeur du processus d'enseignement de la langue orale, en respectant leurs attentes*.

Bien que les apprenants n'en aient pas forcément été conscients, une négociation venait d'être entamée, un objectif majeur étant visé : une participation plus visible de leur part dans l'enseignement de P.L.O.

III.4 De certains *objets abstraits* des apprenants à l'égard de l'enseignant.

Le questionnaire réalisé avait permis de connaître indirectement quelques-uns des *objets abstraits* des apprenants à l'égard de

l'enseignement et d'eux-mêmes. La première constatation en émanant était que l'enseignement de l'oral se fait principalement par le biais de l'écrit. Le deuxième indice obtenu de ce sondage transmettait l'idée suivante : les apprenants se voyaient aptes à *s'auto-enseigner* et à *s'auto-évaluer*. Il devenait intéressant de se renseigner sur le regard qu'ils portaient sur l'enseignant.

Une expérience a été menée à cet effet. De manière volontaire, les apprenants ont été conduits, par écrit, à définir l'enseignant en deux noms. Cette pratique ne devait pas dépasser les quinze secondes de réflexion pour pouvoir garder un minimum de spontanéité.

Le résultat a été calculé en fonction du *lien fréquence – rang* d'apparition de l'image. Il s'est avéré que l'enseignant, aux yeux des apprenants, était :

Tableau 27. Représentations des apprenants vis-à-vis de l'enseignant et leurs rangs d'apparition.

Premier rang	Deuxième rang
Amie	Femme
Connaissance	Savoir
Collègue	Professeur
Enseignant	Ami
Éducateur	Exemple
Exemple	Savoir
Femme	Professeur
Homme (sens générique)	Femme
Maître	Guide
Modèle	Exemple
Modèle	Personne
Professionnel	Être humain
Prof	Pote

Après calcul des résultats, il s'est avéré que l'enseignant est, dans l'ordre :

1. *Modèle* (nommés deux fois ; premier rang).
2. *Exemple* et *femme* (nommés trois fois ; une fois au premier rang, deux fois au deuxième rang).
3. *Professeur* et *savoir* (nommés deux fois ; deuxième rang).

Ce classement révèle que l'enseignant est, avant tout, un « symbole. » Cette représentation possède ainsi une forte connotation. Il revient à l'enseignant la lourde tâche de l'entretenir ou de la briser.

III.5 Enregistrements et observation de cours. Résultats.

Afin de vérifier l'évolution du processus de négociation, des enregistrements audiovisuels ont été réalisés tout au long des treize semaines de cours. Cinq des treize enregistrements ont été retenus pour cette thèse, étant donné que, assez généralement, une certaine monotonie – dans le sens d'uniformité – s'installe au fur et à mesure que le semestre avance ; ils ont été régulièrement espacés – la première séance de chaque mois – de façon à constituer un échantillon cohérent, à raison d'un enregistrement toutes les quatre ou cinq semaines, sauf pour les cas concernant le premier et le dernier cours du semestre, car il semblait logique de les analyser.

La situation d'enseignement n'a nullement pas été aménagée ou transformée pour l'occasion, sinon qu'elle a été prise dans son cadre naturel, « habituel », selon la terminologie de J. MASSONNAT (1998 ; p. 30).

Des grilles d'observation ont été réalisées à cet effet ; celles-ci devaient vérifier :

1. La prise en considération du contrat préalablement passé entre les partenaires, à savoir le traitement des sujets culturels généraux en cours, le travail avec des documents écrits, la priorité aux activités individuelles, la considération des opinions des apprenants quant à l'enseignement en vigueur, la concentration sur l'expression orale, enfin la

- vérification du niveau des apprenants en langue orale à partir de leurs propres critères.
2. Le type de négociation établie – compétitive, coopérative, ou mixte – à partir de l'analyse transactionnelle. La structuration du temps par les partenaires.
 3. L'utilisation des tactiques de rechange ; la distribution des rôles des leaders et l'appel à l'autorité.

Cet exercice se devait d'être simple. Lorsque l'on prétend observer au jour le jour afin d'améliorer au fur et à mesure les principales difficultés trouvées, une observation trop détaillée ne viendrait que piétiner sur la fin souhaitée. Il faudrait, dans ces cas précis, une concrétisation des aspects à étudier.

Le matériel d'observation a toujours été placé à l'arrière de salle de cours pour une raison simple : tout appareil capable d'enregistrer les moindres mouvements d'une personne peut rendre ceux-ci faux, dépourvus de spontanéité. Puisque la situation d'observation n'était pas aménagée, encore moins transformée, il fallait qu'elle garde toute son authenticité. Il était ainsi moins compliqué de contrôler le comportement d'une seule personne – l'observateur-observé, à savoir l'enseignant – que celui des simples observés, donc les apprenants.

Cette observation peut être cataloguée comme étant de type « connaissance impliquée » (MASSONNAT, J. ; 1998 ; p. 29). Celle-ci est basée sur deux aspects :

« [Premièrement], l'observateur se fait admettre et connaître avant d'intervenir dans l'observation ; [deuxièmement, il], désire s'impliquer pour étudier un phénomène à travers des changements qu'il tente de provoquer. »¹³¹ (MASSONNAT, J. ; 1998 ; p. 29).

Concernant le degré d'inférence de l'observateur à l'égard de l'objet observé, il semble important d'avouer qu'il a été autant à forte qu'à faible intensité : en tant qu'observateur, mon attention a été automatiquement dirigée, au début, sur les transcriptions immédiatement faites, ainsi que sur les premières impressions lors des prises de notes. Ceci n'a pourtant pas empêché une révision des enregistrements, de leur dédier du temps *a posteriori*, ce qui a fait la différence car des *a priori* existant lors des premières prises de notes, ont depuis évolué. De ce fait, cette observation peut être considérée comme étant de type longitudinal, dans la terminologie de MASSONNAT (1998 ; pp. 51-52)

« L'observation longitudinale (...) est caractérisée par le recueil systématique des données pour décrire et comprendre la dynamique d'une conduite complexe face à une tâche précise. Un groupe d'individus est alors observé en situation individuelle face à une tâche standardisée avec des consignes d'intervention éventuelles à l'avance. Avec cette procédure, l'accent est mis sur (...) les repères d'enchaînement des actes et parfois sur les commentaires *a posteriori* de la personne qui vient d'affronter la tâche. Le codage de ces indicateurs ne peut se faire qu'après enregistrement vidéoscopique et retranscription intégrale de l'ensemble. »¹³² (MASSONNAT, J. ; 1998 ; p. 52).

- La prise en considération du contrat préalablement passé entre les partenaires, à savoir le traitement des sujets culturels généraux en cours, le travail avec des documents écrits, la priorité aux activités individuelles, la considération des opinions des apprenants quant à l'enseignement en vigueur, la concentration sur l'expression orale, enfin la vérification du niveau des apprenants en langue orale à partir de leurs propres critères.

Lors des cinq cours choisis et transcrits pour cette expérience, quatre sujets culturels différents ont été abordés.

Tableau 28. Les thèmes abordés lors de l'expérience.

THEMES ABORDÉS EN COURS	
Date	Sujet culturel
19/02/2002	<i>Les vins espagnols.</i>
12/03/2002	<i>La gastronomie espagnole ; le jambon serrano et la cuisine d'Estrémadure.</i>
02/04/2002	<i>Les langues régionales en Espagne ; le cas du catalan.</i>
07/05/2002	<i>Les villes dortsirs autour de Valence.</i>
28/05/2002	<i>Aucun sujet culturel abordé. Compte rendu du semestre.</i>

Pour travailler ces thèmes en cours, divers documents ont été utilisés ; ils sont détaillés dans le tableau suivant.

Tableau 29. Les documents servant de support aux thèmes culturels introduits en cours.

DOCUMENTS UTILISÉS EN TANT QUE SUPPORT AUX THÈMES INTRODUITS	
Sujet culturel	Documents utilisés
<i>Les vins espagnols.</i>	Document authentique écrit « Características de los Vinos de Rioja. »
<i>La gastronomie espagnole ; le jambon serrano et la cuisine d'Estrémadure.</i>	Document auditif d'appui « El jamón serrano » ; documents authentiques écrits « Hígado de cerdo con manzanas », « Jabalí a las finas hierbas » et « Truchas al estilo del Jerte. »
<i>Les langues régionales en Espagne ; le cas du catalan.</i>	Document auditif d'appui « La ley del catalán. »
<i>Les villes dorts autour de Valence.</i>	Document auditif d'appui « Entrevista sobre un pueblo: Silla. »
<i>Aucun sujet culturel abordé. Compte rendu du semestre.</i>	Aucun document n'a été utilisé.

Pendant ces cinq cours transcrits, des activités diverses ont été réalisées avec le support de documents. Ceux-ci ont permis de réaliser un certain nombre d'activités dont le détail est montré dans le tableau ci-dessous.

Tableau 30. Activités réalisées à l'aide des documents.

ACTIVITÉS RÉALISÉES À L'AIDE DES DOCUMENTS		
Date	Documents utilisés	Activités développées
19/02/2002	- Document authentique écrit « Características de los Vinos de Rioja. »	- Activité individuelle de compréhension écrite (lecture ; vérification de la compréhension écrite à partir des questions orales concernant le lexique). - Activité individuelle d'expression orale (critique à l'égard du document proposé).
12/03/2002	- Document auditif d'appui « El jamón serrano. » - Documents authentiques écrits « Hígado de cerdo con manzanas », « Jabalí a las finas hierbas » et « Truchas al estilo del Jerte. »	- Activité collective de compréhension orale (audition collective ; vérification collective de la compréhension orale). - Activité individuelle d'expression orale (préparation d'une recette culinaire correspondant à une entrée se mariant aux recettes des documents écrits).
02/04/2002	- Document auditif d'appui « La ley del catalán. »	- Activité collective de compréhension orale (audition collective ; vérification collective de la compréhension orale). - Activité collective d'expression orale (débat).
07/05/2002	- Document auditif d'appui « Entrevista sobre un pueblo: Silla. »	- Activité collective de compréhension orale (audition collective ; vérification collective de la compréhension orale). - Activité collective d'expression orale (débat).
28/05/2002	- Aucun sujet culturel abordé. Compte rendu du semestre.	- Aucune activité n'a été réalisée, documents à l'appui.

Sur huit activités réalisées pendant ces cinq cours, trois ont été de type individuel, quatre de type expression orale.

Force est de constater qu'aucun sondage n'a été fait auprès des apprenants pendant le semestre afin de vérifier le succès ou l'échec de l'enseignement en vigueur, à cause principalement de l'assurance de l'enseignant vis-à-vis de sa démarche. Il en est de même en ce qui concerne l'évaluation des apprenants de leur propre niveau en langue orale. Néanmoins, les contrôles continus prévus dans le système d'évaluation de la matière ont été tous menés à bien, dans son sens unidirectionnel *enseignant-évaluateur* → *apprenants-évalués*.

- **Le type de négociation établie – compétitive, coopérative ou mixte – à partir de l'analyse transactionnelle.**

Les cours observés – leur transcription ainsi que leur traduction sont consultables en annexe E – ont permis de comprendre le type de négociation établie entre enseignant et apprenants, tout cela moyennant, en grande partie, l'analyse de leurs transactions. Cette étude a été réalisée en fonction des séquences discursives et de leur logique.

Le caractère d'une transaction a été évidemment subordonné à l'état du Moi détecté chez les interlocuteurs. Une mise au point semble pertinente à cet effet : un état du Moi n'octroie pas automatiquement, de par sa définition, un caractère *parallèle*, *croisée*, ou *cachée* à une transaction. Il revient à la situation d'en déterminer ainsi.

Après dissection des états du Moi et des types de transactions en émanant, une grille a été créée afin de compiler les résultats. Celle-ci

vérifierait le nombre d'états du Moi de chaque partenaire, ainsi que celui des transactions réalisées pendant chaque journée observée.

Les tableaux ci-dessous montrent les résultats émanant de la première observation. Le cours s'est déroulé sur trente-cinq minutes, la réalisation du questionnaire n° 1 retardant de presque un quart d'heure son commencement.

Tableau 31. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires.
19/02/2002.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 19/02/2002																	
ÉTATS DU MOI CHEZ LES PARTENAIRES																	
Enseignant									Apprenants								
Parent				Adulte	Enfant				Parent				Adulte	Enfant			
PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES	PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES
106	22	26	28						0	11	3	4					
Total des interventions : 209 (= 18'53'')									Total des interventions : 169 (6'22'')								

Légende :

PN = *Parent Normatif.*
 PD = *Parent Donnant.*
 PP = *Parent Persécuteur.*
 PS = *Parent Sauveur.*
 EA = *Enfant Adapté.*
 EL = *Enfant Libre.*
 ER = *Enfant Rebelle.*
 ES = *Enfant Soumis.*

Tableau 32. Résultats des observations des transactions entre partenaires.
19/02/2002.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 19/02/2002				
TRANSACTIONS				
Parallèles		Croisées		Cachées
Complémentaires	Symétriques	Positives	Négatives	
102	12	8	0	42
Total : 114		Total : 8		Total : 42

On retiendra du tableau n° 31 la différence entre la quantité d'interventions de l'enseignant et de l'apprenant : pour un cours de langue orale, ciblé sur l'amélioration des performances des apprenants, les tours de parole de l'enseignant (presque la moitié du temps réel du cours a été occupé par ses interventions) sont excessifs. D'autre part, quoique plus de 66 % des interventions aient été des transactions plutôt positives (*transactions parallèles et croisées positives*), le tiers restant démontre une certaine tension entre les partenaires. L'exemple suivant en illustre :

EXEMPLE DE TRANSACTIONS (19/02/2002)		
Version originale	États du Moi	Traduction au français
A ₃₁ : (...) y vosotros las chicas del fondo... ¿tú qué consumes tú Chloé habitualmente?	PN	A ₃₁ : (...) Et maintenant à vous les filles à l'arrière... Tu consommes quoi Chloé d'habitude ?
B ⁹ ₁ : Los dos.	ER	B ⁹ ₁ : Les deux.
A ₃₂ : ¿Es decir?	ER	A ₃₂ : C'est-à-dire ?
B ⁹ ₂ : (xxx).	ER	B ⁹ ₂ : (xxx).
A ₃₃ : ¿'Sea el vino no lo consideras un alcohol?	PS	A ₃₃ : C'est-à-dire que tu ne considères pas le vin comme un alcool ?
B ⁹ ₃ : El alcohol es... es más fuerte.	ER	B ⁹ ₃ : L'alcool est... est beaucoup plus fort.
A ₃₄ : O sea el alcohol para ti ¿qué es? ¿Qué es lo que tú consideras realmente alcohol?	ER	A ₃₄ : C'est-à-dire que l'alcool pour toi c'est quoi ? Qu'est que tu considères réellement de l'alcool ?
B ⁹ ₄ : El martini, el ron...	ER	B ⁹ ₄ : Le martini, le rhum...
A ₃₅ : Ah es esto lo que consideras alcohol.	PS	A ₃₅ : Ah c'est ça pour toi l'alcool.
B ⁹ ₅ : Sí.	ER	B ⁹ ₅ : Oui.
A ₃₆ : Y el vino... lo consumes igualmente.	PS	A ₃₆ : Et le vin... t'en prends habituellement.
B ⁹ ₆ : Sí.	ER	B ⁹ ₆ : Oui.

Légende :A_n = Intervention *n* de l'enseignant.B_n = Intervention *n* de l'apprenant.PN = *Parent Normatif*.ER = *Enfant Rebelle*.PS = *Parent Sauveur*.

VERSION ORIGINALE	T.T.	TRADUCTION AU FRANÇAIS
A ₃₁ : (...) y vosotros las chicas del fondo... ¿tú qué consumes tú Chloé habitualmente?	TC	A ₃₁ : (...) Et maintenant à vous les filles à l'arrière... Tu consommes quoi Chloé d'habitude ?
B ⁹ ₁ : Los dos.		B ⁹ ₁ : Les deux.
A ₃₂ : ¿Es decir?	TC	A ₃₂ : C'est-à-dire ?
B ⁹ ₂ : (xxx).		B ⁹ ₂ : (xxx).
A ₃₃ : ¿Sea el vino no lo consideras un alcohol?	TC	A ₃₃ : C'est-à-dire que tu ne considères pas le vin comme un alcool ?
B ⁹ ₃ : El alcohol es... es más fuerte.		B ⁹ ₃ : L'alcool est... est beaucoup plus fort.
A ₃₄ : O sea el alcohol para ti ¿qué es? ¿Qué es lo que tú consideras realmente alcohol?	TC	A ₃₄ : C'est-à-dire que l'alcool pour toi c'est quoi ? Qu'est que tu considères réellement de l'alcool ?
B ⁹ ₄ : El martini, el ron...		B ⁹ ₄ : Le martini, le rhum...
A ₃₅ : Ah es esto lo que consideras alcohol.	TC	A ₃₅ : Ah c'est ça pour toi l'alcool.
B ⁹ ₅ : Sí.		B ⁹ ₅ : Oui.
A ₃₆ : Y el vino... lo consumes igualmente.	TC	A ₃₆ : Et le vin... t'en prends habituellement.
B ⁹ ₆ : Sí.		B ⁹ ₆ : Oui.

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.

B_n = Intervention *n* de l'apprenant.

T.T. = Type de transaction.

T.C. = *Transaction cachée*.

Bien que la transcription de l'échange fasse perdre beaucoup de son authenticité, il est toujours possible de constater qu'entre l'enseignant et l'apprenant s'est installée une ambiance peu propice à un vrai débat, cachant la véritable nature des transactions. L'enseignant abuse de son pouvoir (c'est lui qui impose la règle), mais l'apprenant ne la suit pas et se démène, soit à l'appui de réponses directes (« Oui », « Non »), soit par de courtes explications (« El martini, el ron... »). Une congruence affective est perceptible

chez les deux négociateurs. À la fin, c'est l'enseignant qui, malgré son « autorité », cède le premier.

L'observation suivante correspond à la journée du 12 mars 2002. Le cours s'est déroulé sur presque cinquante minutes.

Tableau 33. Résultats des observations des transactions entre partenaires.
19/02/2002.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 12/03/2002																	
Enseignant									Apprenants								
Parent				Adulte	Enfant				Parent				Adulte	Enfant			
PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES	PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES
46	44	16	5	33	0	16	0	0	0	3	0	0	31	17	85	4	4
Total des interventions : 160 (= 14'22")									Total des interventions : 144 (= 5'02")								

Légende :

PN = *Parent Normatif.*
 PD = *Parent Donnant.*
 PP = *Parent Persécuteur.*
 PS = *Parent Sauveur.*
 EA = *Enfant Adapté.*
 EL = *Enfant Libre.*
 ER = *Enfant Rebelle.*
 ES = *Enfant Soumis.*

Tableau 34. Résultats des observations des transactions entre partenaires.
12/03/2002.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 12/03/2002				
TRANSACTIONS				
Parallèles		Croisées		Cachées
Complémentaires	Symétriques	Positives	Négatives	
63	38	23	1	15
Total : 101		Total : 24		Total : 15

Presque un mois s'était écoulé entre ce cours et le premier observé. Un changement plutôt positif est opéré entre les deux partenaires. Leurs échanges en témoignent : une relative hausse des transactions de type *parallèles* et *croisées positives* (124 transactions au 12/03/2002 contre 122 le 19/02/2002), et une diminution des transactions *croisées négatives* et *cachées* (42 transactions le 19/02/2002 ; 16 transactions le 12/03/2002). Le temps d'intervention des interlocuteurs reste stable (l'enseignant : 74 % au 19/02/2002 et 74,8 % au 12/03/2002 ; les apprenants : 26 % au 19/02/2002 et 25,2 % au 12/03/2002).

Les résultats émanant de la troisième observation sont présentés aux tableaux n° 35 et 36. Cette analyse correspond à la séance du 2 avril 2002, dont le temps approximatif de cours a été de quarante minutes.

Tableau 35. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires.
02/04/2002.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 02/04/2002																	
Enseignant									Apprenants								
Parent				Adulte	Enfant				Parent				Adulte	Enfant			
PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES	PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES
86	5	12	23	16	0	0	0	0	0	0	0	0	17	58	22	2	16
Total des interventions : 142 (15'05'')									Total des interventions : 115 (5'27'')								

Légende :

PN = *Parent Normatif.*
 PD = *Parent Donnant.*
 PP = *Parent Persécuteur.*
 PS = *Parent Sauveur.*
 EA = *Enfant Adapté.*
 EL = *Enfant Libre.*
 ER = *Enfant Rebelle.*
 ES = *Enfant Soumis.*

Tableau 36. Résultats des observations des transactions entre partenaires.
02/04/2002.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 02/04/2002				
TRANSACTIONS				
Parallèles		Croisées		Cachées
Complémentaires	Symétriques	Positives	Négatives	
77	13	5	1	17
Total : 90		Total : 6		Total : 17

Une baisse générale des interventions est notée par rapport à la séance précédente. Ceci est sans doute dû à la réduction de la durée de la séance de dix minutes par rapport au mois de mars. Le pourcentage du temps de parole des interlocuteurs reste pourtant

stable en comparaison à la séance précédente (l'enseignant : 74,06 % au 02/04/2002 contre 73,90 % au 12/03/2002 ; les apprenants : 25,93 % au 02/04/2002 contre 26,09 % au 12/03/2002). Les transactions n'ont pas subi, elles non plus, des changements significatifs par rapport au mois de mars : 84,07 % des transactions dites positives le 02/04/2002 contre 88,57 % au 12/03/2002 ; 15,92 % des transactions de type négatif le 02/04/2002 contre 11,42 % au 12/03/2002. À noter l'attitude intransigeante de l'enseignant face au comportement des apprenants ne se pliant pas à son autorité :

EXEMPLE DE TRANSACTIONS (02/04/2002)

Version originale	États du Moi	Traduction au français
A ₆₉ : (...) Vale y ahora otra cosa que me interesa... otra cosa que me interesa... él habló de un problema político esta persona que está en contra, un problema político que se plantea. Él lo dijo al final. ¿Cuál es el problema político que él dice que se plantea?	PN	A ₆₉ : (...) D'accord et maintenant une autre chose qui m'intéresse... Une autre chose qui m'intéresse... il a parlé d'un problème politique cette personne qui est contre, un problème politique se pose. Il l'a dit à la fin. Quel est le problème politique qu'il dit qui se pose ?
B ¹⁹ ₁ : Dice que es una operación más de desenganche.	EL	B ¹⁹ ₁ : Il dit que c'est une manœuvre de plus de dételage.
A ₇₀ : Una operación más de desenganche ¿de quién? ¿Alguien oyó el nombre del partido?	PN	A ₇₀ : Une manœuvre de plus de dételage de qui ? Quelqu'un a écouté le nom du parti ?
B ²⁰ ₁ : El Partido Popular ¿no?	EL	B ²⁰ ₁ : Le Parti populaire n'est-ce pas ?
A ₇₁ : ¡No! El Partido Popular ¡cuidado! ¿El Partido Popular es un partido de qué corte? ¿Es el partido de quién? En estos momentos... ¿cuál es el partido que está gobernando España en estos momentos?	PP	A ₇₁ : Non ! Le Parti populaire attention ! Le Parti populaire est un parti de type ? C'est le parti de qui ? En ce moment... quel est le parti qui gouverne en Espagne en ce moment ?
B ²⁰ ₂ : De derechas.	EL	B ²⁰ ₂ : De droite.
A ₇₂ : Un partido de derechas ¿qué es? ¿Cómo se llama ese partido de derechas? (<i>Silencio</i>). ¡Ay madre santa! ¿Cómo se llama ese partido de derechas señores? ¿El partido? (<i>Silencio</i>). ¡El Partido Popular! El que está dirigiendo a España hoy en día, que es un partido de derechas, es el Partido Popular. El jefe de gobierno de dicho partido ¿quién es señores?	PP -> PN	A ₇₂ : Un parti de droite qui est ? Comment s'appelle ce parti de droite ? (<i>Silence</i>). Ah mon Dieu ! Comment s'appelle ce parti de droite messieurs dames ? Le parti ? (<i>Silence</i>). Le Parti populaire ! Le parti qui dirige l'Espagne aujourd'hui qui, de plus est un parti de droite, c'est le Parti populaire. Le chef de ce parti c'est qui messieurs dames ?
B ^c ₃₈ : José María Aznar.	ES	B ^c ₃₈ : José María Aznar.
A ₇₃ : José María Aznar ¡al menos eso eh! ¡Bien! El Partido Popular es por lo tanto un partido de corte... ¡NACIONAL! No es un partido regional. No es un partido regional. ¿Cuáles son alguien conoce algún partido regional en España? En Galicia alguien ¿cuáles son los partidos regionales? (<i>Silencio</i>). Alguien sabe cuál es EL gran partido regional del País Vasco ¿no?	PP -> PN	A ₇₃ : José María Aznar au moins ça ! Bien ! Le Parti populaire est donc un parti de type NATIONAL ! Ce n'est pas un parti régional. Ce n'est pas un parti régional. Quels sont quelqu'un connaît un parti régional en Espagne ? En Galice quelqu'un quels sont les partis régionaux ? (<i>Silence</i>). Quelqu'un connaît le grand parti régional du Pays basque n'est-ce pas ?

B ²¹ ₁ : Herri Batasuna.	ES	B ²¹ ₁ : Herri Batasuna.
A ₇₄ : No es es Herri Batasuna HB Herri Batasuna no es el partido más importante en el País Vasco ieh! Es un partido importante pero no es el más importante y es un partido de corte de radicales de izquierda que son la representación política de ETA. Bien el partido más importante del País Vasco es el PNV Partido Nacionalista Vasco. Este es el Partido más importante del País Vasco. (...)	PP -> PN	A ₇₄ : Non ce n'est pas ce n'est pas Herri Batasuna HB Herri Batasuna n'est pas le parti le plus important du Pays basque ! C'est un parti important mais ce n'est pas le plus important et c'est un parti de type radical de gauche et ils sont les représentants politiques de l'ETA. Bien le parti le plus important du Pays basque est le PNV le Parti nationaliste basque. C'est celui-ci le parti le plus important du Pays basque. (...)

Légende :A_n = Intervention *n* de l'enseignant.B_n = Intervention *n* de l'apprenant `.PN = *Parent Normatif*.EL = *Enfant Libre*.PP = *Parent Persécuteur*.ES = *Enfant Soumis*.

VERSION ORIGINALE	T.T.	TRADUCTION AU FRANÇAIS
A ₆₉ : (...) Vale y ahora otra cosa que me interesa... otra cosa que me interesa... él habló de un problema político esta persona que está en contra, un problema político que se plantea. Él lo dijo al final. ¿Cuál es el problema político que él dice que se plantea?	TC	A ₆₉ : (...) D'accord et maintenant une autre chose qui m'intéresse... Une autre chose qui m'intéresse... il a parlé d'un problème politique cette personne qui est contre, un problème politique se pose. Il l'a dit à la fin. Quel est le problème politique qu'il dit qui se pose ?
B ¹⁹ ₁ : Dice que es una operación más de desenganche.		B ¹⁹ ₁ : Il dit que c'est une manœuvre de plus de dételage.
A ₇₀ : Una operación más de desenganche ¿de quién? ¿Alguien oyó el nombre del partido?	TC	A ₇₀ : Une manœuvre de plus de dételage de qui ? Quelqu'un a écouté le nom du parti ?
B ²⁰ ₁ : El Partido Popular ¿no?		B ²⁰ ₁ : Le Parti populaire n'est-ce pas ?
A ₇₁ : ¡No! El Partido Popular ¡cuidado! ¿El Partido Popular es un partido de qué corte? ¿Es el partido de quién? En estos momentos... ¿cuál es el partido que está gobernando España en estos momentos?	TC	A ₇₁ : Non ! Le Parti populaire attention ! Le Parti populaire est un parti de type ? C'est le parti de qui ? En ce moment... quel est le parti qui gouverne en Espagne en ce moment ?
B ²⁰ ₂ : De derechas.		B ²⁰ ₂ : De droite.
A ₇₂ : Un partido de derechas ¿qué es? ¿Cómo se llama ese partido de derechas? (<i>Silencio</i>). ¡Ay madre santa! ¿Cómo se llama ese partido de derechas señores? ¿El partido? (<i>Silencio</i>). ¡El Partido Popular! El que está dirigiendo a España hoy en día, que es un partido de derechas, es el Partido Popular. El jefe de gobierno de dicho partido ¿quién es señores?	TC	A ₇₂ : Un parti de droite qui est ? Comment s'appelle ce parti de droite ? (<i>Silence</i>). Ah mon Dieu ! Comment s'appelle ce parti de droite messieurs dames ? Le parti ? (<i>Silence</i>). Le Parti populaire ! Le parti qui dirige l'Espagne aujourd'hui qui, de plus est un parti de droite, c'est le Parti populaire. Le chef de ce parti c'est qui messieurs dames ?
B ^c ₃₈ : José María Aznar.		B ^c ₃₈ : José María Aznar.
A ₇₃ : José María Aznar ¡al menos eso eh! ¡Bien! El Partido Popular es por lo tanto un partido de corte... ¡NACIONAL! No es un partido regional. No es un partido regional. ¿Cuáles son alguien conoce algún partido regional en España? En Galicia alguien ¿cuáles son los partidos regionales? (<i>Silencio</i>). Alguien sabe cuál es EL gran partido regional del País Vasco ¿no?	TC	A ₇₃ : José María Aznar au moins ça ! Bien ! Le Parti populaire est donc un parti de type NATIONAL ! Ce n'est pas un parti régional. Ce n'est pas un parti régional. Quels sont quelqu'un connaît un parti régional en Espagne ? En Galice quelqu'un quels sont les partis régionaux ? (<i>Silence</i>). Quelqu'un connaît le grand parti régional du Pays basque n'est-ce pas ?
B ²¹ ₁ : Herri Batasuna.		B ²¹ ₁ : Herri Batasuna.

