Université Paris Nanterre
200 av. de la République
92001 Nanterre Cedex
www.u-paris10.fr

École doctorale 139
MoDyCo
Modèles Dynamiques Corpus
UMR CNRS 7114

Membre de l'université Paris Lumières

Philippe Turchet

IDENTIFICATION DE RUPTURES DE COMPRÉHENSION DIALOGIQUE EN CONTEXTE INTERCULTUREL À PARTIR D'INDICES CORPORELS

Thèse présentée et soutenue publiquement le ***20 décembre 2017***
en vue de l'obtention du doctorat de
SCIENCES DU LANGAGE
de l'Université Paris Nanterre

sous la direction de M. Christophe PARISSE (Université Paris Nanterre)
&
sous la co-direction de Mme Armelle JACQUET-ANDRIEU
(Université Paris Nanterre)

Président du Jury	Monsieur Danh Thành DO-HURINVILLE	Professeur Université de Franche-Comté
Rapporteur :	Madame Aliyah MORGENSTERN	Professeur, Université Paris Sorbonne Nouvelle
Rapporteur :	Monsieur Bernard CADET	Professeur émérite & Ψ Université Caen Normandie
Directeur :	Monsieur Christophe Parisse	Chargé de recherche HDR Université Paris Nanterre
Codirectrice :	Madame Armelle JACQUET-ANDRIEU	Ingénieur de recherche & Ψ HDR Université Paris Nanterre
Membre du jury	Monsieur Dominique BOUTET	Maître de Conférences Université d'Evry-Val-d'Essonne

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement et chaleureusement Armelle Jacquet-Andrieu pour son énergie farouche et sa persévérance dans la réflexion, elle sans qui cette thèse n'aurait sans doute pas vu le jour.

Je tiens également à remercier Christophe Parisse pour sa capacité à fluidifier les débats en donnant à l'autre, les moyens lucides de réfléchir. Ils auront été l'eau et le feu de ma thèse.

Je voudrais également remercier les membres du jury : Aliyah Morgenstern, Bernard Cadet, Dominique Boutet, Danh Thành Do-Hurinville, pour le temps qu'ils auront consacré à entrer dans les méandres de mon travail.

Un grand merci à ma famille, mes deux familles, qui me donnent le goût de garder, où que je sois, l'œil ouvert sur l'autre continent.

Et bien sûr, le plus grand des remerciements à Jocelyne, pour sa tendresse et son soutien. Par sa disposition à mettre de la lumière en toute chose, elle a éclairé ce labeur.

Enseigner la compréhension

La compréhension est à la fois moyen et fin de la communication humaine. Or, l'éducation à la compréhension est absente de nos enseignements. La planète nécessite dans tous les sens des compréhensions mutuelles. Étant donné l'importance de l'éducation à la compréhension, à tous les niveaux éducatifs et à tous les âges, le développement de la compréhension nécessite une réforme des mentalités. Telle doit être l'œuvre pour l'éducation du futur.

La compréhension mutuelle entre humains, aussi bien proches qu'étrangers, est désormais vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare d'incompréhension.

D'où la nécessité d'étudier l'incompréhension, dans ses racines, ses modalités et ses effets. Une telle étude est d'autant plus nécessaire qu'elle porterait, non sur les symptômes, mais sur les causes des racismes, xénophobies, mépris. Elle constituerait en même temps une des bases les plus sûres de l'éducation pour la paix, à laquelle nous sommes attachés par fondation et vocation.

Edgard Morin : Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur
Ed, UNESCO, 1999.

SOMMAIRE

SOMMAIRE 5
INTRODUCTION GÉNÉRALE 6
PARTIE I 11
PROBLÉMATIQUE & CADRE THÉORIQUE 11
I – CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE 12
I – CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE 22
PARTIE I – CONCLUSION BRÈVE 80
PARTIE II – MÉTHODOLOGIE & EXPÉRIMENTATION PRÉLIMINAIRE 82
II – CHAPITRE 1 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE 83
II – CHAPITRE 2 : PREMIÈRES OBSERVATIONS 98
II-CHAPITRE 3 : DÉPLACEMENTS DU REGARD 145
NOUVELLES DONNÉES 145
PARTIE II – CONCLUSION BRÈVE 157
PARTIE III : INVERSION D'INFÉRENCE 159
EXPÉRIMENTATION *PRINCEPS* 159
III-CHAPITRE 1 : EXPÉRIENCE *PRINCEPS* 160
III-CHAPITRE 2 : DISCUSSION-SYNTHÈSE 174
CONCLUSION GÉNÉRALE 195
BIBLIOGRAPHIE 201
Références citées dans le texte 202
Références générales 202
Œuvres 202
Ouvrages et articles 203
Littérature grise 226
Références électroniques 227
INDEX DES AUTEURS CITÉS 229
TABLE DES ILLUSTRATIONS 236
TABLE DES MATIÈRES 238
ANNEXES 242
ANNEXE 1 – PRINCIPES DE LA TAXINOMIE DE SYNERGOLOGIE [TPMGS] 243
ANNEXE 2 – TAXINOMIE POSTURO-MIMO-GESTUELLE DE SYNERGOLOGIE 250
ANNEXE 3 – PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE 284
ANNEXE 4 – « BLOCS-TEXTES » AVEC RUPTURE DE COMPRÉHENSION 285
ANNEXE 5 – CORPUS DE LA RECHERCHE D'INFORMATION 344
TABLE DES ANNEXES 345

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'observation, en contexte naturel et interculturel, des interactions verbales trouve son intérêt dans la corrélation réciproque des processus de compréhension du langage et de ceux de la mimogestualité, consciente ou non, dont la constitution innée/ acquise demeure une énigme scientifique et ce, malgré l'existence d'une littérature importante, évoquée dans l'état des lieux puis dans la double expérimentation afférente aux propositions théoriques.

En sciences de la cognition, l'expression langage humain renvoie essentiellement aux aspects verbaux de la communication. Aussi, les mots étant les supports sémantiques du message sont-ils souvent considérés comme les outils principaux, voire, uniques de l'interaction.

Dans le domaine de l'éducation interculturelle et des particularités du plurilinguisme, cette préséance affichée du langage verbal, *via* l'application de stratégies d'apprentissages spécifiques de la didactique des langues étrangères, est adossée à la langue orale et écrite, autrement dit : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, autrement dit, les quatre compétences : CO et CE, EO, EE, respectivement (Porcher, 2004 ; Perdue, 1995 ; Puren *et al*, 1988, etc.) dont les grands créateurs de préceptorats sont les initiateurs (Locke, 1882 ; Montaigne, 1595 ; Comenius, 1952/1638, etc.).

Si, en lien avec la psychologie cognitive et la neuropsychologie, l'intérêt pour d'autres marqueurs du sens que le langage, *stricto sensu*, se fait jour depuis un certain nombre d'années, ceux du monde émotionnel du sujet en particulier (James, 1884 : Damasio, 1994, 1999, 2003, 2010, 2017), pour citer quelques ouvrages fondamentaux sur les émotions, il s'avère que cette expression, d'ordre essentiellement corporel, est quasiment absente des *curricula*, dans le domaine de la didactique du langage et des langues. Dès lors, certaines stratégies d'expression non liées strictement au langage verbal, ou dont l'identification n'est pas verbale, *a priori*, ne sont ni enseignées, ni utilisées ou sous-utilisées, en pédagogie et en didactique des langues. La présente recherche, en lien avec le multilinguisme et les sociétés plurilingues, s'inscrit dans ce champ de la communication humaine, dans un contexte particulier de la communication interculturelle : l'interaction dialogique, entre sujets immigrants, d'origine étrangère, donc, et de sujets autochtones.

La thèse se centre sur l'identification de manifestations observables du déclenchement de la rupture de compréhension, dans un contexte où, comme nous le verrons, il existe peu de données disponibles en sciences du langage et en sciences de l'éducation. Bien que présente, la non-compréhension masquée est pourtant un phénomène observable, sur le terrain, chez des immigrants, en situation d'exolinguisme. Au Québec, l'aveu simple de leurs difficultés linguistiques, souvent difficile sur le plan personnel, a été le point de départ

de notre réflexion et de notre motivation à observer leurs modes spécifiques de communication, adaptés à leurs connaissances déjà intégrées, même lacunaires, en situation d'interaction dialogique, exolingue.

Les spécialistes de l'interculturel sont préparés à l'observation de la non-compréhension et à y remédier, lorsque le sujet non-natif l'exprime. En revanche, le repérage d'une telle rupture, quand elle est masquée, passée sous silence, échappe à l'intervention possible de l'interlocuteur natif ou expert dans la langue sociale du pays, le français du Québec, ici.

Cette difficulté de repérage est une entrave à la théorisation de la rupture de compréhension et à sa remédiation. Notre propos est d'explorer un autre canal, celui de la corporéité, en vue d'apporter des éléments de réponse : observer la gestuelle de sujets non-natifs, exolingues, en situation de non compréhension masquée. L'hypothèse initiale est qu'en l'absence de verbalisation, le langage corporel pourrait être un outil susceptible de livrer des informations pertinentes, sur l'état de compréhension du sujet observé.

Dans cet esprit, il s'agit d'établir une classification sémiologique, sémantique, des régularités observées, au cœur de séquences spécifiques de l'interaction dialogique, d'œuvrer au renforcement de la pédagogie des langues naturelles, maternelles et étrangères, grâce à une modélisation des ruptures de compréhension observables dans la mimogestualité de sujets-écoutants, silencieux donc. En outre, appliqué à la communication normale et pathologique, un tel outil permettrait d'améliorer l'étayage de la communication plurilingue dans de multiples domaines de la didactique au sens générique « l'art d'enseigner » (Littré, 1956, t. 2 : 39).

Plus généralement, cette étude, centrée sur des interactions interculturelles, devrait ouvrir la réflexion sur la communication en général car il est reconnu que les difficultés liées à l'exolinguisme sont un miroir grossissant des situations de communication endolingues (Vasseur *et al*, 1996).

Le premier chapitre de la PARTIE I de cette recherche, positionnée dans le champ de la communication interculturelle, concerne le repérage des ruptures de compréhension, lorsque des interlocuteurs en situation d'exolinguisme, privilégient des stratégies de masquage, pour éviter de laisser voir leurs difficultés de compréhension. Dans ces contextes de mutisme avéré, l'utilité de marqueurs diversifiés de compréhension sera établie, de même que la justification de l'utilisation du langage corporel comme critère central de repérage desdites ruptures.

Dans le second chapitre, nous exposons le cadre théorique de cette thèse, en fixant le paradigme épistémologique présidant à la théorisation des connaissances. Le lien à établir entre un cadre socioconstructiviste de production des connaissances, la cognition des interlocuteurs, envisagée d'un point de vue externaliste, et l'approche interactionniste de la

communication dialogique et interculturelle, permettra d'envisager la pertinence d'introduire l'exolinguisme, dans son contexte.

Des critères conceptuels d'identification des situations de non-compréhension seront ensuite recherchés, énoncés à partir de l'analyse conversationnelle : les limites de ces critères seront dûment repérées et exposées. La réflexion sur l'observation du langage corporel, appliquée au contexte de communication dialogique et interculturelle, exolingue sera proposée au terme de ce cheminement, en vue de prévenir et/ou remédier aux ruptures de compréhension.

La PARTIE II comporte la présentation de la méthodologie, associée à une expérimentation préliminaire en trois volets, développée *via* un dispositif de recherche organisé à partir d'une analyse de contenu. La collecte des données tient compte de la récursivité du langage (Jacquet-Andrieu, 2011) et de ses spécificités.

Le corpus étudié est constitué d'un ensemble d'interactions dialogiques enregistrées et filmées : étude audiovisuelle, donc. Il sera dûment décrit et l'analyse plurimodale des interactions se fondera sur une corrélation forte entre mimogestualité et discours oral.

Le premier volet de cette expérimentation préliminaire concerne le dispositif de recherche lui-même. Les divers éléments de l'expérimentation relèvent d'un échantillonnage interculturel ; le recueil et la transcription des données y sont détaillés

Le deuxième volet concerne la nature et la catégorisation des ruptures de compréhension linguistiquement exprimées. Cinq grands types sont présentés, de même que les premières pistes de repérage des items mimogestuels, présents au voisinage des ruptures de compréhension.

Dans le troisième volet, de nouvelles données sont d'abord analysées, visant à mettre en évidence un phénomène repéré dans la partie précédente : il s'agit d'une excentration brève et rapide du regard, observée lors des ruptures de compréhension que nous désignerons sous l'acronyme : EB2R. Ce phénomène sera approfondi avec l'observation de nouvelles données, afin de savoir si l'observation d'indices de ruptures de compréhension est liée ou non à la recherche d'informations manquantes ou absentes, rendant impossible la compréhension.

La PARTIE III consiste en une inversion d'inférence entre langage verbal et langage non-verbal, en vue du repérage des ruptures de compréhension, à partir de données spécifiquement mimo-gestuelles prélevées : elles seront discutées, puis proposées comme données d'intérêt.

Dans le premier volet, une expérimentation *princeps,* découlant directement de l'étude préliminaire de la Partie II, est mise en œuvre, afin de préciser les fondements de l'analyse plurimodale (audiovisuelle) de l'intercompréhension, exposée dans la PARTIE II.

L'excentration brève et rapide du regard (EB2R), repérée en situation de rupture de compréhension est recherchée méthodiquement et les données verbales à son voisinage sont étudiées, faisant apparaître d'autres ruptures de compréhension non identifiées.

Dans le second volet – la Discussion-synthèse –, divers écueils à éviter seront précisés, pour que la réflexion sur la posturo-mimo-gestualité soit pertinente. Ce sera aussi l'occasion de faire le point sur les résultats obtenus et les enseignements à tirer de l'objectivation d'un lien spécifique entre langage verbal et corporéité, ainsi que sur les innovations apportées par ce lien théorique, dans le contexte de la thèse.

La conclusion générale est une synthèse qui, reprenant les éléments théoriques sous-jacents à l'organisation de la double expérimentation, évoque l'apport de la posturo-mimo-gestualité dans le repérage des ruptures de compréhension, verbalisées ou non, à partir de l'observation d'indices spécifiques, dans les deux situations exposées. Elle s'ouvrira sur la perspective de construire une grille permettant de repérer les signes établis desdites ruptures, d'en fixer le point d'incidence récurrent (EB2R) et de les désigner comme signes effectifs de non-compréhension.

PARTIE I
PROBLÉMATIQUE & CADRE THÉORIQUE

I – CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

> « Ce que l'on voit réellement, ce sont les individus. Les sociétés ne se voient pas. On ne peut donc pas dire d'elles qu'elles existent et qu'elles sont 'réelles' au même titre qu'on peut le dire des individus qui les composent. Finalement tout ce que l'on peut dire des structures sociales provient de l'observation des individus et de ce qu'ils disent ou produisent. »
>
> Norbert Elias, *La Société des individus*

I-1.1 Introduction

En ce début du XXIe siècle, la généralisation des échanges et l'accroissement des flux de populations sont des indices majeurs de la mondialisation. Les migrations internationales induisent un brassage ethnique et linguistique, amené à se déployer durant toute la première moitié de ce XXIe siècle (*World Bank Group* & *International Monetary Fund*, *IMF*, 2014).

Dans un contexte où 45 % du temps est consacré aux interactions orales dans le monde occidental (Burley-Allen, 1995), la France et le Canada montrent deux visages un peu différents. En France, 750 000 personnes déclarent ne pas parler la langue de leur pays d'accueil (INSEE, 2013), soit environ 1/100. Au Canada, pays dans lequel le plus fort contingent d'immigrants vient d'Asie (56,3 %), la situation est plus complexe car la structure linguistique des idiomes[1] (langues, dialectes, créoles, patois, parlers, etc.), en présence, parlés par les immigrants est très éloignée de celle des langues dites occidentales (indoeuropéennes). Plus du tiers d'entre eux (38,8 %), selon Statistiques Canada (ENM, 2011), s'estiment incapables de converser dans l'une des langues officielles à leur arrivée, c'est-à-dire en français et en anglais. En outre, 6,5 % d'entre eux déclarent ne connaître aucune des deux structures linguistiques (ENM, 2011). Au Québec, en 2015, près de 5 % de la population ne parlait pas français (MICC, 2014). Cette situation linguistique renforce les difficultés d'intégration des populations immigrantes, exolingues et, au quotidien, elle entrave leur vie et leur insertion sociale et professionnelle, dans leur société d'accueil (Plivard, 2014, Mizrahi *et al*, 2008 ; Bourhis *et al*, 2007).

Dans le champ de l'éducation, de la didactique des langues étrangères et, plus globalement, de la communication humaine, les acteurs de l'intégration sont mis en présence de flux de populations déplacées, plus importants que par le passé. Et même si, en soi, l'augmentation du nombre d'immigrants ne semble pas être un frein à l'intégration, le lien négatif entre l'accroissement de leur effectif, par rapport à la population totale restant à établir (OCDE,

---

[1] ***Idiome*** : terme générique qui désigne l'ensemble des structures linguistiques parlées sur le globe, quel que soit leur degré de développement : tradition écrite ou non (Coseriu, 1952).

2015), la marginalisation d'un nombre croissant d'entre eux, à cause de leur bas niveau linguistique, est devenu préoccupant. Dans les conclusions de ce même rapport de l'OCDE *Indicators of Immigrant Integration* (2015) indique :

> Les immigrés sont plus souvent en situation d'inactivité non choisie, c'est-à-dire qu'ils souhaitent travailler mais ne recherchent pas activement un emploi […] l'UE, 21 % des immigrés inactifs déclarent vouloir travailler contre 16 % de leurs homologues nés dans le pays… dans la zone OCDE (17 % contre 14 %).

Ainsi l'immigration ne peut pas être considérée comme un obstacle à l'intégration. En revanche, une forme de fragilisation peut en résulter et toucher la société tout entière.

La mise au point d'outils permettant aux acteurs de l'interculturel de repérer plus rapidement les obstacles à une intégration pleinement réussie des publics non-natifs se pose donc, dans l'objectif de lutter contre les vulnérabilités qu'engendre la condition de non-natif, accueilli dans une société nouvelle.

I-1.2 Intercompréhension en contexte de communication interculturelle exolingue

Les situations de communication interculturelle exolingue sont caractérisées par le fait qu'une personne communique dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Une asymétrie des compétences linguistiques apparaît d'emblée entre les inter-actants en faveur des natifs, dans la plupart des situations. Alber *et al* (1986) décrivent ce phénomène en lien avec les compétences de communication :

> L'interaction est endolingue. L'exolinguisme commence seulement là où l'asymétrie s'impose comme un problème incontournable et exige un traitement discursif spécifique, observable à travers les formes du discours. Une des conséquences de cette définition est qu'une même interaction peut passer et repasser la frontière au gré de la discussion (Alber *et al* : 5).

L'interaction interculturelle n'est pas asymétrique en soi. Deux personnes motivées à se comprendre vont mettre en œuvre les ressources nécessaires pour y parvenir (Cohen-Emerique, 2013). Dans le champ de l'interculturel, les difficultés de compréhension ne semblent donc pas, en apparence tout au moins, un obstacle insurmontable. Elles sont plutôt l'une des conditions du dialogue interculturel car elles sont un terreau où des processus d'étayage et de remédiation peuvent s'ajuster à la communication, favoriser les rapprochements et l'acquisition d'une langue seconde.

L'étayage, d'abord théorisé dans le cadre du rapport adulte-enfant (Vygotski, 1934/1985), avant d'être repensé pour les apprentissages chez l'adulte (Bruner, 1983), est envisagé comme un processus permettant à un adulte-apprenant d'accomplir des tâches qu'il n'aurait pu réaliser seul : « *L'interactant plus compétent donne à l'apprenant le moyen de résoudre le problème sur lequel il bute* » (Bange, 1992 : 63).

La production verbale entourant l'incompréhension est envisagée comme un élément de co-construction dont les inter-actants, locuteur et interlocuteur, partagent la coresponsabilité

(Arditty, 2003). Et dans ce contexte, les ruptures momentanées de compréhension, inhérentes à la communication, font partie de la dialectique de son déroulement et elles sont chapeautées par la mise en œuvre d'étayages adaptatifs divers (Abdallah-Pretceille *et al*, 1999).

Lorsque l'incompréhension requiert une remédiation, un étayage est mis en œuvre, soit « [un] *ensemble de pratiques traitant des problèmes ou troubles de la parole, de l'écoute ou de la compréhension dans la conversation* » (Schlegoff, 2000 : 207). La remédiation constitue alors une parenthèse centrée sur le maintien ou la reconstruction des conditions d'une intercompréhension acceptable.

Pourtant la bienveillance dont font preuve les experts-natifs, pour combler le manque de compétences linguistiques « *pour ainsi dire officiel* » (Dausendschön-Gay *et al,* 1991 : 41) des locuteurs non-natifs, n'est pas systématique (Bremer *et al*, 1996). Le locuteur non-natif ne développe pas toujours un intérêt ou une compétence optimale dans l'échange (Bange, 1992) ; derrière des processus d'intercompréhension en apparence corrects, se profilent des difficultés qui, empêchant la mise en place de mécanismes facilitateurs, créent des ruptures de communication, parfois difficiles à identifier.

I-1.3 Non-compréhension silencieuse : une rupture de compréhension peu étudiée

L'asymétrie des positions (natif/non-natif), en situation d'exolinguisme, n'est pas toujours vécue comme une relation dialogique empathique, incitant à l'échange. Face aux énoncés du locuteur natif, perçus comme obscurs et susceptibles de mener à une rupture de compréhension, les non-natifs disposent de possibilités énonciatives stratégiques. Richterich et Suter en ont listé quelques-uns : « On peut toujours se taire », « Faire semblant d'avoir compris », « Répondre avec des formules vagues », « On peut changer de sujet et parler de ce qu'on connait » (Richterich *et al*, 1983 : 116). Ces stratégies d'évitement permettent de passer sous silence la « non-compréhension », pour reprendre la formulation de Oursel (2013).

Les énoncés du natif peuvent être vécus comme infantilisants (Aveni *et al*, 2005) ; c'est parfois le cas lorsque ce dernier freine son débit de parole ou bien sur-articule, laissant à penser qu'il est face à un enfant qui ne le comprend pas (Tellier, 2006). L'exagération des simplifications, engendrée par le « *foreigner talk* » (Chaudenson *et al*, 1986), suggère alors le « *babytalk* » (Solomon, 2011) ou « *motherese* » (Mohanty *et al*, 1997). Des pauses plus fréquentes, des énoncés plus courts ou la simplification syntaxique, mis en œuvre pour rendre le discours compréhensible à l'interlocuteur non natif (Chaudron, 1983, 1985, Véronique, 1992), même s'ils permettent un ajustement des échanges des deux interlocuteurs, comportent également le risque d'être ressentis comme infantilisants, pour un non-natif. Par ailleurs, le *Conseil de la langue française du Québec* (2011) repris par St-

Laurent *et al*, 2011) note que :

> […] la question des rôles sociaux peut être très importante, en particulier lorsqu'il existe des différences culturelles importantes entre la société d'origine des immigrants et la société d'accueil, les rôles masculins/féminins, la distribution des tâches et le statut de chacun des membres de la famille pouvant en effet se révéler sensiblement différents dans les deux pays (St-Laurent *et al* : 40).

L'immigrant, face à la non-compréhension des paroles du natif, peut vivre une altération de son image, de sa confiance en soi, mais aussi en les autres. Et son analyse des paramètres de l'interaction peut le conduire à préférer le silence à l'expression d'un énoncé inadéquat (Macintyre *et al*, 1998). Dans ces contextes, les stratégies de communication, fondées sur le silence, sont susceptibles de constituer la réponse la mieux adaptée à des situations potentiellement vécues comme de véritables micro-agressions (Kim *et al*, 2010), mais elles conduisent également à la rupture de communication.

Dans le cadre d'une interaction dialogique, interculturelle entre un travailleur migrant et un conseiller, Kerbrat-Orecchioni (1998) évoque l'abandon conscient du droit et du tour de parole, de la part du locuteur migrant en difficulté qui préfère se taire, plutôt que d'exposer ses lacunes à haute voix :

> S'agissant de travailleurs migrants s'exprimant dans la langue de leur pays de résidence, il y a double illégitimité de la parole : du fait du statut qui leur est attribué dans la majorité des interactions qu'ils vivent au quotidien, et de leur parler approximatif. Ceci est manifeste dans des attitudes d'auto-minoration linguistique, dans l'abandon du droit à la parole quand l'autre ne comprend pas, ou encore dans l'acceptation tacite de ne pas comprendre (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 27)

Le mutisme en interaction interculturelle peut apparaître dans d'autres situations bien circonscrites. Par exemple, lorsque la personne ne comprend pas son interlocuteur (Vallat, 2012), ses attentes (Yanaprassart, 2003), ou bien lorsque les propos de son allocutaire suscitent des résistances (Payet, 2006), des pertes de motivations (Bange, 1994) ou encore, parce que la dynamique du tour de parole est différente d'une culture à une autre (Porquier, 1984). En outre, articuler une langue étrangère oblige des apprenants à la mise en œuvre consciente et concordante de nombreuses ressources mentales, autrement dit cognitives, car les processus mentaux de l'idiomatisme de la langue du pays d'accueil sont en cours d'automatisation (Billières, 2005). Toutes ces situations peuvent amener une personne immigrante à s'enfermer dans le mutisme, sorte d'acquiescement tacite à une forme de rupture adaptative (Dausendschön-Gay *et al*, 1991) à des stratégies de non reprise de parole, ou d'interaction *a minima*. D'après plusieurs auteurs (Varonis *et al*, 1985 ; Watson *et al*, 1999, etc.), ce sont autant de marqueurs de « non-compréhension » (Perdue, 1993b : 66) qui, sur le plan psychologique, sont susceptibles d'engendrer des fluctuations de la motivation (Cadet *et al*, 2012).

Schegloff (1977), mesurant la temporalité des ruptures de compréhension, conclut que certaines remédiations peuvent avoir lieu plusieurs tours de parole après la rupture. Et, dans ces conditions, si certaines ruptures de compréhension sont identifiées tardivement, il est possible de conjecturer que certaines autres ne soient jamais pointées.

La littérature décrit avec précision les diverses conversations, où les ruptures de communication sont identifiées après-coup par les inter-actants, sur des critères tirés du langage verbal (Bange, 1996 ; Bange *et al*, 2005 ; Mondada *et a*l, 2000 ; Vasseur, 2005 ; Mondada, 1995 ; Kerbrat-Orecchioni, 1994, 1992, 2004 ; Kerbrat-Orecchioni *et al*, 2002). En revanche, le moment de la rupture elle-même qui, lui, est préalable à l'identification et à l'engagement de la remédiation, n'est pas strictement identifié dans la littérature, faute d'être susceptible d'être repéré sur des bases verbales. L'interlocuteur silencieux est à l'écoute du locuteur, à ce moment là. Les seuls indicateurs observables de la rupture de compréhension sont d'ordre corporel, repérés, par défaut.

I-1.4 Langage corporel : un marqueur de non-compréhension

Les signes principaux de la rupture de compréhension se manifestent par défaut, *via* des marqueurs issus de la sémiologie du langage corporel, car ils constituent les seuls indices disponibles, quand l'interlocuteur est silencieux (à l'écoute) ou bien choisit de se taire. Or, actuellement, le langage corporel ne fait l'objet d'aucune construction sémiologique spécifique, objectivable en un vocabulaire et une grammaire, dans une grille spécifique, même si, par ailleurs, plusieurs auteurs (Lee *et al*, 2006 ; Cassell, 2000 ; Faraco, 2001 ; Pelachaud, 2005) considèrent que le langage corporel fait partie du cadre multimodal de la communication et, par conséquent, de l'intercompréhension en communication.

Dans la littérature, un consensus relatif existe pour attester que lorsque le langage verbal et le langage du corps se contredisent, il pourrait convenir de se fier davantage au langage du corps, considéré plus fiable car, s'exprimant sur des bases émotionnelles, il est moins susceptible d'être contrôlé, maîtrisé, manipulé (Barrier, 2014 ; Corrazé, 1980 ; Bateson, 1977 ; Ekman *et al*, 1976).

Les outils permettant l'identification de la compréhension, à partir de la communication non-verbale, demeurent en grande partie fondés sur le ressenti des inter-actants. Des outils de décodage visuel, comparables à ceux qui permettent de dépister les stratégies de rupture dans le discours verbal (Varonis *et al*, 1985 ; Schegloff, 2000 ; Bange, 1992), doivent être formalisés et systématisés de façon plus rigoureuse, lorsqu'elles sont impliquées dans des problématiques liées à la compréhension.

Dans la littérature spécialisée, en particulier en sciences de l'éducation et en linguistique, cette connaissance très parcellaire de la description et du traitement des marqueurs corporels, est due, en partie, au lien mal défini entre non-compréhension et langage corporel. Les grilles de lecture des attitudes corporelles les plus précises sont souvent réduites à un spectre restreint de signes observés (Dael *et al*, 2012 ; Ekman *et al*, 1997. Kida, 2011. Cuxac, 2007 ; Moody *et al*, 1986. MacNeil, 1992 ; Kendon, 2004 ; Tellier, 2006 ; Boutet *et al*, 2008 ; Condon, 1970 ; Laban, 1971 ; Benesh, 1955 ; Mirzabekiantz, 2000 ; Conté 1954 ; Eshkol *et al*, Eshkol *et al*, 1958 ; Sutton, 1981/1977) et, de fait, des

signes non verbaux, susceptibles de constituer des indices de repérage importants, ne sont pas relevés.