A₇₄: No es es Herri Batasuna HB Herri Batasuna no es el partido más importante en el País Vasco ieh! Es un partido importante pero no es el más importante y es un partido de corte de radicales de izquierda que son la representación política de ETA. Bien el partido más importante del País Vasco es el PNV Partido Nacionalista Vasco. Este es el Partido más importante del País Vasco. (...)	TC	A₇₄: Non ce n'est pas ce n'est pas Herri Batasuna HB Herri Batasuna n'est pas le parti le plus important du Pays basque ! C'est un parti important mais ce n'est pas le plus important et c'est un parti de type radical de gauche et ils sont les représentants politiques de l'ETA. Bien le parti le plus important du Pays basque est le PNV le Parti nationaliste basque. C'est celui-ci le parti le plus important du Pays basque. (...)
--	-----------	---

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.

B_n = Intervention *n* de l'apprenant'.

T.T. = Type de transaction.

T.C. = *Transaction cachée*.

Lors de la séquence précédemment décrite et correspondant au 19/02/2002 (cf. pp. 192-193), l'enseignant s'était engagé dans un tour de force avec un apprenant, pour une simple raison : il voulait montrer son autorité en s'imposant. L'extrait du 02/04/2002 découvre une autre facette de l'enseignant : l'intolérance face à l'ignorance, ce qui reviendrait même à négliger le traditionnel principe de l'enseignement, à savoir la transmission de la connaissance de l'enseignant aux apprenants.

Les tableaux n° 37 et 38 montrent les résultats des observations réalisées lors de la journée du 7 mai 2002. Sa durée approximative a été de cinquante minutes.

Tableau 37. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires.
07/05/2002.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 07/05/2002																	
Enseignant									Apprenants								
Parent				Adulte	Enfant				Parent				Adulte	Enfant			
PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES	PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES
76	8	10	3	7	0	13	0	0	0	0	0	0	19	55	38	3	4
Total des interventions : 117 (10'41'')									Total des interventions : 119 (5'09'')								

Légende :

PN = *Parent Normatif.*
 PD = *Parent Donnant.*
 PP = *Parent Persécuteur.*
 PS = *Parent Sauveur.*
 EA = *Enfant Adapté.*
 EL = *Enfant Libre.*
 ER = *Enfant Rebelle.*
 ES = *Enfant Soumis.*

Tableau 38. Résultats des observations des transactions entre partenaires.
07/05/2002.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 07/05/2002				
TRANSACTIONS				
Parallèles		Croisées		Cachées
Complémentaires	Symétriques	Positives	Négatives	
70	17	7	0	8
Total : 87		Total : 7		Total : 8

La principale remarque issue de cette observation est que, pour la première fois, les interventions des apprenants ont quantitativement dépassé celles de l'enseignant (119 contre 117). Hélas, ce fait n'est pas directement proportionnel au temps de parole, car bien que

l'enseignant ait diminué la durée de ses interventions par rapport au cours du 02/04/2002 (15'05" au 02/04/2002 ; 10'41" au 07/05/2002 ; 29,2 % en moins), les apprenants, eux, n'ont pas eu la possibilité d'augmenter la leur en proportion (5'27" au 02/04/2002 contre 5'09" au 07/05/2002 ; moins 5,5 %). Une baisse d'interventions en états du Moi négatifs a été perçue vis-à-vis de la dernière observation : 22 en moins côté enseignant ; 11, côté apprenants. Ceci a positivement répercuté dans la réduction des transactions dites *négatives* (18 au 02/04/2002 ; 8 au 07/05/2002).

Le dernier cours analysé correspond également au dernier cours du semestre. Il a été de courte durée par rapport au reste des cours observées (à peine dix minutes).

Tableau 39. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires.
28/05/2002.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 28/05/2002																	
ÉTATS DU MOI CHEZ LES PARTENAIRES																	
Enseignant									Apprenants								
Parent				Adulte	Enfant				Parent				Adulte	Enfant			
PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES	PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES
6	10	6	0	4	0	1	0	0	2	0	0	0	6	0	10	1	3
Total des interventions : 27 (3'02")									Total des interventions : 22 (1'53")								

Légende :

PN = *Parent Normatif.*
 PD = *Parent Donnant.*
 PP = *Parent Persécuteur.*
 PS = *Parent Sauveur.*
 EA = *Enfant Adapté.*
 EL = *Enfant Libre.*
 ER = *Enfant Rebelle.*
 ES = *Enfant Soumis.*

Tableau 40. Résultats des observations des transactions entre partenaires.
28/05/2002.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 28/05/2002				
Parallèles		Croisées		Cachées
Complémentaires	Symétriques	Positives	Négatives	
6	5	5	0	3
Total : 11		Total : 5		Total : 3

Ce cours étant le dernier, prétendait uniquement faire une sorte de révision, de compte rendu du semestre. Il en a été ainsi, malgré sa courte durée. Les étudiants se devaient d'être présents, surtout parce qu'il existait la possibilité de rattraper les contrôles continus manqués. Cela n'a pas été malheureusement le cas et ceux qui s'y trouvaient n'avaient pas de devoirs en suspens, ce qui a raccourci la séance.

La breveté du cours n'a pourtant pas empêché des réactions cachées entre les partenaires. C'est le cas de l'enseignant qui ne perd pas une occasion de réprimander les apprenants parce qu'ils n'ont pas apparemment suffisamment travaillé (« ¡Estudiad! ¡Que es lo que tenéis que hacer! » - *Étudiez ! C'est ça que vous devez faire !*), ou encore parce que certains absents n'ont pas réalisés tous les contrôles continus.

EXEMPLE DE TRANSACTIONS (05/07/2002)		
Version originale	États du Moi	Traduction au français
A₇: Bien... en ese caso... le decís por fa a los ausentes que no tienen la evaluación, que ésta forma parte del <u>contrôle continu</u> y que me da mucha pena pero que como en otros casos cuando no vienen a clases tienen cero. Además yo lo había dicho la semana pasada, que ésta era la última <u>pour se rattraper</u>. Pero parece que esto les importa un pepino. ¡Peor para ellos! ¡Ya saben a lo que se atienen!...	PP	A₇ : Bien... dans ce cas-la... vous direz s'il vous plaît aux absents qui n'ont pas l'évaluation que celle-ci fait partie du <u>contrôle continu</u> et qu'avec la plus grande peine du monde ils ont zéro comme à chaque fois qu'ils s'absentent. En plus, je l'avais déjà dit la semaine dernière, que celle-ci était la dernière semaine <u>pour se rattraper</u>. Mais il me semble que ça leur intéresse pas grand-chose. Tant pis pour eux ! Ils savent à quoi se tenir !...

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.

B_n = Intervention *n* de l'apprenant `.

PP = *Parent Persécuteur*.

contrôle continu = En français dans l'original.

L'analyse dérivant de ces observations amène à la conclusion que, soit consciemment, soit inconsciemment, une négociation de type compétitive a été établie entre les partenaires, sans doute à cause de l'attitude développée par l'enseignant tout au long du processus. Malgré une majorité de transactions de type positives observées à partir des états du Moi tout autant positifs, il serait inadéquat de se satisfaire des actions de type *Parent Normatif (Enseignant)* → *Enfants Adaptés (Apprenants)*, dans le sens décrit. Ceci équivaudrait à admettre que peu d'initiatives ont été prises pour bouleverser, ne serait-ce que de manière minime, le système d'enseignement

traditionnel. Sur 655 états du Moi exprimés par l'enseignant au long de ces cinq observations, presque la moitié (320) ont été de type *Parent Normatif*. Malgré cela, une majorité d'états *Enfant Libre* a été notée chez les apprenants (215 états *Enfant Libre* sur 575 états du Moi pendant cinq séances observées), ce qui montre une attitude d'ouverture de leur part. De même pour l'état *Adulte* : ce sont les apprenants les plus disposés à le (r)établir, comptant ainsi 81 états de cette catégorie pendant cinq séances contre 69 pour l'enseignant. Il semble pertinent de remarquer que, concernant les états du Moi négatifs, le mérite revient également aux apprenants car ils ont développé moins d'attitudes nuisibles que l'enseignant (136 états du Moi de type négatif chez l'enseignant ; 76 chez les apprenants).

La figure n° 38 illustre le pourcentage des états du Moi développés par les négociateurs pendant les cinq séances observées.

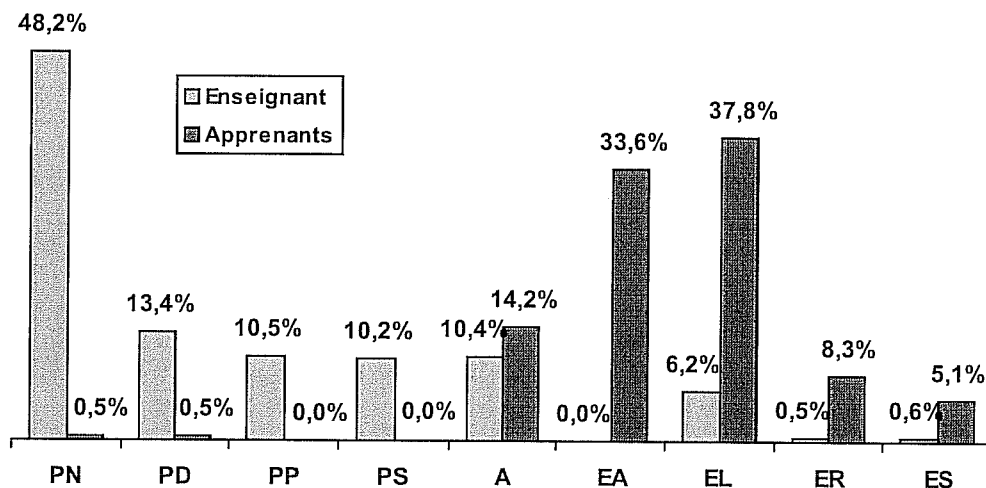


Figure 38. Les états du moi chez l'enseignant et les apprenants (pourcentage).

Comment expliquer l'attitude adoptée par l'enseignant et les apprenants ? Il est fort possible que le comportement de l'enseignant soit le fruit des représentations sociales très enracinées, des stéréotypes négatifs, au dire de PUGIBET. Ceux-ci ont été fortement objectivés et ancrés lors de ses précédentes expériences dans le milieu éducatif supérieur. Des représentations telles que « *L'enseignant transmet LE savoir* » ou encore, « *L'apprenant est là pour apprendre et non pour contester les décisions prises ni par l'enseignant ni par l'institution* », sont assez souvent difficiles à arracher ou, plutôt, à modifier, surtout lorsque le contexte ne s'y prête pas.

Plusieurs spécialistes de l'analyse transactionnelle en milieu éducatif ont défini les états du Moi et les transactions en émanant dans l'enseignement comme une chaîne symbiotique, où les décisions prises tout en haut de la hiérarchie (états Parent et/ou Adulte) répercutent chez des subordonnés en état Enfant (figure n° 39).

« Une organisation de grande taille comme le système scolaire public français comporte de nombreux niveaux hiérarchiques qui ont des pouvoirs et des organes de décision précis quant aux objectifs et aux moyens. Aucun niveau ne peut s'approprier les prérogatives de celui qui est au-dessus de lui sans risquer le blâme ou la sanction. Les établissements ne peuvent décider, des moyens ni des façons d'impliquer les élèves et les professeurs dans la vie scolaire, ils n'ont pas le droit de s'autofinancer, d'ouvrir l'école aux adultes sans demander une autorisation au rectorat, etc.

Un tel système est en fait une sorte de chaîne symbiotique dont la résistance aux changements est d'autant plus grande que le nombre de maillons entourent chaque niveau est grand. En bout de chaîne, il y a l'élève qui subit de plus la symbiose éventuelle que ses parents lui imposent. »¹³³ (RAMOND, C. ; 1990 ; pp. 57-58).

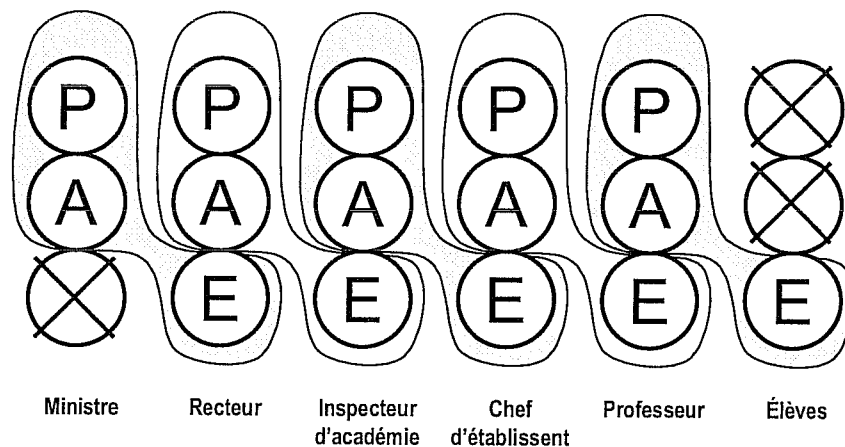


Figure 39. La chaîne symbiotique du système éducatif français selon RAMOND (op. cit. ; p. 58).

Le comportement des apprenants, néanmoins, témoigne d'une certaine confiance déposée vis-à-vis de leur enseignant, le travail réalisé en commun pendant le semestre précédent ayant apparemment été un atout. D'autre part, le fait de pouvoir apporter des idées fraîches, innovatrices à l'enseignement, les aurait enthousiasmés. C'est sans doute pour cela que leurs états du Moi en réponse à ceux de l'enseignant, ont été plus souvent spontanés lorsqu'il s'agissait des états positifs (plus d'états *Enfant Libre* en réponse aux états *Parent Normatif*), moins nombreux dès que des états du Moi négatifs s'opéraient.

- **La structuration du temps par les partenaires.**

Précédemment, la question de la structuration du temps chez les partenaires avait été sommairement évoquée, les temps de parole de l'enseignant et des apprenants ayant été chronométrés. La problématique qui en dérive est de savoir le développement de cette structuration, son évolution d'après le schéma proposé au début du chapitre (cf. sous-chapitre III.2 ; p. 151). Pour ce faire, les états du Moi des négociateurs seraient un précieux outil : il s'agirait, dans ce cas-précis, de les comptabiliser, tout en séparant les positifs des négatifs, en fonction de déterminer le pourcentage de chacun. Celui-ci serait directement proportionnel à la structuration du temps, et démontrerait l'attitude prédominant chez les parties à cet égard pendant la séance (ex. : 60 % des états du Moi positifs dans une séance équivaldrait à une structuration du temps oscillant entre le *Passe Temps* et l'*Activité Réussie*).

Lors du cours daté du 19 février 2002, les chiffres montrés au tableau suivant ont été constatés.

Tableau 41. Pourcentage des états du Moi par partenaire (19/02/2002).

POURCENTAGE DES ÉTATS DU MOI AU 19/02/2002		
	États du Moi positifs	États du Moi négatifs
Enseignant	148 (70,82 %)	61 (29,18 %)
Apprenants	130 (76,92 %)	39 (23,08 %)
Total	278 (73,54 %)	100 (26,46 %)

La représentation schématique de ces résultats est possible, comme le montrent les figures suivantes. Il est tout de même important de souligner que les frontières entre deux zones ne démarquent surtout pas une coupure franche.

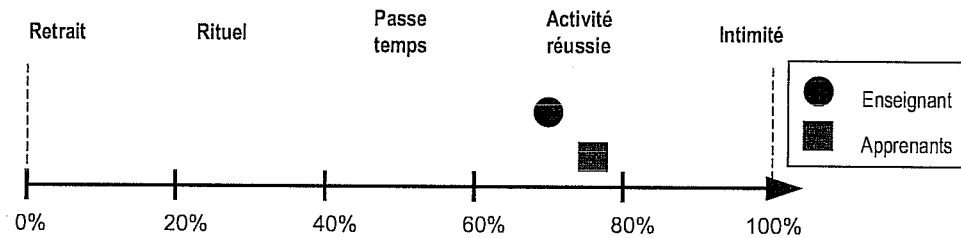


Figure 40. La structuration du temps positive chez les partenaires (19/02/2002).

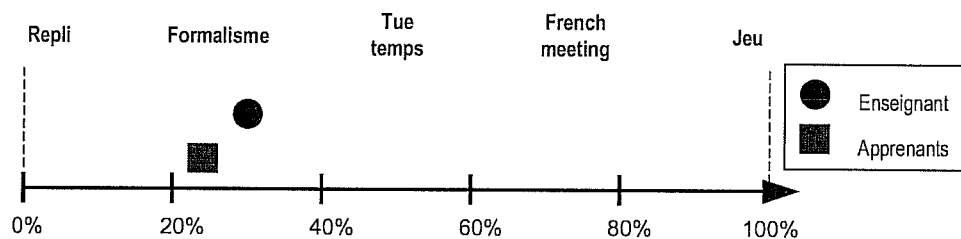


Figure 41. La structuration du temps négative chez les partenaires (19/02/2002).

Au 12 mars 2002, les résultats n'ont pas été très divergents, bien qu'améliorés par rapport aux précédents.

Tableau 42. Pourcentage des états du Moi par partenaire (12/03/2002).

POURCENTAGE DES ÉTATS DU MOI AU 12/03/2002		
	États du Moi positifs	États du Moi négatifs
Enseignant	139 (86,88 %)	21 (13,12 %)
Apprenants	136 (94,44 %)	8 (5,55 %)
Total	275 (90,46 %)	29 (9,54 %)

En conséquence, la structuration du temps des partenaires ne diverge pas énormément de celle constatée lors du précédent cours.

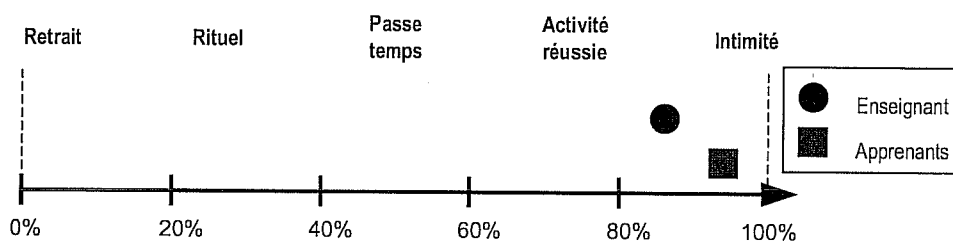


Figure 42. La structuration du temps positive chez les partenaires (12/03/2002).

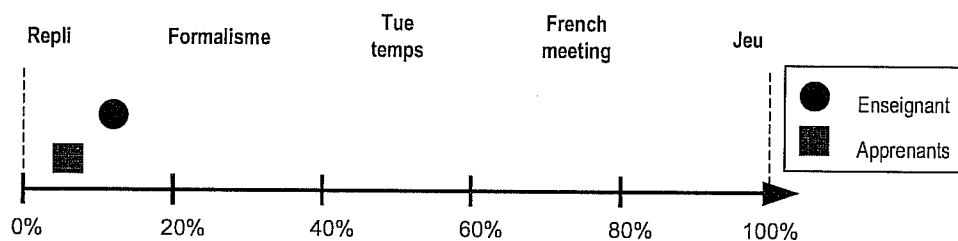


Figure 43. La structuration du temps négative chez les partenaires (12/03/2002).

Le tableau n° 43 expose les pourcentages des états du Moi correspondant à la troisième séance observée, celle du 2 avril 2002.

Tableau 43. Pourcentage des états du Moi par partenaire (02/04/2002).

POURCENTAGE DES ÉTATS DU MOI AU 02/04/2002		
	États du Moi positifs	États du Moi négatifs
Enseignant	107 (73,79 %)	38 (26,21 %)
Apprenants	97 (84,35 %)	18 (15,65 %)
Total	204 (78,46 %)	56 (21,54 %)

Une augmentation des états du Moi négatifs et une diminution des positifs est à noter chez les deux négociateurs, ce qui répercute directement dans leur structuration du temps.

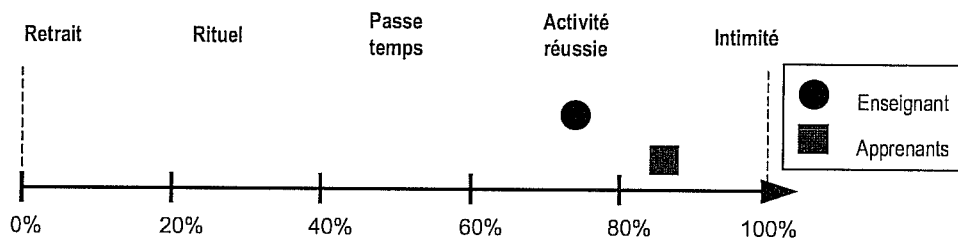


Figure 44. La structuration du temps positive chez les partenaires (02/04/2002).

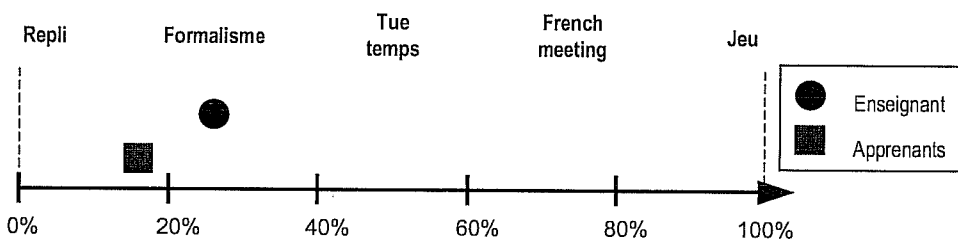


Figure 45. La structuration du temps négative chez les partenaires (02/04/2002).

L'avant-dernière séance, datant du 7 mai 2002, a été répertoriée comme suit.

Tableau 44. Pourcentage des états du Moi par partenaire (07/05/2002).

POURCENTAGE DES ÉTATS DU MOI AU 07/05/2002		
	États du Moi positifs	États du Moi négatifs
Enseignant	104 (88,89 %)	13 (11,11 %)
Apprenants	112 (94,12 %)	7 (5,88 %)
Total	216 (91,53 %)	20 (8,47 %)

La détente remarquée lors des échanges entre partenaires est montrée aux figures ci-dessous.

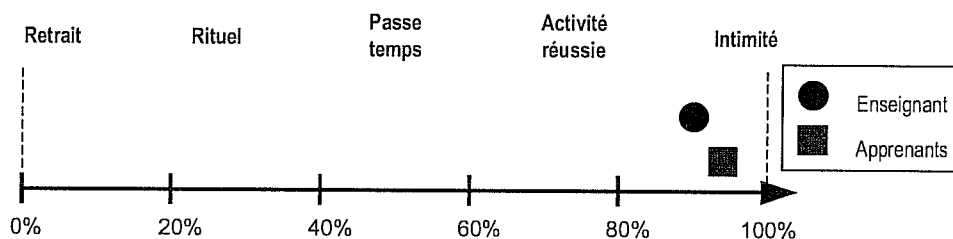


Figure 46. La structuration du temps positive chez les partenaires (07/05/2002).

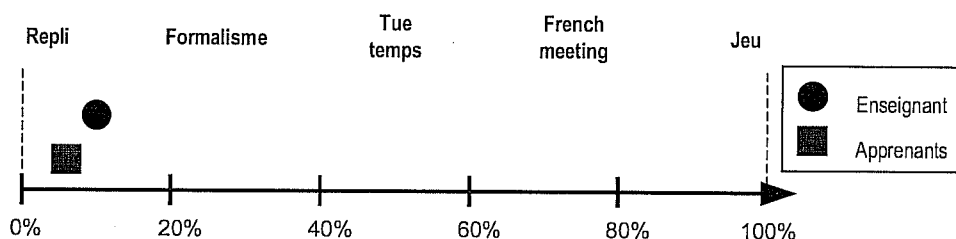


Figure 47. La structuration du temps négative chez les partenaires (07/05/2002).

Le dernier cours, bien qu'il se soit voulu une sorte de récapitulatif cordial, a été celui manifestant le plus d'états du Moi négatifs – et donc, d'échanges de type négatif – après la première séance.

Tableau 45. Pourcentage des états du Moi par partenaire (28/05/2002).

POURCENTAGE DES ÉTATS DU MOI AU 28/05/2002		
	États du Moi positifs	États du Moi négatifs
Enseignant	21 (77,77 %)	6 (22,22 %)
Apprenants	18 (81,82 %)	4 (18,18 %)
Total	39 (79,59 %)	10 (20,41 %)

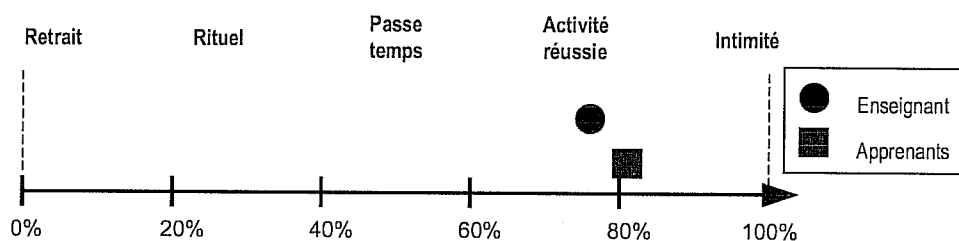


Figure 48. La structuration du temps positive chez les partenaires (28/05/2002).

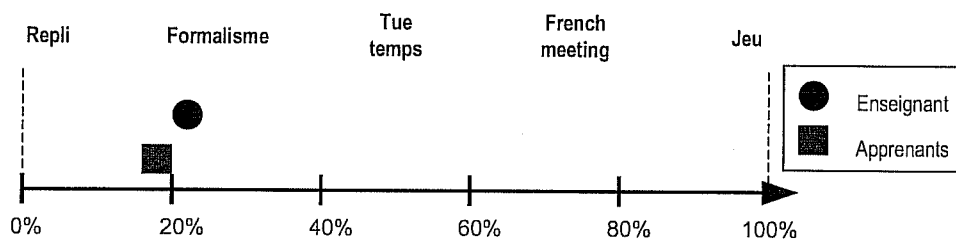


Figure 49. La structuration du temps négative chez les partenaires (28/05/2002).

Quoique ces chiffres puissent contredire l'affirmation précédemment évoquée concernant l'établissement d'une négociation de type compétitif entre les partenaires, de manière générale et résumée, enseignant et apprenants ont plutôt positivement structuré leur temps. À remarquer que ce sont les apprenants qui ont eu un comportement plus ouvert (86,33 % contre 79,63 % l'enseignant), et

logiquement également moins d'attitudes négatives à l'égard de leur partenaire (13,67 % contre 20,37 % l'enseignant).

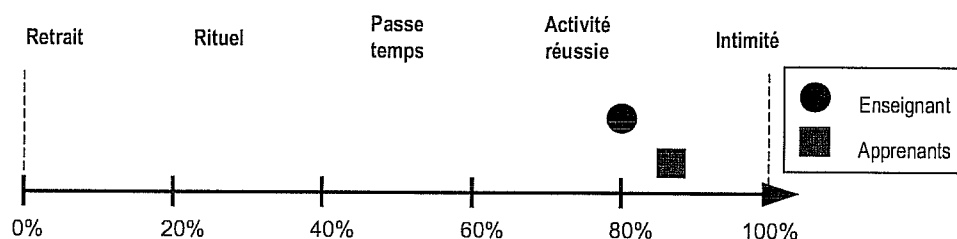


Figure 50. La structuration du temps positive chez les partenaires (moyenne).

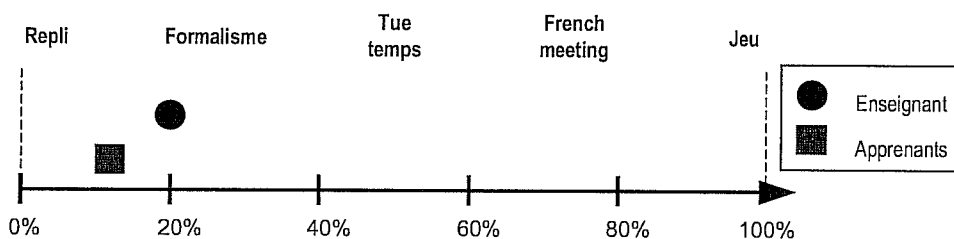


Figure 51. La structuration du temps négative chez les partenaires (moyenne).

- **L'utilisation des tactiques de rechange ; la distribution des rôles des leaders et l'appel à l'autorité.**

Il serait naïf que d'affirmer que des tactiques de rechange n'ont pas été utilisées, soit par l'enseignant, soit par les apprenants, pour tenter de débloquer un moment de tension lors de la négociation. Parfois elles ont été justes, lorsque les deux parties ont obtenu gain de cause, parfois inopportunes, dès lors que leur utilisation s'est avéré un échec ne serait-ce que pour l'un des négociateurs.

L'analyse des tactiques de rechange a été faite à partir des transactions développées par les parties. Les transactions de type *croisées négatives* et *cachées* sont à la base de cet exercice. Il s'agissait de comprendre si celles-ci évoluaient ou plutôt restaient inchangeables.

Lors de la séance du 19 février 2002, les premiers échanges discursifs ne se sont pas déroulés de manière satisfaisante, du moins côté enseignant.

EXEMPLE DE TACTIQUES DE RECHANGE (19/02/2002)				
Version originale	E.M.	T.T.	T.U.	Traduction au français
A ₁ : ¡Venga! (xxx) contarme... qué tal de vacaciones. ¿Qué habéis hecho? ¿¡Nada!?	A -> PN	TC	MI	A ₁ : Allez ! (xxx) me raconter... ç'a été les vacances. Vous avez fait quoi ? Rien !?
B ₁ ¹ : Nada.	ER			B ₁ ¹ : Rien.
A ₂ : No habéis... ¿Cómo que nada? ¿Qué habéis hecho? Dormir al menos habéis dormido. Sí o no. ¿Nadie se fue de vacaciones a otra parte no habéis ido a esquiar? ¿No?	PN -> ES	TC	MI	A ₂ : Vous n'avez... Comment ça rien ? Vous avez fait quoi ? Dormir au moins vous avez dormi. Oui ou non. Personne n'est allé en vacances ailleurs vous n'êtes pas allés au ski ? Non ?
B ₁ ^c : (<i>Gesto negativo con la cabeza</i>).	ER			B ₁ ^c : (<i>Geste négatif de la tête</i>).
A ₃ : ¿Nadie se fue a esquiar? ¿No?	ES	TC	MI	A ₃ : Personne n'est allé au ski ? Non ?
B ₂ ^c : (<i>Gesto negativo con la cabeza</i>).	ER			B ₂ ^c : (<i>Geste négatif de la tête</i>).
A ₄ : ¿Y a dónde os habéis ido a casa?	ES	TC	MI	A ₄ : Et vous êtes allés où chez vous ?
B ₃ ^c : (<i>Gesto positivo con la cabeza</i>).	ER			B ₃ ^c : (<i>Geste positif de la tête</i>).
A ₅ : ¿Sí?	ES			A ₅ : Oui ?

Légende :

A_n = Intervention n de l'enseignant.

B_n = Intervention n de l'apprenant.

E.M. = États du Moi.

T.T. = Type de transaction.

T.U. = Tactique utilisée.

A = Adulte.

PN = *Parent Normatif*.

ER = *Enfant Rebelle*.

ES = *Enfant Soumis*.

TC = *Transaction cachée*.

M.I. = *MESORE inopportune*.

(xxx) = Séquence inaudible.

Dans cet extrait, il est évident que la tactique utilisée par l'enseignant s'est avérée inefficace car le résultat obtenu n'est pas satisfaisant, du moins en ce qui le concerne. Il est passé d'un état de *meneur* à celui de *mené*. Les apprenants, par contre, ont réussi le tour de force : ils ont compris que, en gardant leurs positions (« On n'a pas envie de parler. »), ils gagneraient leur pari inconscient.

Cette séance s'est caractérisée par le recours à une énorme quantité de tactiques de rechange ; au total, 42 tactiques ont été employées à cet effet, dont seulement une a abouti à une *MESORE opportune* (dans la terminologie de FISHER, URY et PATTON ; 1991).

MESORE OPPORTUNE (19/02/2002)				
Version originale	E.M.	T.T.	T.U.	Traduction au français
A₁₄₃: ¡Exacto! Pero dirías solo así: "¡Vinos para cada gusto!" O no le o no harías o sea o no harías por ejemplo una publicidad de estilo "Los vinos de Rioja: vinos para cada gusto"? Porque si no dices "Vinos para cada gusto" y no se sabe de qué se está hablando (B⁷⁷₂: <i>Movimiento afirmativo con la cabeza</i>). ¿Tú qué le pondrías Alain? ¡Ah no! ¡Tú no tomas alcohol habías dicho!	PS – ER/ PN	TC -> TCp	MO	A₁₄₃ : C'est exact ! Mais tu dirais seulement comme ça : « Vinos para cada gusto ! » Ou tu ne le ferais pas c'est-à-dire tu ne le ferais pas par exemple une publicité du type « Los vinos de Rioja : vinos para cada gusto » ? Parce qu'autrement tu dis « Vinos para cada gusto » et personne ne comprendrait (B⁷⁷₂ : <i>Geste affirmatif avec la tête</i>). Toi tu dirais quoi Alain ? Ah non ! Tu avais dit que tu ne buvais pas d'alcool !
B⁷⁸₁: (<i>Gesto negativo con la cabeza</i>).	A			B⁷⁸₁ : (<i>Geste négatif avec la tête</i>).

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.

B_n = Intervention *n* de l'apprenant.

E.M. = États du Moi.

T.T. = Type de transaction.

T.U. = Tactique utilisée.

PS = *Parent Sauveur*.

ER = *Enfant Rebelle*.

PN = *Parent Normatif*.

A = Adulte.

TC = *Transaction cachée*.

TCp = *Transaction cachée positive*.

M.O. = *MESORE opportune*.

Vinos para cada gusto = En espagnol dans l'original.

La séance suivante, celle correspondant au 12 mars 2002, a vu diminuer de moitié les tactiques de rechange employées : vingt et une contre quarante-deux au 19/02/2002. Six d'entre elles étaient de type *MESORE opportune*. Une curiosité a été repérée lors de

l'analyse des tactiques de rechange : l'évolution d'une *MESORE inopportune* vers une *MESORE opportune* lors de la même transaction.

EXEMPLE D'ÉVOLUTION DE LA MESORE (12/03/2002)				
Version originale	E.M.	T.T.	T.U.	Traduction au français
A ₂₈ : (...) ¿Qué es lo que decía al principio la noticia?	PP	TC	MI	A ₂₉ : C'est vrai si on vous le dit... Qu'est-ce que la nouvelle disait au début ?
B ⁷ ₁ : (xxx).	ES			B ⁷ ₁ : (xxx).
A ₂₉ : ¿Cómo?	PP	TC	MI	A ₂₉ : Comment ?
B ⁷ ₂ : Que aquí nosotros...	ES			B ⁷ ₂ : Qu'ici nous...
A ₃₀ : ¿Qui...? ¿Estamos...? ¡Nosotros no yo creo que estamos en Francia Rachel eh! ¡Venga! ¡¿A ver qué me dices?! ¿Qué era lo que decía al noticia en principio?	PP	TC	MI -> MO	A ₃₀ : Qui ? Nous ? Pas nous moi je pense qu'on est en France Rachel ah ! Allez ! Va voir ce que tu me dis ?! Qu'est-ce que la nouvelle disait au début ?
B ⁸ ₁ : Que hacia los Estados Unidos salieron el jamón serrano...	EA			B ⁸ ₁ : Que vers les Etats-Unis est parti le jambon serrano...

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.

B_n = Intervention *n* de l'apprenant.

E.M. = États du Moi.

T.T. = Type de transaction.

T.U. = Tactique utilisée.

PP = *Parent Persécuteur*.

ES = *Enfant Soumis*.

EA = *Enfant Adapté*.

TC = *Transaction cachée*.

MI = *MESORE inopportune*.

M.O. = *MESORE opportune*.

(xxx) = Séquence inaudible.

Il revient à l'apprenant le mérite d'avoir, d'une certaine manière, contré l'état du Moi négatif développé par l'enseignant. C'est grâce à son attitude si la suite de la séquence a connu une fin plutôt détendue.

Le cours correspondant au 2 avril 2002 n'a nécessité que de seize tactiques de rechange ; cependant, seulement deux d'entre elles ont été des *MESORE opportunes*. Ceci pourrait traduire une meilleure entente entre les négociateurs ; en revanche, il faut avouer que cette cordialité de leurs relations passe par une « stabilité » classique des rapports de force, où l'enseignant dirige, l'apprenant exécute.

EXEMPLE DE TACTIQUES DE RECHANGE (02/04/2002)				
Version originale	E.M.	T.T.	T.U.	Traduction au français
A ₂₃ : ¡La industria! Exacto. ¿Qué cosa se hablaba de la industria en Cataluña qué se decía? (<i>Silencio</i>). ¿Qué se decía de la industria más o menos? (<i>Silencio</i>). ¿Nadie recuerda lo que se dijo más o menos de la industria? (<i>Silencio</i>).	PN -> ES - ES	TC -> TCp	MO	A ₂₃ : L'industrie ! C'est exact. Qu'est-ce qu'on disait de l'industrie catalane qu'est-ce qu'on en disait ? (<i>Silence</i>). Qu'est-ce qu'on disait plus ou moins de l'industrie ? (<i>Silence</i>). Personne ne se rappelle de ce qu'on a dit plus ou moins sur l'industrie catalane ? (<i>Silence</i>).
B ³ ₁ : (xxx).	EA			B ³ ₁ : (xxx).
A ₂₄ : Es una industria muy fuerte...	PN	TPC		A ₂₄ : C'est une industrie très forte...
B ³ ₂ : Determinada por la autonomía.	EA			B ³ ₂ : Déterminée par l'autonomie.
A ₂₅ : ¡Exacto! (...)	PN	TPC		A ₂₅ : C'est exact !

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.

B_n = Intervention *n* de l'apprenant.

E.M. = États du Moi.
T.T. = Type de transaction.
T.U. = Tactique utilisée.
PN = *Parent Normatif*.
ES = *Enfant Soumis*.
EA = *Enfant Adapté*.
TC = *Transaction cachée*.
TCp = *Transaction croisée positive*.
M.O. = *MESORE opportune*.
(xxx) = Séquence inaudible.

L'extrait précédent montre une certaine tension entre les parties : l'enseignant veut la réponse correcte à tout prix ; cependant, il n'offre pas suffisamment de temps aux apprenants pour y réfléchir. Ceux-ci se gardent bien de répondre incorrectement, de sorte que le silence s'installe. Contrairement à l'extrait du 12/03/2002 où l'apprenant avait pris l'initiative de détendre l'atmosphère, c'est l'enseignant qui tente, dans cette séance-ci, d'établir un climat propice à une entente dès le début du cours, coûte qui coûte. La tactique en soi n'est pas à proscrire ; néanmoins, l'utiliser à tout prix peut devenir dangereux car des états du Moi du type *Parent Sauveur* ou *Enfant Soumis* verraient le jour d'un côté, instiguant de l'autre l'apparition d'états du type *Enfant Rebelle* ou *Parent Persécuteur*.

Au 7 mai 2002, les tactiques de rechange utilisées n'étaient plus que douze, quatre d'entre elles étant de type *MESORE opportune*. Une politique d'amélioration des rapports était palpable ; par contre, il faut signaler également une involution des tactiques, allant d'une *M.O.* vers une *M.I.*, comme le montre l'extrait suivant.

EXEMPLE DE TACTIQUES DE RECHANGE (07/05/2002)				
Version originale	E.M.	T.T.	T.U.	Traduction au français
B ²² ₁ : <u>Et vous savez pourquoi s'appelle comme ça ?</u>	A	TPs -> TC	M.O. -> M.I.	B ²² ₁ : <u>Et vous savez pourquoi s'appelle comme ça ?</u>
A ₃₄ : No. Si supiera te lo diría pero no, no sé por qué se llama así. Quizás sea porque es la silla de cómo se llama la capital de la que el alcalde habló en el texto? ¿A qué capital se refiere él?	A -> PN			A ₃₄ : Non. Si je l'avais su je vous l'aurais dit, je ne sais pas pourquoi ça s'appelle comme ça. C'est peut-être parce que c'est la chaise de comment s'appelle la capitale à laquelle le maire faisait référence ? A quelle capitale il faisait référence ?
B ²³ ₁ : ¿A Madrid?	ES			B ²³ ₁ : A Madrid ?
A ₃₅ : ¿A Madrid? Pero si estábamos hablando ¿de qué región?	PP			A ₃₅ : A Madrid ? Mais on parlait de quelle région ?

Légende :A_n = Intervention *n* de l'enseignant.B_n = Intervention *n* de l'apprenant.

E.M. = États du Moi.

T.T. = Type de transaction.

T.U. = Tactique utilisée.

A = Adulte.

PN = *Parent Normatif*.ES = *Enfant Soumis*.PP = *Parent Persécuteur*.TPs = *Transaction parallèle symétrique*.TC = *Transaction cachée*.MI = *MESORE inopportune*.M.O. = *MESORE opportune*.Et vous savez pourquoi s'appelle comme ça ? = En français dans l'original.

Dû à sa courte durée, le cours correspondant au 28 mai 2002 n'aurait pas du avoir besoin des tactiques de rechange, d'autant plus que la séance se devait d'être un récapitulatif du semestre. Cela n'a pas malheureusement été le cas, comme le montre l'extrait qui suit :

EXEMPLE DE TACTIQUES DE RECHANGE (28/05/2002)				
Version originale	E.M.	T.T.	T.U.	Traduction au français
B ⁸ ₁ : <u>Madame l'examen est de deux heures cette fois-ci.</u>	ES	TPc	MO -> MI	B ⁸ ₁ : <u>Madame l'examen est de deux heures cette fois-ci.</u>
A ₁₀ : Sí.	PD			A ₁₀ : Oui.
B ⁹ ₁ : <u>Et c'est très difficile Madame?</u> (B ^c ₃ : <i>Risas</i>).	ES - EL	TPs -> TPc -> TC		B ⁹ ₁ : <u>Et c'est très difficile Madame?</u> (B ^c ₃ : <i>Rires</i>).
A ₁₁ : <u>Mais non!</u> Es un examen normal adaptado a vuestras capacidades y en el que no hay nada raro, nada de de de de extraño ivaya! Son todas cosas que hemos visto en clases de <u>Pratique de la langue écrite et de Pratique de la langue orale.</u> ¿OK? ¡A ver si os dejáis de pánicos tontos! ¡Estudiad! ¡Que es lo que tenéis que hacer! (B ^c ₄ : <i>Risas</i>). E id al laboratorio del Yves Chalon; os lo he dicho 50 000 veces este año. ¿Cierto o falso?	PD -> PP - EL / PD			A ₁₁ : <u>Mais non ! C'est un examen normal adapté à vos capacités et où il n'y a rien de bizarre, rien de de de rare voilà ! C'est que des trucs qu'on a déjà vus en cours de <u>Pratique de langue orale et de Pratique de la langue écrite.</u> OK ? Arrêtez avec vos paniques et étudiez ! C'est ça que vous devez faire ! (B^c₄: <i>Rires</i>). Et allez au laboratoire Yves Chalon, je vous l'ai déjà dit 50 000 fois cette année. Vrai ou faux ?</u>

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.B_n = Intervention *n* de l'apprenant.

E.M. = États du Moi.

T.T. = Type de transaction.

T.U. = Tactique utilisée.

ES = *Enfant Soumis*.PD = *Parent Donnant*.EL = *Enfant Libre*.PP = *Parent Persécuteur*.TPc = *Transaction parallèle complémentaire*.TPs = *Transaction parallèle symétrique*.TC = *Transaction cachée*.MI = *MESORE inopportune*.

M.O. = *MESORE opportune*.

Madame l'examen est de deux heures cette fois-ci. = En français dans l'original.

Sur un total de 95 tactiques de rechange utilisées lors des cinq séances observées, seul quatorze sont de type *MESORE opportune*, représentant moins du 15 % de ces lignes de conduite. Force est de constater que, malgré sans doute les bonnes intentions de deux parties, leurs *MESORE* ont été tout simplement inefficaces ; par conséquent, elles représentent plus un échec qu'une réussite vers la réalisation du contrat.

Dans les séances observées, l'autorité s'est installée plus souvent que le leadership ; représentée par l'enseignant en l'occurrence, elle n'a pas été fractionnée, et lorsque les autres partenaires ont prétendu non pas se l'approprier, mais tout simplement la partager, l'enseignant a rappelé à l'ordre, de peur sans doute de perdre son pouvoir. L'exemple qui suit illustre :

LE POUVOIR EN DANGER (EXTRAIT DU 12/03/2002)	
Version originale	Traduction au français
B ⁹ ₁ : <u>Mais ça c'est difficile parce que c'est un piège!</u>	B ⁹ ₁ : <u>Mais ça c'est difficile parce que c'est un piège!</u>
A ₃₃ : C'est fait pour ça! iAna Laura! (B ^c ₂₅ : <i>Risas</i>). iEstá hecho pa' que oigas, pa' que destupas el oído!	A ₃₃ : C'est fait pour ça ! Ana Laura ! (B ^c ₂₅ : <i>Rires</i>). C'est fait pour ça, pour écouter, pour déboucher les oreilles !

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.

B_n = Intervention *n* de l'apprenant.

Mais ça c'est difficile parce que c'est un piège! = En français dans l'original.

Des faits comme celui exposé ne se succèdent pas souvent, bien heureusement ; par contre, ils sont le reflet de ce qui avait été

précédemment énoncé à propos des représentations sociales de l'enseignant vis-à-vis, et des apprenants, et de l'enseignement. De ce fait, le leadership ne trouve pas une place dans la négociation. D'une certaine manière et en conséquence, les représentations sociales des apprenants à l'égard de l'enseignant ne peuvent s'accomplir : si celui-ci est fondamentalement « modèle, exemple », son comportement devrait servir d'inspiration aux apprenants. C'est ainsi que, par exemple, ils pourraient prendre des initiatives visant le partage de l'autorité pendant le cours. Par contre, il n'en est rien et ils se trouvent dans une atmosphère d'absence quasi totale de leadership, laissant l'enseignant seul face à ces responsabilités.

Une explication à ce phénomène pourrait être que dans le système éducatif traditionnel appliqué, les apprenants se sont habitués à recevoir l'enseignement, tout en sachant qu'en échange, ils n'auront qu'à apporter des résultats satisfaisants une fois l'année académique finie. Celle-ci est considérée leur unique responsabilité, et de leur côté, et du côté de l'enseignant. D'une certaine manière, les apprenants ont quasi naturellement adopté ce principe, se déchargeant ainsi, d'une façon convenable, d'une tâche les concernant mais étant périlleuse, car lorsque des problèmes surgissent au sein de l'enseignement, leurs solutions ne dépendraient alors que de l'enseignant et de l'institution. Les principes sophistes y retrouveraient toute leur force.*

* *L'intégralité des résultats des observations réalisées pendant le deuxième semestre de l'année académique 2001-2002 est consultable en annexe F.*

III.6 Le contexte indirect de la négociation.

Les séances observées se sont déroulées dans des locaux faisant logiquement partie du campus Lettres et Sciences humaines de l'Université Nancy 2. La salle de cours, en l'occurrence l'endroit pour mener à bien la réalisation du contrat passé en début de semestre, présentait des avantages et des inconvénients.

Équipée d'un poste de télévision et d'un magnétoscope, le local en question était pourtant plus adapté à des cours de type magistral qu'à des travaux pratiques, comme c'est le cas de la matière Pratique de la langue orale. Sa disposition en deux blocs de rangs séparés par un espace intermédiaire – une sorte de couloir de passage – était incompatible avec ces cours. Outre les désavantages repérés, la place de l'enseignant, quoique face aux apprenants, était trop orthodoxe pour pouvoir établir une communication moins contraignante, plus naturelle. La figure suivante tente de reproduire l'aménagement du local en question.

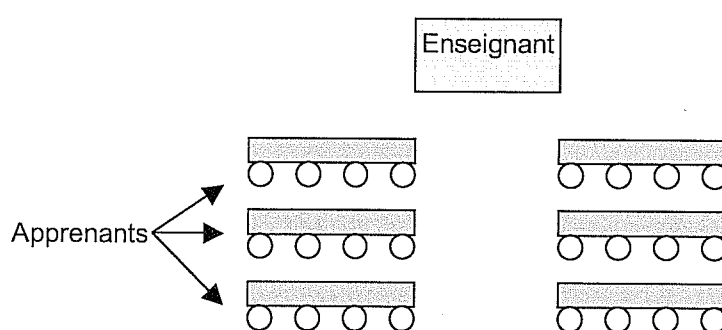


Figure 52. La distribution de la salle de cours de P.L.O.

Les salles de cours étant distribuées en début de semestre, il s'avère très difficile, voire pratiquement impossible, de pouvoir négocier avec

la direction institutionnelle un changement, étant donné la quantité de cours dispensés au même moment. De ce fait, toute tentative de modification devient utopique.

Une démarche telle que l'arrangement de la salle en début et en fin de cours ne représentait qu'une perte de temps. Sachant que la durée officielle d'un cours de P.L.O. est d'une heure et qu'à la base enseignant et apprenants arrivent en général avec cinq, voire dix minutes de retard à cause de préalables séances de cours, cette alternative est tout simplement à écarter. De plus, la salle de cours n'étant pas équipée de magnétophone – appareil assez souvent indispensable à un cours de langue orale – l'enseignant se doit de le récupérer auparavant, ce qui élève le préjudice à environ un quart d'heure.

Tous ces aléas ne font que rendre plus ardue la réalisation d'une tâche qui, en principe, devrait être plaisante. Lorsque la durée des cours de langue orale passe d'une heure à trente-cinq minutes en moyenne – le constat vient du calcul des cinq séances observées – et que l'une des causes de ce dérèglement est le local prévu pour la dispense de la matière, alors des dispositions institutionnelles se doivent d'être prises afin d'éviter que des dysfonctionnements de la sorte se répètent.

Le contexte indirect a joué donc ici un rôle principalement négatif. Un élémentaire aggiornamento des salles, non pas nécessairement du point de vue de l'équipement – bien que cela ne soit pas banal – mais du point de vue de l'emplacement, ne ferait qu'améliorer une situation pour le moins « déplacée. »

III.7 Deuxième questionnaire. Résultats.

Afin de vérifier l'accomplissement du contrat passé en début du semestre, un deuxième questionnaire (annexe G) a été réalisé le dernier jour de cours, prétendant se renseigner sur le respect du choix préalable des thèmes culturels, les moyens pour les aborder, les activités pédagogiques développées à cet effet, ainsi que le partage de la prise de décisions concernant l'enseignement et l'auto-évaluation ou le partage avec l'enseignant de l'évaluation établie. Grosso modo, ce questionnaire serait la réponse à une satisfaction ou un mécontentement vis-à-vis du processus d'enseignement de la matière Pratique de la langue orale.

La présence de sept apprenants en cours – cinq de sexe féminin, deux de sexe masculin – a simplifié le calcul des résultats. La moyenne d'âge était de 18 ans et demi.

Ce dernier questionnaire était composé de onze interrogations plus générales que celles du premier sondage. Celles-ci peuvent être divisées en questions portant sur **le processus d'enseignement de la langue espagnole orale, le processus d'évaluation, l'atmosphère régnante en cours, enfin la satisfaction de besoins** des apprenants.

Les questions 1, 2, 8, 9 et 11 abordaient **le processus d'enseignement de la langue espagnole orale** en soi.

Tableau 46. Question n° 1.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N° 1.1
Al comenzar el segundo semestre, el profesor de la asignatura P.L.O. le entregó un cuestionario en el cual solicitaba su opinión en cuanto a temas a tratar en clases, medios para abordarlos, etc. ¿Su punto de vista fue respetado por el profesor? (marque su respuesta con una cruz).
<i>Au début du deuxième semestre, l'enseignant de la matière P.L.O. vous avait demandé votre opinion à propos des thèmes culturels à aborder en cours, les moyens de les aborder, etc. Votre point de vue a-t-il été respecté ? (cochez votre réponse).</i>

Deux types de réponses étaient possibles à cette première partie de la question : une affirmative, l'autre négative.

Tableau 47. Réponses à la question n° 1.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 1.1	
Réponses	Quantité
Oui	5
Non	1
<i>Ne se prononcent pas</i>	2

*** Un questionné a coché à la fois la réponse affirmative et la négative.**

La deuxième partie de la question étant plus ouverte, les questionnés ont su donner libre cours à leurs opinions.

Tableau 48. Question n° 1.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N° 1.2
Justifique su elección de ser posible.
<i>Justifiez votre choix d'être possible.</i>

Tableau 49. Réponses à la question n° 1.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 1.2	
Oui justifiés	
Réponses	Fréquence
On a travaillé les thèmes de la gastronomie espagnole.	1
Non justifiés	
Réponses	Fréquence
On a travaillé des thèmes espagnols (dans le sens « uniquement »).	1
On n'a pas touché aux sujets sportifs comme demandé.	1

L'honnêteté des réponses, quoiqu'elles ne soient pas représentatives de la majorité, traduit une certaine insatisfaction face à, sans doute, l'engagement le moins difficile à tenir. Bien heureusement, l'accord est quasi unanime concernant la qualité des sujets abordés.

Tableau 50. Question n° 2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N° 2
¿Cómo considera, de manera general, los documentos trabajados en clases? (marque su(s) respuesta(s) con una cruz).
a) adecuados a su nivel _____
b) inadecuados a su nivel _____
c) aburridos _____
d) interesantes _____
e) otras _____
Comment avez-vous trouvé les documents travaillés en cours ? (cochez votre (vos) réponse(s)).
a) adaptés à votre niveau _____
b) inadaptés à votre niveau _____
c) ennuyeux _____
d) intéressants _____
e) autres _____

Tableau 51. Réponses à la question n° 2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 2	
Réponses	Quantité
a) Adaptés à votre niveau.	3
b) Inadaptés à votre niveau.	1
c) Ennuyeux.	0*
d) Intéressants.	6
e) Autres.	0

* Un enquêté a trouvé que les documents travaillés en cours étaient parfois (« a veces » textuellement en espagnol) ennuyeux.

La question n° 8 s'intéressait aux points forts et faibles de l'enseignement.

Tableau 52. Question n° 8. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N° 8	
¿Podría mencionar las tres ventajas y/o las tres desventajas que vio en el proceso de enseñanza de la lengua oral (asignatura: P.L.O.)?	
Ventajas	Desventajas
1.	1.
2.	2.
3.	3.
<i>Pourriez-vous établir les trois avantages et/ou les trois désavantages que vous avez trouvés dans l'enseignement de la langue orale (matière : P.L.O.) ?</i>	
Avantages	Désavantages
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Les réponses, montrées en ordre décroissant, ont été variées mais concluantes.