Par exemple, la dissymétrie gauche/droite des réactions émotionnelles corporelles, durant la communication, liée à l'organisation neuropsychologique de l'espace moteur et son ontogénie (Jacquet-Andrieu *et al*, 2016 ; Bullinger, 2004), relativement indépendante de la neurophysiologie fonctionnelle de la préférence manuelle, est pratiquement ignorée, alors même qu'il est possible qu'elle joue un rôle au moment du basculement de la compréhension à la non-compréhension (Kendon, 2004 ; McNeill, 2008 ; Tellier, 2006 ; Kida, 2011). De même, la sémiologie de la latéralité des positions assises passe largement inaperçue dans la littérature (Argyle, 1975). L'aspect dissymétrique des déplacements faciaux est passé sous silence dans des grilles pourtant fort connues et largement expérimentées (Ekman *et al*, 1997). Dans la gestualité des bras, la configuration des poignets est souvent ignorée des grilles qui traitent pourtant de cette question (Kita, 2009), ou bien, les diverses configurations des mains qui reviennent l'une dans l'autre sont également absentes de grilles qui, pourtant, se veulent exhaustives, pour le traitement de ces signes (Casasanto, 2011 ; Casasanto *et al*, 2010 ; Dael *et al*, 2012). Or, si ces attitudes corporelles, effectuées par des personnes de cultures différentes sont peu, voire, non décrites, elles ne pourront être comparées entre elles. Dans ces conditions, la carence de réflexion relative à l'observation d'une communication dialogique et interculturelle efficace, à partir d'outils non verbaux, conduit à ce que des ruptures passent inaperçues et que les remédiations afférentes deviennent impossibles. En outre, des signaux non verbaux de lassitude ou de désintérêt (perte de motivation), non traités par le locuteur, peuvent amener l'interlocuteur silencieux, en situation d'exolinguisme, à éprouver un sentiment de non-écoute lorsqu'il n'est pas vraiment regardé, ce qui peut renforcer son sentiment de dévalorisation (Pellegrino-Aveni, 2005). Mais encore et surtout, le langage corporel, en situation de communication interculturelle dialogique, requiert d'être systématiquement observé parce que, durant la conversation, les interlocuteurs s'observent mutuellement et l'intérêt porté aux attitudes de l'interlocuteur, forcément silencieux au moment où il écoute, devient le seul critère déterminant de l'état de sa compréhension en temps réel.

I-1.5 Rapport universel/ culturel du langage corporel en face-à-face exolingue

La sous-exploitation du langage corporel, en contexte exolingue, provient du fait qu'il est généralement envisagé comme langage co-verbal, c'est-à-dire comme un langage non-verbal d'accompagnement des mots qui, eux, sont dotés d'une forte connotation culturelle. Aussi, la reconnaissance de la valeur d'indicateurs corporels qui dépendraient de conditions d'ordre culturel semble bien réelle, ce que Yanaprassart (2003) évoque comme suit :

> Une bonne partie des malentendus interculturels proviennent aussi d'éléments extralinguistiques ainsi que de différences dans les règles conversationnelles. Les participants interprètent paroles et actions à

> travers la grille de lecture de leur culture d'origine, et leur attribuent le sens qu'elles auraient dans leur propre culture (Yanaprassart, 2003 : 85).

L'aspect très fortement culturel de certains codes de comportement, à commencer par des rites comme la simple manière de dire oui ou non d'un mouvement de tête (Morlat, 2007), de se dire bonjour (Lawless, 2008) ou même de se sourire (Yanaprassart, 2000), pour ne prendre que quelques exemples, familiers aux voyageurs, détournent de l'observation de la corporéité. L'existence de règles structurelles décrites de longue date (Malinowski, 1968 ; Mead, 1934/1963), considérées par Bourdieu (1980) comme *habitus* spécifiquement stéréotypés, ancrés en l'individu, et fonctionnant de manière déterministe, peuvent être également considérés, comme autant d'obstacles à la généralisation d'observations liées au langage corporel. Cette critique se renforce du fait que le langage corporel co-verbal contribue à enrichir le contexte verbal, en isomorphie, avec la structure de la langue, dont la spécificité ontologique est largement fondée sur son caractère culturel (Blondel *et al*, 1998) :

> Il ne faudra pas perdre de vue que le langage corporel, à lui seul, ne permet pas de comprendre une interaction : il ne prend son sens qu'en référence au message verbal et aux autres paramètres de la communication (Blondel *et al*, 1998 : 18).

Toutes ces raisons plaident en apparence pour l'abandon d'une problématique tendant à placer le langage corporel au centre du processus de compréhension interculturelle, surtout si ce processus comporte aussi un caractère exolingue. Pourtant, parallèlement, la communication interculturelle recèle un étrange paradoxe (NGuyen, 2011) :

> Comment en situation de différence culturelle, la communication reste-t-elle envisageable? En effet, les codes culturels favorisent la communication seulement s'ils sont partagés. Le paradoxe est qu'elle semble théoriquement impossible et pourtant force est de constater qu'elle se déroule souvent de manière suffisamment satisfaisante pour permettre la coopération (NGuyen, 2011 : 5).

Le paradoxe exprimé par NGuyen (2011) peut être reformulé ainsi : Le langage corporel accompagne la langue et, à ce titre, il peut constituer une source d'incompréhension en situation d'exolinguisme mais, paradoxalement, des locuteurs de cultures différentes qui, linguistiquement, ne se comprennent pas, font usage du langage corporel pour s'informer mutuellement de leur incompréhension, ce qu'Arditty (2003), citant Perdue (1982), exprime ainsi :

> Cela place [l'apprenant] dans une situation apparemment paradoxale : pour pouvoir communiquer, il doit apprendre la langue, et pour apprendre la langue, il doit communiquer. Le paradoxe n'est évidemment qu'apparent […] Comme l'apprenant maîtrise déjà une première langue, il peut faire appel à un riche répertoire de techniques communicatives qui ne sont pas (ou seulement partiellement) liées à une langue particulière, parmi lesquelles des moyens non verbaux, comme les gestes iconiques, le fait de montrer du doigt, etc., ainsi que diverses techniques discursives (Arditty, 2003 : 23).

Dans certaines circonstances, le langage corporel devient un outil de communication privilégié qui transcende, en partie, les frontières culturelles et permet de dépasser la langue pour se comprendre, alors qu'il y supplée seulement, dans des conditions ordinaires. Pour ces raisons,-il ne peut être écarté d'un cadre de réflexion interculturel.

I-1.6 Formulation du problème et question générale de recherche

En contexte interculturel, la mécompréhension de la part du langage qui est d'ordre corporel, associée à la place insuffisante laissée à son observation, en conditions d'exolinguisme, nuit à l'identification précoce de l'incompréhension, lorsque l'interlocuteur est mutique. Ceci induit la question suivante :

> En situation de face-à-face interculturel, comment repérer les ruptures de compréhension sur les bases du langage corporel, afin d'identifier les déclencheurs de ces ruptures entre des interlocuteurs, en situation d'exolinguisme ?

I-1.6.1 Objectifs de recherche

Ils sont de trois ordres :

a) Repérer des critères verbaux permettant d'identifier les ruptures de compréhension en situation de communication dialogique et interculturelle.
b) Identifier un critère (ou plusieurs) de type posturo-mimo-gestuel, non-conscient(s) indiquant le point d'incidence des ruptures de compréhension.
c) Envisager une grille d'occurrences corporelles qui, à terme, permette de généraliser le repérage du ou des signe(s), point(s) d'incidence des ruptures de communication, en situation de face-à-face interculturel, pour la mise œuvre précoce de stratégies didactiques de remédiation cognitive verbale.

I-1.6.2 Importance de la recherche

L'intérêt de cette recherche sur le langage, au sens large, tient à la mise en relation systématique de ses dimensions verbale et posturo-mimo-gestuelle, à parts égales, considérant, *a priori*, que le verbal est incarné (Saussure, 1891 ; Varela, 1979 ; Maturana *et al*, 1980), puisqu'il se projette hors du corps, *via* les organes de la respiration, de l'articulation et de la phonation, en se fondant sur la pensée humaine. Dans cet objectif, il revient à nous, auteur de la recherche, de montrer la pertinence de cette approche.

I-1.6.3 Caractère novateur

Le caractère novateur de cette investigation tient à son objet : le repérage aussi précoce que possible de moments de non-compréhension et, plus exactement, de moments de rupture de la compréhension verbale, *via* une observation approfondie de la posturo-mimo-gestualité, en contexte d'interaction dialogique. La perspective d'y parvenir suppose une approche dynamique de la communication, en tenant compte de sa dimension récursive, en lien avec la mémoire et la mémorisation, et de sa dimension projective, liée à sa dimension d'anticipation (Jacquet-Andrieu, 2011).

Le propos est d'accéder à une modélisation suffisante, pour circonscrire la rupture de compréhension, à partir d'une sémiologie du geste efficiente, ce qui suppose une inversion d'inférence, entre langage verbal et langage corporel. En outre, une fois le modèle établi,

l'étude des ruptures de compréhension concernera le locuteur (celui qui parle) mais aussi l'émetteur silencieux (celui qui écoute). Ce dernier paramètre nous paraît novateur, au sens où, à notre connaissance, il existe peu d'études de ce dernier aspect, par rapport au grand nombre d'investigations consacrées au premier.

Le croisement concret d'une perspective qualitative, verbale avec une grille d'informations posturo-mimo-gestuelles, en vue d'améliorer la qualité d'interaction orale, correspond à un *modus operandi* qui, s'il s'avère efficace, pourrait être repris dans d'autres contextes d'investigation.

I-1.6.4 Pertinence scientifique

La pertinence scientifique de cette recherche tient à la généralisation possible de la généraliser car nous disposons d'un corpus étendu qui sera analysé sous plusieurs angles. En outre, par rapport aux études linguistiques en général (*cf. supra*), peu de travaux se centrent sur la compréhension, moins encore, sur les ruptures de compréhension, sinon du côté de la neuropsychologie. En effet, les linguistes se consacrent plus essentiellement à l'expression, directement observable (l'oral et l'écrit) ; peut-être est-elle aussi plus aisée à analyser, *a priori*.

La construction d'une grille générique des critères d'observation du langage corporel, dûment numérisée, permettra d'observer la compréhension et ses ruptures, entre les interlocuteurs : elle devrait avérer la possibilité de transfert des observations effectuées vers d'autres types d'applications en éducation.

Les critères d'observation du langage corporel retenus, sur une population très diversifiée et parlant une réelle diversité d'idiomes pourront enrichir le débat sur l'universalité/ culturalité des critères de communication non-verbaux.

I-1.6.4 Pertinence sociale

Tout au plus pouvons-nous dire, en ce tout début de développement, que cette recherche est dotée d'une pertinence sociale, au sens où elle est centrée sur la compréhension et les ruptures de compréhension, dans un contexte plurilingue.

Sur le fond, la lutte contre l'incompréhension, dans les sociétés, suppose une attention portée aux besoins d'autrui. Cette recherche vise à offrir aux intervenants de l'interculturel une grille qui leur permette d'identifier le plus précocement possible, directement dans l'interaction dialogique, les difficultés de sujets immigrants, en insertion sociale et professionnelle. Plusieurs indices de pertinence sociale peuvent être évoqués :

Reconnaître une rupture de compréhension, au moment de son irruption, est pertinent, parce que ses déclencheurs, durant une interaction, sont largement méconnus ; certaines causes d'incompréhension – jamais identifiées – amènent certaines personnes à ressentir une telle vulnérabilité qu'elles se murent dans le mutisme, faute d'outil permettant de percevoir leur niveau d'incompréhension linguistique et socioculturel.

L'utilisation de la grille d'observation posturo-mimo-gestuelle, dont nous avons publié des extraits en 2009 (elle a évolué) depuis, est disponible et efficiente ; elle devrait nous permettre de mieux comprendre la qualité des interactions dialogiques entre locuteurs et remédier aux difficultés engendrées, pour les sujets d'origine étrangère. Un simple regard posé, adressé à un interlocuteur, allophone ou natif, pourrait favoriser l'amélioration de la communication et renforcer d'emblée le climat d'intercompréhension. Enfin, la démarche générale que nous proposons devrait être généralisable à un large éventail de contextes sociaux. En effet, les situations d'exolinguisme s'avèrent un miroir grossissant d'autres types d'interactions verbales. Par ailleurs, l'observation précoce des ruptures de compréhension devrait enrichir la réflexion sur la nature et la dynamique de nombreuses autres interactions.

I – CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

> Le chercheur doit s'efforcer de n'être point influencé par la tradition, l'autorité, les raisons qui le porteraient à supposer ce que les faits doivent être, ou par des idées fantaisistes de quelque genre que ce soit : il doit s'en tenir à l'observation honnête et obstinée des apparences.
>
> Charles Sanders Peirce, *Collected Papers*, 1: 287

I-2.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons les choix épistémologiques, les concepts, certaines spécificités du langage corporel et de ses marqueurs.

L'identification du mode de théorisation des connaissances, associée à la dimension cognitive de l'interactionnisme nous a permis de concevoir la compréhension comme résultant d'une co-construction, entre inter-actants, et la rupture de compréhension comme une limite de ladite co-construction. Les concepts et notions, concrètement utiles au repérage de la non-compréhension, issus de la perspective interactionniste de l'acquisition du langage et de l'analyse conversationnelle (AC), seront relevés. Les aspects restrictifs de la démarche de l'AC, dans le traitement des données liées à l'objet de cette recherche, seront également évoqués. Enfin, parallèlement à cette sélection d'indicateurs verbaux, la décision de choisir le langage corporel comme *criterium* d'observation des ruptures de compréhension, sera objectivée. Ainsi, l'opération sémiologique impliquera une théorisation des marqueurs de compréhension/ non-compréhension proposés. L'opération de désignation de ruptures de compréhension, préalablement à leur verbalisation, pourra alors être effective et mise en lien avec des marqueurs dont les critères de choix auront été précisés.

I-2.2 Choix épistémologiques de cette recherche

La recherche scientifique s'organise autour de visions du monde partagées par une communauté de chercheurs. Dès 1962, Kuhn évoquait un « ensemble de convictions » partagées. Le support de références et connaissances communes, formant le support des connaissances émises, est qualifié de paradigme épistémologique.

Notre étude est adossée, à la fois, à une conception socioconstructiviste de production de la connaissance, à une conception externaliste de la communication et à une conception interactionniste de la compréhension. Ces visions inter-corrélées liées aussi bien à la production de la connaissance, au traitement cognitif de l'information qu'au mode de

perception de l'interaction permettront ensuite d'envisager l'exolinguisme et de le contextualiser.

I-2.2.1 Paradigme socioconstructiviste de production de la connaissance

Le socioconstructivisme est issu du constructivisme et, comme lui, il repose sur cette idée que la connaissance produite par l'esprit humain provient d'une construction. Le chercheur ne reproduit pas la réalité, il la reconstruit à partir de ses perceptions, de ses observations et de son vécu. La production de la connaissance est donc inséparable d'une activité mentale de réorganisation des connaissances existantes.

Le socioconstructivisme issu des travaux de Vygotski (1934/1985), radicalise la posture constructiviste de Piaget, en plaçant l'interaction sociale à la base du développement (Piaget se plaçant plutôt du côté du sujet). Trois éléments sémantiques inter-reliés sont identifiés dans le socioconstructivisme (Jonnaert *et al*, 2009) : a) La dimension « constructiviste » elle-même, où l'activité mentale du sujet est à la découverte de connaissances nouvelles ; b) La dimension « sociologique » qui prend en compte le contexte social de la construction ; c) la dimension d'inter-corrélation avec le milieu, qui signe l'interaction dans son entier.

Vygotski (1934/1997) reproche à Piaget son regard laconique sur l'aspect social de l'apprentissage, et souligne son importance dans le développement de l'enfant (langage et personnalité) ; l'enfant dont la construction des connaissances dépend fortement de son cadre social (familial, scolaire et sociétal) :

> Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps, au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (interpsychologique) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapsychologique). Ceci peut s'appliquer de la même façon à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains (Vygotski, 1934/1997 : 41).

Il introduit la notion théorique de « zone proximale de développement » (ZDP), lieu où, en collaboration avec l'adulte, l'enfant acquerra les connaissances et les habiletés nécessaires à réaliser seul ce qu'il est en train d'acquérir/ apprendre *via* cette coopération.

La notion d'étayage qu'introduit Bruner, à la suite de Vygotski, fondée sur l'interaction particulière entre un tuteur « expert » (généralement un parent) et l'enfant, permet de renforcer le cadre vygotskien (Bruner, 1983, 1987). Or l'étayage prend corps sur la sociabilité première instituée par la mère. Vallat (2012) identifie les préoccupations de Bruner comme suit :

> Il est nécessaire d'insister sur l'importance de la communication et de la relation mère-enfant qui s'instaure très précocement dès la naissance. La qualité de cette interaction conditionne directement l'acquisition du langage oral. L'enfant comprend la parole de la mère grâce aux intonations, mimiques et mouvements de la bouche, plus que par le mot lui-même. […] Il montre que le savoir-faire de la mère est important pour assurer la stimulation de l'enfant, établir une sorte de consensus entre elle et l'enfant sur les significations : sens des gestes, des mots, voire des comportements, qui sont créateurs de significations partagées (Vallat, 2012 : 47).

Selon Bruner (1983), dans le cadre des « interactions de tutelle » l'adulte connaît la réponse que l'enfant ignore encore, et il le guide dans la construction de repères de communication facilitant l'acquisition de sa langue maternelle. Un tuteur « […] *qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été sans cette assistance au delà de ses possibilités* » (Bruner, 1983 : 263).

Les outils de cette coopération sont multiples. Le regard de l'adulte qui parle au jeune apprenant et, plus généralement, sa posturo-mimo-gestualité forment un étayage important pour le développement de l'enfant. C'est ainsi que, *via* le concept d'étayage parent/ enfant, pour l'acquisition du langage, le cadre socioconstructiviste, proposé par Vygotski et Bruner, deux figures reconnues de la psychologie, s'avère parfaitement transférable à l'étayage cognitif adulte expert/adulte non-expert, dans le cadre de l'acquisition d'une langue étrangère. Dans les deux cas, cette base socioconstructiviste permet de concevoir le rôle de la communication, sous ses formes verbales et non verbales, dans la construction de l'intercompréhension, lors de l'acquisition de la langue seconde.

I-2.2.1.1 Heuristique des concepts choisis

En premier lieu, l'heuristique des concepts d'étayage et de tutelle a été reprise dans les années 80 du XXe siècle, et adaptée à la situation de la communication exolingue. Les compétences linguistiques acquises, par le non-natif, avec sa langue maternelle sont alors instrumentalisées pour être transposées vers la langue seconde. Nombre d'auteurs appliquent les concepts développés par Vygotski et Bruner à l'acquisition/ apprentissage des langues secondes (Noyau *et al*, 1984 ; Hérédia-Deprez, 1990 ; Gülich, 1986 ; Vasseur, 1989 ; Bange, 1990, 1992 ; Cicurel, 1994 ; Cicurel *et al*, 2002 ; Dausendschön-Gay, 1991) et ancrent fermement les concepts socioconstructivistes dans le champ de la connaissance.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, ce choix théorique est également lié à son heuristique. L'état des lieux de notre réflexion sur l'intercompréhension conduit à penser qu'il n'existe pas de critère positif d'identification des ruptures de compréhension, quand elles sont passées sous silence par l'interlocuteur. La recherche des indices de rupture de compréhension s'avère dépendante de notre perception de ce qu'elle peut être, au vu de nos observations, à partir de la taxinomie[1] des catégories, ainsi construite (Candolle, 1819). De ce point de vue, le choix d'une position socioconstructiviste semble plus réaliste qu'un positionnement strictement objectiviste.

I-2.2.1.2 Recension des indices de compréhension

En second lieu, le mode de recension des indices de compréhension, établi sur la base des productions des locuteurs en situation dialogique, nous permettra de les appréhender de

[1] *Taxinomie* ou *taxionomie* : terme de botanique introduit par Candolle (1819), pour la classification des végétaux, dans sa deuxième édition de la *Théorie élémentaire de la botanique…* Ce concept évoque le principe de système classificatoire. À noter : le terme « taxonomie », souvent employé, est erroné si l'on se réfère à son étymologie grecque (*cf.* É. Littré, *Dictionnaire de la langue française*, 7, p. 785).

façon plus ajustée, dans un cadre socioconstructiviste. En effet, lorsque, dans un même tour de parole, le locuteur (sujet-parlant) produit des autorépétitions ou des auto-reformulations de ce qu'il vient d'énoncer, parce qu'il développe le sentiment d'être incompris de son interlocuteur silencieux, il apparaît qu'il émet cette hypothèse, au vu de ses perceptions propres et de sa subjectivité. Il nous appartient donc de repérer des indices de rupture de compréhension entre les interlocuteurs, au fil de la co-construction du sens de l'interlocution, sachant que cela dépend aussi de leurs perceptions et de leur subjectivité. Dans ce contexte, la récurrence de certains indices en fera des signaux d'incompréhension, voire, de rupture, spécifiquement.

Ce positionnement socioconstructiviste éclaire donc bien le cadre de la production de connaissance, sans nous renseigner, cependant, sur les mécanismes cognitifs de traitement de l'information, privilégiés par les actants du dialogue. Autrement dit, l'approche socioconstructiviste apparaît bien comme un modèle pertinent, à condition de l'enrichir d'une dimension cognitiviste plus spécifiquement externaliste et connexionniste.

I-2.2.2 Conception externaliste de la cognition

Le paradigme externaliste est issu d'une rupture épistémologique. Il apparaît dans les années 1970, en controverse du paradigme le plus présent alors, dans le champ de la connaissance, l'internalisme qui évoquait l'organisation des pensées à partir d'une mécanique endogène, intracérébrale. Armstrong (1973) promeut une autre conception de la cognition : l'approche externaliste.

De ce dernier point de vue, le sujet-parlant, entité psychologique, est doté de structures neurobiologiques cérébrales centrales et périphériques qui, non seulement, lui permettent d'exprimer ses pensées, mais encore d'en adapter la formulation à son destinataire, au fil de la production dynamique, cognitive de l'énoncé verbal (Jacquet-Andrieu, 2012). Andler (2006) l'a pressenti :

> Les sciences cognitives naissantes avaient adopté un point de vue individualiste et internaliste : la cognition était comprise comme un attribut, ou un ensemble de capacités, appartenant strictement et intrinsèquement au système nerveux central de l'individu, et le cas échéant à d'autres systèmes matériels. Ce postulat […] a fait l'objet d'une contestation radicale […]. La cognition apparait à leurs yeux comme un phénomène à la fois incarné, social et extrinsèque ou relationnel. Ce qui signifie qu'elle résulte des interactions historiques entre un système nerveux intégré dans un organisme corporel et un environnement à la fois matériel (naturel et artefactuel) et social. Ce retour d'un contextualisme multidimensionnel familier dans d'autres traditions ne signifie pas l'abandon de toute dimension internaliste et individuelle, mais il implique néanmoins un changement considérable de perspective (Andler, 2006 : 313).

Dans cette approche, des éclairages nouveaux et diversifiés apparaissent sur la cognition, conçue comme émergeant directement du contexte. Un consensus semble se dégager de l'idée que sa source est à rechercher dans son lien avec l'environnement. Pour Johnson *et al* (1999), la cognition s'incarne en l'humain, *via* son système sensori-moteur. Parallèlement Varela (1979), puis Varela *et al* (1991), évoquent les notions d'*embodiment* et d'*enaction*, pour indiquer que la pensée se construit, non pas préalablement, mais dans l'action. Elle est *affordance* lorsque parfois l'objet utilisé prescrit lui-même le mode d'action à réaliser

(Gibson 1977, 1979). Par ailleurs, la cognition est *partagée* (Clark, 1996), lorsque l'individu prend en compte l'état de compréhension de son interlocuteur, face à la problématique évoquée. Elle est *située* (Suchman, 1987), si elle résulte d'une synergie perception/ compréhension/ cognition, s'élaborant – non pas en lien – mais dans l'environnement lui-même. Enfin la cognition est *distribuée* (Hutchins, 1995), lorsque plusieurs sujets réalisent une tâche ensemble, sans concertation préalable.

La présente étude voit sa nature externaliste fondée sur le fait qu'en interaction, l'interlocuteur silencieux est un destinataire actif : lui aussi est acteur de l'interlocution qu'il vit, dans un contexte de cognition partagée, incarnée. Les énoncés ne sont donc pas construits de façon monologale. Les réactions de l'interlocuteur (émetteur-silencieux), même non formulées verbalement, sont prises en compte dans l'élaboration d'hypothèses de compréhension « partageables » par les deux parties.

Ainsi, l'externalisation de la cognition permet l'élaboration d'une synergie réciproque sujet ⇔ environnement, dans le processus de production de la communication dialogique, mettant en valeur l'interaction elle-même.

I-2.2.3 Approche interactionniste de l'intercompréhension

L'épistémologie de la production des connaissances étant identifiée, le paradigme lié à la cognition des acteurs également déterminé, la définition du cadre interactionniste devrait permettre de mieux cerner maintenant les mécanismes de compréhension.

Les racines des approches interactionnistes en sciences humaines renvoient à diverses conceptions, au plan social (Schutz, 1967 ; Goffman, 1974 ; Garfinkel, 1967). De nombreux courants traversent ce mouvement, conduisant Cosnier (1996) à les envisager à partir de leurs points de jonction, plutôt qu'à partir de leurs zones de ruptures :

> L'intérêt des chercheurs pour le 'dialogue', la conversation, l'interaction verbale, s'est précisé depuis une dizaine d'années et alimente des disciplines diverses telles que l'ethnométhodologie, la sociolinguistique interactionniste, l'analyse de conversation, l'interactionnisme symbolique, l'éthologie du langage […] Personnellement, je regroupe cet ensemble dynamique sous le terme de 'mouvement interactionniste', forcément interdisciplinaire, mais plutôt initié par les sociologues et les linguistes […] (Cosnier, 1996 : 129).

De la même manière, Pekarek-Doehler (2000) emploie le pluriel lorsqu'elle évoque les approches interactionnistes : « *La diversité du champ* […] *s'établit sur un fondement épistémologique différencié…*» (Pekarek-Doehler, 2000 : 5). Elle identifie toutefois trois postulats : a) le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier : b) la sensibilité contextuelle des compétences langagières, dépendantes des conditions discursives et socio-interactionnelles dans lesquelles elles sont mobilisées, et c) la nature située et réciproque de l'activité discursive. Le discours est non réductible à la production individuelle, il résulte d'une co-activité que des interlocuteurs co-construisent, dans un contexte socio-discursif situé.

Cette recherche centrée sur l'observation des ruptures de compréhension ne peut faire l'impasse sur l'observation de la totalité de l'interaction car le destinataire silencieux intervient dans cette co-construction. En même temps, il est émetteur d'indices, de façon plus ou moins inconsciente. Oursel (2013) parle de la « valeur interactantielle » des énoncés produits et il octroie un statut spécifique aux réactions silencieuses de l'inter-actant, en position d'écoute : « […] *le terme inter-actantiel rend compte du fait que l'objet de cette valeur peut ne pas être verbal (ce que ne permet pas « interlocutoire ») et du fait que la valeur est intersubjective* » (Oursel : 526). La co-construction de l'acte de communication promeut l'utilisation, par l'inter-actant silencieux, de canaux non-verbaux guidant le locuteur, lors de sa production et ce, dans une démarche d'intercompréhension. Dans la co-construction de l'échange, le rôle des corporéités est également observé dans le champ de l'interactionnisme (Brassac, 2007), où l'on évoque la participation du corps à l'interaction :

> Ce couplage est une dynamique qui n'est pas considérée comme une succession d'états mentaux mais comme une histoire interactionnelle, non pas discrète mais continue, de façonnage de formes recevant progressivement des statuts sémiotiques. Le façonnage s'étaye sur les corps des interactants (et non pas sur leur seul système nerveux central) et aussi sur les objets matériels qui forment l'arène conversationnelle (Brassac, 2007 : 10).

Dans la communication, l'acquisition par l'allocuté du statut d'inter-actant se fait jour *via* la réciprocité qui les lie : celle-ci étant instigatrice de production de sens : « Le sens n'appartient ni au locuteur ni à l'auditeur, mais il émerge dans "l'entre-deux"» (Brassac *et al*, 2004 : 114).

Avec le mouvement de pensée cognitiviste externaliste et l'approche interactionniste de la relation, la vision première de la communication, vue comme la mise en présence d'un locuteur encodant un message à destination d'un récepteur qui le décode (Shannon *et al*, 1949) est largement insuffisante. L'intercompréhension est une négociation conjointe du sens, même si certains interlocuteurs non natifs, au moment de prendre leur tour de parole, chercheront à cacher leurs lacunes (Varonis *et al*, 1985), craignant de perdre la face et la bienveillance du locuteur natif (Bremer *et al*, 1996). Enfin et surtout, dans l'objectif d'utiliser les marqueurs de non-compréhension issus du langage corporel dans un cadre interactionniste, des précisions seront apportées, relatives à la sémantique des notions de locuteur et d'interlocuteur.

I-2.3.1 Du locuteur/interlocuteur à l'émetteur bruyant/émetteur silencieux

Le concept de compréhension, central ici, requiert un éclaircissement. Comme nous l'avons vu, dans notre développement consacré au constructivisme, la réalité en tant que telle n'existe pas (Glasersfeld, 2001), elle est déjà un objet de connaissance construit. Dans l'échange verbal et posturo-mimo-gestuel, la question posée de la compréhension en est une bonne illustration.

Le sujet humain, entité psychologique, destinataire du message verbal d'un locuteur, dispose de structures neurobiologiques, centrales et périphériques, qui lui permettent de le

percevoir (entendre mais aussi voir) et de l'intégrer (comprendre). Le consensus est clair aujourd'hui, pour dire que la compréhension d'un message verbal est le fruit d'une prise d'indices au fil de sa production dynamique (Berthoz, 2009), et d'une série d'inférences ou hypothèses (Vaissière, 2015). Il ne s'agit nullement de la reconnaissance et de l'intégration servile de tous les mots pour en faire des phrases, d'où une part d'interprétation car le sujet humain dispose aussi d'une compétence qui se fonde sur ce que Jacquet-Andrieu (2012) désigne sous l'expression : « substrat mémoriel vécu », expérience et base des inférences du sujet sur ce qui est dit, justement :

> Nous forgeons l'expression *substrat mémoriel vécu*, que nous définissons [comme] un ensemble évolutif de savoir-faire acquis/appris et de connaissances représentées, organisées, dans un climat psychoaffectif spécifique. Il se construit en relation avec le monde extérieur à l'être (famille, société) et subit diverses influences consciemment ou non (Jacquet-Andrieu, 2012 : 13).