Tableau 53. Réponses à la question n° 8. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 8	
Avantages	
Réponses	Fréquence
Bonne ambiance en cours.	3
Enseignant natif.	3
Enseignant compétent.	2
Enseignant sympathique.	1
Désavantages	
Réponses	Fréquence
Pas assez d'heures de langue orale.	6
Trop d'étudiants en salle de cours.	1

Très centrés sur l'enseignant, les apprenants associent celui-ci à la qualité de l'enseignement. La preuve : sur neuf avantages perçus dans l'enseignement, six touchent la personnalité de l'enseignant. Aucun doute possible : les représentations des apprenants sur l'enseignant ont été vérifiées ! Dans un autre ordre des choses, il ne faudra pas négliger le désavantage signalé le plus souvent, à savoir la pauvreté horaire de la matière. Cette remarque avait déjà été faite par le rapport de LAVAL-MUÑOZ (1999-2000) :

« Tout comme les enseignants, une des principales requêtes [des apprenants] est de voir diminuer l'effectif des groupes et augmenter le nombre d'heures de pratique orale. »¹³⁴ (LAVAL-MUÑOZ, A. ; et. al. ; 1999-2000 ; p. 2).

La question n° 9 visait la qualité de l'enseignement dispensé.

Tableau 54. Question n° 9. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N°9
¿Considera que el proceso de enseñanza de P.L.O. ha sido? (marque su respuesta con una cruz).
a) superior al que conoció en el sistema de educación secundario? _____
b) inferior al que conoció en el sistema de educación secundario? _____
c) igual al que conoció en el sistema de educación secundario? _____
<i>Comment avez-vous trouvé le processus d'enseignement de P.L.O. ? (cochez votre réponse).</i>
a) <i>supérieur à celui de l'enseignement secondaire</i> _____
b) <i>inférieur à celui de l'enseignement secondaire</i> _____
c) <i>pareil à celui de l'enseignement secondaire</i> _____

Les réponses ont été mitigées, laissant en quelque sorte une impression de « du pareil au même. »

Tableau 55. Réponses à la question n° 9. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 9	
Réponses	Quantité
a) Supérieur à celui de l'enseignement secondaire	4
b) Inférieur à celui de l'enseignement secondaire	0
c) Pareil à celui de l'enseignement secondaire	3

La dernière question à s'intéresser au processus d'enseignement de P.L.O. – question n° 11 – enquêtait sur la disposition des apprenants à y apporter des idées novatrices.

Tableau 56. Question n° 11. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N°11
¿Cree poder aportar ideas renovadoras al sistema de enseñanza de P.L.O.? (marque su respuesta con una cruz).
<i>Croyez-vous pouvoir apporter des idées innovatrices à l'enseignement de P.L.O.? (Cochez votre réponse).</i>

Tableau 57. Réponses à la question n° 11. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 11	
Réponses	Quantité
Oui	1
Non	2
Vous ne savez pas	4

Une certaine insécurité émane des réponses, contrairement au premier questionnaire (neuf réponses étaient de type affirmatif à l'époque). Il faut toutefois noter que la quantité d'enquêtés a diminué de moitié par rapport au mois de février 2002, et que de ce fait, les quatre réponses exprimant une indécision doivent être prises avec beaucoup d'interrogations, bien que le nombre de sondés indécis au premier questionnaire était assez proche de celui-ci (trois enquêtés ne se sont pas prononcés en février).

Le second bouquet de questions concernait le processus d'évaluation ; elles étaient trois à aborder le sujet, les numéros 3, 4 et 5.

Tableau 58. Question n° 3. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N°3			
En el siguiente cuadro, marque con una cruz el estadio actual de su nivel de audición y de conversación con respecto al inicio del curso académico.			
	Mejor	Peor	Igual
Audición			
Conversación			
<i>Dans le tableau ci-dessous, cochez l'état actuel de votre niveau en audition et en conversation par rapport au début de l'année académique.</i>			
	Meilleur	Pire	Pareil
Audition			
Conversation			

Les opinions exprimées à travers les réponses laissent entrevoir un certain équilibre quant au niveau des apprenants en langue espagnole orale.

Tableau 59. Réponses à la question n° 3. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 3	
Audition	
Réponses	Fréquence
Meilleur	4
Pire	2
Pareil	1
Conversation	
Réponses	Fréquence
Meilleur	3
Pire	0
Pareil	4

La question n° 4, en deux parties, revient sur l'auto-évaluation des apprenants à propos de leur propre niveau général en langue orale

espagnole ; elle rappellera sans doute la question n° 8 du premier questionnaire.

Tableau 60. Question n° 4.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N° 4.1
En estos momentos, ¿cree poder evaluar sus conocimientos y su performancia en español? (marque su respuesta con una cruz).
<i>À présent, croyez-vous pouvoir évaluer vos savoirs et vos savoir-faire en espagnol ? (cochez votre réponse).</i>

Tableau 61. Réponses à la question n° 4.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 4.1	
Réponses	Quantité
Oui	4
Non	0
<i>Ne se prononcent pas</i>	3

La deuxième partie de la question prétendait ce que son semblable du premier questionnaire à l'interrogation 8.

Tableau 62. Question n° 4.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N° 4.2										
Si su respuesta es afirmativa, sitúese en la escala siguiente sabiendo que:										
- 0 equivale al nivel de una persona incapaz de comunicar en español; - 5 equivale al nivel de una persona que comunica en español, aunque cometiendo errores; - 10 equivale al nivel de un hispanohablante nativo.										
Circule su respuesta.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Si votre réponse est affirmative, placez-vous dans l'échelle suivante tout en sachant que :										
- 0 équivaut au niveau d'une personne incapable de communiquer en espagnol ; - 5 équivaut au niveau d'une personne communicant en espagnol, quoique avec des erreurs ; - 10 équivaut au niveau du natif hispanophone.										
Entourez votre réponse.										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tableau 63. Réponses à la question n° 4.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 4.2	
Réponses	Fréquence
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	2
6	2
7	1
8	0
9	0
10	0
<i>Entre 4 et 5</i>	1
<i>Entre 6 et 7</i>	1

Les réponses à cette partie de la question ont été semblables à celles données lors du premier questionnaire. Il est intéressant de remarquer qu'en général les apprenants ont déterminé que leur niveau en audition et en conversation était plutôt stable (cf. réponses à la question 3 ; questionnaire 2 ; p. 235), bien qu'un parmi eux se situe en-dessous du niveau moyen en espagnol (entre 4 et 5 dans l'échelle).

La cinquième question a été la dernière à s'intéresser à l'évaluation. Divisée en deux parties, la première moitié offrait deux possibilités de réponse, une affirmative et une autre négative.

Tableau 64. Question n° 5.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N° 5.1
¿Le gustaría compartir la evaluación establecida con el profesor? (marque su respuesta con una cruz).
<i>Aimeriez-vous partager l'évaluation avec l'enseignant ? (cochez votre réponse).</i>

Les réponses ont été assez partagées, comme il est perceptible en consultant le tableau ci-dessous.

Tableau 65. Réponses à la question n° 5.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 5.1	
Réponses	Quantité
Oui	2
Non	2
<i>Ne se prononcent pas</i>	3

Un seul enquêté a justifié son opinion. Ceci ne lui enlève aucunement sa logique.

Tableau 66. Question n° 5.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N° 5.2
Justifique su elección de ser posible.
<i>Justifiez votre réponse d'être possible.</i>

Tableau 67. Réponses à la question n° 5.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 5.2	
Réponses	Quantité
De cette façon, l'évaluation serait moins partielle.	1

Une interrogation visait l'atmosphère régnante en cours : la n° 6.

Tableau 68. Question n° 6. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N°6
¿Cómo considera el ambiente en clases de P.L.O. entre el profesor y el resto de los estudiantes? (marque su respuesta con una cruz).
Más bien agradable _____
Más bien desagradable _____
Más bien neutro _____
<i>Comment trouvez-vous l'ambiance en cours de P.L.O. entre l'enseignant et les apprenants ? (cochez votre réponse).</i>
<i>Plutôt agréable _____</i>
<i>Plutôt désagréable _____</i>
<i>Plutôt neutre _____</i>

Les réponses ont été unanimement positives, ce qui est, sans aucun doute, réconfortant pour la suite.

Tableau 69. Réponses à la question n° 6. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 6	
Réponses	Quantité
Plutôt agréable	7
Plutôt désagréable	0
Plutôt neutre	0

Les questions touchant **la satisfaction des besoins des apprenants** étaient deux : les numéros 7 et 10.

Deux réponses étaient possibles à la question n° 7. La position quasi-unanime des justifications montre un aspect positif de la perception du comportement de l'enseignant vis-à-vis des apprenants.

Tableau 70. Question n° 7. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N° 7
¿Tiene la impresión de que sus inquietudes eran de interés del profesor? (marque su respuesta con una cruz).
<i>Avez-vous l'impression que vos préoccupations intéressaient l'enseignant ? (cochez votre réponse).</i>

Tableau 71. Réponses à la question n° 7. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 7	
Réponses	Quantité
Oui	6
Non	0
<i>Ne se prononcent pas</i>	1
Total	7

Tableau 72. Question n° 10.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N° 10.1
¿Las expectativas que tenía al inicio del curso académico se han cumplido? (marque su respuesta con una cruz).
<i>Vos attentes ont-elles été satisfaites ? (cochez votre réponse).</i>

Tableau 73. Réponses à la question n° 10.1. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 10.1	
Réponses	Quantité
Oui	5
Non	0
<i>Ne se prononcent pas</i>	2

Une majorité de réponses affirmatives ne pourrait pas effacer l'incertitude exprimée par les deux apprenants s'abstenant de tout commentaire. Ce qui laisse un goût partiellement amer au processus de l'enseignement, d'autant plus que le critère des apprenants absents ne sera jamais connu.

La deuxième partie de la question demandait de justifier le choix fait.

Tableau 74. Question n° 10.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

QUESTION N° 10.2
Justifique su elección de ser posible.
<i>Justifiez votre réponse d'être possible.</i>

Un seul sondé a donné une réponse plutôt furtive.

Tableau 75. Réponses à la question n° 10.2. Questionnaire n° 2 (mai 2002).

Question N° 10.2	
Réponses	
Oui justifiés	Quantité
Je comprends mieux.	1

Les déductions qui émanent de ce dernier questionnaire sont multiples. Tout d'abord et concernant le processus d'enseignement de *P.L.O.*, les sujets abordés, bien qu'intéressants, n'étaient pas en général représentatifs des souhaits des apprenants en début de semestre. Aucun thème traité n'a été de type latino-américain. Le sport, premier choix global, n'a même pas été évoqué. Ceci traduirait soit une aversion de l'enseignant pour ce style de thèmes, soit une envie d'imposer son critère, soit les deux. Dans tous les cas et bien

que les apprenants aient majoritairement accepté le choix imposé par l'enseignant, il ne faut pas perdre de vue que celui-ci est un point à améliorer, du moins côté enseignant. D'autant plus qu'aux yeux des apprenants, l'enseignant est toujours le « modèle. »

Comme il avait précédemment été exprimé, un certain regret s'installe lorsque l'on perçoit que la différence entre le système d'enseignement de la langue orale en milieu supérieur et secondaire est quasiment inexistante. Loin de vouloir diminuer l'importance de l'éducation secondaire, une diversité se doit pourtant d'être entre celle-ci et l'éducation supérieure. Les apprenants devraient trouver dans cette dernière l'élargissement des savoirs et des savoir-faire appris et/ou acquis auparavant. Si cette diversité n'est pas nettement perceptible, alors les principes de l'éducation supérieure et la manière dont institution, enseignants et apprenants les appliquent, sont tout simplement à revoir.

De nouvelles idées devraient alors être prises en compte par l'autorité, permettant ainsi au leadership de (re)naître. Une possibilité pourrait être le recueil et l'introduction des réflexions faites par les apprenants, mais non pas faussement, pour faire semblant d'établir un engagement, sinon de manière authentique. D'habitude, lorsque l'enseignant demande aux apprenants leurs avis à propos du déroulement de l'enseignement d'une quelconque matière, ces critères restent inappliqués, pour des raisons parfois valables ou non : manque de temps, de réalisme, de motivation. Ce qui fait, en fin de compte, installer une certaine méfiance entre ces deux parties pourtant obligées à cohabiter.

La possibilité d'avoir un système d'évaluation parallèle à celui en vigueur, où les étudiants pourraient exprimer leur perception à l'égard de leur propre niveau en langue cible à côté de l'opinion de l'enseignant et non pas *contre* l'opinion de l'enseignant, ne serait pas une proposition à déplorer mais bien au contraire, à étudier. L'objectivité des deux partenaires pourrait rendre une partie de l'évaluation plus constructive, écartant ainsi le mur qui s'y lève, parfois, entre l'enseignant et les apprenants.

Garder la même ambiance en cours que jusqu'à présent, voire l'améliorer. Celle-ci est l'une des clés, sinon la clé, pour la continuation de cette expérience ; d'une certaine manière, elle a créé les bases capables de satisfaire les besoins, et des apprenants, et de l'enseignant, tout au long du semestre. Ceci resterait démontré, côté apprenants, par leur affirmation quasi majoritaire d'une réalisation de leurs attentes.

Conclusions du chapitre

D'une manière brève, résumée, il faut avouer qu'une vision complaisante de cette expérience ignorerait que la négociation établie a été plutôt de type compétitif ; que par la suite, le contrat a été passablement rempli, car la contrainte, et non pas la cordialité, a été à son principe ; que l'autorité, par conséquent, n'a pas laissé de place possible au leadership ; que l'état du Moi prévalant chez l'enseignant, quoique positif, était celui de *Parent Normatif* ; que de ce fait, c'était lui, l'enseignant, le partenaire ayant géré le plus négativement sa structuration du temps ; que la plupart des

transactions établies, quoique également positives, a été de type *Transaction parallèle complémentaire* (318 au total contre 187 *transactions parallèles symétriques*) ; que la majorité des tactiques de rechange utilisées afin de débloquent un moment conflictuel et imprévu a été des *MESORE inopportunes*. Et que sans doute, le cadre décrit aurait pu être évité, si un principe avait guidé les parties dès le début la négociation : la métamorphose, et à l'égard d'eux-mêmes, et à l'égard de l'autre, de leurs respectifs *objets abstraits*.

Plus qu'une négociation coopérative, une activité de type stratégique – dans le sens « négativement manipulable » introduit par HABERMAS – a prévalu pendant quasiment tout le processus. Les contradictions produites par les comportements respectifs des négociateurs ont dégénéré en conflits le plus souvent symbolisés par des attitudes non-verbales bien précises. C'est bien malheureusement tout le contexte direct de la négociation, donc le cadre modifiable, qui est resté pratiquement inchangeable. Résumé dans le triangle de la négociation, cette première expérience serait un mélange de négociation mixte-compétitive.

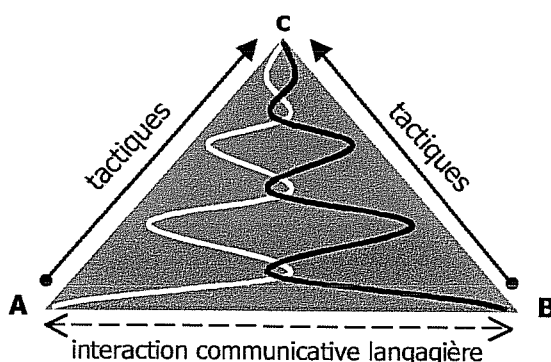


Figure 53. Représentation graphique du processus de négociation établi entre l'enseignant et les apprenants (2ème semestre; 2001-2002).

Chapitre IV

Négociation et enseignement de l'espagnol langue étrangère de spécialité. Deuxième expérience.

IV.1 À la recherche d'une interprétation des attitudes de l'enseignant. Ses représentations primaires.

Les résultats émanant de la première expérience, ne pouvaient pas être catalogués de complètement décevants, mais plutôt d'incomplètement encourageants. Le contrat passé en début de semestre n'avait pas été tout simplement rempli dans de bons termes. Il s'avérait nécessaire la recherche d'une méthode capable de satisfaire réellement les besoins des apprenants et de l'enseignant. Dans cette nouvelle quête, l'analyse des représentations des parties se présentait comme le début immanquable.

Le contrat de Lectorat qui m'attachée au Département d'Espagnol étant arrivé à sa fin, le contact avec la direction du Diplôme d'Études Universitaires Générales (D.E.U.G.) n'a pourtant pas été interrompu. Bien au contraire, l'ancien directeur du Diplôme a manifesté son soutien à la continuité du projet en donnant son accord pour une application dans le cadre de la 1^{ère} année, avec logiquement les approbations, et du nouvel enseignant au poste de Lecteur, et des apprenants.

Six mois de travail en équipe avec l'enseignant de la matière Pratique de la langue orale (P.L.O.) ont permis de connaître et d'analyser ses représentations vis-à-vis de lui-même et des apprenants. Nés, développés et ancrés lors de ses anciennes expériences en milieu éducatif, ses *objets abstraits* se sont transformés tout au long de l'élaboration du projet servant

d'alternative à l'enseignement appliqué jusqu'à présent en langue espagnole orale dans le cadre du D.E.U.G.

Les premières constatations issues des représentations de l'enseignant vis-à-vis de lui-même en tant que professionnel étaient :

- Une haute estime à l'égard de la profession ;
- Une forte valorisation de son travail en tant qu'enseignant ;
- Une motivation croissante au début du premier semestre, en décroissance à la fin.

Vis-à-vis des apprenants, les représentations pouvaient être traduites comme suit :

- Les apprenants reçoivent le savoir transmis par l'enseignant ;
- Ils lui doivent, par conséquent, du respect ;
- Ils se doivent d'être motivés, or cela ne se traduit pas en séance de P.L.O. ;
- Leur fonction principale : étudier.

Ces stéréotypes ont été à l'origine d'une autre analyse : les leitmotivs des parties – les apprenants et les enseignants – dans l'enseignement.

IV.2 La motivation. Savoir (se) motiver.

La motivation est sans doute le moteur qui fait que le système d'enseignement tourne correctement ; elle ne dépend pas

uniquement de l'état d'esprit des apprenants ou de l'enseignant, mais des apprenants *et* de l'enseignant. Un enseignant démotivé aura des difficultés à établir une atmosphère propice non seulement à l'enseignement mais également à l'apprentissage. Des apprenants en manque de motivation ne seront pas aptes à saisir les savoirs et les savoir-faire dispensés par l'enseignant.

R. VIAU, cité par B. ANDRÉ (1998), introduit la définition suivante de motivation en milieu éducatif :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »¹³⁵ (VIAU, R. ; cité par ANDRÉ, B. ; 1998 ; p. 16).

Ce concept, assez centré sur l'apprenant, écarte d'une certaine manière l'enseignant, pièce non moins importante du puzzle. Paraphrasant les bases fondamentales de l'idée développée par ANDRÉ (1998) à propos des leitmotivs chez l'apprenant, la motivation chez l'enseignant pourrait être cernée comme :

- « un état dynamique, (...) susceptible de varier dans le temps et au gré des *[thèmes enseignés et de leur perception par les apprenants]* ;
- elle se mesure au choix *[des activités qu'il propose ou que les apprenants lui proposent]* ;
- elle dépend *[non seulement]* de la perception de l'élève *[sur lui, l'enseignant]*, *[mais également de sa propre*

perception en tant qu'enseignant], de la manière dont il perçoit son environnement, plus directement l'école et ses buts. »¹³⁶ (ANDRÉ, B. ; 1998 ; p. 16).*

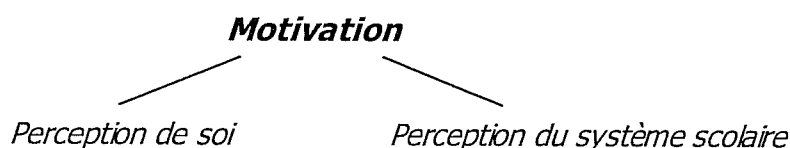


Figure 54. La motivation selon ANDRÉ.

Motiver les apprenants à apprendre relève d'abord, mais non pas exclusivement, de la motivation de l'enseignant à enseigner. Ceci s'expliquerait par un travail réciproque entre ces deux partenaires. Un choix d'emblée des activités à développer en séance de cours, par exemple, rendrait celles-ci adaptées au niveau des apprenants, capables de faire évoluer leur niveau, utiles pour l'avenir.

« Pour que l'élève trouve un sens dans l'activité et dans les savoirs, l'enthousiasme du maître ne suffit pas toujours. Certes, cet enthousiasme est utile. Et lorsque l'enseignant s'implique en parlant de ce que ces connaissances lui apportent ou lui ont apporté, un pas significatif est parfois fait. Pour aller au-delà de l'indifférence, il est nécessaire de se poser les questions suivantes, en se plaçant du côté de ses élèves pour répondre :

- Quelle est l'importance de l'activité proposée sur le plan personnel ? De quel projet peut-elle être le point de départ ?

* Les commentaires entre crochets et en italiques sont, bien évidemment, le fruit de l'imagination, mais surtout de la hardiesse, de l'auteur de cette thèse.

- Quelle est l'importance de l'activité proposée sur le plan social ? En quoi le thème étudié va-t-il permettre à l'apprenant de prendre sa place dans son entourage, dans la société ?
- Quelle est l'importance de l'activité proposée sur le plan professionnel ? Quelles sont les applications concrètes de mise en œuvre de ces connaissances ou savoir-faire ? »¹³⁷
(ANDRÉ, B. ; 1998 ; p. 86).

Ces interrogations permettraient d'éviter des phénomènes connus en psychologie cognitive comme « l'impuissance apprise » (des contraintes amenant à la démotivation), ou encore « la grève du savoir » (apprendre à ne pas apprendre).

Une révision, en outre, de l'utilité du système évaluatif ne serait pas négligeable. Lorsque l'évaluation est perçue par les apprenants comme une activité de forme et non pas de contenu, la motivation pour apprendre, s'en vole. Les savoirs et les savoir-faire sont appris mais non pas acquis, car d'un côté ils sont souvent déconnectés de la réalité qu'ils vivent, de l'autre ils sont sanctionnés en fonction des barèmes préétablis et non pas d'une évolution réelle de leur niveau. Ceci n'est pas uniquement source de démotivation pour les apprenants mais également pour l'enseignant, car c'est tout son travail qui est alors remis en question.

IV.3 À la recherche de la négociation coopérative.

À partir des représentations sociales primaires de l'enseignant de P.L.O., ainsi que d'une analyse du processus d'enseignement en vigueur pendant le premier semestre, des observations ont été faites. Des discussions durant, quatre conclusions en ont été tirées comme étant les causes objectives d'un certain dysfonctionnement du système d'enseignement de la matière P.L.O. :

- Tout d'abord, une pauvre fréquence hebdomadaire de la matière ;
- Deuxièmement, des conditions réelles peu aptes et piétinant sur le bon déroulement du processus d'enseignement de la discipline (salles de cours inadaptées, matériel audiovisuel insuffisant) ;
- Troisièmement, des groupes d'apprenants généralement nombreux ;
- Enfin, une grande hétérogénéité quant au niveau d'espagnol oral des apprenants.

La motivation a été un autre point fondamental traité lors des discussions. Le non-partage de certaines décisions simples telles que les thèmes culturels à aborder en cours, ajouté au manque de dialogue efficace entre les parties par rapport aux activités à développer visant un meilleur apprentissage chez les apprenants, ou encore l'imposition des barèmes parfois très élevés en ce qui concernait l'évaluation, ont été cités comme des facteurs étant à l'origine d'une démotivation, et du côté des apprenants, et du côté de l'enseignant.

Comme lors de l'expérience décrite au chapitre III, un problème de transformation de l'autorité en leadership s'est également posé. Sa gestion n'a pas été satisfaisante. Des tactiques de rechange opportunes auraient vu le jour, si cela avait été le cas.

Partant de ces observations, l'idée d'établir un autre contrat avec les apprenants s'est ouverte. Celui-ci visait l'amélioration des savoir-faire, ainsi que la cohabitation d'un autre système d'enseignement de la langue orale avec celui étant en vigueur. Désormais, il était aux deux partenaires – les apprenants et l'enseignant - de prendre de décisions de mutuel accord concernant l'enseignement. Le principe à retenir désormais était *la proposition et non pas l'imposition*.

Le seul fait de conscientiser le besoin de partager la prise de décisions avec les apprenants, entraînait en soi un changement des représentations de l'enseignant, non seulement à son égard mais également vis-à-vis des apprenants. Celui était également le début de vrais rapports équilibrés entre partenaires, et par conséquent, d'une négociation coopérative.

IV.4 Nouvelle expérience dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol oral de spécialité.

Les résultats préalablement énoncés et le principe *la proposition et non pas imposition* défini, une deuxième expérience a été prévue pour l'enseignement de la matière P.L.O. pendant le deuxième semestre de l'année académique 2002-2003. Celle-ci impliquait,

comme pour sa précédente version, l'observation des attitudes développées, et par les apprenants, et par l'enseignant dans sa qualité socio-administrative d' « autorité », ainsi que la répercussion de ces dernières chez les apprenants. Cet exercice a été réalisé à l'appui d'un matériel audio-visuel – en l'occurrence, le caméscope – placé à l'arrière de la salle de cours désigné pour l'occasion. Contrairement à l'application antérieure, l'observateur n'était plus observé, mais en dehors de toute vision et, d'une certaine manière, étranger à la séance de cours. De ce fait, l'observation passait d'un caractère de « connaissance impliquée » à celui de « connaissance désimpliquée » (MASSONNAT, J. ; 1998 ; pp. 29-30), limitant par l'inférence de l'observateur ; elle conservait, nonobstant, son aspect « attributif longitudinal. »

IV.5 Premier questionnaire. Résultats.

L'accord des apprenants, de l'enseignant et du directeur du D.E.U.G. étant donné, la mise en œuvre d'un nouveau processus de négociation pouvait démarrer. Comme pour l'expérience précédente, un questionnaire a été élaboré et appliqué en début de semestre (annexe H).

Plus synthétique et en langue française de façon à simplifier non seulement la tâche à l'heure de répondre aux questions mais également au moment de les comptabiliser, ce premier questionnaire avait pour objectifs connaître les sujets culturels de préférence des apprenants et les activités pour les développer. De ce fait, les apprenants s'incorporaient directement à l'enseignement en

apportant ses bases. De même, des questions concernant l'évaluation par les apprenants étaient envisagées.

Pendant cette première séance du deuxième semestre, le groupe choisi était composé de onze apprenants : dix de sexe féminin, un seul représentant de sexe masculin. La moyenne d'âge des apprenants était d'environ 19 ans.

Trois interrogations concernaient directement **l'enseignement** : les numéros 1, 2 et 3. Les deux premières abordaient les thèmes culturels.

Tableau 76. Question n° 1. Questionnaire n° 1 (février 2003).

QUESTION N° 1
Quels sujets culturels préféreriez-vous travailler en classe (cochez votre réponse) :
a) majoritairement espagnols ? _____
b) majoritairement latino-américains hispanophones ? _____

Les réponses ont été assez équilibrées, comme le montre le tableau n° 77. Une réponse partagée a été également donnée.

Tableau 77. Réponses à la question n° 1. Questionnaire n° 1 (février 2003).

Question N° 1	
Réponses	Quantité
a) Majoritairement espagnols.	5
b) Majoritairement latino-américains.	5
c) <i>Les deux possibilités.</i>	1

La seconde question évoquait en peu plus méticuleusement les particularités des sujets à aborder.

Tableau 78. Question n° 2. Questionnaire n° 1 (février 2003).

QUESTION N° 2
Quels seraient ces sujets culturels (la musique, la religion, l'économie, etc.) ?

Vingt-six choix de sujets ont été apportés par les enquêtés. La différence de leur fréquence oscille entre une et huit nominations. Les détails sont présentés au tableau n° 79.

Tableau 79. Réponses à la question n° 2. Questionnaire n° 1 (février 2003).

Question N° 2	
Réponses	Fréquence
1) La musique.	8
2) Le cinéma.	7
3) L'Andalousie.	3
4) Almodovar.	2
5) Cuba.	2
6) L'Espagne.	2
7) L'E.T.A.	2
8) Les fêtes.	2
9) La gastronomie.	2
10) L'histoire.	2
11) Les Indiens d'Amérique latine.	2
12) Le régionalisme.	2
13) Les taureaux.	2
14) Les traditions.	2
15) L'Argentine.	1
16) Barcelone.	1
17) La Colombie et les F.A.R.C.	1
18) La culture.	1
19) Le franquisme.	1
20) La littérature.	1
21) La Pampa argentine.	1
22) La peinture.	1
23) La politique.	1
24) La religion.	1
25) La salsa.	1
26) Le sport.	1

En regroupant les choix des apprenants comme il avait été précédemment fait (cf. sous-chapitre III.3 ; pp. 164-180), une prééminence des thèmes généraux est perceptible. Les sujets espagnols et latino-américains sont à égalité.

Tableau 80. Regroupement des thèmes.

REGROUPEMENT DES THÈMES		
Généraux	Espagnols	Latino-américains
- La musique. - Le cinéma. - Les fêtes. - La gastronomie. - L'histoire. - Le régionalisme. - Les taureaux. - Les traditions. - La culture. - La littérature. - La peinture. - La politique. - La religion. - Le sport.	- L'Andalousie. - Almodovar. - L'Espagne. - L'E.T.A. - Barcelone. - Le franquisme.	- Cuba. - Les Indiens d'Amérique latine. - L'Argentine. - La Colombie et les F.A.R.C. - La Pampa argentine. - La salsa.

Les sujets de type général peuvent être, à leur tour, classés.

Tableau 81. Distribution des sujets généraux.

DISTRIBUTION DES SUJETS GÉNÉRAUX				
Traditionnellement culturels	Sportifs	Politiques	Historiques	Religieux
- La musique. - Le cinéma. - Les fêtes. - La gastronomie. - Les taureaux. - Les traditions. - La culture. - La littérature. - La peinture.	- Le sport.	- La politique.	- L'histoire. - Le régionalisme.	- La religion.

La troisième interrogation du questionnaire s'intéressait aux outils capables de développer convenablement les sujets culturels précédemment sélectionnés, aux activités pour y parvenir.

Tableau 82. Question n° 3. Questionnaire n° 1 (février 2003).

QUESTION N° 3
Quels types de documents préférez-vous soient utilisés en classe pour développer ces sujets (des manuels, des extraits de magazines, des vidéos, etc.) ?

Contrairement au questionnaire réalisé pendant la même période de l'année précédente, les moyens écrits indépendamment analysés ne profitent pas d'un écart considérable vis-à-vis des moyens audio-visuels, bien qu'arrivant toujours en tête de liste.

Tableau 83. Réponses à la question n° 3. Questionnaire n° 1 (février 2003).

Question N° 3	
Réponses	Fréquence
1) Revues.	11
2) Cassettes musique.	10
3) Cassettes vidéo.	10
4) Journaux.	6
5) Livres.	2
6) Documentaires.	1
7) Films.	1

Toutefois, lorsque ces moyens sont regroupés, les documents de type écrit prennent le devant ; même en additionnant les documents audio et audio-visuels, la différence n'est pas remarquable. Ce qui rappelle l'hypothèse de l'influence de la tradition littéraire française au moment d'enseigner les langues étrangères.

Tableau 84. Distribution des documents.

DISTRIBUTION DES DOCUMENTS		
Audio	Audio-visuels	Écrits
Cassettes musique	Cassettes vidéo Documentaires Filmes	Revue Journaux Livres
Total : 10 citations	Total : 12 citations	Total : 19 citations

Les deux dernières questions du questionnaire visaient **le niveau des apprenants** et leur capacité à **s'auto-évaluer**.

Tableau 85. Question n° 4. Questionnaire n° 1 (février 2003).

QUESTION N° 4
Trouvez-vous que vous avez plus de difficultés :
a) à l'heure de parler en espagnol ? _____
b) à l'heure de comprendre quand on vous parle en espagnol ? _____

Les réponses à cette interrogation peuvent être considérées comme quasiment unanimes.

Tableau 86. Réponses à la question n° 4. Questionnaire n° 1 (février 2003).

Question N° 4	
Réponses	Fréquence
1) À l'heure de parler en espagnol.	8
2) À l'heure de comprendre quand on vous parle en espagnol	2
3) <i>Les deux possibilités</i>	1
Total	11

La dernière question rappelle l'une des interrogations des questionnaires réalisés pendant l'année académique 2001-2002.

Tableau 87. Question n° 5. Questionnaire n° 1 (février 2003).

QUESTION N° 5											
Si vous deviez évaluer votre niveau oral en espagnol, quelle note vous donneriez-vous dans l'échelle suivante de 0 à 10, tout en sachant que 0 équivaut au niveau d'une personne incapable de parler et de comprendre oralement, et que 10 est l'équivalent du niveau d'un natif ?											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Les réponses ont été assez homogènes restant, pour la plupart, dans la moyenne de l'individu sachant communiquer en langue espagnole, quoique faisant des erreurs.

Tableau 88. Réponses à la question n° 5. Questionnaire n° 1 (février 2003).

Question N° 5	
Réponses	Fréquence
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	5
6	4
7	0
8	0
9	0
10	0
Entre 4 et 5	1
Entre 5 et 6	1

À l'heure de faire le bilan, les conclusions suivantes peuvent être tirées de ce questionnaire :

- Tout d'abord, une priorité doit être donnée au travail avec des *sujets de type général et culturel*, qu'ils soient *espagnols*, qu'ils soient *latino-américains*.
- Les activités à développer en séance de cours doivent se faire majoritairement avec des *documents écrits*.
- Celles-ci doivent viser tant *la compréhension auditive* que *l'expression auditive*.
- *Les apprenants sont capables de détecter leurs propres difficultés* ; alors autant profiter de cet aspect pour *travailler sur leur progression* en cours et pour *leur apprendre à mieux encadrer leurs propres problèmes* face à la langue cible.

Ce questionnaire a également permis de bouleverser les préjugés typiques des enseignants sur les apprenants eux-mêmes. En trois mots : les apprenants démontraient être responsables, capables, et critiques. Ces aspects ne devaient plus être omis lors du contrat que les deux partenaires venaient d'établir.

IV.6 Représentations des apprenants à l'égard de l'enseignant : un si grand écart entre 2002 et 2003 ?

Comme pendant le début du deuxième semestre de la précédente année académique, il a semblé intéressant de se renseigner sur les idées reçues des apprenants vis-à-vis de leur enseignant. La même technique a été utilisée comme pour la fois antérieure, à savoir le classement en deux noms de leur représentation sur l'enseignant. Le calcul était réalisé comme prévu, en fonction du *lien fréquence-rang* de l'introduction de la représentation.

Tableau 89. Représentations sociales des apprenants vis-à-vis de l'enseignant et leurs rangs.

Premier rang	Deuxième rang
Exemple	Collègue
Exemple	Directeur
Instructeur	Enseignant
Maître	Enseignant
Modèle	Guide
Modèle	Instituteur
Professeur	Maître
Professeur	Maître
Professionnel	Maître
Régisseur	Responsable
Transmetteur	-

Peu contrastés en comparaison avec les représentations précédentes, les résultats dérivant de celles-ci reflètent une grande image : l'enseignant, hormis le fait d'être un « exemple, un modèle », il est « le professeur », ce qui lui fait perdre, d'une certaine manière, sa qualité humaine. L'enseignant n'est perçu que comme un professionnel montrant les voies à suivre, mais et surtout, comme *le maître* incontesté de la salle de classe ; il gère l'enseignement, le dirige, en est le responsable ; il est l'autorité et, d'une certaine manière, le leader. C'est sur ses épaules et non pas sur celles des apprenants, que repose la tâche de l'enseignement.

Cette très discutable vision de l'enseignant démontrerait la théorie d'une éducation « à la sophiste » dans les institutions supérieures publiques françaises, surtout lorsque les apprenants adhèrent majoritairement à cette idée reçue. Cette attitude, très propice au

développement d'une possible inertie face à l'enseignement, permet aux apprenants de ne pas se responsabiliser à l'égard d'un système conçu principalement pour eux.

IV.7 Enregistrements et observations de cours.

Résultats. (Première partie).

Comme pour le deuxième semestre de l'année académique 2001-2002, l'exercice d'observation s'est étendu sur treize semaines de cours. Seul cinq enregistrements sur treize effectués ont été retenus, la monotonie s'installant au fur et à mesure que le semestre avance. Le choix des cours à analyser a été fait en respectant la même progression que l'expérience de la précédente année académique. Ainsi, les nouvelles observations correspondaient en moyenne à l'étape d'enregistrement des cours de l'année académique 2001-2002.

Les séances n'ont pas été aménagées. Leur spontanéité représentait un atout plus qu'une contrainte pour le contrat établi, étant donné le besoin de situer ce dernier dans un contexte d'enseignement semblable à l'expérience antérieure.

Cet exercice allait utiliser comme méthode l'analyse transactionnelle, de façon à vérifier le contrat tacitement établi entre les partenaires, à savoir :

1. Concernant l'enseignement de l'espagnol oral, le travail des thèmes de culture général hispano-américaine à partir des

documents de type écrit, tels que des revues, des journaux, des textes littéraires, etc. Les activités développées à cet effet devraient se centrer autant sur la compréhension orale que sur l'expression orale.

2. Une prise en considération des opinions des apprenants quant à leur propre progression en langue orale de manière à pouvoir cibler leurs principales difficultés.
3. Le contrôle du processus menant à une négociation coopérative.
4. L'utilisation des tactiques de rechanges appropriées à cette fin.
5. Enfin, le développement du leadership sans pour autant bouleverser l'autorité en place.

- **Les thèmes culturels hispano-américains abordés ; les documents utilisés à ce propos ; le type d'activités réalisées à partir de ces derniers.**

Pendant les cinq séances de cours observées, les sujets culturels abordés en cours ont été les suivants (tableau ci-dessous) :

Tableau 90. Les thèmes abordés lors de l'expérience.

THEMES ABORDÉS EN COURS	
Date	Sujet culturel
13/02/2003	<i>Le racisme.</i>
06/03/2003	<i>Les corridas.</i>
03/04/2003	<i>La salsa.</i>
15/05/2003	<i>Les vacances. Les complexes féminins face à l'embonpoint.</i>
05/06/2003	<i>Aucun sujet culturel abordé. Compte rendu du semestre.</i>

Ces sujets ont été travaillés en cours à l'aide de documents écrits et oraux. Leur relation est présentée dans le tableau n° 91.

Tableau 91. Les documents servant de support aux thèmes culturels introduits en cours.

DOCUMENTS UTILISÉS EN TANT QUE SUPPORT AUX THÈMES INTRODUITS	
Sujet culturel	Documents utilisés
<i>Le racisme.</i>	Document authentique oral (chanson) « Contamíname. »
<i>Les corridas.</i>	Document auditif d'appui « Las corridas de toros. »
<i>La salsa.</i>	Document authentique audiovisuel (documentaire) « Salsa. »
<i>Les vacances. Les complexes féminins face à l'embonpoint.</i>	Document authentique écrit « Seis viejos trucos para disimular en la playa. »
<i>Aucun sujet culturel abordé. Compte rendu du semestre.</i>	Aucun document n'a été utilisé.

Ces documents ont permis d'effectuer un certain nombre d'activités décrites au tableau n° 92.

Tableau 92. Activités réalisées à l'aide des documents.

ACTIVITÉS RÉALISÉES À L'AIDE DES DOCUMENTS		
Date	Documents utilisés	Activités développées
13/02/2003	- Document authentique oral (chanson) « Contamíname. »	- Activité de compréhension écrite (lecture ; vérification de la compréhension écrite à partir des questions orales concernant le lexique). - Activité de compréhension orale.
06/03/2003	- Document auditif d'appui « Las corridas de toros. »	- Activité de compréhension orale (audition collective ; vérification collective de la compréhension orale). - Activité d'expression orale (débat).
03/04/2003	- Document authentique audiovisuel (documentaire) « Salsa. »	- Activité de compréhension orale.
15/05/2003	- Document authentique écrit « Seis viejos trucos para disimular en la playa. »	- Activité d'expression orale (débat). - Activité de compréhension écrite (lecture ; vérification de la compréhension écrite à partir des questions orales concernant le lexique).
05/06/2003	- Aucun sujet culturel abordé. Compte rendu du semestre.	- Aucune activité n'a été réalisée, documents à l'appui.

Une remarque se doit d'être faite : pendant les séances observées, l'enseignant s'est toujours intéressé, en fin de cours, au degré général de satisfaction ou d'insatisfaction des apprenants vis-à-vis des activités réalisées et du traitement du sujet culturel, ce qui montre une volonté manifeste de sa part de faire évoluer les rapports, et avec eux, la négociation.

- **Vers une négociation coopérative : une étude à travers l'analyse transactionnelle et la structuration du temps des partenaires.**

Les séances de cours observées, dont la transcription et la respective traduction sont consultables en annexe I, ont été examinées comme au chapitre III, c'est-à-dire à partir de la comptabilisation des états du Moi et les transactions en émanant, et de la structuration du temps des partenaires.

Les premiers résultats obtenus proviennent, donc, de la séance du 13 février 2003.

Tableau 93. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires.
13/02/2003.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 13/02/2003																	
ÉTATS DU MOI CHEZ LES PARTENAIRES																	
Enseignant									Apprenants								
Parent				Adulte	Enfant				Parent				Adulte	Enfant			
PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES	PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES
11	36	3	8	69	0	7	1	0	0	0	0	0	56	7	73	8	0
Total des interventions : 135 (14'36")									Total des interventions : 144 (6'22")								

La première remarque importante à faire dans le tableau ci-dessus est la prédominance de l'état du Moi *Adulte* chez les partenaires, synonyme des relations interpersonnelles réussies. De plus, parmi les états du Moi positifs *Parent* et *Enfant*, une préférence pour les états *Parent Donnant* et *Enfant Libre* est reconnue. Les états du Moi de type négatif ont été pauvrement développés (à peine 8,88 % des

états du Moi de l'enseignant ; seulement 5,55 % des états du Moi des apprenants). Enfin, une plus grande quantité d'échanges côté apprenants que côté enseignant est perceptible, ce qui ne fait que rendre justice à un cours de langue orale.

Malgré l'impression de monopolisation de la parole que le temps de discours de l'enseignant donne, il s'avère juste de signaler que celui-ci s'est trouvé, la plupart de la séance, face à des situations demandant des explications constantes, d'abord lors de la demande des vœux aux apprenants pour encadrer l'enseignement de la matière pendant le semestre en question, ensuite au moment d'éclaircir en cours des questions d'ordre lexical.

EXEMPLE DE COMPTABILISATION DU TEMPS DE PAROLE. SÉANCE DU 13/02/2003		
Version originale	Temps de parole	Traduction au français
A₄₄: O sea que 13 más 7 20. Jueves 20. ¡OK! Ya está anotado para la semana que viene... Si no... ¿Hay alguien en el grupo que no conozca? No me parece... No no... Bueno... como que no sabía por dónde empezar la clase de hoy porque no sabía que querían hacer ustedes, me tomé el atrevimiento de traerles una canción... ique no es de Ricky Martín por suerte para mí! (B^c₁₉: <i>Risas</i>). ¡Así no me arriesgo a hacer el ridículo! (B^c₂₀: <i>Risas</i>). ¡O al menos lo hago menos! (B^c₂₁: <i>Risas</i>). Este... espero que les guste. Es que además me pareció que luego de dos semanas...	45" + 9"	A₄₄ : C'est-à-dire 13 et 7 20. Jeudi 20. D'accord ! C'est noté pour la semaine prochaine... Alors... Est-ce qu'il y a quelqu'un que je connais pas ? Je ne crois pas... Non non... Bon ben... comme je ne savais pas par où commencer aujourd'hui parce que je ne pouvais pas savoir à l'avance, je me suis permis de vous apporter une chanson... qui n'est pas de Ricky Martin bien heureusement pour moi ! (B^c₁₉ : <i>Rires</i>). Au moins je ne fais pas le ridicule ! (B^c₂₀ : <i>Rires</i>). Du moins j'essaye ! (B^c₂₁ : <i>Rires</i>). Alors... j'espère que ça vous plaira. C'est qu'après deux semaines...
B²⁰₁: (<i>Riendo</i>) <u>Dix jours Monsieur ! C'est pas pareil !</u> (B^c₂₂: <i>Risas</i>).	6"	B²⁰₁ : (<i>Riant</i>) <u>Dix jours Monsieur ! C'est pas pareil !</u> (B^c₂₂ : <i>Rires</i>).

A₄₅: ¡Tienes toda la razón! Después de dos diez (B^c₂₃: <i>Risas</i>) días de vacaciones me parece que una canción rompe más el hielo que una clase clásica o más clásica no quiere decir que la música o que dar clases a partir de la música no pueda ser clásico es simplemente que bueno... me parece que la música... vehicula más un ambiente más... más agradable. No sé para ustedes cómo...	27" + 3"	A₄₅ : T'as raison ! Après deux dix (B^c₂₃ : <i>Rires</i>) jours de vacances il me semble qu'une chanson brise la glace plus facilement qu'un cours classique ça veut pas dire que la musique ou que les cours à partir de la musique ne puisse pas être classique ou le devenir c'est tout simplement que bon... il me semble que la musique... rend l'ambiance plus... plus agréable. Je ne sais pas pour vous comment...
---	-----------------	---

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.

B_n = Intervention *n* de l'apprenant .

* Le premier chiffre correspond à l'intervention totale de l'enseignant ; le second, à celle des apprenants.

Cette séquence est représentative non seulement de ce que la plupart des séances deviendrait par la suite, à savoir un débat entre partenaires afin d'arriver à des solutions équitables et capables de les satisfaire, mais également et logiquement d'une évolution dans les échanges langagiers, comme le montre le tableau n° 94.

Tableau 94. Résultats des observations des transactions entre partenaires.
13/02/2003.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 13/02/2003				
TRANSACTIONS				
Parallèles		Croisées		Cachées
Complémentaires	Symétriques	Positives	Négatives	
38	51	20	3	4
Total : 89		Total : 23		Total : 4

Une supériorité des transactions de type positif entre partenaires est palpable : seul 6 % d'entre elles ont été des *transactions croisées négatives* et *cachées*.

Cette même attitude est de plus en plus remarquée au fur et à mesure que les séances se succèdent, et ceci malgré une constatation divergente pendant la séance du 6 mars 2003, mais qui trouve une justification dans la chaleur des débats sur un thème assez conflictuel comme l'est celui des corridas.

Tableau 95. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires.
06/03/2003.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 06/03/2003																	
ÉTATS DU MOI CHEZ LES PARTENAIRES																	
Enseignant									Apprenants								
Parent				Adulte	Enfant				Parent				Adulte	Enfant			
PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES	PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES
12	12	3	6	43	0	2	0	0	3	0	1	1	45	3	21	23	5
Total des interventions : 78 (7'14")									Total des interventions : 102 (5'54")								

L'extrait suivant est représentatif de l'enthousiasme des discussions.

EXTRAIT DES DÉBATS (06/03/2003)		
Version originale	États du Moi	Traduction au français
A ₄₂ : Quizás lo que haya que hacerse para no disgustar ni a los unos ni a los otros es bueno... evitar que los toros mueran cruelmente.	PS	A ₄₂ : Peut-être que ce qu'il faut faire pour pas déplaire ni aux uns ni autres c'est bon... d'éviter que les taureaux meurent si cruellement.
B ²¹ ₁ : Pero sobre todo que los... proteger a los toreros.	A	B ²¹ ₁ : Mais surtout que les... protéger les toreros.
A ₄₃ : ¡También!	A	A ₄₃ : Aussi !
B ²² ₁ : <u>Oui mais comment faire ?</u>	A	B ²² ₁ : <u>Oui mais comment faire ?</u>
B ²³ ₁ : <u>Bon ben je ne sais pas mais peut-être il faut mettre des protections comme dans le rugby !</u>	A	B ²³ ₁ : <u>Bon ben je ne sais pas mais peut-être il faut mettre des protections comme dans le rugby</u>
A ₄₄ : ¡No es mala idea!	A	A ₄₄ : C'est pas une mauvaise idée !
B ^c ₁₅ : <i>(Risas).</i>	EL	B ^c ₁₅ : <i>(Rires).</i>
A ₄₅ : ¿Y para los toros?	PN	A ₄₅ : Et pour les taureaux ?
B ²⁴ ₁ : ¡Que no los matan!	ER	B ²⁴ ₁ : ¡Que no los matan!
A ₄₆ : ¡Que no los maten!	PN	A ₄₆ : ¡Que no los maten!
B ²⁵ ₁ : <u>Et qu'on les blesse pas !</u>	ER	B ²⁵ ₁ : <u>Et qu'on les blesse pas !</u>
B ¹⁹ ₁₁ : <u>Et après ça plus de corrida !</u>	ER	B ¹⁹ ₁₁ : <u>Et après ça plus de corrida !</u>

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.
 B_n = Intervention *n* de l'apprenant.
 PS = *Parent Sauveur*.
 A = *Adulte*.
 EL = *Enfant Libre*.
 PN = *Parent Normatif*.
 ER = *Enfant Rebelle*.

Cet exemple annonce, par la suite, une augmentation des transactions de type négatif lors de cette séance. Par contre, il

semble pertinent de souligner que ceci n'est que le fruit de controverses plutôt encourageantes, non seulement pour l'évolution du niveau en espagnol oral des apprenants, mais également pour les rapports entre partenaires. À noter de même que lors de cette séance et pour la première fois, les temps de parole de l'enseignant et des apprenants se sont grandement approchés, malgré le fait que ce ne soit pas grâce à une augmentation des échanges des apprenants, mais plutôt à une baisse considérable des interventions de l'enseignant. L'analyse des transactions observées pendant la séance est résumée dans le tableau n° 96.

Tableau 96. Résultats des observations des transactions entre partenaires.
06/03/2003.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 06/03/2003				
TRANSACTIONS				
Parallèles		Croisées		Cachées
Complémentaires	Symétriques	Positives	Négatives	
15	32	22	5	8
Total : 47		Total : 27		Total : 8

La troisième séance observée est celle du 3 avril 2003. Les échanges ont été de courte durée étant donnée que le cours prévoyait la projection d'un documentaire d'une heure.

Tableau 97. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires.
03/04/2003.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 03/04/2003																	
ÉTATS DU MOI CHEZ LES PARTENAIRES																	
Enseignant									Apprenants								
Parent				Adulte	Enfant				Parent				Adulte	Enfant			
PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES	PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES
3	1	0	0	5	0	3	0	0	0	0	0	0	4	0	5	1	0
Total des interventions : 12 (35'')									Total des interventions : 10 (20'')								

Tableau 98. Résultats des observations des transactions entre partenaires.
06/03/2003.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 03/04/2003				
TRANSACTIONS				
Parallèles		Croisées		Cachées
Complémentaires	Symétriques	Positives	Négatives	
2	4	2	0	2
Total : 6		Total : 2		Total : 2

L'analyse de la structuration du temps des partenaires pendant les séances observées ne vient que consolider l'hypothèse initiale, à savoir qu'un vrai travail d'équipe serait une solution plutôt satisfaisante dans les circonstances actuelles du processus d'enseignement de l'espagnol oral. C'est ainsi que, pendant la première séance, on a pu constater une structuration du temps chez les partenaires se situant entre l'*Activité Réussie* et l'*Intimité*. Ce même résultat peut être obtenu en utilisant la méthode empirique déjà appliquée au chapitre III, et faisant le lien entre les états du Moi et la structuration du temps.

Tableau 99. Pourcentage des états du Moi par partenaire (13/02/2003).

POURCENTAGE DES ÉTATS DU MOI AU 13/02/2003		
	États du Moi positifs	États du Moi négatifs
Enseignant	123 (91,1 %)	12 (8,9 %)
Apprenants	136 (94,4 %)	8 (5,6 %)
Total	259 (92,8 %)	20 (7,2 %)

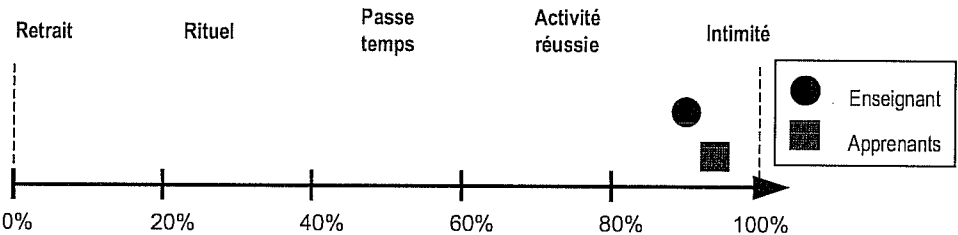


Figure 55. La structuration du temps positive chez les partenaires (13/02/2003).

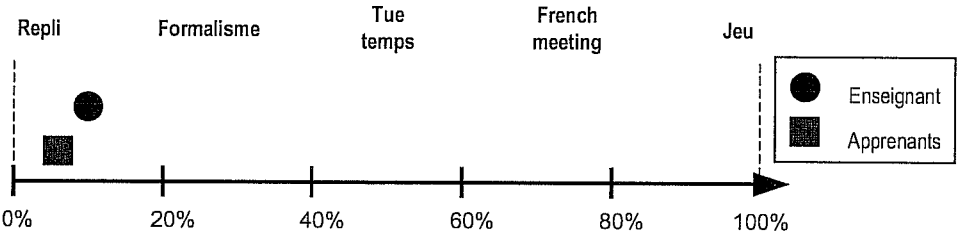


Figure 56. La structuration du temps négative chez les partenaires (13/02/2003).

Un léger recul est logiquement observé pendant la séance du 6 mars 2003, étant donné la vivacité des discussions à propos du thème des corridas.

Tableau 100. Pourcentage des états du Moi par partenaire (06/03/2003).

POURCENTAGE DES ÉTATS DU MOI AU 06/03/2003		
	États du Moi positifs	États du Moi négatifs
Enseignant	69 (88,5 %)	9 (11,5 %)
Apprenants	32 (78 %)	9 (22 %)
Total	101 (84,9 %)	18 (15,1 %)

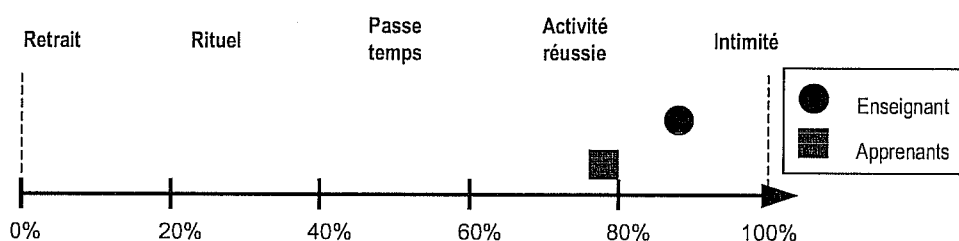


Figure 57. La structuration du temps positive chez les partenaires (06/03/2003).

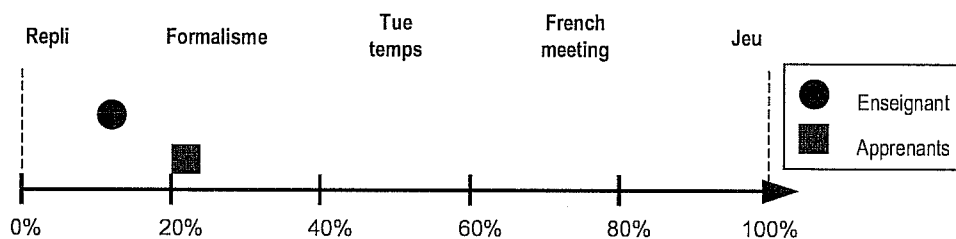


Figure 58. La structuration du temps négative chez les partenaires (06/03/2003).

Finalement, la séance du 3 avril 2003 observe pour la première fois une totalité d'états du Moi positifs chez l'un des partenaires, en l'occurrence l'enseignant, et presque autant chez les apprenants.

Tableau 101. Pourcentage des états du Moi par partenaire (03/04/2003).

POURCENTAGE DES ÉTATS DU MOI AU 03/04/2003		
	États du Moi positifs	États du Moi négatifs
Enseignant	12 (100 %)	0 (0 %)
Apprenants	9 (90 %)	1 (10 %)
Total	21 (95,5 %)	1 (4,5 %)

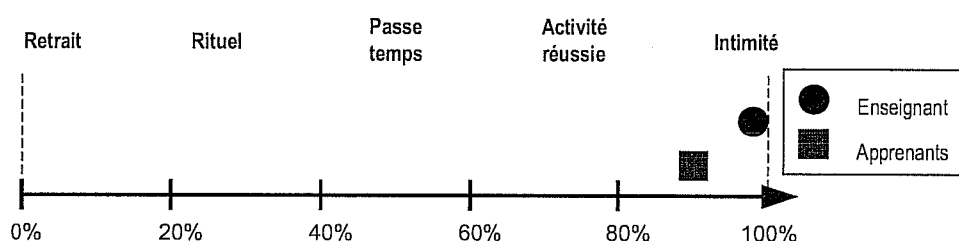


Figure 59. La structuration du temps positive chez les partenaires (03/04/2003).