L'énoncé du locuteur est bien une construction ontologique mais pas seulement, sa compréhension comporte des distorsions qui introduisent une part d'interprétation. Dans cette acception sémantique, le vocable « interlocuteur » requiert d'être précisé, voire, redéfini. En latin le locuteur, *locutor* désigne « celui qui parle » et, *via* le préfixe « inter », il devient celui qui répond : il peut donc endosser deux rôles.

Dans le *Dictionnaire de l'éducation*, l'interlocuteur est alternativement défini comme étant « […] celui qui énonce ou celui à qui est adressé l'énoncé » (Legendre, 2005 : 800). Dans le *Dictionnaire de Linguistique* : « On appelle interlocuteur le sujet parlant qui reçoit des énoncés produits par un locuteur ou qui y répond. » (Dubois *et al*, 1973 : 266).

Considérer l'interlocuteur comme étant, alternativement, celui qui parle ou celui qui écoute (Shannon *et al*, 1949), répond au schéma général de la communication (émetteur/ récepteur), mais occulte l'aspect co-construit de l'échange. Dès le premier message émis, il y a déjà co-construction :

> a) D'abord, le locuteur adapte son énoncé à l'identité et au niveau de compréhension de son destinataire, dans une démarche cognitive partagée et distribuée (Andler, 2006), elle-même située dans le contexte spécifique de l'interlocution et dans sa dynamique (Durand *et al*, 2006).
>
> b) Le destinataire coproduit également l'énoncé, *via* ses réactions plus ou moins conscientes. Au fil de la production, de façon silencieuse, d'une certaine manière, il « interpelle » le locuteur qui, dans des conditions normales, prendra en compte ce que, plus ou moins consciemment, il perçoit. En effet, durant son énonciation verbale, le locuteur anticipe déjà la suite (Jacquet-Andrieu, 2011) mais cette anticipation se nuancera, en raison des réactions de son interlocuteur, induisant une adaptation mutuelle, dépendante du degré de compréhension et/ou d'accord sur les propos tenus.

Dans un même tour de parole, *via* l'utilisation de mimiques corporelles et de marques para-

verbales (elles seront présentées plus loin), le destinataire du message indique son besoin d'explications supplémentaires. Dans ces moments précis, il est plus qu'un « interlocuteur » : sans en avoir nécessairement la claire conscience, il devient, un « émetteur-silencieux ». La notion d'émetteur silencieux ne correspond strictement ni à la position de destinataire, ni à celle de l'allocutaire ou de récepteur qui occultent la dynamique d'actant, sous-jacente, aux réactions dudit « émetteur-silencieux » : Il est « mutique » en apparence seulement, dans le tour de parole.

De facto, aucune des formes précitées (destinataire, allocutaire ou récepteur) ne permet de rendre compte, à la fois, du fait que dans le tour de parole, l'interlocuteur silencieux réagit, de façon consciente et inconsciente, à la fois. Or, il est nécessaire de prendre en considération ces deux niveaux d'expression qui manifestent deux niveaux de conscience que le locuteur (celui qui parle) intègre effectivement à son tour de parole. Enfin, l'échange serait différent, si l'interlocuteur silencieux (destinataire), passait à la position de locuteur et verbalisait ce qu'exprime sa posturo-mimo-gestualité sous-jacente.

Ainsi, dans la formulation, à côté de la notion de locuteur, employée pour rendre compte de l'activité du sujet-parlant, la paire dialogique (locuteur-bruyant/ émetteur-silencieux) tirera sa pertinence du fait que, dans une logique de la co-compréhension, les deux inter-actants négocient ensemble le sens commun de leur discours, de leur interaction, même si un seul des deux sujets parle à l'instant ***t***. Au cours de cette étude, nous pourrons même approcher le point d'analyse linguistique de la conversation qui consiste à envisager l'émetteur-silencieux – *via* son langage corporel et ses marques para-verbales – comme un conducteur non-conscient des propos du locuteur, l'enjoignant très inconsciemment à produire le discours qu'il a besoin d'entendre, dans sa position de « sujet-écoutant » mais aussi « émetteur-silencieux ».

Le paradigme théorique autour duquel les ruptures de compréhension devront être analysées, après ce premier niveau d'examen, doit être envisagé en lien avec les champs de la non-compréhension et de la conscience ou non de dire, dans la situation particulière de l'interculturel.

I-2.3 Concepts issus de la perspective interactionniste

En contexte de communication interculturelle, des causes sous-jacentes à la non-compréhension, en lien avec la gestion de la « face » – au sens de garder ou perdre la face – amènent des stratégies de masquage des difficultés, liées à l'exolinguisme et c'est dans la conversation que ces difficultés s'expriment. Des concepts, qui permettent de rendre compte de certaines facettes de la non-compréhension liée à ces situations, ont été façonnés notamment dans le champ de l'interactionniste, à propos de l'ontogenèse du langage (Mondada, 1995 ; Mondada *et al*, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni *et al*, 2004) et dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, pour ce qui concerne l'exolinguisme (Bange, 1996 ;

Vasseur, 2005 ; Bange *et al*, 2005). Les notions reprises ici devraient permettre d'identifier des segments de communication, et d'y appliquer une réflexion liée à l'observation de marqueurs corporels spécifiques.

I-2.3.1 Non-compréhension en situation interculturelle

Si, pour tout locuteur, le propos est d'offrir à autrui l'image la plus valorisante de soi, les stratégies de communication du sujet-parlant consistent, parallèlement, à aider l'interlocuteur à ne pas perdre la face (Goffman, 1974). Ceci est d'autant plus vrai que des règles de coopération régissent le champ de la conversation (Grice, 1979). C'est pourquoi, en situation d'exolinguisme, les inter-actants préfèrent parfois limiter les risques liés à l'exposition périlleuse de leur image, en mettant en place des stratégies d'évitement. Ces stratégies sont privilégiées en interaction dialogique, quand un inter-actant s'estime dans l'impossibilité de construire une hypothèse de compréhension acceptable et craint un jugement négatif à son endroit, de la part de son interlocuteur.

I-2.3.1.1 Concepts de face et de ligne de conduite

Dans le cadre de l'interactionnisme, il y a consensus autour de l'idée que l'interaction doit être favorisée, par rapport à l'analyse individuelle, même si la stratégie individuelle issue de l'interaction est objet de recherche. Pour Goffman (1974 : 6) : « *L'action n'est pas orientée entre des hommes et des moments, mais plutôt entre des moments et des hommes* ». Grâce à la notion de rite et d'interaction, il décrit l'ordre normatif d'une société, *via* des micro-situations provoquées à l'insu même des sujets. Des lignes directrices de comportement, façonnées à partir de la « face » et de la « ligne de conduite », régissant le principe social :

> On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi (Goffman, 1974 : 9).

Pour chaque locuteur, l'interaction va être l'occasion de préserver sa « face » (son image), voire, la renforcer tout en évitant à son interlocuteur de perdre la sienne. L'interaction est donc conçue comme une « scène de théâtre », où les stratégies d'avancée, de médiation, d'évitement se succèdent, en vue d'assurer la meilleure qualité de coopération, en lien avec la préservation de son image.

Avec les concepts de « face » et de « ligne de conduite », l'interactionnisme offre des concepts applicables à un cadre théorique, centré sur les ruptures de compréhension en situation interculturelle, exolingue. Pour l'émetteur-bruyant, par exemple, l'interaction sera l'occasion de développer une qualité de compréhension attestant de l'écoute de son interlocuteur silencieux et de sa capacité à développer, avec lui, un espace d'intercompréhension adapté, tout en défendant sa « face » et en concédant à son interlocuteur le droit de protéger la sienne.

Dans cet ordre d'idée, le concept de « ligne de conduite » renforce cette perspective. Selon Goffman, elle représente : « *ce qu'il est convenable et juste de faire* » (Goffman, 1974 : 44). Celui qui maintient une ligne de conduite maintient aussi une image de soi harmonieuse dans l'interlocution :

> Lors de ces contacts, l'individu tend à extérioriser ce qu'on nomme parfois une ligne de conduite, c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même (Goffman, 1974 : 90).

Dans toute société humaine, le respect de la « face » joue un rôle majeur dans la communication. Ainsi dans un contexte d'interaction qui en respecte l'éthique – c'est-à-dire le principe du respect de la dignité d'autrui –, toute « perte de la face » doit être évitée. Globalement, cette ligne de conduite s'avère prescriptive, aussi engendre-t-elle des stratégies de masquage des difficultés (l'évitement, en particulier) de la part du destinataire, à l'écoute du destinateur du message.

I-2.3.1.2 De la gestion de la face aux stratégies d'évitement

Dans un contexte interactionnel privilégiant le respect des faces, locuteurs natifs et non-natifs, auront à leur disposition la stratégie rituelle la plus efficace, celle de l'évitement (Selye, 1976 ; Laborit, 1976).

La dissimulation par le non-natif de ses difficultés de compréhension et l'accomplissement de ce rituel par le natif, qui évite de repérer le malaise en ayant recourt à des stratégies d'évitement de la confrontation, permet à l'un de ne pas perdre la face et à l'autre d'éviter de la lui faire perdre. C'est le cas, par exemple, quand le natif-expert s'interdit sciemment d'interrompre le non-natif, lors de productions incompréhensibles, le laissant poursuivre, espérant ainsi, à un moment ou à un autre, retrouver le sens de son discours (Yanaprassart, 2000). Mais de fait, la ritualisation de ces stratégies contribue à rendre invisibles les ruptures de compréhension, passées sous silence, et ce, au détriment de la qualité de l'interaction dialogique :

> En Chine, on évite de montrer ses faiblesses en public. En effet, un étudiant chinois n'indique pas forcément à l'enseignant qu'il ne comprend pas. Même si l'enseignant lui demande en cours, il préfère garder le silence (Vallat, 2012 : 167).

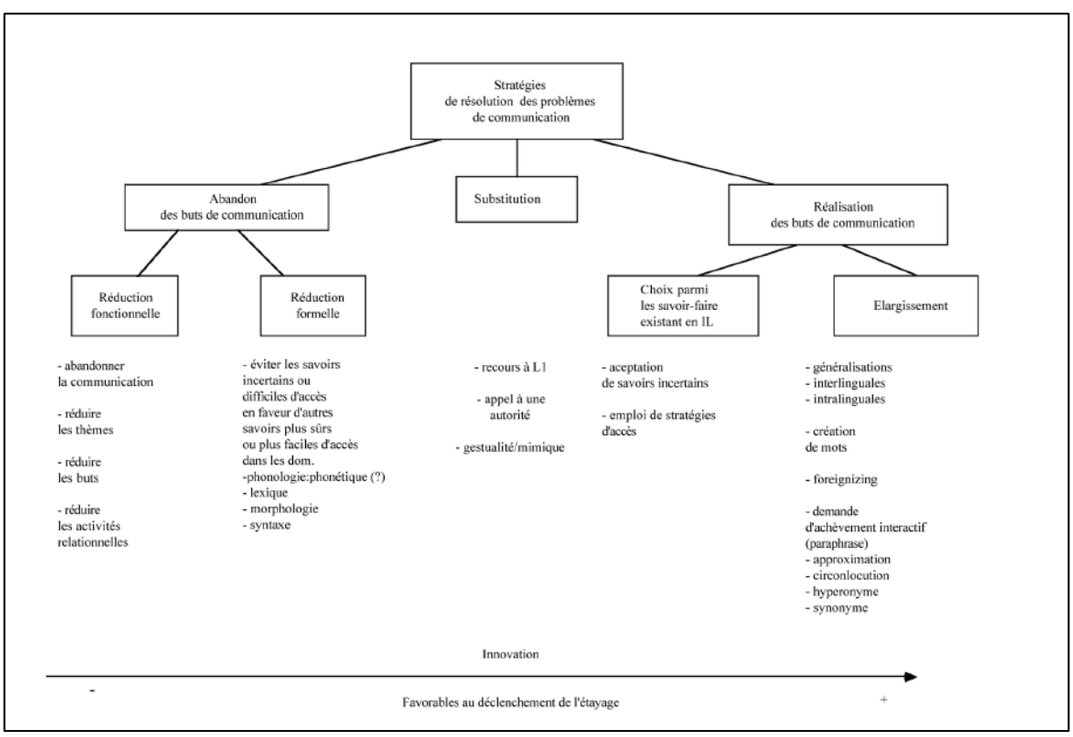
L'opération de masquage des ruptures de compréhension, conduit à obérer toute possibilité de « remédiation » et de fait, à invalider la poursuite de l'étayage. Ainsi, au nom de la « préservation de la face », l'apprentissage se voit ralenti, voire, interrompu. Et, dans ce contexte, identifier les stratégies d'évitement devrait conduire à observer, à l'intérieur même de la conversation, les moments de rupture de compréhension passés sous silence.

Nguyen (2011) a utilisé les concepts de face et de ligne de conduite, en les appliquant à la société vietnamienne. Il considère le refus d'être soi-même, évoqué par Tran (2004), comme faisant partie de stratégies de communication admissibles dans cette société : « *L'affichage oblige la personne à vivre et agir autrement qu'elle-même dans*

plusieurs situations, elle doit être fausse envers elle-même » (Tran, 2004 : 281), avant de conclure : « le Vietnamien est très conscient de la face et il cherche à sauver la face en toutes circonstances » (Tran, 2004 : 97).

En situation d'acquisition/ apprentissage d'une langue seconde, où « *Rien n'interdit d'extrapoler et de postuler l'existence d'un système de soutien à l'acquisition d'une langue seconde* » (Dausendschön-Gay *et al*, in Bange 1989 : 97), il est impossible d'exclure complètement des situations d'évitement de ce type. Le processus d'étayage adulte-expert/ adulte non-expert ne peut, conformément aux théories de Vygotski (1934) et de Bruner (1988), se fixer qu'à la condition que l'apprenant soit motivé à apprendre. Le non-natif préfère renoncer à l'apprentissage s'il a le sentiment que sa prise de risque va l'amener à se tromper, commettre des « fautes » (Bange, 1992 : 9) et perdre la face : « *le plus sûr moyen de prévenir le danger (contre sa propre face) est d'éviter les rencontres où il risque de se manifester* » (Bange, *op. cit.* 17).

Inspiré des travaux de Tarone sur les stratégies de communication, de ceux de Faerch *et al* (1983) et de Knapp-Potthoff *et al* (1982), auxquels il renvoie explicitement, Bange (1992) distingue deux types principaux de stratégies de communication qu'il nomme stratégies de réduction ou d'évitement et stratégies de maîtrise, visant à surmonter les incertitudes ou à accroître les savoir-faire. Il le représente comme suit comme suit (*cf.* I-Ch2. Figure 1) :



I-Ch2. Figure 1 : Stratégies de communication (Bange, 1995 : 60)

Notre étude est principalement axée sur l'aspect du tableau de Bange qui concerne l'abandon des buts de la communication. Face au risque de « se sentir perdre la face » ou « menacé de la perdre », le non-natif passe alors sous silence sa non-compréhension ou bien, il limite ses initiatives. Se refusant de continuer à jouer le jeu de candidat-apprenant et n'assumant plus de se mettre en faute pour solliciter de l'aide, il renonce à son objectif

d'apprentissage.

À ce point de la réflexion, au moment de sa reprise du tour de parole, le mode de verbalisation de l'émetteur-silencieux devrait désigner ses lacunes de compréhension. Ce moment atypique, s'il était identifié, constituerait le début d'une piste rétroactive, sorte de fil d'Ariane, conduisant vers l'instant ***t*** de déclenchement de la rupture de compréhension à objectiver. Une fois l'origine de la rupture identifiée, il sera possible d'agir et de proposer, en amont, l'étayage de l'apprentissage

I-2.3.1.2 Analyse conversationnelle et non-compréhension

Les apports conceptuels de l'analyse dite conversationnelle pourraient faciliter l'identification des différentes situations de non-compréhension, sachant que ce courant, issu de l'ethnométhodologie concerne aussi les interactions langagières de type exolingue.

I-2.3.1.2.1 Apports heuristiques de l'analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle est née d'un courant de la sociologie américaine, appelé ethnométhodologie, fondée par Harold Garfinkel (1967), qui se centre sur l'observation des pratiques sociales dont la conversation fait partie. Mondada (2006) évoque l'ethnométhodologie qui s'intéresse à : « *la manière dont l'ordre social est accompli dans les pratiques des membres, organisées grâce à la mise en œuvre de méthodes qui en garantissent le caractère sensé, intelligible et reconnaissable* » (Mondada, 2006 : 6). Dans les années 70 du XXe siècle, un groupe de chercheurs, issus de ce champ a centré ses travaux sur la conversation, justement.

Dans la présente étude, plusieurs concepts seront tirés du champ de l'analyse conversationnelle, à commencer par l'inspiration conceptuelle des analystes de la conversation, résumée par Sacks (1992), cité par Vincent (2001) :

> Ce que je vais faire maintenant, c'est prendre des petits morceaux d'une chose et les isoler, parce que les petits morceaux peuvent être identifiés et fonctionner indépendamment du plus grand morceau dont ils font partie. Et ils peuvent fonctionner dans une variété de grands morceaux, et non seulement dans celui dans lequel on les a observés. Je ne fais pas cela uniquement pour simplifier. [...] L'image que j'ai est une machinerie dans laquelle on aurait quelques gadgets de base que l'on pourrait placer ici et là dans différentes machines. [...] Alors, ces plus petits composants doivent être identifiés en premier parce qu'ils sont peut-être des composants de plusieurs autres tâches que celles où on les retrouve (Vincent, 2001 : 159).

L'analyse de la conversation alterne entre une stratégie occupée à observer chaque détail et des modèles d'analyse qui relient les détails entre eux. Vincent (2001) détermine les objectifs de ceux qu'elle appelle les « conversationnistes » comme étant de : « *montrer les conséquences de l'émission de minuscules faits de langue sur les interactants et sur le déroulement de l'activité* » (Vincent, 2001 : 181). Cette démarche est parfaitement concomitante à la nôtre.

I-2.3.1.2.2 Tour de parole et paire adjacente

Sacks *et al* (1974) ont exposé le point extrême de structuration du processus, en apparence informel, de la conversation, *via* leur modèle d'organisation du tour de parole. D'après ces auteurs, c'est une unité d'interaction, constituée des unités de construction du tour (*Turn construction unit* ou TCU). L'alternance des tours de parole s'effectue grâce à des points de transition (*Transition relevance point* ou TRP). Ce système d'alternance se fonde sur quelques principes de base : a) un seul locuteur parle à la fois ; b) l'ordre des prises de tour de parole est variable ; c) la distribution des tours n'est pas déterminée à l'avance ; d) un locuteur peut décider du système d'attribution des tours et choisir le locuteur suivant ; e) ce même locuteur peut également s'attribuer le tour de parole ; f) la longueur du tour de parole n'est pas définie à l'avance. Ces règles s'exercent souvent à l'insu des participants mais pas toujours.

Dans ce cadre, les tours de parole sont posés sous la forme de séquences minimales. La « paire adjacente » est une séquence comportant deux énoncés contigus, produits par les deux sujets-parlants, l'un après l'autre. Le tour de parole est donc pris par les deux interlocuteurs de manière ordonnée mais, surtout au moment où le locuteur 2 prend la parole, sa réaction est déjà conditionnée par l'attitude verbale du locuteur 1. L'énoncé émis par l'un devient partiellement contraignant pour l'autre : « *La relation entre les deux relève du principe de dépendance conditionnelle selon lequel une action devient 'anticipable' du fait de l'accomplissement d'une première action* » (Traverso, 2009 : 33).

De nombreux enchainements peuvent être décrits sur ce principe qui peut être celui de la question/réponse mais aussi de la salutation qui en appelle une autre, ou encore du reproche appelant l'excuse. Dans tous ces cas, le premier locuteur (émetteur) peut choisir entre plusieurs possibilités, certaines étant plus attendues que d'autres. Le fait de ne pas suivre la première partie de la paire rend l'énoncé non-acceptable et, dans certaines conditions, cela peut engendrer une incompréhension de la formulation de cette première paire. Oursel (2013) détermine la forme que peuvent prendre les énoncés non-acceptables de l'interlocuteur. Elle identifie trois types de réactions différentes : a) une absence de réaction, là où l'on en attend une, b) un retour minimal, c) une réaction sans rapport avec la réponse attendue, après la première partie de la paire.

Elle indique également l'absence de récapitulation ou de reformulation comme pouvant être un indice d'incompréhension :

> Le type de réaction qui n'est pas accepté par le partenaire indique au moins que l'interprétant n'est pas parvenu à construire une hypothèse interprétative dont la dimension structurante du sens (en particulier concernant le type de réaction attendu) serait satisfaisante (Oursel, 2013 : 286).

L'observation de la paire adjacente retiendra notre intérêt, afin d'envisager les situations de non-compréhension comme des ruptures d'interaction. Cependant, l'absence de la réaction attendue n'est pas le seul indice de non-compréhension.

I-2.3.1.2.3 Mécanismes de remédiation

Schegloff décrit les « remédiations » comme des « *pratiques traitant des problèmes ou troubles de la locution, de l'écoute et de la compréhension dans la conversation...* » (Schegloff, 2000 : 207). Notons au passage que les termes « remédiation », « médiation/ remédiation » ou même « correction » ou encore « réparation » pourraient aussi désigner ces « remédiations » : ils sont issus du paradigme pluridisciplinaire de la cognition, duquel notre étude relève également, située aussi dans les contextes de la psychologie cognitive et de la didactique des langues, globalement. Dans ce cadre, comme avec la paire adjacente, c'est une discontinuité sémantique de la séquence de communication qui engendre la non-compréhension.

Jefferson (1983), lui, avait établi une différence entre les remédiations (médiations/ remédiations)[1] incorporées (*embedded*) et exposées (*exposed*). Dans le premier cas, l'activité locutoire en cours n'est pas interrompue et la possibilité de correction ou « médiation » passe presque inaperçue, alors que, dans le second, l'activité locutoire en cours est suspendue pour laisser place à la correction ; cette dernière pouvant s'étendre sur plusieurs tours de parole.

Schegloff *et al* (1977) établissent une distinction très constructive entre la personne qui initie la « remédiation » et celle qui l'accomplit. Ce qui lui permet d'en distinguer quatre formes : 1) autocorrection auto-initiée (initiée et accomplie par A) ; 2) correction hétéro-initiée (initiée par B, mais accomplie par A) : 3) hétéro-correction auto-initiée (initiée par A mais accomplie par B) et 4) hétéro-correction hétéro-initiée (initiée et accomplie par B).

Au moment d'introduire des critères du langage corporel, ces distinctions nous conduiront à discriminer nettement le sujet-parlant émetteur d'un énoncé, de celui qui effectue spontanément une correction ou « remédiation » dans le même tour de parole, alors que son interlocuteur, l'émetteur-silencieux, semble avoir compris. Il sera intéressant de savoir si, en réalité, l'émetteur-silencieux a émis un indice non-verbal d'incompréhension qui a conduit l'émetteur-bruyant à émettre spontanément une remédiation, dans le même tour de parole.

Schlegoff *et al* (1977) amènent aussi une autre distinction importante, liée aux aspects séquentiels des « remédiations » (corrections ou médiations) dont le déclenchement peut être asynchrone, par rapport à la séquence de non-compréhension. Ainsi la « remédiation » peut être effectuée en première position, c'est-à-dire dans le même tour de parole. Schlegoff *et al* (1977) évoquent également les remédiations de deuxième, troisième ou

---

[1] En neuropsychologie, le mot « correction » est souvent remplacé par « médiation » (aide à l'acquisition dans un contexte normal de développement). Le terme « remédiation » est réservé aux divers contextes des pathologies acquises.

Dans le présent contexte, aux confins de la neuropsychologie et de la didactique des langues, le vocable « médiation » correspond au terme « correction » des didacticiens et désigne l'aide apportée par un émetteur-bruyant à son interlocuteur silencieux. L'autocorrection de l'émetteur-silencieux correspond au terme « remédiation » : nous respecterons cette distinction dans la suite de la rédaction.

quatrième position (ou tour de parole), marquant ainsi que la conversation est un tout qui comporte une cohérence sémantique générale. Même si la notion de paire adjacente, au sens de tours de parole contigus est importante, le flux du dialogue doit être envisagé comme une succession significativement cohérente de couples d'énoncés.

I-2.3.1.3 Formes de non-compréhension en situation interculturelle

En interaction dialogique et interculturelle exolingue, comprendre ou non, revêt différentes formes : la compréhension, l'intercompréhension et lorsqu'il y a difficulté, le malentendu, l'incompréhension, la non-compréhension, la rupture de compréhension.

Avant d'accéder à une recension typologique de ces différentes formes de compréhension/ non-compréhension, la difficulté de compréhension doit être distinguée en même temps que le statut des deux interlocuteurs, face à ce qu'est comprendre un message communiqué. Il convient de distinguer, d'un côté, l'attitude du locuteur face à son message et, de l'autre, le rôle de co-production et de co-compréhension de ce message, pour le récepteur. Ces deux opérations étant elles-mêmes jalonnées de séquences latérales de compréhension à prendre en compte.

I-2.3.1.3.1 Déclencheur de la non-compréhension

Pour Nicolaev, l'incompréhension démarre par un signal « […] *qui comporte la demande d'explication et l'objet à expliquer, la résolution du problème à travers une explication et la ratification de l'explication.* » (Nicolaev, 2012 : 209). Le signal en question peut susciter une répétition ou une reformulation du ou des énoncé(s) problématique(s) et la construction d'une remédiation. Dans cette situation, il n'y a pas de rupture de compréhension. Notons ici que la remédiation, enclenchée par l'interlocuteur, va permettre au chercheur d'aller repérer le signal de non-compréhension, situé en amont.

Varonis *et al* (1985) proposent un modèle d'analyse des négociations du sens construit à partir du déclencheur : moment à l'origine de la non-compréhension. Elles envisagent quatre causes de déclenchement possibles (phonétique, lexicale, morphosyntaxique, discursive) qui peuvent être concomitantes.

À l'écoute de son interlocuteur bruyant, le locuteur-silencieux peut se trouver face à un mot difficile à percevoir (phonétique), qu'il ne comprend pas (lexical), un groupe de mots ou une structure de phrase (morphosyntaxe) ou une séquence plus étendue, un raisonnement par exemple, qui peuvent lui être incompréhensibles (enchainement discursif). Le repérage du déclencheur sera d'autant plus important à identifier que c'est autour de lui que, du point de vue du langage corporel, la recherche d'items s'engagera.

Varonis *et al* (1985), avec leur modèle d'analyse des négociations du sens recherchent : « *Ces échanges dans lesquels il y a une indication manifeste que la compréhension entre les participants n'a pas été complète* » (Varonis *et al*, 1985 : 73).

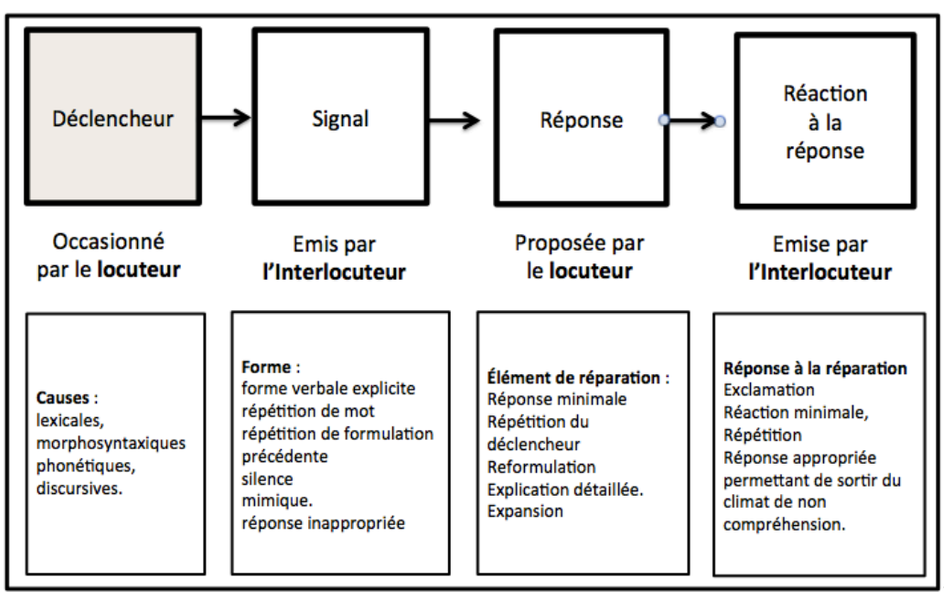
Pour ces auteurs, le déclencheur est le premier élément d'une réaction en chaine, organisée autour de quatre événements successifs : 1) un déclencheur, 2) un signal, 3) la réponse, 4) la réaction à la réponse, cette dernière pouvant être optionnelle. Soit donc :

a) Le déclencheur : il constitue une formulation verbale (phonétique, lexicale, morphosyntaxique, discursive) qui pose un problème de compréhension.

b) Le signal : il prend la forme de la formulation utilisée pour exprimer la non-compréhension. Pour l'émetteur-silencieux, il est l'occasion d'exprimer sa non compréhension. Les auteurs identifient les catégories de signaux suivantes : une forme verbale explicite du type : « *Je ne comprends pas* ». Ce peut être aussi une répétition du dernier mot ou de la formulation précédente ou un signal non-verbal qui peut être la forme paraverbale du silence ou encore un message corporel : une mimique. La reformulation fait également partie des signaux visibles de la non-compréhension, comme la correction. Une réponse inappropriée fait évidemment partie des situations possibles.

c) La réponse : c'est l'élément de remédiation du problème de communication. Elle peut, là encore, prendre plusieurs formes. Une réponse minimale, la répétition du déclencheur, la reformulation, ou l'expansion, c'est-à-dire une explication détaillée, permettant de sortir de la difficulté liée à une non-compréhension initiale.

d) La réaction à la réponse : c'est l'élément de réponse à la remédiation. Elle prend des formes diversifiées : exclamation, réaction minimale, répétition de ce qui vient d'être dit ou, enfin, une réponse appropriée permettant de sortir de la non-compréhension (I-Ch2. Figure 2).