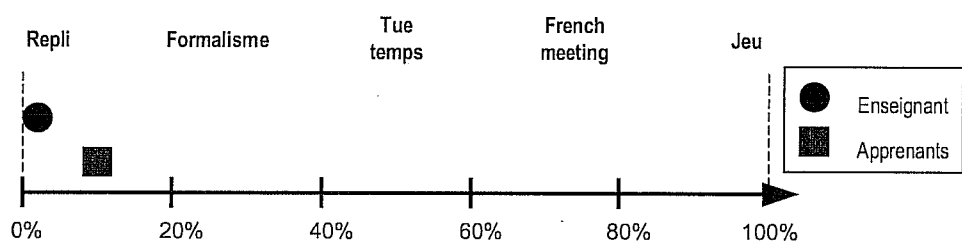


Figure 60. La structuration du temps négative chez les partenaires (03/04/2003).

Cette amélioration ne peut que réjouir les deux partenaires, et du point de vue de leurs relations, et du point de vue de l'objectif visé qui, jusqu'à présent, semble atteignable. L'empathie et la congruence affective perçues chez les négociateurs sont symétriques.

Une interruption dans le cours des observations devient pertinente, car un second questionnaire a été réalisé aux apprenants en milieu de semestre afin de vérifier l'accomplissement des objectifs tracés jusqu'au moment présent.

IV.8 Second questionnaire. Résultats.

Pour ce second questionnaire, dix enquêtés se trouvaient présents : neuf de sexe féminin, un de sexe masculin. Leur moyenne d'âge était d'environ 19 ans.

Ce second questionnaire, consultable en annexe J, ne comportait que trois questions. La première ciblait proprement **l'enseignement** ; les deux dernières **la progression** des apprenants.

Tableau 102. Question n° 1. Questionnaire n° 2 (avril 2003).

QUESTION N° 1		
En février, un questionnaire vous avait été remis par l'enseignant ayant pour objectif de mieux connaître vos besoins concernant la matière P.L.O. Jusqu'à présent et en moyenne, considérez-vous que votre choix a été respecté concernant (cochez votre réponse) :		
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
a) les sujets culturels		
b) les moyens pour les aborder (vidéos, cassettes de musique, revues, etc.)		

En termes généraux, les réponses peuvent être cataloguées de positives.

Tableau 103. Réponses à la question n° 1. Questionnaire n° 2 (avril 2003).

Question N° 1			
Réponses	Oui	Non	Oui/Non
a) Les sujets culturels	8	1	1
b) Les moyens pour les aborder (vidéos, cassettes de musique, revues, etc.)	9	1	

L'interrogation n° 2 traitait la progression de la compréhension et de l'expression auditives chez les apprenants.

Tableau 104. Question n° 2. Questionnaire n° 2 (avril 2003).

QUESTION N° 2
Actuellement, trouvez-vous que vous avez plus de difficultés :
a) à l'heure de parler en espagnol ? _____
b) à l'heure de comprendre quand on vous parle en espagnol ? _____

Les réponses à cette question ont été plus définies que lors du premier questionnaire, permettant ainsi de mieux préparer à l'avenir les activités à développer en cours.

Tableau 105. Réponses à la question n° 2. Questionnaire n° 2 (avril 2003).

Question N° 2	
Réponses	Fréquence
1) À l'heure de parler en espagnol.	6
2) À l'heure de comprendre quand on vous parle en espagnol	4
Total	10

La dernière interrogation, très semblable à la question n° 5 de l'ancien questionnaire, prétendait connaître l'évolution du niveau général des apprenants en espagnol oral.

Tableau 106. Question n° 3. Questionnaire n° 2 (avril 2003).

QUESTION N° 3											
Enfin, si à l'heure actuelle, vous deviez évaluer votre niveau oral en espagnol, quelle note vous donneriez-vous dans l'échelle suivante de 0 à 10, tout en sachant que 0 équivaut au niveau d'une personne incapable de parler et de comprendre oralement, et que 10 est l'équivalent du niveau d'un natif ?											
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Après analyse des résultats, une satisfaction est perceptible.

Tableau 107. Réponses à la question n° 3. Questionnaire n° 2 (avril 2003).

Question N° 3	
Réponses	Fréquence
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	1
6	6
7	0
8	0
9	0
10	0
<i>Entre 5 et 6</i>	2
<i>Entre 6 et 7</i>	1

De manière générale, les résultats du questionnaire sont encourageants ; ils rendent crédible le processus de négociation et la façon dont il a été entamé jusqu'à ce moment précis. La deuxième

partie des observations ainsi qu'un dernier questionnaire exprimerait en fin de comptes le bien fondé de cette démarche.

IV.9 Enregistrements et observation de cours.

Résultats. (Seconde partie).

Les deux dernières cours observés se sont déroulés aux mois de mai et de juin. L'absence des apprenants lors de la quatrième séance analysée est notable : seul quatre apprenants sur dix-sept y étaient présents. Ceci a été sans doute dû à une situation sociale marquée par des grèves à répétition dans le secteur public du transport à cette période de l'année. Sa durée quasiment réduite de moitié, le cours a par conséquent et directement subi ces irrégularités.

Tableau 108. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires.
15/05/2003.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 15/05/2003																	
Enseignant									Apprenants								
Parent				Adulte	Enfant				Parent				Adulte	Enfant			
PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES	PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES
46	10	0	0	20	0	12	0	0	0	0	0	0	17	23	50	1	1
Total des interventions : 88 (7'37")									Total des interventions : 92 (3'22")								

Bien que la séance ne se soit pas déroulée comme prévu, il ne faut pas néanmoins négliger deux facteurs : primo, un retour à un cours plus traditionnel, de style *questions-réponses*, où l'enseignant a tenté

de gérer la séance de son mieux, tout en étant autorité et leader ; secundo, la constance chez les partenaires dans le développement de rapports de plus en plus positifs.

De ces faits, émanent des transactions à prédominance *parallèle complémentaire*, mais unanimement positives.

Tableau 109. Résultats des observations des transactions entre partenaires.
15/05/2003.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 15/05/2003				
TRANSACTIONS				
Parallèles		Croisées		Cachées
Complémentaires	Symétriques	Positives	Négatives	
49	25	8	0	0
Total : 74		Total : 8		Total : 0

L'affluence du public a été supérieure pendant la dernière séance de cours. Celle-ci prévoyait un travail récapitulatif à partir des doutes des apprenants ; même en étant de courte durée, elle n'a pas été décevante ; bien au contraire, elle s'est révélée d'une grande importance car il avait été prévu également la réalisation d'un dernier questionnaire. Le tableau ci-dessous montre l'analyse des états du Moi au 5 juin 2003.

Tableau 110. Résultats des observations des états du Moi chez les partenaires.
05/06/2003.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 05/06/2003																	
Enseignant									Apprenants								
Parent				Adulte	Enfant				Parent				Adulte	Enfant			
PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES	PN	PD	PP	PS		EA	EL	ER	ES
1	6	0	0	18	0	2	0	0	0	0	0	0	15	0	8	0	1
Total des interventions : 27 (2'20'')									Total des interventions : 24 (1'22'')								

Une régularité est constatée, par conséquent, lors des échanges entre partenaires, ceux-ci revenant ainsi à la suprématie des *transactions parallèles symétriques*.

Tableau 111. Résultats des observations des transactions entre partenaires.
05/06/2003.

RÉSULTATS TIRÉS DE L'OBSERVATION RÉALISÉE LE 05/06/2003				
TRANSACTIONS				
Parallèles		Croisées		Cachées
Complémentaires	Symétriques	Positives	Négatives	
5	12	2	1	0
Total : 17		Total : 3		Total : 0

Les schémas suivants comptabilisent la moyenne des états du Moi développés par les partenaires pendant les cinq séances observées.

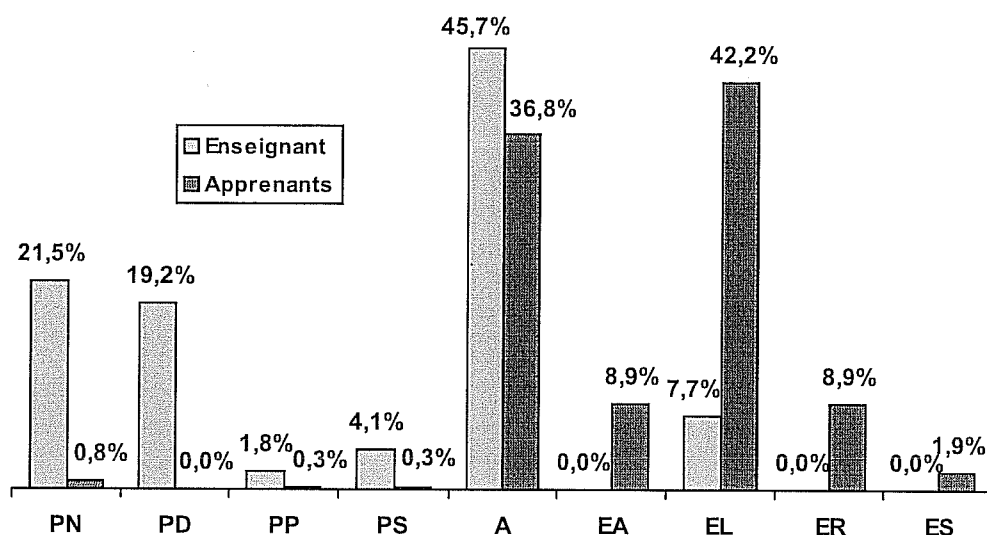


Figure 61. Les états du moi chez l'enseignant et les apprenants (pourcentage).

Enfin, du fait d'avoir établi des relations interpersonnelles satisfaisantes, les partenaires ont structuré leur temps de façon à se trouver plus souvent face à des situations se situant entre l'*Activité Réussie* et l'*Intimité*.

Tableau 112. Pourcentage des états du Moi par partenaire (15/05/2003).

POURCENTAGE DES ÉTATS DU MOI AU 15/05/2003		
	États du Moi positifs	États du Moi négatifs
Enseignant	88 (100 %)	0 (0 %)
Apprenants	90 (97,8 %)	2 (2,2 %)
Total	178 (98,9 %)	2 (1,1 %)

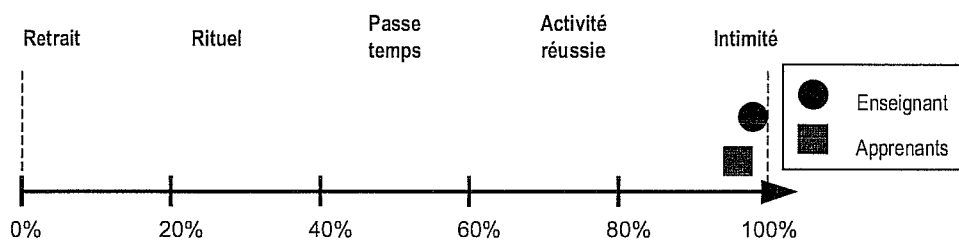


Figure 62. La structuration du temps positive chez les partenaires (15/05/2003).

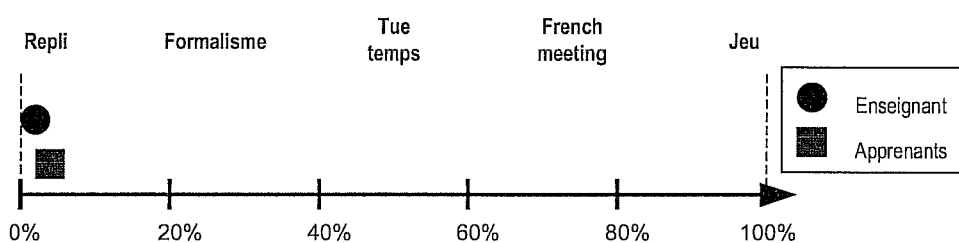


Figure 63. La structuration du temps négative chez les partenaires (15/05/2003).

Tableau 113. Pourcentage des états du Moi par partenaire (05/06/2003).

POURCENTAGE DES ÉTATS DU MOI AU 05/06/2003		
	États du Moi positifs	États du Moi négatifs
Enseignant	27 (100 %)	0 (0 %)
Apprenants	23 (95,8 %)	1 (4,2 %)
Total	50 (98 %)	1 (2 %)

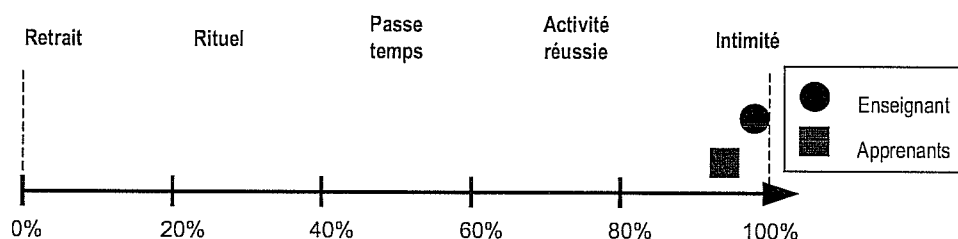


Figure 64. La structuration du temps positive chez les partenaires (05/06/2003).

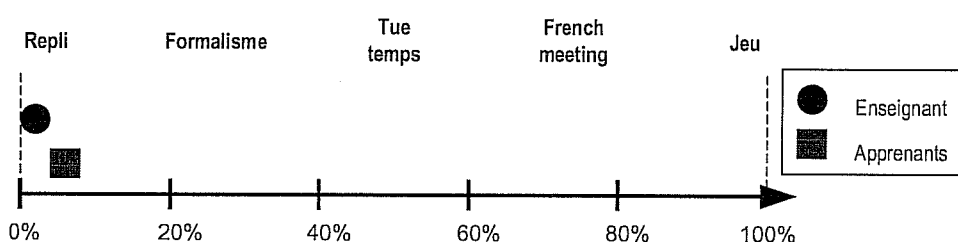


Figure 65. La structuration du temps négative chez les partenaires (05/06/2003).

IV.10 L'utilisation des tactiques de rechange ; la distribution des rôles des leaders et l'appel à l'autorité.

Les observations réalisées ont montré que l'utilisation de tactiques de rechange a été inévitable pendant certaines séances, surtout lors des premiers cours. Afin de vérifier le type de *MESORE* déployée par les partenaires, il a été mis en œuvre, à cet effet, la même analyse que lors du chapitre III.

Le premier cours qui s'est déroulé au mois de février 2003, a nécessité de quatorze tactiques de rechange – *ex æquo* entre *MESORE* opportune et inopportune – pour débloquer des situations

non pas périlleuses en soi, mais portant en elles une part de dysfonctionnement des relations entre les partenaires.

EXEMPLE DE TACTIQUES DE RECHANGE (13/02/2003)				
Version originale	E.M.	T.T.	T.U.	Traduction au français
A ₁ : ¿Cómo pasaron las vacaciones bien?	A	TPs		A ₁ : Comment ça s'est passé les vacances bien ?
B ^c ₁ : Bien.	A			B ^c ₁ : Bien.
A ₂ : ¿Sí qué hicieron?	A	TCp	MI -> MO	A ₂ : Oui qu'est-ce que vous avez fait ?
B ¹ ₁ : Dormir. (B ^c ₂ : <i>Risas</i>).	ER – EL			B ¹ ₁ : Dormir. (B ^c ₂ : <i>Rires</i>).
A ₃ : ¿Dormir? Pues miren que yo también dormí mucho... bueno... cuando podía. (<i>Busca las listas de asistencia</i>). Y... ¿nadie hizo nada más?	A -> PN	TC	MI	A ₃ : Dormir ? Bon ben regardez que moi aussi j'ai beaucoup dormi... bon... quand je le pouvais... (<i>Cherche les feuilles de présence</i>). Et vous n'avez fait rien d'autre ?
B ^c ₃ : (<i>Silencio</i>).	ER			B ^c ₃ : (<i>Silence</i>).
A ₄ : (<i>Dirigiéndose a un estudiante</i>) A ver firmas la hoja y la pasas por favor. Este ¿nadie hizo otra cosa no sé no fueron al cine a bailar yo que sé!	PN -> PP	TPc		A ₄ : (<i>S'adressant à un apprenant</i>) Voyons tu signes et tu passes la feuille s'il te plaît. Alors personne n'a rien fait d'autre vous êtes pas allés au cinéma en boîte je ne sais pas !
B ² ₁ : No.	EL			B ² ₁ : Non.
A ₅ : Pero por qué no les gusta o...	PS	TC	MI -> MO	A ₅ Mais parce que vous aimez pas ou...
B ³ ₁ : En mi pueblo no hay discotecas.	ER			B ³ ₁ : Dans mon village y pas de discothèques.
A ₆ : ¡Ah no! ¿Porque dónde tú vives?	PN	TPc		A ₆ : Ah bon ! Parce que t'habites où ?
B ³ ₂ : (<i>xxx</i>)	EA			B ³ ₂ : (<i>xxx</i>)

Légende :

A_n = Intervention n de l'enseignant.
 B_n = Intervention n de l'apprenant'.
E.M. = États du Moi.
T.T. = Type de transaction.
T.U. = Tactique utilisée.
A = Adulte.
ER = *Enfant Rebelle*.
EL = *Enfant Libre*.
PN = *Parent Normatif*.
PP = *Parent Persécuteur*.
PS = *Parent Sauveur*.
EA = *Enfant Adapté*.
TPs = *Transaction parallèle symétrique*.
TCp = *Transaction croisée positive*.
TC = *Transaction cachée*.
M.I. = *MESORE inopportune*.
M.O. = *MESORE opportune*.
(xxx) = *séquence inaudible*.

La séance du mois de mars est sans doute celle où l'utilisation des tactiques de rechange aura été le plus visible : quarante-neuf au total, record non négligeable. Il est vrai que, en général, le thème des corridas enflamme partisans de cette tradition et amants des animaux. Le plus souvent, l'enseignant s'est vu jouer un rôle de modérateur, comme dans l'exemple qui suit :

EXEMPLE DE TACTIQUES DE RECHANGE (06/03/2003)				
Version originale	E.M.	T.T.	T.U.	Traduction au français
B ³⁷ ₁ : <u>Une femme torero !</u>	PN	TC -> TCp	MI -> MO	B ³⁷ ₁ : <u>Une femme torero !</u>
B ³⁸ ₁ : <u>Et pourquoi pas ?</u>	A			B ³⁸ ₁ : <u>Et pourquoi pas ?</u>
B ³⁷ ₂ : <u>C'est que je trouve la profession déjà assez violente pour les hommes. Alors imagine pour les femmes !</u>	PN	TCp	MI -> MO	B ³⁷ ₂ : <u>C'est que je trouve la profession déjà assez violente pour les hommes. Alors imagine pour les femmes !</u>
B ³⁸ ₂ : <u>Mais ça a rien à voir ! Et puis si ça va rendre la corrida moins sauvage, bienvenue les femmes !</u>	A			B ³⁸ ₂ : <u>Mais ça a rien à voir ! Et puis si ça va rendre la corrida moins sauvage, bienvenue les femmes !</u>
B ³⁹ ₁ : <u>Peut-être que ça rendra les femmes plus bêtes.</u>	ER		MI -> MO	B ³⁹ ₁ : <u>Peut-être que ça rendra les femmes plus bêtes.</u>
A ₇₂ : ¿A ver pero por qué siempre tienen que pensar en la involución de la especie eh? (B ^c ₁₈ : <i>Risas</i>)	A - EL	TCp		A ₇₂ : Voyons mais pourquoi vous pensez toujours à l'involución de l'espèce eh ? (B ^c ₁₈ : <i>Rires</i>)

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.

B_n = Intervention *n* de l'apprenant.

E.M. = États du Moi.

T.T. = Type de transaction.

T.U. = Tactique utilisée.

PN = *Parent Normatif*.

A = *Adulte*.

ER = *Enfant Rebelle*.

EL = *Enfant Libre*.

TC = *Transaction cachée*.

TCp = *Transaction croisée positive*.

M.I. = *MESORE inopportune*.

M.O. = *MESORE opportune*.

Une femme torero ! = En français dans l'original.

Cet extrait, qui de plus s'est déroulé en français à la chaleur du débat, montre le besoin d'apaiser une situation qui prenait une tournure peu propice au dialogue. Voici l'importance de l'intervention de l'enseignant, en retrait lors de la plupart des échanges discursifs, mais exerçant un rôle de leader de lors que le ton est haussé et que l'entente risque de ne plus être cordiale.

Contrairement à l'observation précédente, les courts échanges de la séance du mois d'avril n'ont pas vu un grand déploiement de tactiques de rechange (un seul cas a été détecté).

EXEMPLE DE TACTIQUES DE RECHANGE (03/04/2003)				
Version originale	E.M.	T.T.	T.U.	Traduction au français
B ¹ ₁ : <u>C'est la première fois que vous arrivez à l'heure !</u>	ER	TC -> TCp	MI -> MO	B ¹ ₁ : <u>C'est la première fois que vous arrivez à l'heure !</u>
(...)				(...)
A ₅ : ¡A ver rápido rápido que la caseta dura casi una hora! (<i>Introduce la caseta</i>) Por eso me tuve que apurar mucho en la otra clase, para poder llegar a la hora aquí...	PN -> A			A ₅ : Voyons vite vite que la cassette dure presque une heure ! (<i>Met la cassette</i>) C'est pour ça que j'ai dû me dépêcher dans l'autre cours, pour pouvoir être à l'heure ici...

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.
 B_n = Intervention *n* de l'apprenant.
 E.M. = États du Moi.
 T.T. = Type de transaction.
 T.U. = Tactique utilisée.
 ER = *Enfant Rebelle*.
 PN = *Parent Normatif*.
 A = Adulte.
 TC = *Transaction cachée*.
 TCp = *Transaction croisée positive*.
 M.I. = *MESORE inopportune*.

M.O. = *MESORE opportune*.

C'est la première fois que vous arrivez à l'heure ! = En français dans l'original.

L'avant-dernière séance observée peut être considérée comme « l'entente cordiale. » Seul quatre tactiques de rechange ont été utilisées. Ceci ne peut être imputé à un manque d'échanges – quatre-vingt-deux transactions ont été comptabilisées – mais à un meilleur entendement sans doute motivé par l'absence de plus de deux tiers des effectifs.

EXEMPLE DE TACTIQUES DE RECHANGE (15/05/2003)				
Version originale	E.M.	T.T.	T.U.	Traduction au français
A ₇₁ : Lo único que les voy a pedir es que si ven al resto de los colegas de grupo a sus compañeros de clases, pues les den el resto de las hojas o sea un documento a cada uno de forma tal que se lo puedan leer antes de llegar a clases la semana que viene y hacer no perder tiempo. ¿Me quieren hacer ese favor?	PN -> A	TPs		A ₇₁ : La seule chose que je vous demande c'est que si vous voyez le reste du groupe les collègues de cours, et bien donnez-leur le document de façon à ce qu'ils puissent le lire chez eux et comme ça on perd pas de temps. Vous voulez me rendre ce service ?
B ₂₅ ^c : <u>Oui oui.</u>	A			B ₂₅ ^c : <u>Oui oui.</u>
B ₁ ³⁰ : <u>Mais on peut pas garantir qu'on les verra tous !</u>	ER			B ₁ ³⁰ : <u>Mais on peut pas garantir qu'on les verra tous !</u>
A ₇₂ : <u>Oui mais si voyez déjà un c'est quand même pas mal non ?</u>	A			A ₇₂ : <u>Oui mais si voyez déjà un c'est quand même pas mal non ?</u>
B ₂ ³⁰ : <u>Ouais ouais.</u>	A			B ₂ ³⁰ : <u>Ouais ouais.</u>

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.

B_n = Intervention *n* de l'apprenant.

E.M. = États du Moi.
T.T. = Type de transaction.
T.U. = Tactique utilisée.
PN = *Parent Normatif*.
A = Adulte.
ER = *Enfant Rebelle*.
TPs = *Transaction parallèle symétrique*.
TCp = *Transaction croisée positive*.
M.I. = *MESORE inopportune*.
M.O. = *MESORE opportune*.
Oui oui. = En français dans l'original.

Finalement, un seul échange a nécessité l'utilisation de tactiques de rechange pendant la cinquième et dernière séance : le moment où l'enseignant demandait les points négatifs du processus d'enseignement mis en place.

EXEMPLE DE TACTIQUES DE RECHANGE (05/06/2003)				
Version originale	E.M.	T.T.	T.U.	Traduction au français
A ₁₃ : Et les points négatifs ?	A	TCn		A ₁₃ : Et les points négatifs ?
B ^c ₇ : (<i>Silencio</i>).	ES			B ^c ₇ : (<i>Silence</i>).
A ₁₄ : Voyons ! Il y a eu forcément des trucs qui ne vous ont pas plu ! (<i>Silencio</i>) ¡A ver vamos a hacer de manera diferente si les conviene!... Yo he traído las encuestas de fin de semestre que me van a servir para trabajar la el año que viene. Ahí pueden poner todo lo que quieran. <u>Défolellez-vous quoi !</u> (B ^c ₈ : <i>Risas</i>). (<i>Reparte las encuestas</i>) Recuerden que si no me quieren poner nada están en todo su derecho ¿OK? (B ^c ₉ : <i>Gesto afirmativo con la cabeza</i>) Pero igual me sirve de mucho el tener las opiniones de ustedes. ¡Sin eso soy un hombre muerto! (B ^c ₁₀ : <i>Risas</i>).	A - EL	TCp	MI -> MO	A ₁₄ : Voyons ! Il y a eu forcément des trucs qui ne vous ont pas plu ! (<i>Silence</i>) Voyons on va le voir autrement si vous préférez !... Je vous ai apporté les enquêtes de fin de semestre qui vont me servir pour travailler la l'année suivante. Là vous pouvez mettre tous ce que vous voulez. <u>Défolellez-vous quoi !</u> (B ^c ₈ : <i>Rires</i>). (<i>Donne les enquêtes</i>) Rappelez-vous que si vous voulez rien mettre vous avez le droit d'accord ? (B ^c ₉ : <i>Geste affirmatif de la tête</i>) Mais c'est vrai que vos opinions me serviraient énormément. Sans ça je suis un homme mort ! (B ^c ₁₀ : <i>Rires</i>).

Légende :

- A_n = Intervention *n* de l'enseignant.
 B_n = Intervention *n* de l'apprenant .
 E.M. = États du Moi.
 T.T. = Type de transaction.
 T.U. = Tactique utilisée.
 A = Adulte.
 ES = *Enfant Soumis*.
 EL = *Enfant Libre*.

TCn = *Transaction croisée négative.*

TCp = *Transaction croisée positive.*

M.I. = *MESORE inopportune.*

M.O. = *MESORE opportune.*

Et les points négatifs ? = En français dans l'original.

Une réduction de l'utilisation des tactiques de rechange est constatée par rapport aux observations réalisées en 2001-2002 : 71 contre 95. L'importance de ce chiffre réside plutôt dans la qualité et non pas de la quantité : quatorze positives en 2001-2002, c'est-à-dire moins de 15 % du total des tactiques de rechange utilisées, trente-quatre en 2002-2003 équivalent au 47,88 % du total des *MESORE*. Un pas positif avait été donné, surtout du côté de l'enseignant qui s'est souvent porté en tant que garant de la cordialité.

Cet événement a vu logiquement modifier les rôles du leader et de l'autorité. Peu de fois l'autorité s'est manifestée au détriment du leadership ; elle s'est fréquemment transformée, laissant la possibilité aux générateurs d'idées de s'exprimer librement.

LE LEADERSHIP EN ACTION (EXTRAIT DU 13/02/2003)	
<i>Version originale</i>	
A ₅₆ :	Mais moi non plus je rigole pas ! Si vous préférez faire autre chose que transcrire la chanson proposez je vous écoute.
B ₁ ²⁵ :	Moi je préfère que vous nous la donniez telle quelle parce que comme ça on s'y met petit à petit. Je ne sais pas les autres... mais moi je préfère comme ça.

Légende :

A_n = Intervention *n* de l'enseignant.

B_n = Intervention *n* de l'apprenant.

L'extrait ci-dessus est l'exemple d'un changement évolutif chez l'enseignant, capable de faire progresser, à son tour, les attitudes des apprenants vis-à-vis du système d'enseignement, et par

conséquent, d'apprentissage. Ces partenaires parfois ignorés deviennent ainsi des acteurs responsables, s'appropriant par la suite des bases d'un début d'autonomie.*

IV.11 Le contexte indirect de la négociation. Petites métamorphoses ; réels résultats.