I-Ch2. Figure 2 : D'après Varonis et Gass (1985) Modèle d'analyse des négociations de sens

Les quatre causes de non-compréhension – phonétique, lexicale, morphosyntaxique, et discursive – seront reprises dans notre étude. Rappelons que, non électives, plusieurs de ces causes peuvent être concomitantes, dans une incompréhension. Parisse explique par

exemple que : « *la morphosyntaxe couvre un ensemble de champs variés comprenant des processus lexicaux, flexionnels, contextuels et positionnels* » (Parisse, 2009 :19). Mais ce modèle comporte l'avantage, de repérer largement les ruptures de compréhension, c'est d'ailleurs la fonction pour laquelle il a été conçu. Et dans le cadre de la réflexion entreprise, à un moment ou un autre de l'analyse, le découpage de catégories strictes pourrait être envisagé à nouveau, notamment au moment où les ruptures de compréhension seront reprises, à partir d'une grille non-verbale.

Un préalable à cette étude demande encore à être identifié : celui du rapport entre le locuteur et l'interlocuteur, dans les mécanismes d'incompréhension car, face à chaque énoncé, les deux inter-actants se trouvent dans des positions locutoires différentes.

I-2.3.1.3.2 Distinction production/ compréhension dans les mécanismes d'intercompréhension

En interaction dialogique interculturelle, le sujet-parlant en position de locuteur est obligé d'être très attentif à la production et à la compréhension de son échange avec l'interlocuteur silencieux. Bange constate :

> On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication (Bange, 1992 : 3).

En *production,* le locuteur expert doit user d'une expression adaptée au locuteur immigrant (émetteur-silencieux). L'utilisation du *foreigner talk* entre dans ce cadre. Il se doit donc d'anticiper les difficultés de compréhension, en simplifiant son expression verbale. Pour obtenir une réelle co-construction du discours, l'expert (locuteur) doit tenir compte du niveau de langue acquis du sujet immigrant (émetteur-silencieux). De son côté, l'immigrant est amené à signifier, sans forcément le verbaliser, qu'il parvient (ou non) à comprendre l'énoncé du locuteur expert. Il doit « *faire comprendre plus en disant moins* » (Bange, 1992 : 4). Ces stratégies relèvent de la gestion de la co-compréhension et de l'intercompréhension.

En *compréhension*, le non-natif, avant même de réagir verbalement, intériorise trois mouvements qui, selon Bange sont : a) le décodage phonologique, morphosyntaxique et lexical de l'énoncé ; b) l'opération de reconstruction de l'intention du locuteur ; c) l'évaluation du choix de l'attitude à tenir. Pour Bange, l'émetteur-silencieux régirait ces trois moments de façon séquentielle. Notons toutefois que, d'un point de vue cognitif, ce découpage est an-isomorphe à la réalité dans laquelle les trois temps sont proprement synchrones : aspect non explicite dans les propos cités (Bange, 1992), le tout étant intriqué, si l'on se réfère à une approche cognitiviste d'inspiration connexionniste (Jacquet-Andrieu, 2012).

Un travail sur la non-compréhension renvoie à la fonction de compréhension elle-même chez l'émetteur-silencieux. Elle est aussi le fait du locuteur (émetteur-bruyant) qui aménage

son énoncé au gré des messages posturo-mimo-gestuels que produit l'émetteur-silencieux. Ainsi lorsque le locuteur, reformule sans céder son tour de parole, cela induit qu'il a pu percevoir la rupture de compréhension de son interlocuteur, *via* des indices corporels qu'il a émis, consciemment ou non. L'opération de reformulation n'est donc pas toujours instillée par le seul fait du locuteur.

I-2.3.1.3.3 Compréhension, Incompréhension, non-compréhension, ruptures de compréhension

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre *et al* (2005) définissent la compréhension d'un point de vue didactique et pédagogique comme une : « Suite d'opérations intellectuelles ou cognitives par lesquelles un interlocuteur ou un lecteur parvient à donner une signification aux énoncés entendus ou lus » (Legendre *et al*, 2005 : 261).

Du point de vue de l'observateur des interactions interculturelles, l'absence de marqueur de non-compréhension, par défaut, va laisser penser que l'inter-actant comprend. En revanche, trois manifestations sémantiques différentes, relatives au déficit de compréhension, coexistent en présence de difficultés : l'incompréhension, la non-compréhension, la rupture de compréhension, liées à trois contextes distincts.

I-2.3.1.3.3.1 Incompréhension et malentendu

Blondel *et al* (1998) définissent l'incompréhension comme une forme de malentendu qui ne peut être dépassé lorsque le décalage entre les conceptions des deux interlocuteurs est trop difficile à résoudre :

> […] l'incompréhension, elle représente un malentendu maximal ou le décalage interprétatif entre les deux interlocuteurs qui demeure inapparent ou insurmontable, aucun d'entre eux ne s'apercevant de son existence ou ne pouvant y remédier. » (Blondel *et al*, 1998 : 39).

L'incompréhension révèle le désaccord engendré par des positions trop éloignées l'une de l'autre. Les valeurs d'autrui étant inconciliables avec les siennes propres, comme dans l'exemple suivant :

> Les français en revanche, peuvent créer des incompréhensions sur la façon libre et indiscrète d'exprimer leur amour, leur pensée, devant le public. Cela semble confirmer le principe de séparation des cultures (NGuyen, 2011 : 317).

Le problème est plutôt de l'ordre de la méta-communication (Bateson, 1977) que de la communication en tant que telle. Selon les indicateurs de Varonis *et al* (2005), l'incompréhension est de nature discursive.

Le vocable « malentendu » est identifié comme un cas d'incompréhension. Trévise, *et al* (1984) considèrent que c'est la temporalité, liée au moment de repérage de l'insatisfaction qui différencie le malentendu et l'incompréhension.

Dans les situations de malentendu, les personnes ne se comprennent pas, sans en avoir la réelle conscience, c'est là le motif même du malentendu. Il est dépassé au moment de la prise de conscience de la méprise. En cela, le malentendu se différencie d'avec l'incompréhension durable, plus fortement enracinée. Dans le domaine interculturel, le malentendu est décrit comme une divergence de pensée, entre interlocuteurs de cultures différentes (Zhang, 2012). À mi-chemin entre compréhension et incompréhension : « *Il peut être considéré comme le double codage d'une même réalité par deux interlocuteurs.* » (Haidar, 1995 : 155).

En situation de malentendu, la personne pense avoir compris. Un déclencheur de non-compréhension n'est donc pas susceptible d'être repéré, c'est également le cas de l'incompréhension. Dans cette seconde acception, la radicalité de l'opposition des interlocuteurs les empêchent de se comprendre. Du strict point de vue de l'intercompréhension, les inter-actants savent sans doute le plus souvent pourquoi ils ne se comprennent pas, aucun déclencheur n'est donc susceptible d'être relevé. Pour ces raisons, l'incompréhension, au sens psychologique du terme, et le malentendu seront des notions écartées de cette recherche.

I-2.3.1.3.3.2 Non-compréhension

Zhang (2011) définit la non-compréhension en ces termes : « […] *la non-compréhension s'exprime lorsqu'on ne parvient pas à dépasser la signification pour abstraire le sens implicite du message reçu* » (Zhang, 2011 : 59). Selon Varonis *et al* (1985), l'incapacité d'accéder au sens implicite du message se fonde sur des causes lexicales, morphosyntaxiques, phonétiques et/ou discursives (*cf. supra*). Pour Oursel (2013), elle signifie que le sujet-écoutant est insatisfait de son hypothèse de compréhension. C'est là une autre manière de dire qu'il n'a pas compris. Par ailleurs, dans les interactions administratives, interculturelles, exolingues, les marqueurs « *Comment ?* » et « *Pardon ?* » seront plus fréquents, chez les natifs, alors que les locuteurs non-natifs préfèrent le mot « *Pardon ?* » et les variations de « *je ne comprends pas* » (Oursel, 2013 : 260).

Le centre d'intérêt de l'étude se situe au moment préalable à la réaction, c'est-à-dire, à son déclenchement, alors que l'émetteur-silencieux ignore encore s'il va révéler sa non-compréhension à son interlocuteur. Pour autant l'analyse permettant de repérer ce moment doit être établie grâce au repérage du processus de « remédiation » qui, justement, va indiquer qu'il y a un problème et permettre de remonter à la source : à la rupture de compréhension.

I-2.3.1.3.3.3 Ruptures de compréhension

Les non-compréhensions sont fréquentes, en situation d'exolinguisme, mais toutes les situations de non-compréhension ne donnent pas lieu à rupture car, lorsque les inter-actants identifient ce type de situation, ils mettent en place des mécanismes de « remédiation »

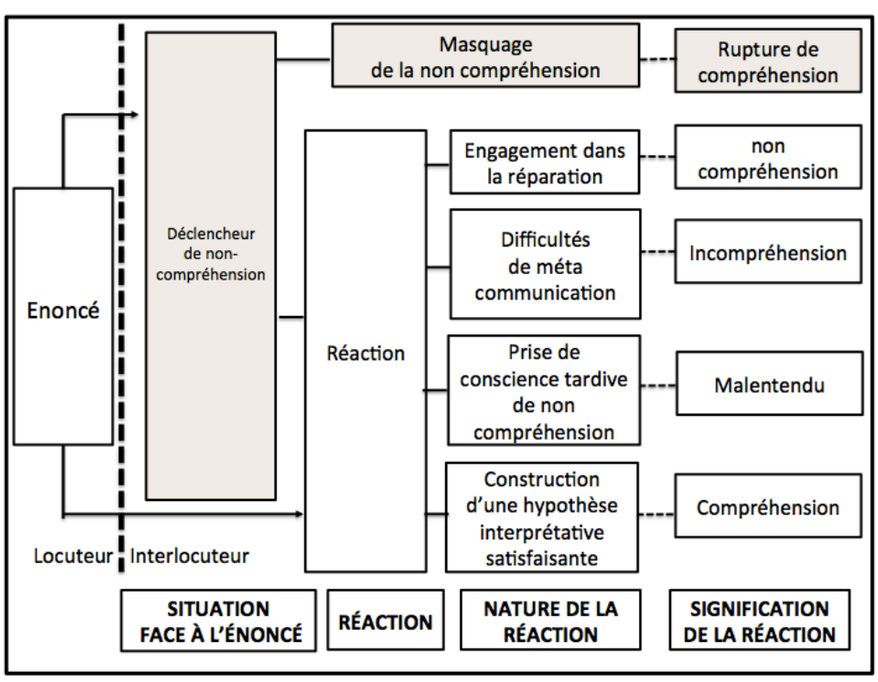
(médiation/remédiation, correction), pour y « remédier », justement. Dans ces cas là – et ils sont majoritaires –, il sera donc impossible de parler de rupture de compréhension.

> Les ruptures de compréhension seront identifiées comme des situations de non-compréhension, passées sous silence par les interlocuteurs et qui, faute de réaction visible, ne sont pas identifiées et ne donneront pas lieu à remédiation.

Comme nous l'avons vu, la littérature est parcimonieuse sur ce type de rupture, simplement parce que n'étant pas repérée, elle ne donne lieu, ni à une négociation sur le sens, ni à une opération de gestion de l'intercompréhension. Le fait que l'analyse conversationnelle ne se soit pas intéressée aux situations de non-compréhension passées sous silence, ne permettra pas de s'ancrer complètement et uniquement dans ce champ. Mondada *et al* (2000) écrivaient :

> […] une démarche conversationnelle considère que les 'réparables' sont pointés et définis par les participants eux-mêmes et que sans l'initiation de la réparation par l'un d'entre eux il n'y a pas de 'problème' descriptible comme tel dans l'interaction (Mondada *et al*, 2000 : 4).

Pourtant, la dynamique propre de l'interaction dialogique, interculturelle et exolingue, montre que les « réparables » ne sont pas toujours désignés et que des situations de non-compréhension sont passées sous silence. Plusieurs auteurs reconnaissent avoir rencontré de telles situations (Yanaprassart, 2000 ; Zhang 2012 ; Vallat, 2012). Les indications de Mondada *et al* (2000) confirment que le modèle de l'analyse conversationnelle ne peut être un cadre méthodologique suffisant, notre propos étant précisément l'étude des ruptures de compréhension passées sous silence. Cependant, l'opérationnalité de plusieurs concepts de ce courant des sciences de la communication, notamment les « remédiations », nous conduiront à prendre en compte les concepts de l'analyse conversationnelle, pour remonter jusqu'au déclencheur de la non-compréhension (*cf.* I-Ch2. Figure 3) :



I-Ch2. Figure 3 : Différents types d'incompréhension

De notre point de vue, les interactions donnant lieu à des ruptures de compréhension remplissent deux conditions : a) Elles sont passées sous silence par l'émetteur-silencieux. b) Elles ne sont pas détectées par l'émetteur-bruyant dont l'énoncé a généré ladite non-compréhension. En outre, tous les énoncés – aussi bien ceux qui sont des ruptures de compréhension avérées que ceux qui donneront lieu à une non-compréhension suivie d'une remédiation – seront relevés sans distinction, simplement parce qu'une personne qui ne comprend pas ce qui vient de lui être dit (en situation de « non compréhension » donc) le manifestera *via* des indices corporels susceptibles d'être identifiées. Et c'est ce moment charnière, appelé déclencheur (Varonis *et al*, 1985), précédant le choix de l'émetteur-silencieux de dire ou non son incompréhension, qui fera l'objet de toute notre attention.

Les causes même de l'incompréhension ayant fait l'objet de nombreux travaux ne retiendront pas notre attention. L'étude sera axée sur les traces corporelles liées au moment déclencheur de la non-compréhension : moment potentiellement initiateur de la rupture de compréhension, dans le contexte spécifique de l'interaction dialogique, interculturelle, exolingue étudiée.

In fine, trois situations sont donc susceptibles de retenir notre intérêt, dans l'objectif de retrouver le déclencheur de la non-compréhension :

A. la situation (cible), où l'émetteur silencieux, au moment de l'énoncé, occultera son incompréhension.
B. la situation (traitement rétroactif), où l'émetteur-silencieux, au moment de l'énoncé, réagit sciemment à sa non-compréhension.
C. la situation (traitement spéculatif-comparatif) où l'émetteur-bruyant développera le sentiment que l'émetteur-silencieux ne le comprend pas et pallie, *via* la reformulation.

Le relevé de la situation C a ceci de particulier qu'il conduira à se demander si les traces corporelles, relevées intuitivement par le locuteur-bruyant et réparées instantanément, sont de même nature que les traces corporelles relevées dans des situations de non-compréhension avérées.

Sur des indices posturo-mimo-gestuels du sujet-écoutant, l'identification du moment de la rupture de compréhension, une fois modélisée, devrait permettre à des inter-actants concernés par les problématiques de l'exolinguisme, de prendre conscience d'une non-compréhension, dès son déclenchement, et d'anticiper ou de revenir sur la formulation problématique.

Par définition, l'anticipation, plus rapide donc plus efficace que la remédiation, devrait permettre d'éviter un certain nombre de situations de rupture de compréhension et d'améliorer l'ensemble de l'interaction dialogique, dans le contexte de notre recherche.

Anticiper la non-compréhension, c'est éviter des situations préjudiciables à des populations de migrants, déjà fragilisées par leur situation sociolinguistique.

I-2.4 Facteurs cognitifs de compréhension et de ses ruptures

Porter un regard interdisciplinaire sur le champ théorique des ruptures de compréhension, en situation interculturelle, suppose d'intégrer une réflexion sur les conditions d'une bonne compréhension, parallèlement à l'évocation des ruptures de compréhension consécutives aux défauts d'attention. Un sujet en situation d'exolinguisme peut se trouver face à l'abondance du flux de données orales, incapable de traiter les informations au rythme de l'interaction elle-même, et connaitre une baisse de l'attention. La notion de processus attentionnel propre aux sciences cognitives doit donc être maintenant amenée au cadre de réflexion.

I-2.4.1 L'attention, un préalable à la compréhension dans le champ de la cognition

Très tôt, le processus d'attention a été considéré comme central, dans le champ expérimental de la cognition (James, 1890). La complémentarité des théories publiées, au fil des soixante dernières années, permet aujourd'hui d'en cerner de façon relativement satisfaisante les processus neuropsychologiques. En même temps, il s'agit de comprendre en quoi et pourquoi le cadre des sciences de la cognition est à la fois adapté et inadapté à l'observation et à l'étude de l'attention, lors de son application à des interactions dialogiques intercuturelles et interlangues, pour repérer les notions utiles à observer, en l'occurrence les défauts de l'attention (Fort *et al*, 2010). Effectivement, la délimitation de défauts d'attention, générateurs de ruptures de compréhension d'une situation cognitive (dialogique, ici), peut nous amener à mieux comprendre l'incompréhension linguistique.

I-2.4.1.1 Bases cognitives expérimentales des définitions de l'attention

De très nombreuses définitions de l'attention sont proposées dans le champ des sciences humaines. Luck *et al* (2002) estiment que l'acception « attention » a été employée dans 40000 articles et ouvrages de science, dans les trente dernières années (2002 : 135)[1]. Parmi toutes ces acceptions, la définition de l'attention du psychologue James (1890), peut être reprise, en tant que générique :

> [L'attention] est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi d'autres qui semblent possibles simultanément. La focalisation, la concentration, de la conscience en sont son essence. Elle implique le retrait de quelque chose afin de traiter plus efficacement d'autres choses » (James, 1890 : 403-404).

Dans le champ des sciences humaines, le fait que la définition la plus connue de la fonction d'attention ait été l'œuvre d'un psychologue est aisément compréhensible, s'agissant d'une des fonction cognitive majeure, précurseur de la mémoire. Dans le champ expérimental, les principaux types de paradigmes sont d'abord centrés sur l'identification des processus

[1] Lemercier *et al* (2008) estiment, à cette date et dans le seul domaine de la conduite automobile, que l'attention représente au moins 500 articles de référence traitant de la question.

d'attention, à partir de tâches d'observation visuelle.

Grâce à un protocole expérimental, Stroop (1935) a mesuré, à la fois, la vitesse à laquelle un esprit rend compte d'une tâche, et à cerner des causes d'interférences réduisant la vitesse du processus d'attention : il s'agit de « l'effet Stroop ». Dès cette époque, la précision de la mesure entre dans la définition de l'attention. Un cerveau humain est dit attentif parce qu'il peut réagit en moins de 500 ms/seconde (MacLeod, 1991). Dans ses versions les plus récentes, le paradigme de Stroop permet d'introduire une dimension affective, à l'étude de l'attention, et de comprendre que des émotions peuvent perturber les routines de l'esprit (Watts *et al*, 1986 ; MacLeod *et al*, 1991 ; Hester *et al*, 2006 ; Hester *et al*, 2006).

Ces expériences ont été adaptées au traitement d'informations émotionnelles faciales (Hansen *et al*, 1988) qui confirment l'hypothèse évolutionniste de Darwin (1874/1965) et montrent qu'un visage « en colère » est plus vite reconnu que s'il est porteur d'un autre type d'émotion, plus neutre. Hansen *et al* (1988) concluent à une détection automatique des visages en colère. Par ailleurs, Mogg *et al* (1998) ont noté que la personnalité joue un rôle dans la capacité d'attention : des personnes anxieuses, identifiées à partir d'une échelle spécifique (Spielberger *et al*, 1983) détectaient plus rapidement des visages en colère que des visages à l'expression neutre. Plusieurs expériences de type similaire pointent le rôle de l'anxiété ou de la phobie sociale sur la vitesse de reconnaissance des émotions (Gilboa-Schechtman *et al*, 1999 ; Fox *et al*, 2000 ; Öhman *et al*, 2001). D'autres études proposent toutefois des conclusions plus nuancées (Purcell *et al*, 1996 ; Nothdurft, 1993 ; White, 1995).

Les conceptions qui font reposer la compréhension de l'attention sur une vitesse de réaction à des *stimulii* apportent une certaine précision de mesure et permettent de cerner, en partie seulement, le processus de l'attention, au plan quantitatif. Cependant, elles ont le défaut de faire reposer leur conception sur une recherche d'interprétation unitaire, inadaptée à l'étude de l'attention en situation d'interaction.

Posner *et al* (1987) proposent une autre conception de l'attention, neuropsychologique. À partir d'une série d'expériences, l'attention se décompose en un processus comportant plusieurs étapes. Par rapport aux expériences précédentes, le modèle de Posner *et al* (1987) s'insère dans un contexte de cognition qui suppose d'abord une alerte et un changement de cible :

1. interruption de l'activité en cours (alerte),
2. désengagement d'une cible,
3. réorientation de l'attention, vers une autre cible,
4. fixation d'une nouvelle cible, un nouveau *stimulus*.

Dans le champ de la communication interculturelle, les quatre étapes du processus de Posner (1988) permettent de comprendre qu'une personne placée en situation d'interaction

peut cesser d'écouter (1), par conséquent désengager son attention du stimulus (2), pour la déployer vers une nouvelle activité/pensée (3), puis de s'y fixer (4).

Posner *et al* (1971), puis Posner *et al* (1987), distinguent trois grands types d'attention : sélective, divisée et soutenue, brièvement évoquées plus haut.

L'attention sélective permet de prélever des informations pertinentes dans l'environnement, pour une meilleure adaptation aux événements ; elle peut aussi conduire à une rupture de compréhension, parce que, dans ces moments là, les autres informations disponibles ne sont plus traitées avec la même acuité d'attention.

L'attention est divisée quand les ressources sont partagées entre différentes tâches, conjointement traitées, intentionnellement. Cependant, si l'une des tâches est très automatisée, « peu coûteuse », sur le plan cognitif, l'interférence entre les tâches restera limitée (Schneider *et al*, 1977) et de la puissance cognitive pourra être utilisée pour une cible parallèle, plus complexe à traiter et/ou plus importante dans le contexte[1].

Enfin l'attention soutenue[2] concerne les situations complexes qui requièrent une grande concentration ou encore des activités nouvelles qui, même simples, demandent un effort d'attention pour être acquises et/ou apprises. *De facto*, même si le degré d'attention est modulé, cette fonction est présente dans toutes les activités humaines. En outre, suivant la complexité d'une tâche, le temps d'action doit être pris en compte (Matlin, 1991). Le coût cognitif de l'attention induit qu'elle ne peut pas être soutenue de façon très intense sur de nombreuses heures. Presque naturellement, le sujet le sait et organise ses tâches en tenant compte de cet état de fait.

Le processus de l'attention peut être décomposable en plusieurs types d'actions, ce qui sera utile pour mieux en cerner les mécanismes sur le plan qualitatif. Une baisse de la concentration de l'attention allouée à une cible pourra causer une rupture de compréhension : un défaut d'écoute, par exemple.

Se pose maintenant la question de savoir quel est le mécanisme responsable du fait que, alors que nous sommes en situation d'interaction, nous soyions capté soudain par un autre sujet d'intérêt ? En langage, ce peut être le fait de fixer son attention sur un terme (ou plusieurs), moins nécessaire(s) à la compréhension qu'un autre (ou d'autres). On entre alors dans le paradigme de la gestion de l'information en compréhension.

---

[1] Plusieurs expériences prenant comme cadre d'observation la conduite automobile et la réalisation de deux tâches concourent à mieux cerner les mécanismes de l'attention divisée. Par exemple, lorsque la conduite est assumée, avec comme tâche parallèle la mémorisation de chiffres (Lamble *et al*, 1999), l'écoute du *tempo* de musique (Brodsky, 2002), une conversation au téléphone portable (Strayer *et al*, 2003 ; Haigney *et al*, 2000), avec un kit téléphonique mains libres (Strayer *et al*, 2003), la radio (Consiglio *et al*, 2003), les tâches de résolution de problèmes (Nunes *et al*, 2002).

[2] L'attention soutenue définie comme « *la capacité à détecter un large nombre de cibles sur une brève période de temps* » (Sturm *et al*, 1997).

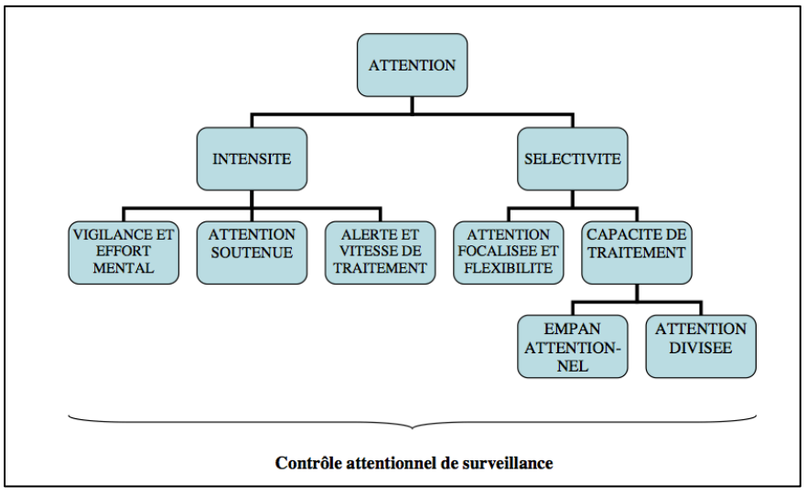
Pour Norman, *et al* (1976), les différentes étapes de gestion de l'information sont administrées à partir d'un système central de traitement dont la fonction est de gérer des priorités de développement et le contrôle de séquences d'actions. Ils évoquent l'existence d'un *Supervisor Attentional System*, SAS (en français un Système superviseur de l'attention, SSA) qui résout les conflits d'intégration de l'information, en choisissant les schèmes d'action les plus pertinents. Il est dit « superviseur » parce que les mécanismes mis en œuvre relèvent d'automatismes, sans contrôle volontaire et que ce système est susceptible de prendre une décision sans faire appel directement à la conscience[1]. Selon le mécanisme d'attention décrit dans modèle de Shallice *et al,* (1986), des modes de réflexion automatisés allègent la charge cognitive du contrôle de la volonté.

Cette distinction de deux formes de comportement – volontaire et automatisé, même si les deux processus sont présents conjointement dans toute action –, pourrait expliquer que tout sujet puisse cesser d'écouter, « être dans la lune », « décrocher », sans que ce soit de façon strictement volontaire, puis retrouver la possibilité de réintégrer la conversation instantanément sur un mot à charge émotionnelle particulière. Un mécanisme émotionnel expliquerait ainsi une attitude apparemment irrationnelle.

Le modèle de Zomeren *et al* (1994) reprend celui de Posner *et al* (1988), pour le développer et en améliorer la cohérence. En l'occurrence, ses schémas cognitifs sont opérationnels, dans le cadre qui nous occupe, même s'il y subsiste un certain flou, sur le plan neuropsychologique (Jacquet-Andrieu, 2012 : 60-71). Les auteurs utilisent la métaphore du *spot* lumineux, pour illustrer les mécanismes de l'attention : un faisceau lumineux pouvant avoir un angle d'ouverture plus ou moins large (focalisation) et être plus ou moins lumineux (intensité).

La sélectivité permet de choisir un mode de traitement, parmi deux situations, ou bien une information plutôt qu'une autre ; la focalisation et la capacité à changer rapidement de foyer de fixation relève de la « flexibilité » qui induit une réaction spontanée. Dans le cadre de la sélectivité en attention divisée, c'est-à-dire dans un contexte où plusieurs tâches sont à résoudre en même temps, van Zomeren *et al* (1994) expliquent que le défaut d'attention en situation d'attention divisée, entraine un ralentissement général de l'opération cognitive en cours, et une diminution des capacités de traitement de l'information (*cf.* I-Ch2. Figure 4) :

[1] Il fait également appel à des processus de contrôle volontaire, nécessaires à la planification de situations complexes, notamment lorsqu'il y a prise de risque et mise en oeuvre à partir du cortex frontal.



I-Ch2. Figure 4 : Modèle de van Zomeren et Brouwer (1994 : 117)[1]

Le modèle de van Zomeren *et al* (1994) paraît rendre compte, avec une certaine efficacité de la définition de Broadbent (1957) : « *C'est un processus intégré au système de traitement de l'information, dont la fonction est de permettre l'adaptation du comportement humain à son environnement* » (1957 : 27).

Jusque là, la démarche présentée renvoie à une heuristique de l'attention conçue comme un processus qu'il suffit de susciter pour qu'il se mette en œuvre, s'exerce et soit mesuré. Le système de l'attention, en partie automatisé, se situe entre mi-conscience et conscience et c'est surtout un précurseur de la mémorisation (Jacquet-Andrieu, 2012 : 63-71). C'est pourquoi le défaut d'attention lui-même (qui peut être très bref, sur l'axe du temps) conduit à des ruptures de compréhension, mécanisme important à prendre en compte, dans l'appareillage conceptuel de cette étude, le propos étant de repérer précocement l'élément déclencheur du défaut d'attention, pour ramener le sujet concerné à l'écoute et à l'interaction dialogique[2].

I-2.4.1.2 Défaut de l'attention ou défaut d'attention, endogènes et exogènes

Une réflexion sur les « défauts d'attention » (Fort *et al*, 2010) ou les « défauts de l'attention » (Lemercier *et al* (2008 : 277) implique l'introduction volontaire de ces termes,

---

[1] L'intensité renvoie à un accroissement ou à une diminution de l'état d'attention global dans le temps, sans référence explicite à la sélection. Il convient de distinguer deux concepts : a) l'alerte et l'attention soutenue qui résultent de la mobilisation de l'attention à l'impact d'un percept généralement plurimodal qui sollicite un sujet en état d'éveil, de vigilance (état physiologique de veille : rythmes circadiens, luminosité, température…).

L'attention soutenue s'étend dans le temps, sur la durée, et concerne la concentration (entre mi-conscience et conscience) ; la capacité de concentration est souvent mesurée en unités de temps. Les défauts d'attention relèvent des facteurs intersubjectifs et environnementaux (au sens élargi du terme), certes, mais aussi de facteurs physiologiques et strictement psychologiques que nous ne développons pas dans cette étude. Le système de supervision de l'attention apparaît comme un mécanisme de contrôle, le choix d'une stratégie plutôt qu'une autre, relevant d'autres mécanismes organisés en réseaux.

[2] Une grande différence entre le schéma intégratif et les réalités du champ de la communication interculturelle, dans le modèle de Van Zomeren *et al* (1994) doit être mentionnée : il est bâti sur des expériences réalisées presque exclusivement à partir de *stimulii* visuels ou auditifs, présentés à des sujets pour être discriminés sur une base positive, ce qui ne rend pas compte de la dynamique interactionnelle du processus d'attention, dans la communication. En contexte interculturel, les sujets s'expriment *via* des représentations mentales qui renvoient à des champs d'appréhension des connaissances beaucoup plus étendus.

au détriment de l'expression « déficit de l'attention » qui relève de la pathologie, la psychopathologie, les troubles du développement neuropsychologique chez l'enfant et les atteintes de fonctions acquises, chez l'adulte.

Le « défaut d'attention », évoqué dans cette thèse, vise une meilleure compréhension du mécanisme de la rupture de l'attention, souvent dû à une surcharge cognitive (bien connue des didacticiens des langues), chez une personne ayant des compétences linguistiques limitées dans la langue seconde qu'elle est appelée à pratiquer dans un contexte exolingue.

Lemercier *et al* (2008) précisent le mécanisme de l'attention à partir de la métaphore du réservoir : « [elle] *est considérée comme un réservoir de ressources permettant le traitement de l'information* » (Lemercier *et al*, 2008 : 274). Il est étonnant là qu'ils omettent la référence fondamentale à la mémoire, dont l'attention est un précurseur (*cf. supra*). La même remarque pourrait s'adresser à Wickens (1984), même si sur le fond, les points de vue restent relativement compatibles.

La perception visuelle et auditive permet la reconnaissance d'informations déjà sédimentées dans la mémoire du sujet (réservoir, dans la terminologie des auteurs cités plus haut) : il s'agit donc de la mise en corrélation d'informations venues de l'extérieur et de connaissances acquises/ apprises et vécues antérieurement. Du côté de la production cognitive subséquente, les informations à transmettre, la reconnaissance du vu et entendu s'imprègnent du « substrat mémoriel vécu » du sujet – bases de son point de vue en somme – et que Jacquet-Andrieu définit comme suit :

> *Substrat mémoriel vécu* : Ensemble de savoir-faire acquis/appris et de connaissances représentées, organisées, dans un climat psychoaffectif spécifique. Il se construit en relation avec le monde extérieur à l'être (famille, société) et subit diverses influences consciemment ou non. Nous avons forgé cette expression pour répondre à un besoin didactique dans le contexte pluridisciplinaire de la communication linguistique normale et pathologique (Jacquet-Andrieu, 2012 : 166-167).

Dans des conditions normales, nulle difficulté et les deux étapes internes participent au traitement général de l'information[1]. Si les informations sont visuelles et auditives, c'est-à-dire de nature différente, la personne peut effectuer simultanément ces deux tâches, fondées sur des processus de perception sensorielle distincts, sans se trouver en difficulté. En revanche, si les canaux d'accès sont les mêmes, une interférence nuira au rendement du traitement de l'information, l'écoute d'un mot inconnu, par exemple, ou bien un enchainement syntaxique prolongé qui surchargera l'empan mnésique de la mémoire de travail du sujet, induira une rupture au niveau discursif. Sans entrer dans les mécanismes neuropsychologiques définis ci-dessus, notre approche reste descriptive mais elle tient compte de ces données scientifiques, issues du domaine de la neurologie et de la neuropsychologie humaines. L'ensemble de ces conceptions rend bien compte du défaut d'attention de la personne ayant un niveau linguistique exolingue pauvre, obligée de

[1] Les codes de transmission utilisés étant verbaux et spatiaux, et l'appareillage cognitif sous-tendu par des paliers internes de traitement de l'information comprenant l'encodage, un traitement central et des propositions de réponses.

traduire mentalement ce qu'elle entend, tout en parlant ; dans un tel échange soutenu, au coût cognitif élevé, le sujet peut « décrocher » de l'attention portée à son interlocuteur et se trouver en rupture de compréhension.

Deux grands types de défaut d'attention sont repérés dans la littérature. Le mouvement de réorientation de l'attention (Posner, 1980) est lié, soit à la volonté de la personne (volition, motivation), soit à un distracteur extérieur qui provoque automatiquement une alerte et un changement d'orientation.

Lorsque la personne, au terme d'une réaction interne, réoriente son attention vers une nouvelle idée, par exemple, il sera convenu d'appeler le phénomène présidant à cette orientation endogène de l'attention : « inattention ». Le déplacement endogène de l'attention se réalise sur un laps de temps 300 ms et plus (Cheal *et al*, 1991 ; Nakayama *et al*, 1989). Comparativement un déplacement exogène de l'attention, phénomène appelé « distraction » peut être accompli en moins de 100 ms (Péron *et al,* 2013). Il est donc plus facile de passer de l'observation d'un objet extérieur à un autre, que de passer d'un objet mental mémorisé à un autre.

La communication interculturelle peut être organisée de telle manière que les conditions de la rencontre limitent les distracteurs en cause dans des changements d'orientation exogènes de l'attention : par exemple, en organisant les rencontres dans un climat et en des lieux sereins et sécuritaires propices à la concentration (Egan, 2005). En revanche, l'inattention due à des causes endogènes, devra être mieux comprise et circonscrite en situation interculturelle.

I-2.4.1.3 Échec de la volonté face à l'inattention

La réorientation endogène de l'attention est le fait du sujet lui-même. Or, aussi curieux que cela puisse paraître, si le sujet oriente son attention ailleurs, il le fait le plus souvent de façon non-consciente. Dire de ce processus qu'il est volontaire est donc discutable et en tout cas circonstantiel. Pourtant, de nombreux exemples tirés de la littérature (Picton, 1999 ; Poissant *et al*, 1996 ; Lemercier *et al*, 2008) évoquent la double possibilité, sans préciser si l'une est plus fréquente :

> Ce mouvement du contrôle attentionnel d'un point de focalisation à un autre peut être la conséquence soit d'une démarche volontaire ou interne au sujet (orientation endogène de l'attention), soit d'une réaction automatique à un événement apparu soudainement dans l'environnement (orientation exogène de l'attention) (Lemercier *et al*, 2008 : 273).

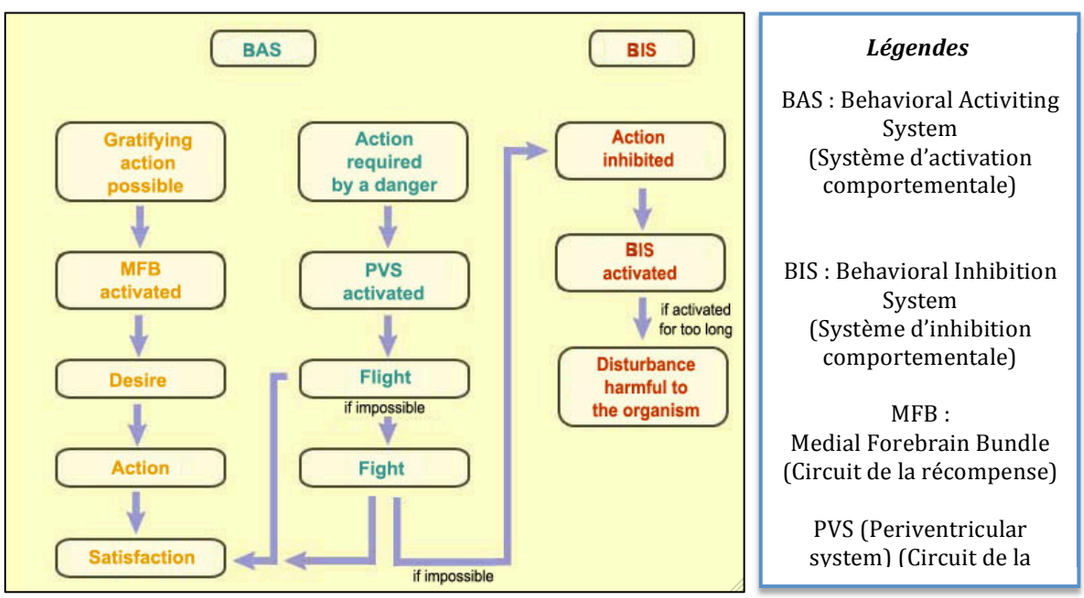
L'utilisation du terme volonté, dans la réorientation endogène de l'attention en situation interculturelle, est à prendre avec circonspection, simplement parce que la volonté se réoriente souvent, à l'insu de la personne elle-même. Le sujet ne décide pas d'avoir une idée, et encore moins « [d']être dans la lune ». Cela relèverait davantage de ce qu'Elster (1986) décrit comme un échec de la volonté.

Dans les activités de conseil interculturel, les conseillers à l'écoute ont à négocier avec des

interlocuteurs qui, pour certains d'entre eux, vivent un déracinement aux formes psychologiques douloureuses (Massoudi, 2008 ; Ogay *et al*, 2008). Or les difficultés, préoccupations personnelles, idées noires sont génératrices de stress et un lien est établi entre le stress et l'inattention (Lemercier *et al*, 2008). Parmi les causes de défauts d'attention, « l'évasion » par la pensée de personnes sous stress pourrait figurer parmi les causes principales de l'inattention passagère (Lagarde *et al*, 2007). L'inattention sera souvent accompagnée aussi d'une forme de mutisme. La personne cesse d'être attentive et d'interagir, donc. Cependant, les données de la neuro-cognition nous suggèrent la prudence, avant de dire qu'un rapport de cause à effet existerait entre attitude mutique et inattention.

I-2.4.1.4 Silence et inattention

L'inattention est cause de mutisme lorsque les difficultés conduisent le sujet à se désengager *via* le silence : cessant d'être attentif, le plus souvent, il rompt avec l'interaction dialogique (Vion *et al*, 1998) et, *via* le mutisme, il reproduit une stratégie dérivée de comportements hérités, comme le montrent les travaux de Laborit (1991) dans le champ des neurosciences. Des processus mentaux, socialement fixés, expliqueraient ainsi qu'au quotidien, la personne se mette d'abord en situation d'évitement, lorsqu'elle vit un stress négatif, faisant du comportement silencieux une stratégie dictée par l'adaptation et le développement de l'espèce (Laborit, 1991 : Barrós-Loscertales *et al*, 2006, *cf.* I-Ch2. Figure 5).



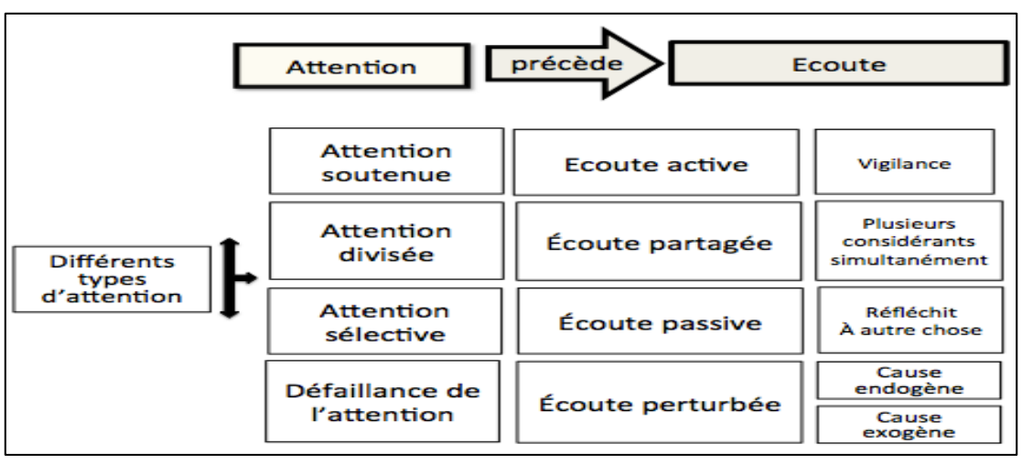
I-Ch2. Figure 5 : Activité mentale selon Laborit citant Barrós-Loscertales *et al* (2006)

Concrètement, dans la phase de sidération (I-Ch2. Figure 4 : Modèle de van Zomeren et Brouwer), à propos du choc culturel, la personne immigrante met en place des stratégies d'évitement, plus exactement, elle est encore figée dans sans son univers socioculturel. Cette phase de sidération, identifiée comme un choc peut générer des états de rupture et de repli sur soi, préjudiciables à la qualité d'attention et à l'intercompréhension entre les acteurs de l'interaction dialogique. La compréhension des mécanismes sous-jacents, liés à

ceux de la mémorisation, d'une part, et à ceux de l'identité psychologique et culturelle du sujet, d'autre part, s'intègre aux paramètres de la compréhension des processus d'apprentissage. Sur ce point, le consensus est assez bien établi, dans le domaine des sciences de la cognition et du comportement, ce qui inclut la posturo-mimo-gestualité et sa sémiologie.

I-2.4.1.5 Remarques sur le rapport de l'attention à l'écoute

Dans le cadre de cette thèse, la question du rapport écoute/ attention est envisagée de façon pragmatique, sous l'angle de l'attention d'abord, en lien avec l'écoute, en raison du rapport de causalité entre ces deux fonctions. Les mécanismes de l'alerte de l'attention (*cf. supra*), sont au cœur de ce processus, mis en œuvre à partir du tronc cérébral et du cervelet. Lachaux (2015) explique que l'écoute découle de l'attention, une personne inattentive ne peut écouter véritablement. En effet, le mécanisme neurophysiologique de l'attention se situe à un niveau élevé de la cognition (fonctions cognitives supérieures, centrales), elle est de l'ordre de l'*action intellectuelle*, précurseur de la mémoire. L'écoute, qui suppose une attention sous-jacente, est de l'ordre de la *réception sensorielle* (système auditif), en lien immédiat avec le monde émotionnel du sujet (réactions motrices). Des composantes émotionnelles et/ou affectives requièrent donc d'être incorporées dans l'observation de l'écoute et de l'attention, l'impact émotionnel du message entendu étant aussi un facteur d'alerte de l'attention, à un instant ***t*** donné. Dans ces conditions, nous envisagerons l'écoute, la réception, comme point de départ du message entendu et à comprendre, afin de le mettre en lien avec les réactions corporelles qu'il suscite, sur le plan émotionnel (alerte de l'attention), ce que nous pouvons schématiser comme suit (*cf.* I-Ch 2 : Figure 6) :



I-Ch2. Figure 6 : Formes de corrélation entre attention et écoute

I-2.4.1.6 Lien phatique ou l'intention d'attention

La compréhension entre locuteurs et, plus encore, entre locuteurs partageant des univers de références différents, comme c'est souvent le cas dans le champ de la communication interculturelle, ne peut avoir lieu sans une attention soutenue portée à autrui. Et, même si ces phénomènes sont essentiellement non conscients, comme nous l'avons évoqué, l'intention d'être attentif à son interlocuteur et la volonté de lui transmettre cette « intention

d'attention » sont des facteurs qui favorisent l'écoute et la compréhension. Ces mécanismes de renforcement des liens entre interlocuteurs sont circonscrits dans le champ scientifique sous le vocable de « phatique ».

Le lien phatique a d'abord été évoqué dans le contexte de l'Ethnologie. En 1924, Malinowski a proposé l'adjectif « *phatic*[1] » et promu son utilisation dans le cadre de la communication interculturelle. Ce terme a trait à la parole transmise dans toute communauté humaine et Malinowski parle de « *Phatic communication* », notion que l'on retrouve en linguistique française, sous l'expression « communication phatique » (Benveniste, 1974, II : 87). Dans le champ de la linguistique, *stricto sensu*, Jakobson (1963) emploie l'expression « fonction phatique du langage », dans le cadre de sa conception de la communication dont le schéma princeps fixe le substrat (*cf.* I-Ch2. Schéma 1) :

CONTEXTE

DESTINATEUR……MESSAGE……DESTINATAIRE

CONTACT

CODE

I-Ch2. Schéma 1 : Communication selon Jakobson (1963 : 214)

Essais de linguistique générale, p. 209-248

Sur cette base, Jakobson a approfondi l'analyse du langage, en définissant six fonctions : expressive, poétique, conative, référentielle, phatique et métalinguistique. En lien avec la cognition, Jacquet-Andrieu (2012) exprime leur inter-corrélation comme suit :

> Fonctions du langage oral : À partir des conceptions de K. Bulher et R. Jakobson, on distingue plusieurs fonctions de la communication verbale. La *fonction référentielle* couvre les *fonctions dénotative*, *connotative* et *situationnelle* de l'acte sémique (doué de sens). En effet, elle dénote le *message propositionnel* qu'elle « *oriente* » vers son *contexte situationnel* (circonstances générales de sa production) d'où surgissent ses *aspects connotatifs* propres. La *fonction émotive* ou *expressive*, centrée sur le locuteur (destinateur), concerne l'incidence de sa personnalité : la part d'affectif qu'il introduit dans son message. La *fonction conative* ou *injonctive* l'oriente vers son interlocuteur dont il attend une réaction. Par la *fonction phatique* ou *appellative*, le locuteur établit et maintient le contact avec son interlocuteur. La *fonction métalinguistique* ou *explicative* est centrée sur la langue considérée comme objet d'étude. La *fonction poétique* ou *esthétique* concerne la forme stylistique du message (Jacquet-Andrieu, 2012 : 351).

Nous travaillerons essentiellement sur la fonction phatique qui vise à maintenir le contact entre le locuteur et l'allocutaire pour évaluer, notamment, si l'information et le message « passent bien », sont compris. Ces définitions traduisent l'implication de l'attention dans toute interaction dialogique, sa qualité étant partie prenante du lien phatique, par définition, même si les notions ne renvoient pas automatiquement l'une à l'autre, étant issues de deux paradigmes différents mais indissociables, en réalité : les Sciences du langage et la

[1] Phatique : issu du grec ancien φάτις [*phatis* : parole].

Neuropsychologie. Il semble difficile de concevoir une qualité d'attention optimale entre des interlocuteurs qui ne seraient pas attentifs l'un à l'autre.

Dans le champ de l'interculturel, Zhang (2012) place le lien phatique au cœur de l'interaction verbale. Il est central dans une communication à plusieurs, une communication qui oblige les locuteurs à la réalisation d'actions coordonnées. Elle décrit le destinateur et le destinataire comme des acteurs « engagés » dans l'échange (elle l'écrit entre guillemets) :

> L'interaction verbale se distingue du dialogue dans la mesure où elle se place dans le cadre de la réalisation d'une tâche : communiquer pour agir à plusieurs. Le rôle de l'émetteur est d'user du phatique, c'est-à-dire de divers procédés dans le but de s'assurer l'écoute de son destinataire : signaler qu'il parle à quelqu'un par l'orientation de son corps, la direction de son regard, ou la production de formes d'adresse ; il doit aussi maintenir son attention par des sortes de « capteurs », et éventuellement « réparer » les défaillances d'écoute ou les problèmes de compréhension par une augmentation de l'intensité vocale, des reprises, ou des reformulations. Le récepteur, quant à lui, doit produire des signaux d'écoute non verbaux, vocaux ou verbaux qui sont indispensables au fonctionnement de l'échange. En somme, dans l'interaction en face à face, le discours est entièrement « coproduit » (Zhang, 2012 : 43).

Ici, Zhang (2012 : 43) lie deux attitudes, celle qui consiste à *user du phatique* et celle qui consiste à *maintenir son attention*. Passant du champ de la relation d'aide à celui, concret, de l'interaction verbale en cours, elle glisse du terrain psychopédagogique vers celui, plus général, de la communication humaine. Mettre en lumière le lien phatique, le mettre en relation avec l'attention et le considérer comme un facteur de bonne compréhension entre interlocuteurs s'avère complexe car, en l'état, le langage verbal ne peut constituer un marqueur unique de ce lien. Les mots sont employés intentionnellement et, *de facto*, ils sont susceptibles de masquer une intention. Aucun critère ne permet d'affirmer que la personne qui complimente son interlocuteur, dans une formule de politesse par exemple, se place en situation d'être attentive. Rien ne permet de dire qu'elle n'aura pas d'arrières pensées, sans lien avec l'échange direct. Et, dans ces conditions, faire du lien phatique un critère d'observation de la qualité d'attention serait excessif, mais oublier qu'il est nécessaire à une communication optimale serait une attitude erronée.

Les critères de mesure du lien phatique, susceptibles d'être des indicateurs de l'attention portée à un interlocuteur et à la compréhension de son message, doivent donc être recherchés parmi des critères employés de la façon la plus inconsciente possible. L'attention ostensiblement portée à l'autre, pouvant être, comme nous venons de le voir, factice, lorsque la personne recherche des bénéfices secondaires. Elle peut vouloir montrer qu'elle écoute alors qu'elle ne fait qu'entendre, sans entrer dans la signification du message. Dans ces conditions les critères du lien phatique, susceptibles de traduire une attention authentique, devront être recherchés à l'extérieur du champ du langage verbal *stricto sensu*. Et puisque notre étude se fonde sur l'observation de l'attitude de l'émetteur silencieux, il s'agit de trouver un marqueur porteur de trois critères :

1. ce marqueur phatique doit être observable sur la personne silencieuse ;
2. il doit relever de l'expression non-consciente ;
3. il ne doit pas renvoyer à un code de politesse acquis/ appris et automatisé.

Un marqueur phatique semble remplir tous ces critères : il est d'ordre paraverbal.

I-2.4.1.7 De la fonction phatique à ses marqueurs prosodiques

Certaines onomatopées, parmi les rythmes d'écoute, sont susceptibles de faire passer un message d'attention non-conscient à son interlocuteur. Un petit mot d'appui considéré comme marqueur phatique possède ces qualités : l'onomatopée « humm » ou « *hmm* », en anglais. Employée par l'émetteur-silencieux, elle traduit malgré lui, son écoute du locuteur (Cosnier, 1988) qui, ainsi, a le sentiment d'être entendu. En produisant cette forme sonore, non consciemment ou subconsciemment, l'interlocuteur indique au locuteur qu'il lui accorde son attention. La forme « *hmm* » (Cosnier, 1988), également orthographiée « *hm-hm* » ou encore « *hum* » ou « *humm* » ou même « *hem* » pourraient être de ces indices sous-jacents à la communication. Par son orthographe, « *hmm* » de « *hum* » et « *hem* », plutôt dubitatifs ou même interrogatifs. En outre si l'on regarde comment cette locution est traitée dans la littérature, certains auteurs la conçoivent effectivement comme un marqueur d'attention (Di Sciullo *et al*, 1976 : 137) :

> Ces marqueurs d'attention n'interrompent pas le locuteur. Ils sont même l'accompagnement normal de son énonciation. Leur fonction dans le système de la conversation est celle d'indiquer que l'interlocuteur est attentif à ce qui est dit. Ils n'équivalent pas à un tour de parole. Duncan (1973a) distingue cinq formes de marqueurs d'attention :
> 1. les signaux verbaux de type m-hm, oui c'est vrai ;
> 2. les complétions de phrase ;
> 3. Les requêtes pour clarification ;
> 4. les reformulations brèves ;
> 5. les hochements de tête et les mouvements du corps.

Le marqueur d'attention « *hmm* » est observé chez l'interlocuteur en apparence silencieux ; inconscient de cette attitude ou posture para-verbale, il vit cette attitude plus qu'il ne la maîtrise. Le marqueur ne relève pas d'un code de politesse, le « locuteur presque silencieux » étant inconscient du fait qu'il est en train d'acquiescer. Enfin, le marqueur phatique permet d'évoquer la possibilité d'observer l'approfondissement de l'échange s'il se renforce, d'affirmer qu'il renforce également la qualité d'attention et c'est observable. En français, le « *hmm* » est dupliqué (*hmm, hmm*) de façon non-consciente, là encore. Et même si la littérature ne donne pas d'explication formelle au passage d'une forme simple à une forme dupliquée de l'onomatopée « *hmm* », plus un mot est répété, plus son sens s'en trouve renforcé. Ici, en dupliquant l'onomatopée, l'émetteur du marqueur phatique « *hmm-hmm* » devrait signifier le renforcement de son attention mais ce, non-consciemment, ce qui est d'un intérêt central dans le cadre de cette étude. En outre, dans une problématique interculturelle, ce marqueur « *hmm* » comporte deux intérêts bien différents. D'abord, il marque l'écoute, l'attention de façon non-volontaire, c'est une marque de suivi du dit, des propos du locuteur, sans stipuler pour autant que le locuteur s'y intéresse vraiment. Plus plus généralement, le « *hmm* » pourrait témoigner de l'existence de mécanismes de communication universels, sous-jacents et, s'il est admis que le langage premier a d'abord été un langage de type holo-verbal, à la fois corporel et prosodique, il peut en être une manifestation sonore. Cet indice est acquis mais non appris (Gaulmyn, de 1987 ; Turchet,

2014), il n'est donc pas d'ordre culturel, ni susceptible d'être altéré ou renforcé par la culture.

Le contexte de notre étude, où les cultures représentées sont d'une grande diversité socioculturelle, devrait nous permettre d'observer ce marqueur phatique particulier et de lui attribuer, peut-être, valeur de marqueur d'écoute universel ; sa duplication même pourrait être un comportement langagier universel. En français, il peut être répliqué une fois « *hmm-hmm* », alors qu'aucune règle d'apprentissage ne le régit. En outre, il n'est pratiquement jamais répété trois fois, jamais quatre, alors que d'autres mots de nature assertive peuvent l'être : ex. « *oui, oui, oui !* » ou « *oui, oui, oui*, *oui !* », voire quintuplé.

Dans la mesure même où l'on acquiert une langue, structure en appui sur un puissant substrat sémantico-syntaxique, et non une répétition, une juxtaposition de mots, les étrangers, peu familiarisés avec la langue française, s'ils produisaient des « *hmm* » non appris des « *hmm, hmm* », dupliqués non appris, et pas de « *hmm* » triplés apporteraient, grâce à l'utilisation parfaitement adéquate de ce marqueur, la preuve de l'existence de rythmes de communication à caractère universel, transcendant temps et cultures.

Parallèlement, l'intention d'être attentif à son interlocuteur est impliquée dans les mécanismes d'écoute. Elle se repère à des marqueurs phatiques d'autant plus intéressants qu'ils sont émis pour une part de manière non-consciente. Cependant, l'observation des processus de compréhension, analysés à partir la mimogestualité, s'avèrera efficace, dans la mesure où le langage corporel témoignera effectivement d'un rapport étroit, isomorphe même à la cognition, ce que nous allons étudier maintenant. Les ruptures de compréhension sont liées à l'efficacité de ce processus corporel.

I-2.5 Spécificités du langage corporel et de ses marqueurs

Dans le cadre du repérage des ruptures de compréhension, l'utilisation du langage corporel suppose un questionnement préalable. Elle ne peut être simplement liée à l'impossibilité d'asseoir la rupture de compréhension sur des bases verbales : une telle impossibilité ne légitime pas, en soi, l'observation du non-verbal. Pour chercher et observer des liens étroits entre activité cognitive, activité corporelle et compréhension, une base théorique précise doit être établie, avant de soumettre des items corporels au principe de repérage des ruptures de compréhension, dans le contexte de la communication interculturelle, en situation exolingue.

I-2.5.1 Implication des neurosciences dans l'intrication : cognition/ corporéité

Trois points d'ancrage expriment l'intrication entre activité cognitive et activité corporelle non consciente, ils traduisent l'implication de cette dimension du langage dans l'observation des ruptures de compréhension : a) la perspective théorique de *l'embodiment* (Varela, 1979 ; Maturana *et al*, 1980) qui décrit les manifestations de la cognition en lien direct avec la corporéité et sa motricité ; b) le système des neurones miroirs qui, grâce à la

reconnaissance de percepts corporels montre un partage d'information entre les interlocuteurs et facilite l'intercompréhension ; c) l'implication de mécanismes cognitifs non verbaux, perceptuels, alimente l'élaboration des pensées du sujet écoutant et fonde l'importance de l'observation du langage corporel, dans les mécanismes de compréhension/ non-compréhension.

I-2.5.1.1 Embodiment ou incarnation de la cognition dans la corporéité

L'embodiment (Varela, 1979) est une perspective qui propose de mettre fin au dualisme radical du corps et de l'esprit théorisé par Descartes (1644) : « *Le corps et l'âme sont deux substances distinctes : en effet, nous pouvons avoir une connaissance claire et distincte de l'une sans avoir besoin de concevoir l'autre* » (Descartes, 2009/1644 : 60). Dans sa controverse, même si nous la nuancerions, Damasio (1994) va très loin dans cette réunification : « *L'esprit respire par le biais du corps et la souffrance, que sa source soit au niveau de la peau ou d'une image mentale, prend effet dans la chair*. » (Damasio, 1994 : 19).

L'espace corps-structures cérébrales (encéphale) est alors envisagé comme un réseau, un véritable treillis d'interactions en temps réel : un connexionnisme qui est concomitant à l'interactionnisme, dans le domaine de la communication. Nombres de chercheurs, dès les écrits fondateurs de James (1884, 1890), psychologue précurseur dans les domaines de la conscience et des émotions, soutiennent que lorsque l'individu pense prendre ses décisions librement, il a en fait déjà effectué ses choix sans en être véritablement conscient. Il croit décider, alors qu'il ratifie des choix préalables, effectués à partir de zones sensori-motrices du cortex cérébral (Ledoux, 1998 ; Damasio, 1994, 2003 ; Libet *et al*, 1983 ; Churchland, 1986 ; Haynes *et al*, 2006 ; Lau *et al*, 2004 ; Soon *et al*, 2008 ; Bargh *et al*, 1999).