Comme pour la précédente expérience, ce sont les locaux du Campus Lettres et Sciences Humaines de l'Université Nancy 2 qui ont servi de contexte indirect, c'est-à-dire imposé par l'institution et donc, non modifiable par moments. La salle de cours qui était utilisée comme siège du processus de négociation, était dotée d'un poste de télévision ainsi que d'un magnétoscope. Comme pour la fois antérieure, le magnétophone, outil si indispensable à tout cours de langue orale, ne faisait pas partie de l'équipement technique de la pièce, favorisant la réduction de la durée du cours (l'enseignant se doit de récupérer le matériel avant le commencement de la séance et de le déposer en fin de cours).

La salle accordée pour dispenser les séances de Pratique de la langue orale avait une disposition plus favorable à des cours magistraux qu'à des cours pratiques, ce qui rappellera sans doute la situation décrite dans le chapitre III (cf. sous-chapitre III.6 ; pp. 226-227). La figure suivante reproduit la disposition de la pièce.

* L'intégralité des résultats des observations réalisées pendant le deuxième semestre de l'année académique 2002-2003 est consultable en annexe K.

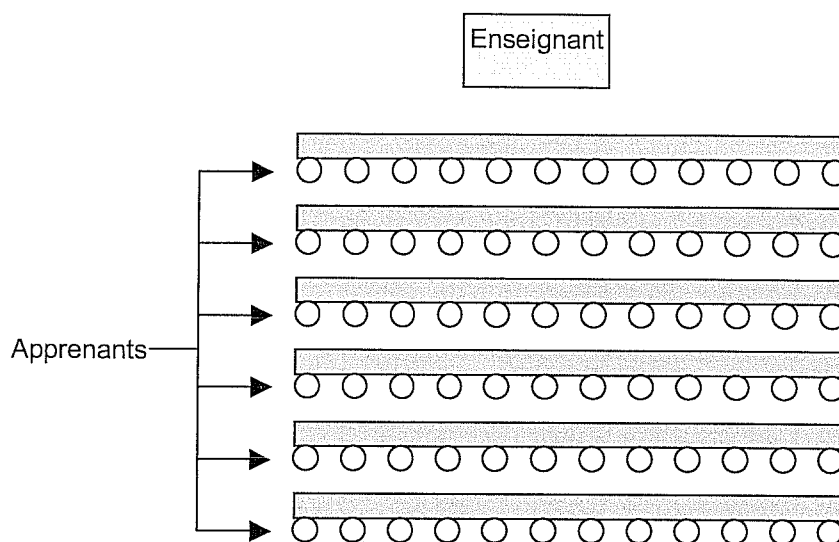


Figure 66. Disposition prévue de la salle de cours.

Une manière ingénieuse a pourtant été trouvée par l'enseignant de façon à intégrer le quorum : se placer parmi les apprenants comme étant l'un d'entre eux. Cette idée a donné ses fruits car les dialogues établis entre les parties semblaient moins artificiels, plus spontanés. Pour sa part, l'observateur s'est toujours situé au fond de la salle, relativement éloigné des apprenants et de l'enseignant afin de rendre avantageuses les interactions et la communication entre les négociateurs (figure 67).

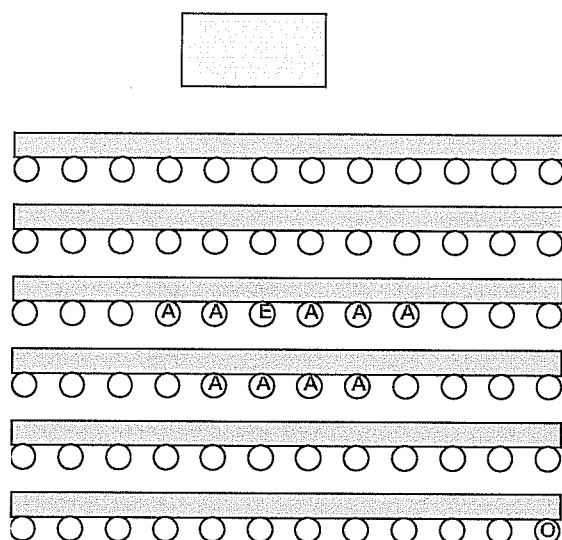


Figure 67. Disposition des places pendant les séances de cours de P.L.O.

Légende :

- A** = Places occupées régulièrement par les des apprenants.
- E** = Place occupée régulièrement par l'enseignant.
- O** = Place occupée par l'observateur.

IV.12 Dernier questionnaire. Résultats.

Quatre questions composaient ce troisième et dernier questionnaire (annexe L). Les objectifs étaient de connaître d'abord les opinions des apprenants vis-à-vis du respect de l'accord passé en début de semestre quant à la prise des décisions concernant l'enseignement, ensuite la probable progression de leur niveau en langue orale, enfin leurs avis généraux quant à l'expérience réalisée.

Le questionnaire a été soumis au neuf apprenants présents en salle de classe : huit enquêtés de sexe féminin, un de sexe masculin. La moyenne d'âge du groupe était d'environ 20 ans.

La formulation des interrogations était semblable à celle du second questionnaire. La fin poursuivie était d'éviter un décalage trop important entre le troisième sondage et son prédécesseur, de façon à ce que les enquêtés s'y retrouvent sans difficultés.

La première question s'intéressait ainsi aux choix des thèmes et du matériel pour l'aborder en cours, et au respect du contrat préalablement établi à cet effet.

Tableau 114. Question n° 1. Questionnaire n° 3 (juin 2003).

QUESTION N° 1		
Le semestre de P.L.O. fini, considérez-vous qu'en général, votre choix a été respecté concernant (cochez votre réponse) :		
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
a) les sujets culturels		
b) les moyens pour les aborder (vidéos, cassettes de musique, revues, etc.)		

Une satisfaction est perceptible à travers les réponses données par les enquêtés.

Tableau 115. Réponses à la question n° 1. Questionnaire n° 3 (juin 2003).

Question 1		
Réponses	Oui	Non
a) Les sujets culturels	8	1
b) Les moyens pour les aborder (vidéos, cassettes de musique, revues, etc.)	9	0

La problématique du niveau en langue espagnole orale chez les apprenants était abordée dans les questions n° 2 et 3.

Tableau 116. Question n° 2. Questionnaire n° 3 (juin 2003).

QUESTION N° 2
Trouvez-vous que vous avez le plus de difficultés en ce moment : a) à l'heure de parler en espagnol ? _____ b) à l'heure de comprendre quand on vous parle en espagnol ? _____

Une nette différence entre les réponses données à cette période et celles données en milieu du semestre est évidente (à l'époque, six enquêtés trouvaient plus de difficultés à s'exprimer, contre quatre à comprendre oralement).

Tableau 117. Réponses à la question n° 2. Questionnaire n° 3 (juin 2003).

Question N° 2	
Réponses	Fréquence
1) À l'heure de parler en espagnol.	1
2) À l'heure de comprendre quand on vous parle en espagnol	8

Les points de vue des apprenants ne traduisent en aucun cas une amélioration qualitative, du moins jusqu'à ce stade du questionnaire. Seul la troisième question peut prétendre vérifier leur progression en ces termes.

Tableau 118. Question n° 3. Questionnaire n° 3 (juin 2003).

QUESTION N° 3										
Pouvez-vous évaluer, à l'heure actuelle, votre niveau oral en espagnol ? Quelle note vous donneriez-vous dans l'échelle suivante de 0 à 10, tout en sachant que 0 équivaut au niveau d'une personne incapable de parler et de comprendre oralement, et que 10 est l'équivalent du niveau d'un natif ?										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ainsi, les réponses à cette question montrent une modeste mais non moins importante avancée (en avril 2003, un enquêté considérait son stade en langue orale à 5 dans l'échelle proposait, contre six à 6, deux *entre 5 et 6*, un sondé à moitié *entre 6 et 7*).

Tableau 119. Réponses à la question n° 3. Questionnaire n° 3 (juin 2003).

Question N° 3	
Réponses	Fréquence
0	0
1	0
2	0
3	0
4	0
5	2
6	5
7	0
8	0
9	0
10	0
Entre 6 et 7	2

Enfin, la question n° 4 visait à obtenir l'opinion des enquêtés quant au projet appliqué pendant le semestre.

Tableau 120. Question n° 4. Questionnaire n° 3 (juin 2003).

QUESTION N° 4
Préférez-vous le type d'enseignement que l'on vient d'appliquer ce semestre-ci au plus traditionnel (où l'enseignant ne partage pas les décisions de l'enseignement avec les étudiants) ?

Seul deux choix de réponses étaient possibles : un affirmatif, un autre négatif. Plus de deux tiers des apprenants y ont adhéré, ce qui met ce projet sur une voie positive.

Tableau 121. Réponses à la question n° 4. Questionnaire n° 3 (juin 2003).

Question N° 4	
Réponses	Quantité
Oui	7
Non	2

Ce questionnaire est le témoin, de manière générale, de la réalisation du projet. Les sujets culturels abordés s'inscrivaient dans la lignée des thèmes généraux tantôt espagnols, tantôt latino-américains. Sur cinq activités développées pendant les séances observées, trois ciblaient la compréhension orale, deux l'expression orale. Seul bémol : une pauvre utilisation de documents écrits, même si les apprenants ont approuvé le matériel employé lors des séances de cours.

Les documents utilisés ainsi que les activités développées, ont été choisis en tenant compte de l'opinion des apprenants sur leur stade en langue orale. Ceci signifiait adapter le travail en cours à leurs besoins et éviter, en conséquence, de stagner inutilement leur progression. Par la suite, la prise en considération de leurs points de

vue exprimait une vraie volonté de la part de l'enseignant, en tant que « autorité », de faire évoluer ses représentations quant aux apprenants et quant aux systèmes institutionnels d'enseignement et d'évaluation, laissant ainsi une possibilité au développement du leadership.

Conclusions du chapitre

De ce fait, l'accord passé entre les partenaires a été accompli, non pas par la voie de l'imposition mais, comme proposé au début du semestre, par le biais de la proposition, de la prise de décisions en commun, de l'entente. Le leadership ayant eu une place importante pendant le processus, a incontestablement contribué à la réussite du pacte passé, donc de la négociation.

L'état du Moi prévalant chez les partenaires a été celui de l'Adulte, ce qui est représentatif des relations interpersonnelles détendues, d'une majorité de transactions de type *parallèle symétrique*, d'une structuration du temps se situant entre l'*Activité Réussie* et l'*Intimité* (côté positif) et seulement entre le *Repli* et le *Formalisme* (côté négatif). Enfin, la moitié des tactiques de rechange utilisées étant de type *MESORE opportune*, la négociation entamée ne peut être cataloguée que de coopérative, donc d'un processus de type *gagnant-gagnant*. La métamorphose subie par les deux partenaires – fondamentalement par l'enseignant, représentant de l'autorité institutionnelle – est le meilleur exemple de que les représentations peuvent évoluer en milieu éducatif supérieur français. L'utopie est

alors réalisable et le triangle d'une négociation coopérative saisit sa place idéale.

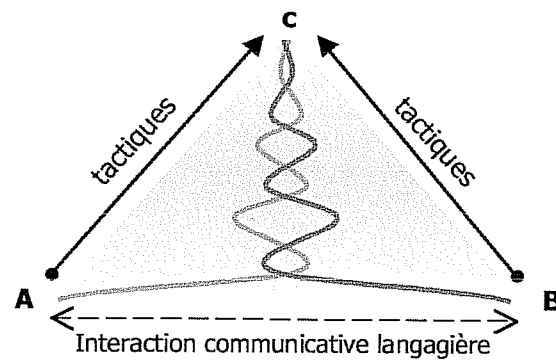


Figure 68. Représentation graphique du processus de négociation établi entre l'enseignant et les apprenants (2ème semestre; 2002-2003).

Conclusions et perspectives

Les situations d'enseignement analysées mettent en évidence plusieurs aspects. Tout d'abord, le système d'enseignement en vigueur et négocié de manière sophiste – les décisions sont majoritairement prises par l'institution et les enseignants, les apprenants s'immisçant seulement lorsque leurs intérêts vitaux sont en danger – ne peut être ni négligé ni écarté. Les apprenants y tiennent énormément, que ce soit par routine, par peur des changements ou, tout simplement, par efficacité.

À partir des questionnaires réalisés pendant l'année académique 2001-2002, plusieurs conclusions ont pu être tirées. Celle qui retient sans doute l'attention est l'importance d'avoir un enseignant agréable et compétent. Pour une grande partie des apprenants, l'enseignant est une pièce primordiale, voire la plus importante du système d'enseignement. Sans lui, rien ne se ferait correctement. La motivation pour la langue étrangère, pour la culture étrangère, ne passerait pas. Les cours sont bons ou mauvais parce que l'enseignant les rend bons ou mauvais, parce qu'il est bon ou mauvais enseignant, bon ou mauvais négociateur. C'est révéler tout le poids qui tombe sur cet élément du système éducatif. Et ceci n'est nullement pas un facteur à omettre. Bien au contraire.

Il n'empêche, néanmoins, qu'un système d'enseignement autrement négocié – tel que celui proposé dans cette thèse – est également un atout, et pour les apprenants, et pour l'enseignant, et, par extension et de manière indirecte, pour l'institution. Les apprenants se responsabilisent et s'intéressent à leur propre enseignement. L'enseignant partage ainsi ce poids et, par ce biais, l'autorité, ce qui

l'amène à réviser ses propres *objets abstraits* vis-à-vis de lui-même et des autres négociateurs directs de l'activité, les apprenants.

Les hypothèses développées au début de cette thèse sur l'utilité de l'expérience des apprenants pour améliorer ou plutôt proposer un changement à l'intérieur de l'enseignement de la langue espagnole orale, ont été ainsi confirmées. L'efficacité du vécu des apprenants a été un facteur primordial pour l'évolution, et de leurs propres *objets abstraits*, et de ceux de l'enseignant, aidant ainsi à la transformation de l'enseignement.

La proposition est non pas l'imposition. Ce principe, lorsqu'il est appliqué, laisse une sensation d'entente entre les négociateurs, de réel partenariat. Les résultats émanant des analyses transactionnelles réalisées pour l'occasion l'ont démontré. Un développement conscient des états du Moi positifs et surtout de l'état Adulte, conduit indéfectiblement à des transactions tout aussi positives et à une structuration du temps s'approchant du sentiment authentique d'*Intimité*. Par conséquent, une négociation « raisonnée », « orientée vers la morale » est possible dans un contexte social autre que celui des classiques discussions en vue de désamorcer des conflits entre patronat et syndicats, par exemple.

La méthode utilisée aurait pu également être introduite de manière plus évidente dans le système d'évaluation à l'aide de barèmes ouvertement présentés aux apprenants. Ces derniers auraient pu saisir, par cette action, le fonctionnement d'un système bien souvent incompris, souvent perçu comme étant injuste, voire partial, malgré l'anonymat imposé lors des examens terminaux.

La négociation coopérative aurait pu être travaillée de même pendant le *tutorat d'accompagnement*, ces séances programmées par la direction du D.E.U.G. dans le cursus des apprenants et jouant le rôle d'aide à l'apprentissage. Dirigées par un enseignant du Département et pratiquées par des apprenants étant principalement en 2^{ème} année du diplôme, ces sessions se veulent une aide à la carrière pour les nouveaux arrivés sur des propos aussi divers que les démarches administratives à l'intérieur de l'institution ou l'acquisition de l'autonomie en apprentissage des matières intégrant le cursus. Bien malheureusement et contre son objectif principal, le *tutorat d'accompagnement* s'avère inefficace, les apprenants le considérant plus souvent comme une perte de temps – même si la durée hebdomadaire de chaque séance est d'à peine une heure – que comme un bénéfice immédiat et direct.

Devenu ainsi le vrai « laissé pour compte » de la matière Pratique de la langue orale (P.L.O.), l'apprentissage pourrait resurgir à partir de l'établissement d'un accord entre apprenants et enseignant de la discipline, afin de reprogrammer des séances utiles avec une fréquence hebdomadaire convenable aux deux partenaires. L'enseignant, devenu pour l'occasion conseiller, pourrait réellement et après maîtrise du sujet de l'auto-apprentissage, apporter un soutien objectif aux apprenants, les rendant, par la suite, assurément autonomes. Une négociation coopérative aurait permis de voir le jour à un début de système d'apprentissage de l'espagnol langue étrangère orale, capable de renforcer le système d'enseignement déjà en vigueur.

Dans la perspective d'une introduction d'un système d'enseignement différemment négocié, un nouvel aménagement des salles de cours s'avère d'une importance non banale. Que ce soit dans sa conception la plus traditionnelle (comme décrit au chapitre II), que ce soit dans une idée plus rénovatrice (comme introduit aux chapitres III et IV), un cours de langue orale est une interaction communicative langagière constante entre apprenants et enseignant ou, mieux encore, entre apprenants et apprenants. Lorsque les salles ont été conçues pour des séances de type cours magistraux, conférences, séminaires, les disciplines telles que Pratique de la langue orale ne s'y repèrent pas. Ces pièces, organisées pour la plupart en rangées de tables et chaises disposées les unes derrière les autres, ne favorisent pas le contact linguistique entre partenaires, si nécessaire à ce type de cours. Le temps de les accommoder convenablement, et en début, et en fin de cours, un tiers de la séance s'est envolée.

Un autre point sensible à prendre en considération est celui de la fréquence hebdomadaire de la matière Pratique de la langue orale. Les apprenants ont été unanimes : ils souhaitent une augmentation des heures de la discipline parce que, comme ils l'expriment si nettement, « on a besoin de parler en espagnol. » Personne n'est mieux placé qu'eux-mêmes pour constater ce besoin, même si les enseignants titulaires du Département, ainsi que les Lecteurs, jugent à leur tour, lors de chaque rencontre plus ou moins occasionnelle, plus ou moins protocolaire, la non-évolution, voire l'involution, du niveau des apprenants en langue espagnole orale.

L'idée d'un enseignement de la langue étrangère à travers l'enseignement spécifique de la culture étrangère est un atout sûr.

Ce raisonnement s'avérera logique et, donc, applicable lorsque les apprenants auront atteint un niveau en langue cible leur permettant de suivre les cours dispensés sur la culture cible. Les nouvelles tournures linguistiques ne viendraient pas piétiner les anciennes ; tout au contraire, elles les renforceraient. Néanmoins, lorsque le langage utilisé par l'enseignant devient plus particulier – les cours d'art, histoire et littérature en sont de fiables exemples – les apprenants peuvent se heurter à une incompréhension certaine, si leur niveau en langue étrangère n'est pas encore suffisamment élevé. De ce fait, les cours de civilisation deviennent insaisissables non seulement du point de vue linguistique, mais également culturel.

Tant que les lacunes des apprenants en espagnol oral n'auront pas disparu, des difficultés à comprendre les différents cours des autres matières seront perceptibles et ceci sera reflété, de même, lors des contrôles réalisés pendant l'année académique. La réaction en chaîne est évidente.

Dans une perspective de négociation coopérative de l'enseignement de la langue orale, les groupes d'apprenants se doivent de ne pas être nombreux. Un cours idéal de langue orale prévoit entre huit et quatorze apprenants par groupe, ceci dans le cadre de deux à trois heures hebdomadaires, divisées en deux séances d'une heure et demie chacune. Dans la situation actuelle de la 1^{ère} année du D.E.U.G., l'encouragement à la participation des apprenants en séances de P.L.O. devient titanesque, les groupes étant assez souvent très nombreux. De ce fait, les apprenants sont parfois démotivés, ce qui peut entraîner des absences à répétition, voire un arrêt définitif d'assistance en cours.

Une dernière remarque non pas pour autant moins importante : aucun spécialiste en didactique des langues étrangères ou de l'espagnol langue étrangère, ne fait partie, à ce jour, du Département d'Espagnol. Ceci rend la tâche des Lecteurs – par conséquent, seuls enseignants de la matière P.L.O. – plus difficile de ce qu'elle ne l'est. Le soutien d'un spécialiste permettrait d'avoir recours à une personne expérimentée, non seulement dans le domaine général des langues étrangères, mais également et surtout dans celui, très particulier, de l'espagnol langue étrangère en contexte déterminé. Une négociation coopérée de l'enseignement de P.L.O. gagnerait de beaucoup avec de telles conditions.

Alors, pourquoi ne pas réagir ? Pourquoi tout laisser dans l'état, en sachant que les résultats déçoivent, et enseignants, et apprenants ? Une négociation avait déjà été mise en place afin de créer le système actuel d'enseignement de la langue espagnole orale dans le cadre de la 1^{ère} année du D.E.U.G. Ce processus n'a pas pour autant compté sur la pièce maîtresse de cet enseignement, l'apprenant. Nonobstant, ce système en vigueur ne peut pas être considéré comme démodé, mais d'autres initiatives seraient les bienvenues, où institution, enseignants et apprenants équilibreraient leurs rôles respectifs dans la négociation, en essayant *non pas d'imposer mais de proposer*. C'est la raison d'être de cette thèse.

Il suffirait d'un petit sacrifice pour équilibrer la négociation, d'une interprétation correcte de ce qui ne s'est pas encore affiché ouvertement, d'un bouleversement des *objets abstraits* vis-à-vis du négociateur. Un geste peut sauver de la catastrophe. Marcher dans

la même direction et non pas dans la direction opposée : voilà le principe de cet acte social interactif, communicatif, linguistique, *coopérait*, à deux – voire à trois dans le cas présent – principe qui devrait régir tout processus de ce type. Pour que la couleur à la base du triangle de la négociation, bien qu'elle puisse être foncée au début, soit toujours verte, et évolue vers une tonalité clarifiée, modérée, uniforme.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. DESCHAMPS (Jean-Baptiste), *La négociation : pour ou contre le lien social ?*, Connexions N° 50 : La négociation : activité de médiation, Toulouse, Érès, 1987, p. 75.
2. BELLENGER (Lionel), *La négociation*, Paris, PUF, 2003, p. 12.
3. THUDEROZ (Christian), *Négociations. Essai de sociologie du lien social*, 1^{ère} éd., Paris, PUF, 2000, p. 18.
4. BELLENGER (Lionel), *La négociation*, Paris, PUF, 2003, pp. 14-16.
5. BELLENGER (Lionel), *La négociation*, Paris, PUF, 2003, p. 15.
6. THUDEROZ (Christian), GIRAUD-HÉRAUD (Annie), *La négociation sociale*, Paris, 2002, pp. 19-21.
7. THUDEROZ (Christian), *Négociations. Essai de sociologie du lien social*, 1^{ère} éd., Paris, PUF, 2000, p. 12.
8. THUDEROZ (Christian), *Négociations. Essai de sociologie du lien social*, 1^{ère} éd., Paris, PUF, 2000, p. 118.
9. TROGNON (Alain), *L'interaction en général : sujets, groupes, cognitions, représentations sociales*, Connexions N° 57 : L'interaction : négociation du sens, Toulouse, Érès, 1991, p. 10.

10. MUSIOL (Michel), *Interaction et dynamique cognitive*, Connexions N° 57 : L'interaction : négociation du sens, Toulouse, Érès, 1991, pp. 170-171.
11. MUCCHIELLI (Alex), *La psychologie sociale*, Collection Les Fondamentaux, Paris, Hachette, 2001, p. 70.
12. MUCCHIELLI (Alex), *ibidem*, p. 72.
13. MUCCHIELLI (Alex), *L'identité*, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF, 2003, p. 12.
14. MUCCHIELLI (Alex), *ibidem*, p. 37.
15. MUCCHIELLI (Alex), *ibidem*, p. 5.
16. DE CARLO (Maddalena), *Stéréotype et identité*, Études de Linguistique Appliquée N° 107, Paris, Didier Érudition, 1997, p. 285.
17. MUCCHIELLI (Alex), *La psychologie sociale*, Collection Les Fondamentaux, Paris, Hachette, 2001, p. 71.
18. MUCCHIELLI (Alex), *L'identité*, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF, 2003, p. 90.
19. MUCCHIELLI (Alex), *La psychologie sociale*, Collection Les Fondamentaux, Paris, Hachette, 2001, p. 83.
20. SFEZ (Lucien), *La communication*, Collection Que sais-je ?, 6^{ème} édition, Paris, PUF, 2004, p. 10.
21. SFEZ (Lucien), *ibidem*, pp. 10-11.
22. TROGNON (Alain), *L'interaction en général : sujets, groupes, cognitions, représentations sociales*, Connexions N° 57 : L'interaction : négociation du sens, Toulouse, Érès, 1991, p. 12.

23. TROGNON (Alain), *ibidem*, p. 13.
24. TROGNON (Alain), *ibidem*, p. 13.
25. TROGNON (Alain), *ibidem*, p. 13.
26. GILLY (Michel), ROUX (Jean-Paul), TROGNON (Alain),
*Interactions sociales et changements cognitifs : fondements
pour une analyse séquentielle*, Apprendre dans l'interaction,
Nancy, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Nancy,
Publications de l'Université de Provence, 1999, pp. 15-16.
27. HYMES (Dell), *Vers la compétence de la communication*,
Collection Langues et apprentissage des langues,
C.R.E.D.I.F., Paris, Hatier, 1982, p. 47.
28. GILLY (Michel), ROUX (Jean-Paul), TROGNON (Alain),
*Interactions sociales et changements cognitifs : fondements
pour une analyse séquentielle*, Apprendre dans l'interaction,
Nancy, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Nancy,
Publications de l'Université de Provence, 1999, p. 15.
29. GILLY (Michel), ROUX (Jean-Paul), TROGNON (Alain),
ibidem, p. 15.
30. GILLY (Michel), ROUX (Jean-Paul), TROGNON (Alain),
ibidem, p. 15.
31. BELLENGER (Lionel), *La négociation*, Paris, PUF, 2003, pp.
54-56.
32. BELLENGER (Lionel), *ibidem*, p. 52.
33. SFEZ (Lucien), *La communication*, Collection Que sais-je ?,
6^{ème} édition, Paris, PUF, 2004, p. 52.

34. MARC (Edmond), PICARD (Dominique), *Relations et communications interpersonnelles*, Paris, Dunod, 2000, pp. 61-62.
35. SFEZ (Lucien), *La communication*, Collection Que sais-je ?, 6^{ème} édition, Paris, PUF, 2004, p. 119.
36. THUDEROZ (Christian), *Négociations. Essai de sociologie du lien social*, 1^{ère} éd., Paris, PUF, 2000, p. 233.
37. HALLIDAY (Michael), *Explorations in the functions of language*, London, Edward Arnold, 1973, pp. 13-14.
38. GHIGLIONE (Rodolphe), TROGNON (Alain), *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1993, p. 101.
39. MARC (Edmond), PICARD (Dominique), *L'interaction sociale*, Paris, PUF, 2003, p. 147.
40. MARC (Edmond), PICARD (Dominique), *ibidem*, p. 149.
41. MARC (Edmond), PICARD (Dominique), *Relations et communications interpersonnelles*, Paris, Dunod, 2000, p. 65.
42. MARC (Edmond), PICARD (Dominique), *ibidem*, pp. 65-66.
43. MARC (Edmond), PICARD (Dominique), *ibidem*, p. 67.
44. DE CARLO (Maddalena), *Stéréotype et identité*, Études de Linguistique Appliquée N° 107, Paris, Didier Érudition, 1997, p. 285.
45. DE CARLO (Maddalena), *ibidem*, p. 284.
46. MUCCHIELLI (Alex), *La psychologie sociale*, Collection Les Fondamentaux, Paris, Hachette, 2001, p. 127.

47. MUCCHIELLI (Alex), *ibidem*, p. 13.
48. MUCCHIELLI (Alex), *ibidem*, p. 92.
49. BOYER (Henri), *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2001, p. 42.
50. SECA (Jean-Marie), *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, 2001, pp. 62-67.
51. MUCCHIELLI (Alex), *La psychologie sociale*, Collection Les Fondamentaux, Paris, Hachette, 2001, p. 94.
52. MUCCHIELLI (Alex), *ibidem*, p. 18.
53. MUCCHIELLI (Alex), *ibidem*, p. 16.
54. PORCHER (Louis), *La civilisation*, Paris, Clé International, 1986, p. 40.
55. PUGIBET (Véronique), *De l'utilisation des stéréotypes*, La civilisation, Paris, Clé International, 1986, p. 60.
56. MAINGUENEAU (Dominique), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Collection Mémo, Paris, Seuil, 1996, p. 10.
57. MAINGUENEAU (Dominique), *ibidem*, p. 10.
58. FISHER (Robert), URY (William), PATTON (Bruce), *Comment réussir une négociation*, Paris, Seuil, 1991, p. 41-42.
59. MARC (Edmond), PICARD (Dominique), *Relations et communications interpersonnelles*, Paris, Dunod, 2000, p. 59.
60. DESCHAMPS (Jean-Baptiste), *La négociation : pour ou contre le lien social ?*, Connexions N° 50 : La négociation : activité de médiation, Toulouse, Érés, 1987, p. 77.