Haynes *et al* (2006) décrivent une prise de décision observée à l'IRM dans l'espace corps-encéphale : elle est « pensée » près de dix secondes avant que la personne ne prenne sa décision effective. Dans le champ de la neuropsychologie cognitive, Gazzanigga explicite :

> John-Dylan Haynes et ses collègues ont étendu en 2008 les expériences de Libet pour montrer que l'expression d'un penchant pouvait se tenir dans l'activité du cerveau jusqu'à 10 secondes avant qu'elle n'arrive à la conscience. Le cerveau agissait avant que la personne n'en soit consciente. Non seulement cela mais en voyant le scanner, les chercheurs pouvaient prédire ce qu'elle allait faire (Gazzanigga, 2011 : 141-142).

L'embodiment appelé, dans sa version francophone, « in-corporation » (ou in-carnation), plus ambigu, ou encore « énaction » (synonymie partielle seulement), permet la description de deux processus conjoints et complémentaires. Un mode *bottom-up* traduit le fait que les informations provenant du corps influencent la cognition, et un mode *top-down*-montre que la production, cognitive elle aussi, s'actualise dans les mouvements corporels. L'interactivité entre la part non consciente de l'activité corporelle et l'activité cognitive consciente est très intriquée.

Le langage corporel devient substrat possible d'observation de la compréhension et des

ruptures de compréhension, en situation de communication interculturelle exolingue, parce que la théorisation de l'*embodiment* conduit à considérer le corps comme un support de la cognition « *The mind is inherently embodied* » (Lakoff *et al*, 1999 : 3). Brouillet *et al* (2010) précisent :

> Les théories de la cognition incarnée font l'hypothèse que toutes les opérations cognitives, y compris celles de haut niveau sont fondamentalement enracinées dans les états actuels du corps et dans les systèmes sensori-moteurs du cerveau (Brouillet *et al*, 2010 : 134).

Dans cette hypothèse, le sujet se servant du support de son intelligence que sont ses structures cérébrales), restitue la logique de l'action incarnée dans l'agir. Candau *et al* (2012) citent Olivier (2012), pour expliquer qu'il existe une gestualité de la cognition : « *On ne pense pas seulement avec les yeux et les mains – comme on le fait de manière très explicite quand, par exemple, on compte sur ses doigts – mais avec tout son corps...* » (Candau *et al*, 2012 : 10). Incarnée dans le corps, la cognition est conceptuelle et conceptualisée, certes, mais aussi corporelle, par définition. La précession de la réactivité corporelle sur la prise de conscience psychique permet de penser que des réactions du corps pourraient être directement observables, préalablement à la prise de conscience, par l'interlocuteur, de la non-compréhension. La réflexion est d'abord « corps-ceptuelle » avant de prendre une forme conceptuelle.

Dans la théorie de *l'embodiment,* la cognition incarnée est également partagée entre les interlocuteurs ; le corps du sujet l'aide dans l'élaboration de sa pensée en interaction, les neurones miroirs (Rizzolatti *et al*, 2007) – une famille de cellules nerveuses qui joue un rôle important dans la reconnaissance d'une action ou son imitation, par exemple – sont largement impliqués dans la co-compréhension, la corporéité y étant également engagée.

I-2.5.1.2 Neurones miroirs et cognition : assise corporelle de la co-compréhension

En interaction dialogique, le locuteur et l'interlocuteur occupent souvent des positions spatiales symétriques en se regardant l'un, l'autre. L'émetteur-silencieux regarde le locuteur et cherche à élaborer une hypothèse de sens satisfaisante, sur ce qui est dit (Oursel, 2013), pendant que le locuteur regarde son interlocuteur silencieux et adapte son discours à son niveau de compréhension présumé. Or, il a été observé chez les primates non humains (Rizzolatti *et al*, 1996) puis, à propos du langage, chez des sujets-parlants en interaction, qu'un observateur activait les mêmes zones cérébrales que le sujet en action qu'il observait : autrement dit, cette activation similaire lui permet d'accéder au sens de cette action (Fadiga *et al*, 1995 ; Fogassi *et al*, 2005 ; Gallese *et al*, 1998 ; Gallese *et al*, 1996 ; Gallese, 2007, 2009) ; Rizzolatti *et al,* 2004) : notion de théorie de l'esprit. Sans entrer dans le détail – nous sortirions de notre propos –, retenons ici que les neurones miroirs s'activent quand le sujet : a) réalise une action ; b) observe une action ; c) pense une action réalisée par autrui, et peut ainsi déduire consciemment ou non, l'intention sous-jacente de son interlocuteur. Ces neurones sont également impliqués dans la compréhension des

émotions vécues par l'interlocuteur (Singer *et al*, 2004 ; Jackson, P.L. *et al*, 2005 ; Hess *et al*, 2001 ; Hess *et al*, 1998).

Dans d'autres types d'expériences, le visage en interaction perçoit inconsciemment les mimiques du visage de l'interlocuteur et, par empathie, éprouve les mêmes émotions que lui (Dimberg *et al*, 2000 ; Dimberg *et al*, 1998 ; Dimberg, 1982). D'après Chartrand *et al* (1999), les êtres humains et, le plus souvent, sans changer de position, miment intérieurement les expressions faciales et les postures des personnes avec lesquelles ils sont en interaction et ce, inconsciemment. En outre, plus la relation est gratifiante plus ce mimétisme est développé (Hatfield *et al*, 1994), et plus le type d'action effectué par l'interlocuteur fait partie du répertoire moteur de celui qu'il observe (reconnaissance), plus le mimétisme est important (Chevallier *et al*, 2006).

Certains auteurs établissent un lien entre l'état de la co-compréhension et une possible synchronisation cérébrale des deux locuteurs durant l'interaction (Lachat *et al*, 2012 ; Dumas *et al*, 2010 ; Oullier *et al*, 2008). Des règles de synchronisation neuropsychologiques faciliteraient la compréhension d'autrui et une part de l'ontogenèse du langage s'y adosserait : la relation mère-enfant et le développement de l'enfant suggèrent fortement une telle hypothèse (Meltzoff *et al*, 2003). D'après certains auteurs, l'ontogenèse se fonde aussi sur des lois de la phylogenèse et la protection de l'espèce, dans des situations menaçantes, par exemple (Preston *et al*, 2002).

Oullier *et al* (2008) ont montré que la synchronie involontaire et spontanée entre deux interlocuteurs émergerait, lors d'échanges d'informations visuelles. Dumas *et al* (2010) émettent l'hypothèse que cette synchronie serait présente au-delà des informations visuelles, durant tout échange d'informations. Oullier *et al* (2008) notent également qu'en interaction, une forme de mimétisme apparaît – neurones miroirs et imitation – et elle se produit spontanément, de manière bidirectionnelle mais non symétrique. En effet, la personnalité et l'intentionnalité de chaque locuteur, leur motivation respective, durant l'échange, entrent alors en ligne de compte, permettant ou non le renforcement du mimétisme.

D'un point de vue neuropsychologique, la synchronisation des comportements psychologiques et langagiers des locuteurs suit une voie neurophysiologique et comportementale. Insel *et al* (2004) remarquent que la nature du lien formé entre les inter-actants, mais aussi leur place dans la hiérarchie sociale et leur détermination à coopérer influencent la synchronisation. Dans ce processus, le locuteur ou sujet actif, est également un acteur de la synchronisation, autrement dit, un inter-actant, *stricto sensu*. Lanzetta *et al* (1989), McHugo *et al* (1991) notent que le mimétisme s'inhibe lors d'interactions dialogiques difficiles ou très asymétriques, comme dans les situations de compétition où il s'agit moins de comprendre l'autre que de lui imposer ses propres vues.

Fondée dans l'interdépendance, entre activité mentale et activité corporelle, la synchronisation exemplifie le rôle du langage corporel dans l'identification d'un état de compréhension. Elle montre plus encore la nécessité de concevoir la compréhension (ou la rupture de compréhension) dans un cadre interactif, lieu de la mise en lumière de cette synchronisation.

D'un point de vue cognitif, d'une part, les attitudes mentales et corporelles sont inter-corrélées, dans la perspective de *l'embodiment* et, d'autre part, d'un point de vue neuropsychologique et neurophysiologique, le rôle des neurones miroirs traduit l'importance du langage corporel et la cohésion de l'interaction dialogique, dans le contexte de notre étude. La neuroscience amène également l'idée que les mécanismes sous-jacents à la production de pensées se façonnent, certes, en lien avec la parole, mais pas seulement. La compréhension d'autrui se fonde sur deux mécanismes interdépendants : verbal et non-verbal, ce qui signifie qu'en interaction, la corporéité d'une personne permet de la comprendre sans la nécessité absolue d'avoir accès à l'information verbale.

I-2.5.1.3 Pensée et langage dans l'opération de compréhension

La construction théorique dont est issue la théorie de *l'embodiment*, d'une part, et l'observation neurophysiologique des neurones miroirs, d'autre part, sont deux approches qui se rejoignent, dans l'observation des interactions en communication et, conjointement, elles impliquent le langage corporel. Parallèlement, des mimétismes moteurs facilitent la compréhension entre les inter-actants. Plus encore, à l'encontre du sens commun, le contenu sémantique d'un message verbal n'est pas absolument nécessaire à l'expression de la pensée elle-même (Laplane, 1997).

Plusieurs personnes et parmi elles, des neurologues ayant travaillé sur l'aphasiologie et/ou vécu l'aphasie d'installation brutale, par accident vasculaire cérébral, tumeur ou trauma crânien, ont témoigné de l'intégrité de leur pensée, même sans pouvoir parler et/ou comprendre, lire ou écrire (Laplane, 1997 ; Sabouraud, 1995). Ils montrent que l'être humain continue à penser même si une part des structures et réseaux neuronaux du langage sont lésées. Le neurologue Laplane (1997) cite Lordat (1840), professeur à la faculté de médecine de Montpellier, précurseur dans le domaine de l'aphasiologie : en 1808, bien avant Broca, il avait localisé une part des zones du langage, dans l'hémisphère cérébral gauche (HG). Plus tard, en 1825, il fut lui-même atteint d'une aphasie transitoire, à propos de laquelle il donna sa vision de clinicien :

> La pensée était toute prête, mais les sons qui devaient la confier à l'intermédiaire n'étaient plus à ma disposition […] dans l'espace de vingt quatre heures, je me trouvais privé de la valeur de presque tous les mots […] (Lordat, in Laplane, 1997 : 22)

Et un peu plus loin, il ajouta :

> […] j'étais seul, éveillé, je m'entretenais tacitement de mes occupations de la vie, de mes études. Je n'éprouvais aucune gêne dans l'exercice de ma pensée […] Dès qu'on venait me voir je ressentais mon mal à l'impossibilité que je me trouvais de dire : Bonjour comment vous portez-vous ? (*Ibid.* : 22)

Ses travaux l'ont amèné très tôt sur une piste que la neuroscience développera plus tard, sans le contredire : « *Il fallut donc bien apprendre que l'exercice interne de la pensée pouvait se passer de mots, que la corporification des idées était toute autre chose que leur formation et leur combinaison* » (*Ibid.* : 23). D'autres témoignages de spécialistes corroborent cette position :

> Pour le neuro-linguiste, la préséance de la pensée sur le langage et celle du sens sur la grammaire ne font guère de doute, tant les faits semblent plaider en faveur de la première sur la seconde (Laplane, 1997), que l'on se réfère à l'*embryogenèse* des zones anatomo-fonctionnelles du langage (Bear *et al*, 1997 ; Habib, 1989), à l'ontogenèse, des premiers mots de l'enfant aux premières propositions comportant une fonction prédicative (Boysson-Bardies, 1996 ; Pierart et Chevrié-Muller, 2005) ou encore à l'observation neuropsychologique des désordres de la communication (Jacquet-Andrieu, 2014 : 45).

Dans le champ de la philosophie, Laplane (1997) cite Alexander (1990), atteint d'une aphasie transitoire également :

> J'avais la compréhension du monde, de moi-même et des relations sociales, sans rien savoir en fait ni de la grammaire, ni du vocabulaire que j'avais utilisés toute ma vie. Jusqu'à ma guérison, je ne cessais de me servir de concepts (Laplane, 1997 : 28).

De facto, si la compréhension d'un interlocuteur passe par l'observation non verbale de sa corporéité (rendue possible *via*, entre autres, l'activation des neurones miroirs et leurs mécanismes facilitateurs des processus de reconnaissance du sens), il apparaît que le langage corporel peut être observé dans ce contexte, en lien avec l'activité de la pensée, davantage encore qu'avec le langage verbal. Et dans le contexte cognitif de l'*embodiment*, où le propos est de mettre en lumière le fait que le locuteur-bruyant peut déceler les premiers indices d'une rupture de compréhension de son interlocuteur-silencieux, très en amont de toute formulation de rupture, le rôle potentiel joué par le langage corporel dans les mécanismes de co-compréhension humaine semble être un apport encore renforcé par ces dernières données.

En bref, l'ensemble de ces éléments théoriques, qui puisent leur justification dans les paradigmes des sciences du langage (théorie de *l'embodiment*), de la neurophysiologie et de la neuroscience (neurones miroirs), de la neuropsychologie (cognition et comportement), fondent le paradigme pluridisciplinaire de notre recherche et une hypothèse préliminaire :

> Des indicateurs non-verbaux peuvent être décrits et organisés en un paradigme de descripteurs des ruptures de compréhension en situation d'interaction verbale, dans des situations de communication interculturelle, au sein d'une population de migrants exolingues.

I-2.5.2 Corporéité et logique corporelle des marqueurs de non-compréhension

Une définition opérationnelle du langage corporel est proposée maintenant : elle prend en compte son tempo, en synergie avec le rythme du langage verbal, pour envisager les ruptures de compréhension dans le contexte de l'interaction dialogique.

I-2.5.2.1 Domaine de définition du langage corporel et position étique de la recherche

Le langage corporel est lié à la corporéité, sans qu'il y ait synonymie, et il se distingue de la communication non-verbale. Dans son essai de définition et *via* des auteurs de référence, Hennel-Brzozowska (2008) compare la communication non-verbale et le langage corporel :

> Non-verbal » signifie simplement « tout ce qui n'est pas la parole », en pratique : tout ce qui n'est pas le langage verbal, considéré comme le moyen le plus raffiné et évolué à travers lequel les hommes entrent en relation réciproque (Hennel-Brzozowska, 2008 : 21).

Cependant, elle note ensuite :

> […] certains auteurs comme Argyle (1975, 1994) préfèrent parler de « *bodily communication* » (langage du corps), parce que plusieurs signes non verbaux sont exprimés à travers les gestes et les mouvements de parties déterminées du corps (Hennel-Brzozowska, 2008 : 22).

La distinction entre « langage » et « communication » est fondamentale, dès qu'il est question de la corporéité, car alors même qu'ils sont en interaction, les interlocuteurs construisent parfois des contenus sémantiques sans rapport immédiat avec l'interaction en cours. C'est le cas dans les situations d'attention divisée (Posner *et al*, 1987), au cours desquelles l'interlocuteur pense à autre chose qu'à l'interaction, par exemple, quand une personne est « préoccupée » ou « dans la lune ». Dans ces situations, il y a rupture de la co-construction, le langage corporel, détaché du contenu de l'échange (communication), évoque autre chose que le contenu de l'interaction. L'expression non-verbale du sujet-écoutant « parle » de lui. L'observation du « langage corporel » devrait permettre de rendre compte des ruptures de compréhension, recherchées.

L'absence d'une définition académique du langage corporel, nous conduit à élaborer une acception qui soit opérationnelle, en nous reportant d'abord à la définition du langage humain. Le *Grand Robert de la Langue Française* (Rey *et al*, 1989) propose :

> Langage : Fonction d'expression et de communication de la pensée entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) constituant une langue (*GRLF*, 1989 : 659).

Cette définition du langage est élaborée, comme nombre d'autres, autour de la communication langagière et se fonde seulement sur deux des quatre compétences évoquées plus haut : EO (expression orale), EE (lecture et écriture), sans aborder la compréhension, pourtant fondamentale (CO et CE). En outre, l'expression de la pensée dans la parole étant de nature consciente, cette définition du langage s'adapte mal aux contraintes du langage corporel qui peut être non-conscient.

Un sujet réfléchissant seul, pratique un monologue silencieux ou langage intérieur : il communique avec lui-même. Son langage du corps est d'un autre ordre que si, en interaction verbale, il devient sujet parlant à un interlocuteur, qu'il se sait regardé et qu'il est conscient que son corps véhicule de l'information. Dans le premier cas, ce locuteur-silencieux s'exprime à « deux voix » indissociables : verbalement (pour lui-même) et corporellement (malgré lui) : son monologue est dit réflexif à ces deux niveaux intimement

liés, en réalité. Dans le second cas, ce même sujet devient sujet-parlant (sens saussurien), locuteur, il « communique à deux voix » également (verbalement et corporellement). *De facto*, si le sujet-parlant monologue, sans le savoir, il dispose d'un double mode d'expression, alors que s'il dialogue, il communique explicitement *via* le corps et les mots.

Pourtant, ces deux situations (monologue et dialogue) sont généralement regroupées dans une même définition, alors qu'en référence à notre étude, le corps y joue un rôle tout différent : il est non communicant (expression réflexive), dans le premier cas, et objet signifiant et communicant, dans le second. Autrement dit, l'énonciation de ces critères suppose de distinguer langage et communication, dans le contexte de la corporéité.

En résumé, la corporéité définie comme : « *Ce qui constitue un corps tel qu'il est* » (Littré, 1956, t. 3 : 840), devient langage corporel, chaque fois que l'observateur l'envisage comme pouvant faire l'objet d'une étude sémiologique, autrement dit langagière, ici.

L'utilisation de l'outil langage corporel pour l'observation des ruptures de compréhension pose le problème complexe de la restitution consciente d'actions qui ont été réalisées spontanément et, surtout, de façon non consciente. La littérature récente dans le champ de la neuropsychologie envisage cet état de fait dans des termes similaires, en posant la question de la restitution verbale par les participants aux études expérimentales de leurs propres actions. Ledoux (2005) écrit :

> Les nombreux travaux […] font que nous avons une image probablement très imprécise du niveau de processus inconscients chez l'homme. Et nous commencerons à bien comprendre lorsque nous nous détournerons de l'utilisation de *stimulii* et de compte rendus verbaux (Ledoux, 2005 : 257).

Les auteurs Damasio (1995, 1996, 2010, 2017) et Ledoux (1998), montrent que les locuteurs, pourtant de bonne foi, transforment la réalité à leur insu même. Gazzanigga (2010, 2011) évoque la présence d'un module cérébral, situé dans le cortex cingulaire antérieur gauche, chargé de proposer des réponses cohérentes en l'absence de réponse préparée aux questions de nos interlocuteurs. Dans le champ des sciences sociales, face aux lacunes des processus d'évaluation verbale, Scherer (1993) incite les chercheurs à s'appuyer sur des techniques indépendantes des compte rendus verbaux.

L'observation de la corporéité amplifie sans doute encore ce phénomène et les difficultés afférentes, car à la différence du langage verbal proféré intentionnellement, en l'absence de pathologies, la corporéité existe en soi, l'intention n'est pas nécessaire à sa mise en œuvre. En outre, le langage corporel existant en dehors de tout ressenti, ce dernier n'est peut-être pas le meilleur outil, pour en rendre compte. Il est donc important d'utiliser des bases théoriques permettant d'éviter les commentaires fondés sur des retours de ressentis introspectifs, livrés avec la part de subjectivité que cela comporte. Pike (1954, 1955, 1960 [1967]), fonde la différenciation entre « étique » et « émique », pour inscrire la distanciation nécessaire du chercheur, face à ses objets d'investigation. À l'encontre de la

démarche émique, dont le point de vue central est l'angle du matériau observé, la démarche étique part de l'observateur :

> Le linguiste Kenneth Pike établit une opposition entre les points de vue étique (*etic*), mené à partir du point de vue propre au chercheur et à sa culture, et émique (*emic*) qui s'appuie sur les concepts et le système de pensée propres aux acteurs sociaux étudiés (Aymes *et al*, 2005 : 13).

Ce choix consiste à éviter de confronter les participants à leurs productions. C'est la compréhension de ces productions, *via* les outils distanciés de l'observateur, qui en assurera la qualité et la fiabilité.

Le langage corporel est un concept qui, envisagé dans sa globalité, ne fait pas la part des divers *tempi* qui le traversent. Or, si la rupture de compréhension verbale doit être envisagée en lien avec le langage corporel, le moment de son irruption donnera des indications sur sa nature propre.

I-2.5.2.2 Quatre types de marqueurs de non-compréhension pour 4 tempi non verbaux

En interaction, lorsqu'il s'agit d'observer les ruptures de compréhension, le langage corporel trouve sa logique d'explicitation dans son lien avec le langage verbal. Or la dynamique du langage corporel varie dans le temps, elle a un rythme, un *tempo* ; de même, la rupture de compréhension apparaît à des moments divers, dans le discours verbal.

I-2.5.2.2.1 Dimension corporelle averbale de la rupture de compréhension

Une réaction corporelle est envisagée comme manifestation de la non-compréhension verbale, alors qu'elle est aussi a-verbale, par définition, et qu'elle peut être liée ou non à l'interaction elle-même, entre locuteur-bruyant et locuteur-silencieux. Le concept polysémique de langage intérieur nous induit à expliciter cette voie. S'il est la forme prise par le langage avant de devenir langage verbal chez l'enfant (Vygotski, 1934), le langage intérieur est aussi la voie parallèle que prennent des pensées non exprimées :

> Cela ne fait aucun doute, le langage intérieur n'est intelligible pour autrui que dans des conditions exceptionnelles, dans des relations comme la communion psychique qui font défaut dans une recherche scientifique (Friedrich, 2001 : 69).

Le langage corporel ne peut donc être systémiquement compris comme une *semiosis* dont la signification serait établie en fonction du contexte de l'interaction, strictement. Certaines pensées du locuteur-silencieux, produiront potentiellement des effets corporels sans livrer d'information sur leur contexte de production : pensée du sujet à ce moment là. Dans de telles situations, le locuteur-silencieux peut cesser d'écouter car sa compréhension est lacunaire ou en surcharge cognitive : « dans la lune », par exemple, ou bien occupé à d'autres pensées ou préoccupé. *De facto*, il peut se retrouver en situation de rupture de compréhension.

Cette rupture est a-verbale parce que ce sujet écoutant, pense à autre chose. La production verbale du locuteur-bruyant n'est donc pas forcément la cause principale de la rupture. Si l'on définit l'attention – à ce que dit le locuteur-bruyant ici – sur une base qualitative, en

distinguant attention sélective, attention divisée et attention soutenue (Posner *et al*, 1987), c'est précisément parce que l'attention n'est pas toujours soutenue : phénomène parfaitement identifié, donc, au plan thèorique.

I-2.5.2.2.2 Dimension corporelle préverbale de la rupture

L'observation de la dimension préverbale du langage corporel prend tout son sens, même si l'on considère que le processus de non-compréhension se déclenche avant la prise de parole.

Comme l'attention est un prérequis cognitif majeur, précurseur de la mémorisation et, par voie de conséquence, de toute acquisition/ apprentissage (Fort *et al*, 2010 ; Jacquet-Andrieu, 2012), l'interlocuteur qui cesse d'être attentif cesse d'apprendre (Moscovitch, 1994 ; Harms *et al*, 2003). L'observation du langage corporel devrait permettre le repérage de la rupture de compréhension, en lien avec un décrochage de l'attention, signant l'arrêt d'acquisition/ apprentissage de l'interlocuteur silencieux de manière préverbale. Tout enseignant, attentif au comportement des apprenants, surtout en interaction dialogique, perçoit le décrochage. Il hésitera le plus souvent entre incompréhension et/ou manque de motivation, les deux attitudes mentales pouvant entretenir un lien de cause à effet. Le propos ici est de le montrer, *via* une expérimentation.

L'origine de cette non-compréhension est préverbale. Elle se déclenche donc en amont de la prise de parole ou de son occultation et laisse sa trace sur le corps, puisque, par définition, elle est d'ordre préverbal, l'interlocuteur étant silencieux dans l'écoute.

Le locuteur-silencieux peut « décider » de penser à autre chose, faute de comprendre, par démotivation (ou parce que ses préoccupations le retiennent mentalement ailleurs, mais dans ce dernier cas la rupture est averbale). Le désengagement de son attention sur l'interaction permet un retour vers le langage intérieur. Il correspond également à une fenêtre temporelle physiologique : alerte, désengagement, réorientation puis re-focalisation sur une autre cible.

Trois des quatre motifs de déclenchement identifiés plus haut (Varonis *et al*, 1985) phonologique, lexical, morphosyntaxique, sont présents ici et la non-compréhension peut être le fait des deux locuteurs, natif et non natif. L'interlocuteur silencieux peut ne pas avoir compris un mot parce qu'il l'a mal entendu. Le déclenchement de type phonologique lié à la prononciation est fréquent en interaction dialogique interculturelle. Par bienveillance, dans ce contexte situationnel spécifique, compte tenu de l'exolinguisme, le locuteur-bruyant (natif) peut masquer sciemment son incompréhension (Dausendschön-Gay, 1991), en laissant le sujet non-natif poursuivre, espérant comprendre rétroactivement.

Lorsqu'un mot n'est pas compris, reconnu, le déclencheur est de nature lexicale. Cette situation est identifiable si, par exemple, le non-natif a inventé ou déformé un mot : produit

un barbarisme ou une paraphasie, respectivement. De manière rétroactive, sachant que ce mot est inventé, il est possible d'observer l'attitude du natif face à cette « création verbale » car il sait que le natif a peu de chances d'avoir compris.

L'interlocuteur silencieux peut également avoir des difficultés de reconnaissance de la forme morphosyntaxique de l'énoncé du locuteur. Faute de comprendre un groupe de mots, il peut tenter d'établir des liens avec ce qu'il connaît déjà, pour récupérer le sens. Le plus souvent, dans ces moments là, l'émetteur-silencieux reste immobile et attend la fin de l'énoncé, surtout s'il est en train de décider de ne pas réagir : les critères du langage corporel à repérer seront liés ici à l'impassibilité que marque cette dernière décision.

I-2.5.2.2.3 Dimension corporelle co-verbale de la rupture

En interaction, les marqueurs co-verbaux de non-compréhension doivent être observés sous deux angles : depuis la position du locuteur et depuis celle de l'interlocuteur.

Face à la non compréhension, l'attitude du locuteur, émetteur-bruyant, ne peut être passée sous silence. Comme, par définition, il est celui qui parle, il s'agira, d'examiner l'attitude de l'interlocuteur pour observer si ce dernier comprend. Cependant, l'attitude du locuteur-bruyant est riche de sens et elle doit être identifiée précisément, parce que lui aussi cherche à observer la non-compréhension chez l'interlocuteur silencieux. Son langage verbal traduit cette attitude, lors de ses auto-reformulations (Schlegoff *et al*, 1977 ; Merlino *et al*, 2009) qui, le plus souvent, constituent des tentatives d'autocorrection. Dans ces occasions, marquées par des signes verbaux, le locuteur en situation d'émission et de co-compréhension à la fois, perçoit que son interlocuteur silencieux ne le comprend pas. Des signes non-verbaux, observables dans l'attitude de ce dernier, vont lui permettre de détecter intuitivement l'incompréhension et l'amener à s'interroger sur les raisons de cet état. Ces signes non verbaux de communication devraient nous conduire à nous demander si les intuitions du locuteur sont liées à un substrat corporel de non-compréhension réellement vu, donc observable, chez son interlocuteur. Dans sa définition des reformulations, Oursel (2013) ouvre la voie de ce type de regard :

> Nous gardons ce terme pour désigner les auto-reformulations, qui sont effectivement des re-formulations de productions effectuées par le même interactant : il peut modifier la formulation en prenant en compte les besoins qu'il a interprétés chez l'autre mais il ne formule pas son hypothèse interprétative, il reformule effectivement ce qu'il a déjà formulé (Oursel, 2013 : 272).

L'auto-reformulation peut sembler auto-initiée, parce qu'elle a lieu dans le même tour de parole, mais l'observation corporelle et la distinction locuteur-bruyant/ locuteur-silencieux permet de comprendre qu'elle peut avoir été hétéro-initiée, *via* des marques du langage corporel de son interlocuteur silencieux. Du point de vue de ce dernier, face à sa non-compréhension, l'absence de reprise de parole, un retour minimal, un changement de sujet (Perdue, 1993a) ou encore des retours insatisfaisants de la paire adjacente (Mondada, 2011 ; Horlacher *et al*, 2005) constitueront des critères verbaux de la non-compréhension. L'auto-reformulation peut sembler auto-initiée parce qu'elle a lieu dans le même tour de

parole, mais l'observation corporelle et la distinction émetteur-bruyant/émetteur-silencieux permet de comprendre qu'elle peut avoir été hétéro-initiée par le langage corporel de l'autre.

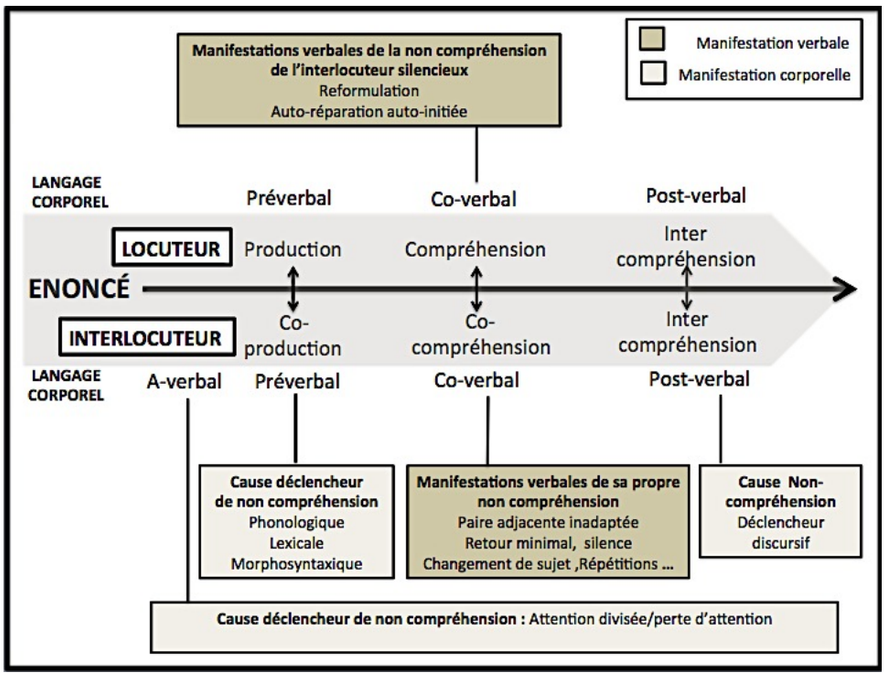
Du point de vue de l'interlocuteur, face à la non compréhension, l'absence de reprise de parole, le retour minimal, le changement de sujet (Perdue, 1993), les retours insatisfaisants de la paire adjacente (Mondada, 2011 ; Horlacher *et al*, 2005) constituent des critères verbaux de la non-compréhension.

Parallèlement, de la part du locuteur-bruyant, la capacité à reformuler l'énoncé précédent (Rabatel, 2010), l'adaptation à l'interlocuteur (Brassac *et al*, 2004), la production d'une réaction de coopération (Oursel, 2013) apporteront des indicateurs de compréhension verbale, à partir desquels le langage corporel de l'interlocuteur silencieux pourra être observé de manière rétroactive. Au final, c'est l'opposition entre les traces corporelles observables, dans l'état de compréhension, et celles observables dans l'état de non-compréhension qui fournira la base d'indicateurs de repérage de la compréhension effective. Le paysage corporel construit à partir des items de la compréhension devrait être différent de celui de la non-compréhension, les indices redondants pouvant ainsi être retranchés.

I-2.5.2.2.4 Dimension corporelle postverbale de la rupture

Durant une interaction, les énoncés prennent tout leur sens à leur conclusion : « *La conversation est modélisée comme une dynamique cognitive conjointe où les énoncés successivement proférés acquièrent une signification rétroactivement* » (Brassac, 2007 : 161). Les messages postverbaux relèvent de l'intercompréhension, distincte de la co-compréhension du fait que la signification générale de l'interaction est prise en compte, au delà de la compréhension. Les temps forts de l'intercompréhension se déroulant souvent dans la fin des énoncés, ils qualifient le type de langage corporel de langage postverbal (Jacquet-Andrieu, 2011 ; Jacquet-Andrieu *et al*, 2014).

La non-compréhension déclenchée sur des bases discursives se repère car l'émetteur-silencieux comprend ce que dit son interlocuteur mais pas forcément ce que cela signifie, plus globalement. Il se trouve en difficulté face à la signification finale, souvent déjà présente dans le message. Ici, le déclencheur est difficilement repérable car, *in fine,* c'est la personne qui se rend compte de son incompréhension. Tant que le locuteur déroule son énoncé, son interlocuteur silencieux est dans la construction de sa compréhension mais pas forcément dans la co-construction et dans la compréhension de la cohérence du message global entendu : il peut donc connaître ce que, dans le champ didactique, certains auteurs appellent un décrochage de l'attention (Battin-Pearson *et al*, 2000 ; Bautier *et al*, 2002), au niveau de la cohérence globale du message. En effet, son attention peut se réorienter vers une autre cible (*cf.* I-Ch2. Figure 7) :



I-Ch2. Figure 7 : Ruptures de compréhension en lien avec les déclencheurs verbaux

Après la distinction établie entre la corporéité générale et la définition du langage corporel, construite sur la base de son opérationnalité, puis la mise en lumière des dimensions distinctives du langage corporel (préverbal, co-verbal, postverbal et averbal) et la mise au jour des périodes de non-compréhension, durant lesquelles ces dimensions corporelles sont repérables (co-production, co-compréhension, inter-compréhension du sens global d'un énoncé, dans sa cohérence générale), il convient de comprendre maintenant que l'opérationnalité du langage corporel, comme outil d'observation de la rupture de compréhension, ne sera effective que dans une observation distanciée.

Les liens entre les marqueurs corporels et la nature verbale du langage étant établis, il convient maintenant, d'un point de vue pragmatique, d'envisager trois grands types d'indices corporels susceptibles de « signaler » la rupture de compréhension.

I-2.5.3 Dynamique des items corporels en lien avec la non-compréhension

Le propos consiste à relever un large inventaire d'indices[1] corporels, concentrés au niveau du visage, associés à l'activité des mains et, plus globalement, à la position (posture) générale du corps. La récurrence et l'organisation structurelle de ces indices mimogestuels devraient faire émerger un ensemble de signes[2], voire, de signaux[3] non-conscients,

---

[1] Indice : Signe apparent qui indique avec probabilité. […] Plus précisément : signe naturel ou tangible qui renseigne sur une réalité ou indique une probabilité plus ou moins immédiate. [*Dic. Littré*, t. 4 : 906-907]. (Jacquet-Andrieu, 2012 : 433)

[2] Signe : Ce qui sert à représenter une chose. Les mots ne sont que les signes des idées (sens 3). [(*Dict. Littré*, t. 7 : 156.

Depuis F. de Saussure, le *signe linguistique* se définit comme une entité abstraite composée d'un *signifié* (concept ou représentation sémantique) et d'un *signifiant* (image acoustique ou représentation phonique). Autrement dit, un sens s'attache à une forme phonique donnée, spécifique de la langue. Tout locuteur applique cette convention – ou code de communication – compte tenu d'un ensemble de références communes. (Jacquet-Andrieu, 2012 : 444). Le langage du corps semble répondre à une telle définition, comme nous tendrons à le montrer dans notre expérimentation.

[3] *Signal* : Tout ce qui sert d'avertissement entre personnes qui sont d'intelligence. « *Dans tous les temps et dans tous les pays, on a été fort curieux de trouver et d'employer des moyens de recevoir et de donner aux*

spécifiques de la rupture de compréhension, et leur classification. Nous employons les termes indice, signe et signal dans leur sens générique, en corrélation avec la théorie de la communication.

I-2.5.3.1 Indices liés au visage et au partage visuel

Dans le domaine scientifique du langage corporel, les grilles d'identification du visage et leurs indices signifiants relèvent généralement de la lecture des émotions (Ekman *et al*, 1981; Dael *et al*, 2012 ; Birdwhistell, 1970). Ce type d'identification sera écarté de notre analyse, pour quatre raisons principales :

1) Première limite : les marques observables des *stimulii* émotionnels ne sont pas systématiquement discernables lors d'une interaction langagière. Par exemple, Hess *et al* (2001) notent que la faiblesse des *stimulii* des expressions faciales les empêche de repérer un lien entre contagion émotionnelle et mimétisme, lors de leurs expérimentations.

2) Deuxième limite : elle est liée à la cognition partagée. Une personne évoquant un sujet difficile pourrait ponctuer son propos d'*items* faciaux, sans qu'il soit possible de savoir s'ils sont la traduction de l'état ressenti ou bien la théâtralisation d'un état émotionnel nécessaire pour que soit possible le partage des émotions exposées (Eysenck, 2014).

3) Troisième limite : les indices corporels observables sur le visage, renvoient conjointement au rapport entre les interlocuteurs et à la nature du message. L'expression émotionnelle peut enrichir ou accompagner le message livré ; elle peut aussi être adressée à son interlocuteur, sans qu'il soit toujours possible de circonscrire la cause appropriée de ladite expression émotionnelle.

4) Quatrième limite : durant une interaction, un locuteur (bruyant ou non) peut traduire des émotions qui sont le reflet d'un état psychologique plus ou moins extérieur à l'interaction elle-même, sans qu'il soit possible de différencier les deux signifiances (ce qui est dit dans le dialogue et ce que pense le locuteur distrait). C'est pourquoi ces expressions subjectives ne seront pas systématiquement observées. En revanche, le regard et les échanges de regards semblent largement impliqués dans toutes les situations de compréhension, de co-compréhension et d'intercompréhension.

I-2.5.3.1.1 Partage visuel

L'absence ou même la rareté des échanges de regard est une attitude qui échappe tellement à la norme qu'elle est un signe révélateur de pathologie du langage, en particulier dans le spectre de l'autisme (Mazet *et al*, 2001 ; Parisse, 1999 ; Bullinger, 2004 ; Roeyers *et al*, 2011 ; Girardot *et al*, 2009 ; Jacquet-Andrieu, 2012a, 2014b, 2014c ; Jacquet-Andrieu *et al*, 2016). Le regard est impliqué, dans l'écoute mutuelle et l'échange de regards permet de

---

autres de promptes nouvelles ; et les signaux par le feu en sont un des principaux. » Rollin. [*Dic. Littré*, t. 7, p.153-154] (Jacquet-Andrieu, 2012 : 444).

traduire l'attention portée par le sujet-parlant à son interlocuteur et inversement (Tickle-Degnen *et al*, 1990). Marqueur important de l'interaction sociale (Senju *et al*, 2009 ; Henry *et al*, 2012 ; Jacquet-Andrieu, 2005, 2011), l'accroissement du contact visuel témoigne du renforcement de la cohésion de l'échange, de l'affiliation (Mason *et al*, 2005), voire, de l'accroissement du mimétisme dans l'échange (Chambon *et al*, 2005). Il renforce la qualité de la relation (Van Baaren *et al*, 2009). Ces données sont compatibles avec les modèles qui mettent l'accent sur l'influence de la fixation du regard sur la compréhension de l'action (Castiello, 2003 ; Kilner *et al*, 2006). Par ailleurs, le contact visuel est perçu comme un signal qui module l'apprentissage social (Wang *et al*, 2011 ; Lakin *et al*, 2003), en particulier chez l'enfant. Dans un autre ordre d'idées, Schulman *et al* (2012) notent que plus les inter-actants se connaissent, moins ils se regardent, comme si la complicité autorisait le locuteur à faire l'économie de la recherche d'indices d'approbation ou de compréhension de ses propos dans le regard de l'autre.

I-2.5.3.1.2 Déplacements de regards

L'apparition de nouvelles technologies, l'*Eye tracking* (oculométrie en français), vient enrichir les méthodes d'observation du regard, grâce à des mesures précises de la dynamique de ses déplacements et de ses orientations. Cependant, les observations collectées avec cet outil montrent une limite qui compromet leur utilisation dans cette étude. La limite de cette technologie, tient étrangement à l'extrême précision des mesures. Le repérage des micro-oscillations du mouvement des yeux, possible grâce aux technologies d'oculométrie, est difficilement transférable dans des conditions d'interaction *in situ*. La vitesse de lecture des micro-déplacements mesurés à *l'Eye Tracking* est beaucoup plus précise et rapide que celle consciente de l'œil nu, mais paradoxalement, la règle inter-juges, propre à l'observation humaine, mieux adaptée aux conditions de la vie réelle, semble pallier avantageusement la perte d'une certaine précision, d'un point de vue pragmatique.

Cependant, la production du langage requiert de nombreux processus cognitifs, notamment ceux, conceptuels et prélinguistiques de construction, préalables à la prise de parole (Van der Meulen, 2001) et la planification du message verbal, avant et au cours[1] de sa transmission (Griffin, 2004a, 2004b). L'observation à l'œil nu des déplacements oculaires, témoins privilégiés de l'activité cognitive, pourrait faciliter l'observation de ces activités. Des données sont également disponibles, relatives aux mouvements oculaires latéraux durant l'interaction, en lien avec les thèmes verbaux traités dans l'interaction (Doherty-Sneddon *et al*, 2005 ; Exline *et al*, 1977 ; Glenberg *et al*, 1998). Certains auteurs lient le traitement de l'information au système d'écriture et décrivent l'orientation du système d'écriture en l'inscrivant dans la routine perceptivo-motrice de tout individu (Chan *& al*,

[1] Lorsque nous écrivons « avant » et « au cours », nous tenons compte du fait qu'un message se construit, au fil de sa production, durant la co-construction du dialogue, possible en raison de la fonction d'anticipation, évoquée plus haut (Jacquet-Andrieu, 2011 ; Jacquet-Andrieu *et al*, 2014).

2005 ; Gevers *et al*, 2003 ; Griffin 2004a ; Tversky *et al*, 1991). Ces derniers notent également une part d'idiosyncrasie qui rend difficile une théorisation plus définitive du système de déplacements oculaires.

Il est à noter que dans ces études, des notions relativement nouvelles, comme le rôle de l'*embodiment*, *via* la cognition située, n'est pas encore pris en compte dans les modèles, comme si les déplacements oculaires et la configuration de l'espace n'entretenaient pas de lien. Il est vrai que les conditions de standardisation expérimentale permettent de contrôler les conditions spatiales et de fait, annihilent la variable de l'espace, surtout lorsque les expériences ont lieu devant un écran d'ordinateur. En revanche, *in situ*, la configuration de l'espace et, notamment, la recherche des points de fuite pourrait avoir une incidence forte sur les déplacements oculaires, spécifiquement dans les situations de rupture de compréhension et la mise en œuvre de stratégies d'évitement.

Détourner le regard permettrait en outre de trouver une réponse adaptée surtout lorsque la quantité d'informations visuelles, traitées durant l'interaction, est trop coûteux (Griffin, 2004a).

I-2.5.3.1.3 Clignements de paupières

Parallèlement à l'observation des ruptures de compréhension à partir des déplacements oculaires, les clignements de paupières sont une autre information à prendre en compte. Dans le cadre de recherches sur les interférences en conduite automobile, différentes observations (Verwey *et al*, 1999, 2000 ; Hancock *et al*, 1997 ; Verwey *et al*, 1996) suggèrent que le nombre des clignements de paupières, à la seconde, est sensible à la durée des tâches mentales en cours et à leur complexité ; ce nombre tend à diminuer lorsque la personne est moins attentive. À travers une revue de littérature, Dux *et al* (2009), montrent que le nombre de clignements augmente avec la difficulté de la tâche (Tanaka *et al*, 1993). Ce type d'information, transféré dans le champ des interactions dialogiques entre locuteurs exolingues, devrait permettre de lier la compréhension à la fréquence numérique des clignements de paupières à la seconde ; leur baisse significative, voire, leur interruption pourrait être un indicateur de baisse de l'attention et devenir un élément précurseur, dans le repérage de la rupture de compréhension.

I-2.8.8.1.4 Attention visuelle ouverte et couverte

Les recherches portant sur l'attention visuelle ont distingué « [l']attention ouverte » de « [l']attention couverte ». L'attention ouverte (Klein, 2004) correspond à une situation où le sujet change la direction de son regard, pour se focaliser (zone fovéale) sur une autre cible. L'observateur extérieur perçoit aisément ce mouvement des yeux et/ou de la tête. En revanche, dans l'attention couverte, l'orientation du regard reste inchangée mais un changement de la focalisation de l'attention est opéré.

Hoffman (1998) explique qu'il existe différents types de mouvements oculaires et la saccade oculaire (déplacement réflexe rapide de l'œil) est le type le plus souvent observé dans les études portant sur l'attention visuelle, ouverte. Il repère que le regard produit 3 à 4 saccades à la seconde et que la durée moyenne d'une fixation, entre deux saccades, est de 250 ms. Certains de ces mouvements oculaires sont difficiles à voir à l'œil nu, d'autres plus lents sont plus faciles à suivre. Dans l'attention ouverte, quand l'œil se décentre de sa focalisation sur l'interlocuteur, sa trajectoire pour se focaliser sur une autre cible, pourrait également être un item corporel susceptible de nous intéresser.

I-2.5.3.2 Axes de tête

Durant toute interaction verbale, trois types de mouvements, déterminant les axes de tête, apparaissent dans l'espace en trois dimensions : latéraux, sagittaux et de rotation. Cette base a conduit Frey *et al* (1984) à émettre l'hypothèse que les déplacements de tête sont révélateurs de l'état de l'interaction et du mode de communication du locuteur, également.

Relativement aux axes de rotation de tête, divers auteurs considèrent que l'hémi-visage gauche est plus souvent présenté que l'hémi-visage droit, dans les contextes d'affiliation (Buser, 1998 ; Skinner *et al*, 1991 ; Bradshaw, 1989).

À propos de l'inclinaison latérale de la tête, à droite ou à gauche, Frey *et al* (1984) montrent que la tête s'inclinant latéralement traduit plus d'intimité, entre les interlocuteurs, ou bien une marque de politesse (Kang *et al*, 2012) ou encore de tristesse, suivant le contexte situationnel (Livingstone *et al*, 2015). Frey *et al* (1984) ont constaté également que la tête inclinée se trouvait associée à des vocables d'humilité, de bienveillance, de sensibilité, à la féminité ; une position de tête plus rigide serait associée à la force, à la virilité.

À partir de la différenciation entre mouvements latéraux centrifuges (s'éloignant de l'interlocuteur) et centripètes (s'en rapprochant), Ekman *et al* (1976) ont repéré un « indicateur de duperie », dans l'axe de tête centrifuge (éloignement). Le rapprochement des interlocuteurs, exprimé par la synchronisation de l'échange, pourrait entrer en jeu de manière non consciente, lors de déplacements axiaux de la tête et, en retour, susciter la sympathie (Ménoret *et al*, 2014 ; Condon *et al*, 1967). À eux-seuls, ces mouvements de têtes impliquent donc des réactions porteuses de sens, chez les interlocuteurs ou inter-actants.

Les hochements de têtes verticaux relèvent de l'axe sagittal et apparaissent dans presque toutes les discussions en face-à-face. Dans le cadre du « *back channel* », ou canal de retour (Duncan, 1974), ils ne sont pas seulement utilisés pour exprimer un « oui », ils semblent aussi améliorer l'attention mutuelle des interlocuteurs et pourraient être conditionnés par le statut de la personne (Schulman *et al*, 2012), la position subalterne appelant un hochement

de tête plus ostensible. Les hochements de tête peuvent également être utilisés lors les tours de parole, pour appeler linterlocuteur à des commentaires (Kerbrat-Orecchioni, 1989).

Il semble que les trois axes de tête soient impliqués dans les mécanismes de co-compréhension et leur observation sera envisagée, dans l'interaction ; ils seront relevés systématiquement en contexte de rupture de compréhension.

I-2.5.3.3 Indices de spatialité des mains dans l'espace corporel-extracorporel

L'activité systématique des mains, impliquées dans l'échange, apporte des informations sur la nature de la communication co-verbale et l'état d'implication dans la compréhension. Quatre types de situations différentes émergent de leur observation, durant un dialogue entre interlocuteurs. La main peut : a) se poser sur une partie du visage ou du corps ; b) revenir dans l'autre main ; c) toucher ou manipuler des objets ; d) effectuer des gestes dans l'espace. Certaines utilisations des mains sont plus propices en situation d'expression verbale et d'autres en situation d'interlocution silencieuse.

I-2.5.3.3.1 Gestes d'autocontact du visage ou du corps

Très tôt, dans la littérature spécialisée, les gestes sur le visage ou le corps ont été qualifiés de gestes d'auto-contact (Birdwhistell, 1970 ; Ekman, 1969 ; Waxer, 1977 ; Cyrulnik, 2000). Il est précisé agalement que l'expression d'un malaise se repère à l'augmentation des gestes autocentrés, parfois envisagés même, comme auto-agressifs (*cf.* certaines situations psychologiques, pathologiques). Dans l'objectif de préciser ce type de geste (Monnin, 2009 citant Turchet, 2009), les distinctions proposées sont les suivantes : a) les gestes décrivant la main arrêtée sur le visage, qualifiés de micro-fixations ; b) la main caressant le visage ou micro-caresses ; c) les micro-démangeaisons, brèves et réelles apparaissant en l'absence d'inscriptions tégumentaires.

Lors des micro-démangeaisons, l'histamine stimule les nerfs afférents (allant de la peau aux structures cérébrales) et suscite de petites décharges électriques, à fréquences régulières (Davidson *et al*, 2009). Ces signes pourraient entrer dans l'inventaire des signes discriminatoires de la compréhension : la personne se micro-démangeant (Craig *et al*, 2000 ; Yosipovitch *et al*, 2008 ; Zoccolotti *et al*, 1982) peut effectivement être en situation de stress, à cause d'incompréhensions génératrices de mal-être. Une analyse quantitative et proportionnelle, par rapport à d'autres situations non stressantes, par exemple, pourrait étayer cette hypothèse.

I-2.5.3.3.2 Gestes formés par les mains jointes

Cet aspect du langage corporel, évoquant une main posée sur ou dans l'autre, avec différentes configurations possibles, à mi chemin entre le geste d'auto-contact et le geste dans l'espace en trois dimensions, est quasiment exclu de la littérature scientifique, même lorsque la dynamique du langage corporel est largement balayée, comme chez Gonseth

(2013) ou Peigneux (2000). Or, lorsque l'interlocuteur est en position silencieuse, la configuration des mains jointes ou l'une dans l'autre est communément observée. Les données liées à ce type de geste pourraient fournir des informations associées à la rupture de compréhension, à partir de certains changements soudains de positions des mains et, à cette étape de la réflexion, il paraît légitime d'observer précisément ces mouvements. La grille de Turchet (2009), reprise par Monnin (2009) est susceptible de décrire ce type d'attitude.

I-2.5.3.3.3 Gestes avec un objet

Les actions d'agripper ou de toucher un objet sont fréquentes (Gebauer *et al*, 2004), durant les interactions langagières. Elles sont d'autant plus fréquentes que le voisinage d'objets est habituel, en milieu de travail (stylos, cahiers, ordinateurs etc.) ; les stratégies mises en œuvre par les interlocuteurs, visant à palier leur incompréhension, peuvent être masquées par la manipulation consciente ou non d'objets.

Autour d'un objet, ces attitudes sont rarement, voire, aucunement distinguées des gestes d'auto-contact réalisés sur le visage ou le corps, dans les classifications habituelles où ils sont appelés « *manipulators* » (Dael, 2012). Pourtant, ces deux catégories de mouvements, l'une consistant à toucher son corps avec sa main et l'autre, à toucher ou manipuler un objet, requièrent d'être distinguées car, les neurones de la vision (Ceyte, 2006), actifs au moment de l'effectuation d'un geste égocentré (sur le corps propre du sujet) sont différents, par nature, de ceux mobilisés lors de gestes exocentrés (extérieur du berceau des bras). Un geste peut également être dit « allocentré », si la référence est externe au corps du sujet (Berthoz, 1997). Cette distinction semble appropriée également, au regard de l'action des neurones miroirs car ils encodent différemment les espaces (Caggiano *et al*, 2009).

La cognition située (dans l'espace en trois dimensions) pourrait expliquer qu'un interlocuteur utilise un objet extérieur, au moment de la recherche d'informations manquantes, pour pallier leur absence, ou qu'il se rassure en manipulant un objet, jouant le rôle d'objet transitionnel et adjuvant de la gestion d'un mal-être, dans les situations de non-compréhension masquées.

I-2.5.3.3.4 Gestuelle proprement dite

La gestuelle est impliquée dans les situations de co-compréhension. Le locuteur qui, dans le même tour de parole, reformule ce qu'il vient de dire, utilise la gestuelle pour mieux se faire comprendre. Mais si, plus ostensiblement, il joint le geste des mains à la parole, pour mieux se faire comprendre, c'est aussi parce qu'il a le sentiment de ne pas y parvenir. C'est le cas, dans l'emploi d'une seconde langue (Gullberg, 1998 ; McCafferty, 2004 ; Yoshioka, 2005 ; Tellier, 2006 ; Hadar *et al*, 2001 ; Turchet, 2013). Dans ces contextes d'exolinguisme, il conviendrait de déterminer jusqu'à quel point les messages non-conscients, exprimés par l'émetteur-silencieux, pourraient permettre au locuteur-bruyant de

prendre conscience des difficultés engendrées par la production de son propre message, et l'induire à ajuster une gestuelle co-verbale, pour expliciter son message ; s'arrêter à cette dimension de la co-compréhension est important.

La gestuelle proprement dite est définie comme l'action effectuée par une ou les deux mains se déplaçant librement dans l'espace. Selon Kida (2011) : « *Le mouvement d'un geste à son début et sa fin, et cet intervalle temporel pourrait délimiter la production gestuelle. Constituée dans sa forme canonique par trois périodes – " préparation ", " coup " (stroke) et " repos"* » (Kida, 2011 : 31). Par défaut, le geste correspond donc à ces moments durant lesquels la main ne touche ni un objet, ni une partie du visage ou du corps, et ne revient pas dans l'autre main. Dans les typologies gestuelles les plus connues, la main choisie (droite ou gauche), pour l'agiter dans l'espace n'est pas prise en compte (McNeil, 2008 ; Ekman *et al*, 1981 ; Kendon, 2004 ; Birdwhistell, 1970 ; Argentin, 1984). Kida (2011) dont la typologie gestuelle est très complète écrit même :

> De plus, l'analyse gestuelle devrait tenir compte de la « manualité (*handedness*) », à savoir l'emploi de la main droite, de la main gauche ou des deux mains ; quelquefois s'observe une main qui commence à bouger avant que l'autre main ne finisse le geste. Mais transcrire et annoter le corpus avec une telle précision risquerait de le rendre difficilement lisible (Kida, 2011 : 8).

Certains travaux, même sans proposer une classification générale (Casasanto, 2010 ; Barsalou, 2008 ; Brouillet *et al*, 2010 ; Kita *et al*, 2008 ; Cochet *et al*, 2014 ; Calbris, 2002 ; Turchet, 2013), prennent en compte la mise en relation de la charge affective des mots employés, avec la ou les mains utilisée(s) dans ces moments là. Cette réflexion sur le choix de la main active sera poursuivie dans le cadre de cette recherche car la modification de la position des mains pourrait correspondre à une modification concomitante de l'état de compréhension.

Une recension exhaustive permet de délimiter sept types fonctionnels de gestes : déictique, iconique, kinétographique, métaphorique, idéographique, bâtonique, emblématique (Kida, 2011). Cependant, l'observation du locuteur utilisant simultanément plusieurs schémas gestuels rend complexe l'exposé de cette dynamique, à partir d'un accord inter-codeurs (Dael *et al*, 2012). Dans ces conditions, plutôt que de travailler à partir de la fonctionnalité du geste, Boutet (2008) propose une classification qui traduise le mouvement effectué de manière réaliste.

Sur le fond, une classification exhaustive du geste doit prendre en compte quatre éléments : 1. le choix de la main effectrice du geste ; 2. la configuration de la main ; 3. la destination spatiale du geste ; 4. la valeur émotionnelle des mots prononcés, au moment de sa production. Ces quatre éléments doivent permettre de croiser les marqueurs gestuels et le discours sur une base positive. La grille de Turchet (2009) permet de croiser ces quatre dimensions. À notre connaissance, c'est la seule disponible qui soit susceptible de croiser ensemble et systématiquement les quatre types d'informations.

I-2.5.4 Indices liés à la position générale du corps

Dans la vie quotidienne, pour des raisons homéostatiques, la plupart des interactions longues ont lieu en position assise. Une tradition d'observation conjointe des congruences posturo-mimo-gestuelles et des indices verbaux de la qualité de relation s'est constituée au fil du temps. Dès 1966, Charny a établi un lien entre le temps passé en séance de psychothérapie et le renforcement de la congruence des postures corporelles, thérapeute/ patient. Mehrabian (1969, 1972) s'est intéressé à l'orientation du corps en situation interpersonnelle : il conclut que, quel que soit le genre des destinataires, un rapprochement postural crée un rapprochement, et un retrait, de l'éloignement. Ce que décrivaient également Trout *et al* (1980). Des indicateurs parallèles chez Ekman *et al* (1969) ou chez Condon (1979), expriment le lien entre les interactions perturbées verbalement et des postures asynchrones. Pour Ramseyer *et al* (2011), la synchronisation non-verbale est plus prégnante dans les interactions réelles que dans les interactions créées pour les besoins d'une expérience. En résumé, le mouvement du corps synchrone constitue un indicateur fidèle de l'alliance thérapeutique (Hall *et al*, 1995 ; Philippot *et al*, 2003). En revanche, Waldron (1975) a constaté que certains indices du visage pouvaient influer sur l'empathie et que la seule position avancée était insuffisante, pour conclure au rapprochement ou à l'empathie. Enfin, sur la base de la seule posture, Karger (1975) n'a pas établi de relation significative non plus, entre un client et son conseiller, en situation de conseil.

D'un point de vue sémantique, dans le face-à-face, divers auteurs évoquent la synchronie, sous des formes très variées : le rapprochement des corps (Charny, 1966 ; Maurer *et al*, 1983 ; Scheflen, 1964 ; Trout *et al*, 1980), l'imitation, considérée comme un « effet caméléon » par Chartrand *et al* (1999) et comprise comme une « contagion » affective (Hatfield *et al*, 1994), ou bien comme une coordination, lors de l'interaction non-verbale (Geerts *et al*, 2006) ou encore comme une imitation de la qualité de mouvement, c'est-à-dire une « synchroniation de l'interaction » (Bernieri *et al*, 1991). Trout *et al* (1980), écrivent : « *Les trois niveaux de la posture penchée étaient : avant, droit, et vers l'arrière. Dans les conditions des acteurs ont maintenu leur tronc penché en avant avec un angle d'environ 30°* […] » (Trout *et al*, 1980 : 181). Pourtant, cet ensemble d'articles tirés de la littérature et normalement représentatif d'un type de recherche répandu, laisse hors du champ d'observation, la question de la différentiation neurologique fonctionnelle de la latéralité gauche-droite, non rapportée, bien sûr, à la préférence manuelle qui est d'un autre ordre.