61. PORCHER (Louis), *La civilisation*, Paris, Clé International, 1986, p. 13.
62. GUTMANN (David), *La transformation. Psychanalyse, désir et management*, Lyon, L'Hermès, 2000, p. 143.
63. GUTMANN (David), *ibidem*, p. 24.
64. BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte, 2002, p. 33.
65. BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *ibidem*, p. 34.
66. BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *ibidem*, p. 34.
67. LE NOUVEAU PETIT ROBERT, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1996.
68. FISHER (Robert), URY (William), PATTON (Bruce), *Comment réussir une négociation*, Paris, Seuil, 1991, p. 42-43.
69. LE NOUVEAU PETIT ROBERT, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1996.
70. LE NOUVEAU PETIT ROBERT, *ibidem*, 1996.
71. DÉLIVRÉ (François), *Le pouvoir de négocier. S'affronter sans violence : l'espace gagnant-ganant en négociation*, 3^{ème} édition, Paris, Dunod, 2003, p. 272.
72. BELLENGER (Lionel), *Stratégies et tactiques de négociation. Les bons réflexes pour aboutir à un accord*, Tome 1, Collection Formation permanente. Séminaires Mucchielli, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, p. 182.
73. BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte, 2002, p. 60.

74. BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *ibidem*, p. 62.
75. LE NOUVEAU PETIT ROBERT, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1996.
76. HACHETTE, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, 1997.
77. BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte, 2002, p. 77.
78. THUDEROZ (Christian), *Négociations. Essai de sociologie du lien social*, 1^{ère} éd., Paris, PUF, 2000, p. 47.
79. BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte, 2002, p. 25.
80. DESCHAMPS (Jean-Baptiste), *La négociation : pour ou contre le lien social ?*, Connexions N° 50 : La négociation : activité de médiation, Toulouse, Érès, 1987, p. 75.
81. BORZEIX (Anni), *La négociation ordinaire*, Connexions N° 50 : La négociation : activité de médiation, Toulouse, Érès, 1987, p. 97.
82. GHIGLIONE (Rodolphe), TROGNON (Alain), *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1993, pp. 29-30.
83. FISHER (Robert), URY (William), PATTON (Bruce), *Comment réussir une négociation*, Paris, Seuil, 1991, p. 13.
84. THUDEROZ (Christian), *Négociations. Essai de sociologie du lien social*, 1^{ère} éd., Paris, PUF, 2000, p. 149.

85. Roget's Interactive Thesaurus, www.thesaurus.com, First Edition (v 1.0.0), Copyright © by Lexico Publishing Group, LLC, 2004.
86. TESSIER (Paul), *Le concept de négociation*, L'informateur – Les cahiers didactiques en management public, Québec, École Nationale d'Administration Publique-Université du Québec, 1998, www.enap.ugbec.ca.
87. BELLENGER (Lionel), *La négociation*, Paris, PUF, 2003, p. 46.
88. BELLENGER (Lionel), *ibidem*, p. 78.
89. BELLENGER (Lionel), *ibidem*, p. 88.
90. PROGRAM ON NEGOTIATION (PON), www.pon.harvard.edu.
91. PROGRAM ON NEGOTIATION (PON), www.pon.harvard.edu.
92. PROGRAM ON NEGOTIATION (PON), www.pon.harvard.edu.
93. FISHER (Robert), BROWN (Scott), *D'une bonne relation à une négociation réussie*, Paris, Seuil, 1991, pp. 57-79.
94. TESSIER (Paul), *Le concept de négociation*, L'informateur – Les cahiers didactiques en management public, Québec, École Nationale d'Administration Publique-Université du Québec, 1998, www.enap.ugbec.ca.
95. FISHER (Robert), URY (William), PATTON (Bruce), *Comment réussir une négociation*, Paris, Seuil, 1991, p. 153.

96. FISHER (Robert), URY (William), PATTON (Bruce), *ibidem*, pp. 153-154.
97. FISHER (Robert), URY (William), PATTON (Bruce), *ibidem*, pp. 149-161.
98. FISHER (Robert), URY (William), PATTON (Bruce), *ibidem*, p. 155.
99. BELLENGER (Lionel), *La négociation*, Paris, PUF, 2003, p. 102.
100. BELLENGER (Lionel), *ibidem*, p. 102.
101. BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte, 2002, pp. 28-29.
102. BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *ibidem*, p. 43.
103. BELLENGER (Lionel), *La négociation*, Paris, PUF, 2003, pp. 37-38.
104. MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, *Note d'Information 01.37*, 2001, p. 1.
105. MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, *ibidem*, p. 1.
106. UNIVERSITÉ NANCY 2, www.univ-nancy2.fr.
107. UNIVERSITÉ NANCY 2, www.univ-nancy2.fr.
108. UNIVERSITÉ NANCY 2, www.univ-nancy2.fr.
109. UNIVERSITÉ NANCY 2, www.univ-nancy2.fr.

110. UNITÉ DE FORMATION ET DE RECHERCHE LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES, *Brochure. Année académique 2001-2002*, p. 75.
111. UNITÉ DE FORMATION ET DE RECHERCHE LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES, *ibidem*, p. 75.
112. UNITÉ DE FORMATION ET DE RECHERCHE LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES, *ibidem*, p. 75.
113. UNITÉ DE FORMATION ET DE RECHERCHE LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES, *ibidem*, p. 75.
114. UNITÉ DE FORMATION ET DE RECHERCHE LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES, *ibidem*, p. 75.
115. UNITÉ DE FORMATION ET DE RECHERCHE LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES, *ibidem*, p. 75.
116. LAVAL-MUÑOZ (Anne), et al, *Quelques pistes méthodologiques pour les séances de Pratique de la langue orale (DEUG et Licence)*, Nancy, Université Nancy 2, U.F.R. Langues et littératures étrangères, Département d'Espagnol, 1999-2000, p. 1.
117. LAVAL-MUÑOZ (Anne), et al, *ibidem*, p. 2.
118. LAVAL-MUÑOZ (Anne), et al, *ibidem*, p. 1.
119. LAVAL-MUÑOZ (Anne), et al, *ibidem*, p. 1-5.
120. LAVAL-MUÑOZ (Anne), et al, *ibidem*, p. 5.
121. LAVAL-MUÑOZ (Anne), et al, *ibidem*, p. 2.
122. LAVAL-MUÑOZ (Anne), et al, *ibidem*, p. 1.

123. ARÉNILLA (Louis), et al, *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, Bordas, 2000, p. 100.
124. ARÉNILLA (Louis), et al, *ibidem*, p. 100.
125. GERMAIN (Claude), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Collection Didactique des langues étrangères dirigée par Robert Galisson, Paris, Clé International, 2001, p. 206.
126. GERMAIN (Claude), *ibidem*, p. 223.
127. BERNE (Eric), *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, Paris, éditions Payot & Rivages, 2003, p. 17.
128. CHALVIN (Marie Joseph), *Enseignement et analyse transactionnelle*, Paris, Nathan, 1993, p. 34.
129. CHALVIN (Marie Joseph), *ibidem*, p. 36.
130. CHALVIN (Marie Joseph), *ibidem*, p. 42.
131. MASSONNAT (Jean), *Observer*, Les techniques d'enquête en sciences sociales, Paris, Dunod, 1998, p. 29.
132. MASSONNAT (Jean), *ibidem*, p. 52.
133. RAMOND (Claudie), *L'analyse transactionnelle dans l'éducation*, Paris, La méridienne édition, 1990, p. 57-58.
134. LAVAL-MUÑOZ (Anne), et al, *Quelques pistes méthodologiques pour les séances de Pratique de la langue orale (DEUG et Licence)*, Nancy, Université Nancy 2, U.F.R. Langues et littératures étrangères, Département d'Espagnol, 1999-2000, p. 2.

135. ANDRÉ (Bernard), *Motiver pour enseigner. Analyse transactionnelle et pédagogie*, Paris, Hachette Éducation, 1998, p. 16.
136. ANDRÉ (Bernard), *ibidem*, p. 16.
137. ANDRÉ (Bernard), *ibidem*, p. 86.

BIBLIOGRAPHIE

1. ABDALLAH-PRETCEILLE (Martine), *Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations*, La civilisation, Paris, Clé International, 1986, pp. 71-88.
2. AMADIEU (Jean-François), *Articulation négociation/grève : de profonds changements*, Connexions N° 50 La négociation : activité de médiation, Toulouse, Érès, 1987, pp. 43-52.
3. ANDRÉ (Bernard), *Motiver pour enseigner. Analyse transactionnelle et pédagogie*, Paris, Hachette Éducation, 1998, 125 p.
4. ANTICH DE LEÓN (Rosa), GANDARIAS CRUZ (Dariela), LÓPEZ SEGRERA (Emma), *Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras*, La Habana, Pueblo y Educación, 1987, 460 p.
5. ARÉNILLA (Louis), et al, *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, Bordas, 2000, 288 p.
6. ASDIFLE, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003, 303 p.
7. AUDUC (Jean-Louis), *Les institutions scolaires et universitaires*, Paris, Nathan Université, 1998, 127 p.
8. AUROUX (Sylvain), WEIL (Yvonne), *Dictionnaire des auteurs et des thèmes de la philosophie*, Paris, Hachette Éducation, 1991, 526 p.

9. BÉACCO (Jean-Claude), *La civilisation entre idéologie et méthodologie*, La civilisation, Paris, Clé International, 1986, pp. 101-118.
10. BELLENGER (Lionel), *La négociation*, Paris, PUF, 2003, 127 p.
11. BELLENGER (Lionel), *Stratégies et tactiques de négociation. Les bons réflexes pour aboutir à un accord*, Tome 1, Collection Formation permanente. Séminaires Mucchielli, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, 188 p.
12. BERNE (Eric), *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, (1^{ère} édition française, 1971), Paris, éditions Payot & Rivages, 2003, 375 p.
13. BERTAUD DE CHAZAUD (Henri), *Dictionnaire de synonymes et contraires*, Paris, Le Robert, 1992, 768 p.
14. BORZEIX (Anni), *La négociation ordinaire*, Connexions N° 50 : La négociation : activité de médiation, Toulouse, Érès, 1987, pp. 97-108.
15. BOURQUE (Reynald), THUDEROZ (Christian), *Sociologie de la négociation*, Paris, La Découverte, 2002, 124 p.
16. BOYER (Henri), *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2001, 95 p.
17. CAIRE (Guy), *Une forme de régulation des rapports sociaux : la négociation collective*, Connexions N° 50 La négociation : activité de médiation, Toulouse, Érès, 1987, pp. 9-28.
18. CARPORZEN (Jean-François), *L'art de négocier : des savoirs mieux que des certitudes*, Connexions N° 50 La

- négociation : activité de médiation, Toulouse, Érès, 1987, pp. 125-136.
19. CARTON (Francis), *Le discours oral en élaboration : directions de recherche*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1981, pp. 49-68.
 20. CARTON (Francis), *Systèmes « autonomisants » d'apprentissage de langues*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1984, pp. 25-40.
 21. CHABROL (Claude), *L'interaction et ses modèles*, Connexions N° 57 : L'interaction : négociation du sens, Toulouse, Érès, 1991, pp. 41-56.
 22. CHALVIN (Marie Joseph), *Enseignement et analyse transactionnelle*, Paris, Nathan, 1993, 191 p.
 23. CHARAUDEAU (Patrick), MAINGUENEAU (Dominique), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002, 666 p.
 24. Collectif d'auteurs, *Encyclopédie de la philosophie*, Collection La Pochothèque Garzanti, Collection Encyclopédies d'aujourd'hui, Paris, Le Livre de Poche, 2002, 1777 p.
 25. COUTURIER (G.), et al, *La négociation collective*, Paris, éditions Panthéon Assas, 2004, 118 p.
 26. DE CARLO (Maddalena), *Stéréotype et identité*, Études de Linguistique Appliquée N° 107, Paris, Didier Érudition, 1997, pp. 279-291.

27. DE LA O FIGUEREDO (Emelina), LEPOUREAU TRIQUET (Odet), *Diccionario de verbos del español*, La Habana, Ciencias Sociales, 1987, 264 p.
28. DÉLIVRÉ (François), *Le pouvoir de négocier. S'affronter sans violence : l'espace gagnant-ganant en négociation*, 3^{ème} édition, Paris, Dunod, 2003, 279 p.
29. DESCHAMPS (Jean-Baptiste), *La négociation : pour ou contre le lien social ?*, Connexions N° 50 : La négociation : activité de médiation, Toulouse, Érès, 1987, pp. 73-84.
30. DUBOIS (Jean), et al, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse-Bordas, 2002, 514 p.
31. FISHER (Robert), BROWN (Scott), *D'une bonne relation à une négociation réussie*, Paris, Seuil, 1991, 222 p.
32. FISHER (Robert), URY (William), PATTON (Bruce), *Comment réussir une négociation*, Paris, Seuil, 1982, 272 p.
33. GALISSON (Robert), et al, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Collection Langues et apprentissages des langues, CREDIF, Paris, Didier- Hatier, 1982, 156 p.
34. GARCÍA MÉNDEZ (Nuria), GONZÁLEZ DELGADO (Rita), *Anthologie de méthodologie*, La Habana, Ministerio de Educación Superior, 1985, 864 p.
35. GARCÍA-PELAYO Y GROSS (Ramón), et al, *Diccionario moderno español-francés, français-espagnol*, Paris, Larousse, 1991, 1759 p.

36. GERMAIN (Claude), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Collection Didactique des langues étrangères dirigée par Robert Galisson, Paris, Clé International, 2001, 351 p.
37. GHIGLIONE (Rodolphe), TROGNON (Alain), *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1993, 299 p.
38. GILLY (Michel), ROUX (Jean-Paul), TROGNON (Alain), *Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle*, Apprendre dans l'interaction, Nancy, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Nancy, Publications de l'Université de Provence, 1999, 407 p.
39. GREMMO (Marie-José), ABE (Danièle), *Enseignement / apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1983, pp. 103-117.
40. GREMMO (Marie-José), HOLEC (Henri), RILEY (Philip), *Interactional structure : the role of role*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1977, pp. 41-56.
41. GUTMANN (David), *La transformation. Psychanalyse, désir et management*, Lyon, L'Hermès, 2000, 146 p.
42. HABERMAS (Jürgen), *Théorie de l'agir communicationnel (volumes I et II)*, Paris, Fayard, 1987, 891 p.
43. HACHETTE, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, 1997, 1785 p.
44. HACHETTE, *Encyclopédie*, Paris, Hachette, 2002.

45. HALLIDAY (Michael), *Explorations in the functions of language*, London, Edward Arnold, 1973, 143 p.
46. HARDING (Edith), TEALBY (AMANDA), *Counselling for language learning at the University of Cambridge. Progress report on an experiment*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1981, pp. 95-120.
47. HOLEC (Henri), *L'approche communicative*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1982, pp. 65-79.
48. HYMES (Dell), *Vers la compétence de la communication*, CREDIF, Paris, Hatier, 1984, 219 p.
49. KNOX (Edward), *À propos de la compétence culturelle*, La civilisation, Paris, Clé International, 1986, pp. 89-100.
50. LAVAL-MUÑOZ (Anne), et al, *Quelques pistes méthodologiques pour les séances de Pratique de la langue orale (DEUG et Licence)*, Nancy, Université Nancy 2, U.F.R. Langues et littératures étrangères, Département d'Espagnol, 1999-2000, 53 p.
51. LE NOUVEAU PETIT ROBERT, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1996, 2551 p.
52. LÉON (Antoine), ROCHE (Pierre), *Histoire de l'enseignement en France*, 10^{ème} édition, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF, 2003, 126 p.
53. MAINGUENEAU (Dominique), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Collection Mémo, Paris, Seuil, 1996, 94 p.
54. MARC (Edmond), PICARD (Dominique), *Relations et communications interpersonnelles*, Paris, Dunod, 2000, 126 p.

55. MARC (Edmond), PICARD (Dominique), *L'interaction sociale*, Paris, PUF, 2003, 239 p.
56. MASSONNAT (Jean), *Observer*, Les techniques d'enquête en sciences sociales, Paris, Dunod, 1998, pp. 1-79.
57. MATTELART (Armand), MATTELART (Michèle), *Histoire des théories de la communication*, Paris, La Découverte, 2002, 124 p.
58. MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, *Note d'Information 01.37*, 2001, 6 p.
59. MORANDI (Franc), *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan Université, 2003, 128 p.
60. MUCCHIELLI (Alex), *La psychologie sociale*, Collection Les Fondamentaux, Paris, Hachette, 2001, 156 p.
61. MUCCHIELLI (Alex), *Les sciences de l'information et de la communication*, Collection Les Fondamentaux, 3^{ème} édition, Paris, Hachette Supérieur, 2001, 158 p.
62. MUCCHIELLI (Alex), *L'identité*, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF, 2003, 127 p.
63. MUSIOL (Michel), *Interaction et dynamique cognitive*, Connexions N° 57 : L'interaction : négociation du sens, Toulouse, Érès, 1991, pp. 169-176.
64. OLLIVIER (Bruno), *Observer la communication. Naissance d'une interdiscipline*, Paris, CNRS Éditions, 2000, 181 p.
65. PERRAudeau (Michel), *Apprendre autrement à l'école*, Paris, Armand Colin- Bordas, 2001, 152 p.

66. PIOTET (Françoise), *Entre adhésion et reddition : la négociation d'entreprise*, Connexions N° 50 La négociation : activité de médiation, Toulouse, Érès, 1987, pp. 53-72.
67. PORCHER (Louis), *La civilisation*, Paris, Clé International, 1986, pp. 5-58.
68. PORCHER (Louis), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation, 2004, 127 p.
69. POSTIC (Marcel), DE KETELE (Jean-Marie), *Observer les situations éducatives*, 2de éd., Paris, PUF, 1994, 311 p.
70. PROGRAM ON NEGOTIATION (PON), www.pon.harvard.edu.
71. PUGIBET (Véronique), *De l'utilisation des stéréotypes*, La civilisation, Paris, Clé International, 1986, pp. 59-70.
72. PUREN (Christian), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Collection C.R.E.D.I.F. Essais, Paris, Didier, 2004, 203 p.
73. PUREN (Christian), BERTOCCHINI (Paola), COSTANZO (Edwige), *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 1998, 206 p.
74. RAMOND (Claudie), *L'analyse transactionnelle dans l'éducation*, Paris, La méridienne édition, 1990, 93 p.
75. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, 21ra. ed., Madrid, Espasa Calpe, 1992, 3210 p.

76. RILEY (Philip), *Discursive and communicative functions of non-verbal communication*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1976, pp. 1-18.
77. RILEY (Philip), *Discourse networks in classroom interaction : some problems in communicative language teaching*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1977, pp. 108-120.
78. RILEY (Philip), *Une expérience d'auto-enseignement de groupe*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1978, pp. 141-158.
79. RILEY (Philip), *"Now where was I...?" Aspects of the negotiation of meaning*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1981, pp. 121-148.
80. RILEY (Philip), *Topics in communicative methodology : including a preliminary and selective bibliography on the communicative approach*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1982, pp. 93-122.
81. RILEY (Philip), *Coming to terms : negotiation and intercultural communication*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1984, pp. 117-140.
82. RILEY (Philip), *"Strategy": conflict or collaboration?*, Nancy, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., 1985, pp. 91-116.
83. ROGET'S INTERACTIVE THESAURUS, www.thesaurus.com, First Edition (v 1.0.0), Copyright © by Lexico Publishing Group, LLC, 2004.
84. ROUSSEAU (Jean-Jacques), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, 629 p.

85. ROUYEYRAN (Jean-Claude), *Le guide la thèse. Le guide du mémoire. Du projet à la soutenance*, Paris, Maisonneuve & Larose, 2001, 249 p.
86. SARFATI (Georges-Elia), *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan Université, 2001, 127 p.
87. SEARLE (John), *Les actes du langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1972, 261 p.
88. SEARLE (John), *La construction de la réalité sociale*, Paris, Gallimard, 1998, 303 p.
89. SECA (Jean-Marie), *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, 2001, 167 p.
90. SFEZ (Lucien), *La communication*, Collection Que sais-je ?, 6^{ème} édition, Paris, PUF, 2004, 128 p.
91. SPRINGER (Claude), *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys, 1996, 329 p.
92. TESSIER (Paul), *Le concept de négociation*, L'informateur – Les cahiers didactiques en management public, Québec, École Nationale d'Administration Publique-Université du Québec, 1998, www.enap.uqbec.ca.
93. THUDEROZ (Christian), *Négociations. Essai de sociologie du lien social*, 1^{ère} éd., Paris, PUF, 2000, 290 p.
94. THUDEROZ (Christian), GIRAUD-HÉRAUD (Annie), *La négociation sociale*, Paris, 2002, 292 p.

95. TOUZARD (Hubert), *La rigidité flexible : un exemple de processus intégratifs*, Connexions N° 50 La négociation : activité de médiation, Toulouse, Érès, 1987, pp. 29-42.
96. TROGNON (Alain), *L'interaction en général : sujets, groupes, cognitions, représentations sociales*, Connexions N° 57 : L'interaction : négociation du sens, Toulouse, Érès, 1991, pp. 9-25.
97. UNITÉ DE FORMATION ET DE RECHERCHE LANGUES ET CULTURES ÉTRANGÈRES, *Brochure. Année académique 2001-2002*, 208 p.
98. UNIVERSITÉ NANCY 2, www.univ-nancy2.fr.
99. VIAL (Jean), *Histoire de l'éducation*, 3^{ème} édition, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF, 2003, 126 p.
100. VOX, *Diccionario esencial de sinónimos y antónimos. Lengua española*, Barcelona, Spes Editorial, 2001, 390 p.
101. ZARATE (Geneviève), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986, 153 p.

Index

A

actant, 29, 40, 45, 100
 acte interlocutoire, 50
 affectivité, 69, 72
 analyse
 interlocutoire, 35
 transactionnelle, 150-164
 apprenant, 136-146
 apprentissage, 136-146, 298-310
 autorité, 14, 17, 49, 74-75, 107, 114-115

B

BELLENGER, 11, 12, 13, 38, 39, 40, 41, 83, 84, 99, 103, 104, 105, 107, 115, 118, 120, 151
 BERNE, 100, 150, 151, 152, 161, 163
 BOURQUE, 77, 85, 87, 91, 99, 104, 115, 116, 117, 118, 120

C

communication, 20, 28-30, 33, 39, 40, 41-46, 50, 52, 56, 63, 70-71, 82, 103, 104, 109, 159, 226, 299
 complémentarité, 16, 94, 122
 comportement, 20-22, 25, 26, 34, 36, 40, 44, 45, 49, 51, 68, 85, 118, 120, 150, 151, 161, 163, 164, 245
 conflit, 11, 15, 17, 88-91, 99, 102, 119-120, 163
 contexte
 interactionnel, 33, 34, 35, 49
 interdiscursif, 35, 49, 50
 situationnel, 32, 33, 36, 48
 contradiction, 88-90

D

DE CARLO, 24, 59, 60
 DESCHAMPS, 9, 72, 76, 91, 93, 96

E

Ecole de Palo Alto, 42-45
 enjeu, 45, 51, 76-78, 83, 84, 96, 107, 119, 122
 enseignant, 136-147
 enseignement, 136-147
 espagnol langue étrangère, 132, 138, 139, 142, 148, 168, 169, 246, 310, 313
 état du Moi, 151-164, 189
 Adulte, 151-161
 Enfant, 151-161
 Parent, 151-161

F

FISHER, 68, 69, 80, 81, 93, 99, 110, 112, 113, 114, 118, 150, 217

G

geste, 21-22, 55, 109
 interprété, 45, 52
 produit, 21, 22, 39, 40, 43, 45, 52

H

HABERMAS, 28, 29, 30, 41, 43, 44, 52, 245

I

identité, 14-15, 20, 22-26, 40, 59-60
 collective ou de groupe, 25-26
 individuelle, 20, 24, 26
 sociale, 26
 imprévisibilité, 16, 18
 institution, 74-75, 140-147
 interactant, 29, 38, 45, 100
 interaction, 19, 20-52
 raisonnée, 29, 43, 165
 stratégique, 28, 29, 44
 interlocuteur, 31, 33, 36, 43, 54-55, 66, 80

L

leadership, 73-75, 108, 165, 224,
225, 243, 244, 253, 266, 297, 305
linguistique, 20, 31-37, 43, 46-51, 53,
54
locuteur, 31, 36, 53, 54, 55, 56, 66

M

MAINGUENEAU, 66, 67
manipulation, 79, 100, 102
MARC, 43, 54, 55, 56, 57, 71
motivation, 136, 243, 248-251, 252
motiver, 248
MUCCHIELLI, 21, 22, 23, 24, 26, 28,
61, 62, 64, 65

N

négociateur, 13, 18, 39, 40, 68-72
négociation, 9-122
 commerciale, 16, 17, 37, 94
 compétitive, 84, 101, 103, 115,
 163, 164
 coopérative, 104-119
 mixte, 119-121
 politique, 14, 17
 sociale, 12, 14, 17, 53, 76, 94
norme, 15, 33, 51, 54, 58, 60, 61,
112, 152

O

objectif, 76-78
objet abstrait, 58-73

P

P.L.O., 135-139
PATTON, 68, 69, 80, 81, 93, 99, 112,
113, 114, 118, 150, 217
philosophie, 28, 30, 41, 46
PICARD, 43, 54, 55, 56, 57, 71

PORCHER, 65, 73
pouvoir, 13, 20, 23, 34, 70-75
processus de négociation, 86-88
psychologie sociale, 20-28, 38, 40-46
PUGIBET, 65, 66, 207

R

rapport de force, 49, 146
règle, 14, 15, 16, 17, 22, 26, 27, 32,
40, 43, 51, 58, 60, 61, 63, 68, 74,
89, 94, 97, 118, 153, 154
représentation sociale, 58, 59, 62,
63, 68

S

stéréotype, 58, 59, 65-66
stratégie, 81-87
structuration du temps, 160-163, 184,
209-215, 244, 270-280

T

tactique, 83-88
THUDEROZ, 12, 15, 16, 17, 19, 22,
45, 52, 77, 85, 87, 88, 89, 91, 96,
97, 99, 104, 115, 116, 117, 118,
120
transaction, 27, 152-163
 cachée, 156, 159
 croisée négative, 156, 195, 216,
 274
 croisée positive, 161, 191, 195
 parallèle complémentaire, 156
 parallèle symétrique, 245, 286
TROGNON, 19, 31, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 46, 50, 52, 92,

U

URY, 68, 69, 80, 81, 93, 99, 112,
113, 114, 118, 150, 217



Résumé.

Le système d'enseignement des langues étrangères en milieu éducatif supérieur français est confronté à des négociations constantes entre l'institution, les enseignants et les apprenants. Le degré d'implication de chaque partie dans les processus négociateurs se doit d'être équitable. Une étude des comportements des négociateurs en situation permettrait non seulement de les interpréter afin de mieux les comprendre, mais également de les harmoniser en cas de disproportion participative manifeste lors de la prise de décisions. Pour ce faire, l'analyse transactionnelle s'avère un outil fiable et rapide et le cadre du D.E.U.G. d'Espagnol de l'Université Nancy 2 un cadre d'application utile.

Discipline : Sciences du langage, didactique.

Mots-clés : Négociation, analyse transactionnelle, analyse du discours, didactique de l'espagnol langue étrangère.

Équipe d'accueil : EA 1128 : Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.) ; Université Nancy 2 ; Nancy.

Abstract:

Foreign language teaching in French higher education is constantly exposed to several negotiations process between three main partners, institution, teachers and learners. The negotiators involvement must be fair-minded. A study of partners' behavior in situation is therefore required to be aware of them and make them consistent in case of disproportional participation in outcomes negotiations. Transactional analysis seems currently a reliable prompt work tool in an ideal situation like the Spanish D.E.U.G. (university diploma taken after two years' study) at Nancy 2 University, France.

Discipline: Linguistics, didactics.

Key words: Negotiation, transactional analysis, pragmatics, Spanish foreign language didactics.

Management team: EA 1128: Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.) ; Université Nancy 2 ; Nancy.