Il existe bien une grille qui prend la latéralité comme point de départ des positions assises (Gibbs, 2008). Et si, de manière plus générale, la question de la latéralité du corps dans l'espace est peu évoquée, dans les corpus et les classifications liés au langage non-verbal, elle l'est davantage dans des corpus liés à la chorégraphie, par exemple, pour lesquels les repérages corporels dans l'espace sont essentiels et dûment latéralisés (Laban, 1971 ; Conté, 1931 ; Benesh, 1956 ; Eshkol-Wachman, 1958 ; Sutton, 1981/1977).

Les indicateurs liés à la position générale du corps sont des indices globaux. Ils doivent être pris en compte car, dans les situations de rupture de compréhension, la synchronie devrait être mise à mal et traduite par ces indicateurs corporels.

I-2.5.5 Sélection d'une grille de classification

Dans l'étude proposée, l'observation de la corporéité est établie à partir des ruptures de compréhension elles-mêmes, et il est difficile de prédire la prééminence d'un aspect mimo-gestuel sur un autre. La grille choisie doit permettre de visualiser, d'une part, la dynamique émotionnelle du visage, comprenant la zone des yeux et leurs déplacements dans l'espace et, d'autre part, la configuration des mains, lorsque les gestes réalisés dans l'espace marquent leur déplacement ; prendre en compte la position topographique précise des mains lorsqu'elles reviennent sur le visage et le corps, plus la nature de leurs mouvements ; il faut aussi considérer les déplacements d'objets, ou simplement leur configuration lorsque les mains reviennent l'une dans l'autre. Il convient également de rendre compte de la modification des postures sur une chaise et éviter la perte de pistes d'observation, liée au fait que la grille utilisée ne pourrait en rendre compte.

Diverses grilles spécifiques ont été utilisées dans ce champ d'observation spécifique mais l'objectif était de travailler avec une grille qui permette de lier les informations issues des différentes parties du visage et du corps, en interaction entre elles, dans une corporéité unifiée. Trois grilles sont susceptibles de disposer d'un nombre d'items suffisamment précis et diversifiés : a) d'abord la grille de Birdwhistell (1970), suffisamment exhaustive pour constituer une référence encore utilisable aujourd'hui : b) la grille B.A.P.C.S (*Body Action and Posture Coding System* (Dael *et al*, 2012), récente et qui bénéficie d'un grand apport de réflexions diverses ; c) le Corpus de Turchet (2009), déjà utilisé par (Monnin, 2009 ; Jacquet-Andrieu, 2016) qui présente l'avantage de traiter de configurations de gestes spécifiques et absentes des deux autres grilles (*cf.* ANNEXE 1).

Si nous comparons brièvement ces trois grilles : les gestes dans l'espace sont effectivement observés dans les trois grilles mais la classification de Turchet (2009) est la seule à prendre en compte simultanément la main utilisée (3 possibilités), la configuration de la main (271 codes), son déplacement dans l'espace, en lien avec le langage verbal ou, plus exactement, la valence émotionnelle des mots utilisés (14 codes). De ce point de vue, cette dernière grille diffère des deux autres parce que les membres et leurs segments, le tronc et la tête sont désignés, dans le respect de la terminologie de l'anatomie, et une segmentation alphanumérique des principaux gestes humains est modélisée et classifiée en 1760 items (*cf.* ANNEXE 2). En outre, à partir d'un quadrillage alphanumérique précis du visage et du corps, une topographie des gestes d'auto-contact a été établie, dans cette même grille ; Elle est également la seule à prendre en compte l'action de la main, si elle arrête son mouvement (micro-fixation), si elle caresse une partie du visage, par exemple (micro-caresse), ou si elle gratte cette partie (micro-démangeaison) : apport d'un aspect dynamique et non statique de la description. À notre connaissance, aucune grille ne comporte de

classification de cette micro-gestualité[1] dont la sémantique est d'ordre émotionnelle. Citons encore la codification du retour des mains l'une dans l'autre, *via* 18 positions possibles, autre aspect dynamique de la classification.

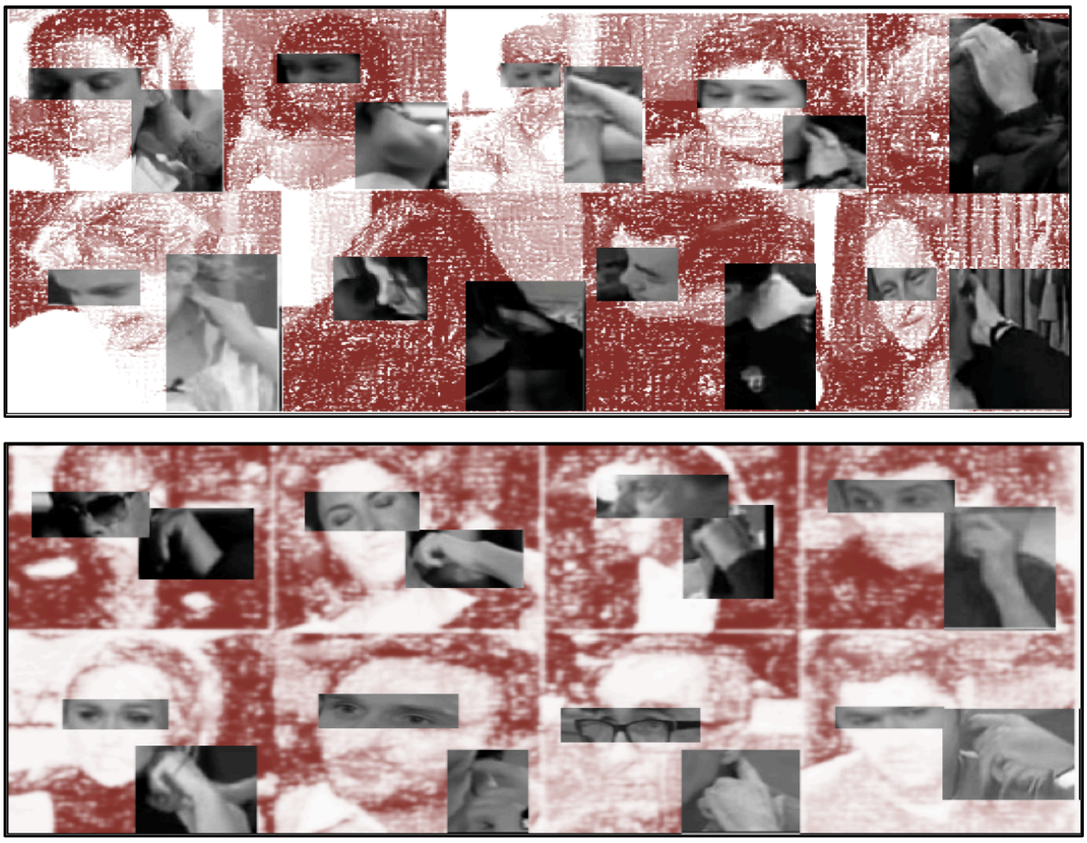
Dans la grille BAP (2012), comme dans la grille Birdwhistell (1970), la main dans les cheveux n'est pas véritablement prise en compte, le mot cheveux (*hair*) n'apparaît pas dans la grille de Dael *et al* (2012). On ne retrouve aucune codification des retours de main, dans ces deux mêmes grilles, alors que cette gestuelle est très diversifiée (80 positions), dans la grille Turchet (2009). Cette brève comparaison éclaire assez bien le choix de Monnin (2009) qui, justement, a choisi cette dernière grille, en raison de ces deux aspects fondamentaux : micro-gestualité et dynamique de la gestuelle.

Si l'on s'intéresse aux mouvements des yeux, fondamentaux dans notre étude également, ils sont très bien décrits dans la classification Birdwhistell (30 codes), chez Dael *et al* (2012), seulement 4 codes. La classification Turchet (2009) est la seule à prendre en compte, à la fois, le déplacement des traits, les clignements des paupières et la direction précise du mouvement des yeux (82 codes). Cette dimension est peut-être la plus fondamentale à considérer car ces mouvements ont lieu durant toute interaction dialogique, alors que la presque totalité des autres items est contingente à la situation. Les paupières clignent, les yeux se déplacent, s'ouvrent ou se ferment en toutes situations.

Dans cette perspective, au terme de la réflexion, la taxinomie de Turchet (2009) a été sélectionnée car c'est celle qui recense la plus grande variété d'attitudes corporelles. Son classement alphanumérique en rend les données aisément repérables (*cf.* ANNEXE 2). Adossé à une base de données, le système de codification permet de comparer immédiatement des séquences gestuelles identiques, produites par des individus différents, dans des contextes très diversifiés, afin de repérer des points de convergence, entre les situations, *via* la congruence corporelle établie ; une telle démarche permet de mettre en lumière l'universalité possible des attitudes corporelles, *via* l'observation de la duplication de gestes (5 314 vidéos dépouillées). Le principe général de la codification des déplacements corporels est présenté ci-dessous. Nous précisons également que, dans le respect de l'anonymat des personnes filmées et/ou photographiées, toutes les images insérées dans cette thèse sont floutées, conformément à la CNIL 1978, modifiée en 2004[2] (*cf.* I-Ch2. Photos anonymisées 1) :

[1] Nous introduisons le vocable « micro-gestualité », pour rendre compte de cette dynamique, justement.

[2] CNIL : en France, la *Commission nationale de l'informatique et des libertés* est l'autorité administrative, indépendante qui veille à ce que l'informatique respecte l'anonymat et l'identité des personnes. Dans le respect des Droits de l'Homme, elle ne doit porter atteinte ni à la vie privée, ni aux libertés individuelles ou publiques. Sa mission se fonde sur la loi n° 78-17, du 6 janvier 1978, mosidiée le 6 août 2004.



I-Ch2. Photos anonymisées 1 : Exemples d'utilisation de la grille de classification

Dans l'exemple ci-dessous, tiré de Turchet (2015), deux classifications différentes ont été comparées [A_Z_1_P2_D_66] et [A_Z_1_P2_D_66_02][1]. Un extrait est présenté ici. Le même geste de la main gauche (66) est effectué au même endroit du corps sur toutes ces images [A_Z_1]. Cependant, sur les images du haut, toute la main touche la partie gauche du cou, alors que dans les images du dessous, l'index effectue seul [66_02] l'action. Le partage visuel est différent dans les deux groupes d'images et, parallèlement, la sémantique verbale est comparée.

La construction rigoureuse de cette classification peut fournir à des chercheurs d'horizons divers (psychologues, linguistes, spécialistes de la communication, etc.) des éléments à valeur sémantique sur le langage corporel, en se fondant sur une même modélisation de marqueurs alphanumériques.

I-2-6 En synthèse

Actuellement, les migrations internationales s'accroissent considérablement dans le monde occidental, dues à de multiples causes : politiques, sociales, climatiques, etc., liées aussi à l'évolution des moyens de transport. Elles génèrent un important cosmopolitisme, croisant idiomes et cultures. Dans ce contexte, la question de la qualité de la relation, centrée sur la compréhension mutuelle, par delà les langues parlées, est posée, inséparable d'une réflexion sur le rôle universel ou non, de marqueurs verbaux et non verbaux.

---

[1] [A_Z1_P2_D_66] = A_ Autocontact ; Z1_ Zone postérieure du corps côté ; P2_ Cou ; D_ Démangeaison, 66_ Main gauche.

[A_Z1_P2_D_6602] = A_ Autocontact ; Z2_ Zone postérieure du corps, côté ; P2_ Cou_ ; D_ Démangeaison ; 66_ Main gauche_ ; 02 : Index gauche.

Cette réflexion relative à la nature des interactions aborde une question rarement évoquée, en tout cas sous cette forme : celle du statut de l'interlocuteur qui ne parle pas, l'émetteur-silencieux. En effet, il s'agit de savoir si, en interaction dialogique, les deux personnes se comprennent et, surtout, quand et comment l'incompréhension s'immisce dans l'esprit de celui qui cesse de comprendre ? En outre, dans la mesure où toute rupture de compréhension se déroule en amont, de la reprise de parole, il nous fallait poser les termes de cette double réflexion, dans le premier chapitre de cette Partie 1.

Le traitement d'une problématique interculturelle, posant la question de l'universalité de marqueurs gestuels, par rapport au sens du message verbal émis, supposait aussi l'élaboration d'un cadre théorique pluridisciplinaire. Nous l'avons envisagé à partir de trois domaines de réflexion inter corrélés de la cognition : a) l'interactionnisme de la communication, à la base ; b) quelques fondements de la neuropsychologie, brièvement exposés, en particulier la fonction d'attention, précurseur de la mémorisation qui préside à la fonction de compréhension et ses ruptures, notre objet de recherche. Ces deux points a) et b) sont en lien avec, c) le langage non-verbal et, plus précisément, avec la dimension posturo-mimo-gestuelle non-consciente (autrement dit automatisée) du langage corporel, objet de ce deuxième chapitre.

PARTIE I – CONCLUSION BRÈVE

Dans la première partie de cette thèse, consacrée à la communication orale et à ses aspects non verbaux, dans la situation spécifique de l'interaction dialogique en contexte exolingue, nous avons placé notre problématique, puis développé le cadre théorique, sur lequel s'appuient les Parties II et III.

Sur ce dernier plan, l'objet de la réflexion était l'interaction dialogique, dans un contexte où le locuteur, d'origine étrangère, peut avoir des difficultés d'expression et de compréhension qui engendreront aussi des moments de rupture de compréhension chez son interlocuteur, pourtant natif et expert, face au sujet immigrant, dans le cadre d'une activité de *Counseling* (Consultant) au Québec.

La notion d'incompréhension est donc centrale dans cette étude, en particulier concernant le sujet qui écoute. Bien que silencieux, il peut montrer des signes de compréhension, comme d'incompréhension : son corps parle, sa mimogestualité faciale, en particulier, c'est un émetteur-silencieux. Pour rendre compte de cet état de fait, nous avons travaillé sur une sélection de signes corporels et nous avons modélisé nos observations, *via* un ensemble d'items, clairement situés sur le corps (visage et mains et même doigts, mouvements de yeux), et choisis spécifiquement pour repérer des ruptures de compréhension : il s'agit d'une étude sémiologique dynamique de la posturo-mimo-gestualité, adossée à notre classification générale en 1760 items (*cf.* ANNEXE 2), élaborée et appliquée à la non-compréhension et à ses ruptures. Ce travail de recherche est appelé à constituer une ontologie dont l'incidence en pédagogie peut s'avérer intéressante et utile.

Par comparaison avec d'autres domaines de la sémiologie au sens large – science des signes –, acception que retenait déjà Saussure (1916), le principe de l'ontologie s'applique à une pratique : l'ontologie médicale, par exemple, organisée autour d'une sémiologie de symptômes cliniques (Shen, 2015 ; Shen *et al*, 2014). En effet, la collecte et le regroupement de signes corporels ou symptômes, permettent d'identifier des états de santé. Si ces signes peuvent recouper plusieurs pathologies, certains d'entre eux, plus génériques, suffisent pour en déterminer une, spécifique, et produire une catégorie : il sont dits pathognomoniques, dans le contexte médical. Si fonctionellement, cette approche ontologique est intéressante, elle doit être adaptée au contexte de notre étude sémiologique (linguistique et posturo-mimo-gestuelle), pour l'élaboration d'une taxinomie ou classification (Candolle, 1819) qui permette d'organiser avec pertinence nos observations, en situation dialogique interculturelle et de repérer une cohérence de signes de non-compréhension.

Il est donc aisé de comprendre que des signes corporels puissent véhiculer des significations spécifiques, ce que Saussure exprimait aussi, dès 1891, en écrivant : « *La langue, c'est-à-dire, le sujet-parlant* » (Saussure, 2011/1891 : 39), aspect de la communication rarement repris de façon systématique, en linguistique, et qui, pourtant, donne une tout autre dimension au sujet-parlant, dans l'interaction dialogique, et au langage, en tant que support et moyen dynamique d'expression et de compréhension.

Ainsi, dans le champ de la compréhension, *via* l'observation d'un large inventaire d'indices, il est possible que l'identification d'un champ sémantique et d'un petit nombre de termes génériques, ou items, permette de cibler, de manière précise, la rupture de compréhension, avant qu'elle apparaisse concrètement, lors d'une prise de parole ultérieure. Il s'agirait alors de signaux de non-compréhension. C'est en tout cas l'une des visées essentielles de cette étude, ainsi étayée sur le plan théorique et s'ouvrant maintenant sur notre recherche expérimentale.

Cette dernière se développe en deux grands volets : une « expérimentation préliminaire », objet de la deuxième partie de cette thèse, de laquelle émergera une inversion d'inférence qui débouche sur une « expérimentation *princeps* », objet de notre troisième partie.

PARTIE II – MÉTHODOLOGIE & EXPÉRIMENTATION PRÉLIMINAIRE

II – CHAPITRE 1 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

> Le chercheur doit s'efforcer de n'être point influencé par la tradition, l'autorité, les raisons qui le porteraient à supposer ce que les faits doivent être, ou par des idées fantaisistes de quelque genre que ce soit : il doit s'en tenir à l'observation honnête et obstinée des apparences.
>
> Charles Sanders Peirce, *Collected Papers*, 1: 287.

II-1.1 Introduction

Les deux chapitres de la première partie de cette thèse, consacrés à la problématique et au cadrage général de la recherche, permettent d'éclairer le choix théorique du langage corporel comme outil adapté au repérage précoce des ruptures de compréhension.

Ce chapitre premier de la Partie II se centre sur la méthodologie de l'étude. Dans une première section, le dispositif de recherche permettra de mettre en évidence le caractère apparemment paradoxal de certaines données, à la fois expérimentales et écologiques collectées (Section 1) : la nature du dispositif expérimental présenté permet d'en témoigner (Section 2).

Le type d'échantillonnage, organisé autour de la diversification des données linguistiques, est présenté ensuite, suivi de considérations éthiques. S'agissant d'une recherche sur l'humain elle requiert des conditions éthiques satisfaisantes, pour les participants, en particulier l'anonymat.

Dans la section 2, le repérage des données verbales, fondé sur le principe de l'analyse de contenu, est présenté (S1), puis décrit, en corrélation avec le principe de rétroaction, depuis l'étayage de la communication, jusqu'à la rupture de compréhension, au terme d'une démarche rétroactive.

Dans la section 3, le mode de collecte des données, structurées en « blocs textes », est expliqué et mis en œuvre, parallèlement au repérage de signes spécifiques à valeur sémantique, reconnaissables et réplicables, identifiés à partir des premiers éléments du corpus corporel.

Une section 4 est consacrée aux données, à leur traitement chiffré et à leur analyse.

II-1.2 Dispositif de recherche

La nature spécifique du cadre dialogique et interculturel de l'observation requiert un dispositif de recherche qui respecte l'écologie des informations et la diversité de l'échantillonnage.

II-1.2.1 Contexte de la recherche

Les exigences initiales supposent un recueil de données visuelles et verbales diversifiées, auprès de sujets-parlants, à la fois, francophones et non-francophones. Chaque année, l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) réunit deux de ses départements, dans un dispositif spécifique. Cette collaboration permet à des étudiants francophones, « experts » de leur langue, de partager des informations avec de nouveaux immigrants non-francophones, dans un contexte d'acquisition/apprentissage intensif du français. Indépendamment des besoins de l'étude, des paires de sujets sont ainsi formées, en vue de conversations. L'échange prend la forme d'une coopération de services : échange linguistique, contre développement de compétences linguistiques, générales en communication.

Le corpus est constitué d'un ensemble d'interactions dialogiques, entre deux locuteurs, l'un francophone et l'autre non ; elles sont enregistrées en vidéo. Les étudiants sont tous soumis au même protocole et doivent respecter les mêmes consignes : Ils occupent la position d'un expert qui mène une discussion verbale avec un immigrant, non-francophone, donc non-expert. La langue de communication est le français. Le locuteur francophone oriente la conversation dans le sens de l'insertion sociale du locuteur non-francophone (non-expert), dans la société québécoise.

Les interactions dialogiques présentent donc une asymétrie, puisque l'un des locuteurs est francophone et l'immigrant non-francophone. Le niveau de connaissance de la langue française des non-francophones est standardisé, car tous les participants, évalués initialement sur leur niveau de langue, suivent le même cours de français : « débutant intermédiaire ».

Les étudiants contrôlent le processus de leur activité : ils initient l'exercice, c'est-à-dire l'interaction dialogique, et décident de sa fin. Les interactions sont enregistrées en vidéo. Les étudiants participants, ayant mené l'interaction visionnent la vidéo, y travaillent et décident ou non de nous la transmettre.

Les étudiants font tous l'exercice, dans les mêmes conditions, strictement ;

Les conditions d'exercice des étudiants correspondent à un protocole clairement établi :

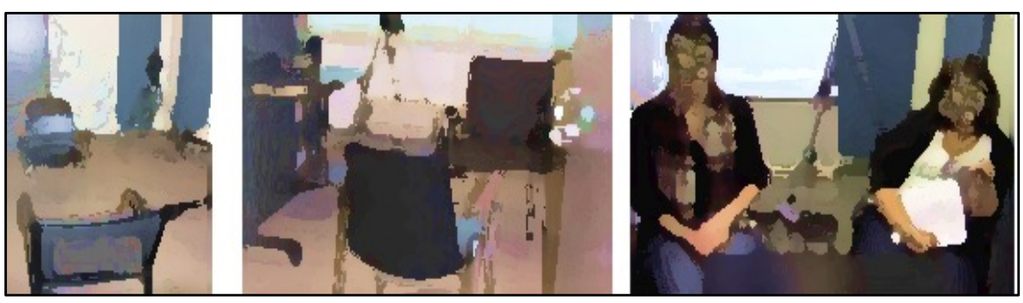
a. ils visionnent et travaillent sur les données, avant de nous les transmettre ;
b. leur objectif de communication est indépendant de la présente recherche ;
c. ils décident de nous transmettre ou non leurs données ;
d. ils n'ont aucun échange avec nous.

Les données initiales sont du discours verbal enregistré en vidéo sonore. Ce sont des données invoquées au sens de Van der Maren (1996). Collectées indépendamment des besoins de la présente étude, dans un cadre pédagogique traditionnel, elles respectent les exigences écologiques, lesquelles sont renforcées par le fait qu'aucune rencontre avec les étudiants n'a été prévue ni organisée : le biais de désirabilité sociale, souvent présent dans les recherches à visée expérimentale, est contrôlé au mieux.

Relativement à la question de la saturation des données, la littérature précise que, pour les entrevues individuelles, effectuées pour un même protocole, une certaine forme de saturation est atteinte entre la 15e à la 20e (Gaudreau, 2011). À notre connaissance, aucune information précise, ou publication, n'existe sur la saturation des données relatives au langage corporel non-conscient. Cependant, nous suivons cette directive, considérant que, sur le plan théorique, la mimogestualité non-consciente fait partie intégrante de toute interaction dialogique.

II-1.2.2 Dispositif d'observation

Les interactions se déroulent dans un laboratoire d'observation synchrone. L'espace est fermé, éclairé par une lumière électrique de 60 watts. Placés face à face, les participants de l'étude sont filmés, avec deux caméras JVC Pro, installées derrière eux, ils sont cadrés en plan américain. Les chaises sont espacées de 80 cm. Aucun objet n'est placé entre les participants. Une interface numérique de type SDI (25 images/sec.) assemble les images issues des caméras. Les vidéogrammes numériques, issus des deux caméras sont ensuite recomposés, *via* un système de mélangeur qui permet de prélever une seule double image synchronisée (II-Ch1. Photos floutées 1, 2 & 3) :



II-Ch1. Photos floutées 1, 2 & 3 : Dispositif de synchronisation des interactions dialogiques face à l'expérimentateur

L'observation et le découpage des vidéos est effectué avec le logiciel *Quick Time Player* qui permet l'observation vidéo, par séquences de 40 ms : déroulement *frame* (séquence) par *frame* (séquence), grâce à un système de ralenti. Afin de permettre leur découpage en séquences, le transfert des « images .mov » en « images .mp4 » est réalisé techniquement, grâce au logiciel IFFMPEG.

Le logiciel *LongoMatch Pro* permet de découper instantanément des portions de vidéo et de stocker les « blocs textes » numériques indexés.

Le logiciel *Speech Analyzer* permet d'effectuer des mesures de fréquence fondamentale, d'analyse spectrographique et spectrale et de durée. Ce logiciel se prêtait donc parfaitement à l'identification des pauses sonores.

La durée de la prise de vue des interactions initiales étant variable (de trente minutes à une heure dix) et à des fins d'uniformisation, les trente premières minutes de chaque interaction ont été choisies, pour en observer le langage corporel, soit : 14 heures de visionnement séquence (*frame*) par séquence (*frame*) ; 28 heures, donc, puisque chaque participant est également analysé individuellement.

(28 interactions × 30 minutes × 2 participants/image)

À des fins de comparaison, toutes les interactions verbales ont été décryptées, pour retrouver certaines occurrences verbales, sur des bases quantitatives plus larges, et se doter de la possibilité de contrôler, sur d'autres plages du corpus, ce qui a été observé sur les 30 premières minutes. Le corpus oral représente 386 815 occurrences mots.

II-1.2.3 Type d'échantillonnage

L'objectif final de généralisation des données suppose un recueil d'informations interculturelles suffisamment étendu et diversifié, pour éviter tout tropisme dans l'orientation choisie, pour l'étude des données (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

D'un point de vue linguistique, la diversité de l'échantillonnage suppose que l'on s'interroge, au moins brièvement, sur la phylogénie des langues représentées dans l'étude (Cappeau *et al*, 2007). Considérons les quatre grandes familles d'idiomes (Chisholm, 1911) : les langues isolantes[1], agglutinantes[2], flexionnelles[3] et polysynthétiques[4]. La proposition de cette quatrième catégorie revient à Humboldt *et al* (1836)[5]. Dans l'étude proposée, les trois premiers types sont représentés (*cf.* notes 1, 2 & 3).

L'échantillonnage de type proximal (Gaudreau, 2011) a permis la répartition linguistique suivante, entre les québécois francophones (= 28) et les étudiants non-francophones (= 28).

La répartition des étudiants francophones est de 23 (n = 23), plus 5 participants parlant couramment le français (n = 5) : marocain (1), polonais (1), haïtien (n = 2), portugais (1) mais qui ne sont pas natifs du Québec francophone.

La répartition des étudiants non-francophones est la suivante : chinois (n = 17), colombiens (n = 4), ukrainien (n = 1), brésiliens (n = 2), mexicain (n = 1), égyptien (n = 1), iranienne

---

[1] *Langue isolante* : le chinois (les mots sont invariables).

[2] *Langue agglutinante* : le peul et le bambara parlés au Mali, le créole haïtien (juxtapositions de morphèmes).

[3] *Langues flexionnelles* : l'espagnol (Mexique et Colombie), le portugais (Brésil), le français (Québec), le polonais, l'arabe moderne (Égypte), l'iranien (le Perse) et l'ukrainien (radicaux dotés d'affixes variables).

[4] *Langues polysynthétiques* : non représentées dans l'étude (structures linguistiques dont les unités, sans autonomie formelle sont agglutinées sur un radical, dans un ordre strict).

[5] Publication posthume, Humboldt étant décédé en 1835.

(= 1), malien (= 1), soit vingt-huit personnes étrangères, ayant choisi de s'insérer dans la société québécoise francophone (*cf.* ANNEXE 3).

La répartition hommes (n = 11) femmes (n = 45) comprend 50 droitiers et 6 gauchers.

Pour les natifs, l'expression « locuteur-expert » est choisie, plutôt que le terme « natif », plus objective au regard des critères linguistiques. En effet, certains locuteurs parlent couramment le français, leur langue maternelle, sans être natifs du Québec (Canada francophone) ; cinq locutrices-expertes (*cf. supra*).

L'expression « locuteur-expert » a également été choisie, en vertu de la composition des couples de locuteurs :

- Le locuteur 1 (expert) parle couramment le français, sa langue de travail (langue sociale), et il connaît parfaitement la société dans laquelle il est inséré.
- Le locuteur 2 (immigrant, non-expert) est en situation d'acquisition/ apprentissage du français, langue seconde (au moins), devenue sa langue sociale. La société d'accueil lui est étrangère.

La différence de niveau de connaissance de l'idiome social amène une asymétrie, dans l'interaction dialogique, sans qu'il s'agisse d'un cours de langue pour autant : il s'agit d'une situation d'interaction socioprofessionnelle. Cette précision est d'importance, pour la compréhension de la nature et de la fonction des données observées, de même que pour la bonne interprétation des résultats.

Par ailleurs, même si l'échantillon est représentatif d'un grand nombre de systèmes linguistiques (13 idiomes représentées de structures très diversifiées). il ne comprend pas tous les idiomes du globe – environ 7 000 – (Calvet, 2011) et il est exclu d'affirmer que les observations émises ont un caractère universel, *stricto sensu*.

Notons également que les conditions de production des données et leur standardisation relèvent essentiellement des conditions de construction du protocole expérimental et de la diversification des deux populations de l'échantillonnage. Il s'agit donc également d'une étude linguistique comparative : les productions des sujets francophones sont comparées à celles des sujets non-francophones, rendant compte d'une différence de niveau de langue, certes, mais révélant aussi une différence d'efficacité, dans la communication, telle qu'elle est observée *via* le protocole élaboré.

II-1.2.4 Considérations éthiques

La nature des données de cette recherche, issues d'interactions entre sujets-parlants, en situation d'exolinguisme et de sujets francophones étudiant à l'université, supposait une réflexion préalable, relative à l'éthique, avec l'introduction de règles garantissant la protection des participants.

La première concerne la préservation de l'anonymat : remplacement des prénoms et patronymes par des caractères alphanumériques. En outre, l'immigrant est appelé I, suivi d'un chiffre ou d'un nombre des entiers naturels (N), pour chacune des interactions observées. L'expert-francophone est appelé E, et les annotations prendront la forme de E1 à E28 et de I1 à I28.

Chaque participant disposait de la possibilité de se retirer de l'étude à tout moment. Les données ont été placées en un lieu sécurisé qui nous était accessible, de même qu'à la direction de recherche.

II-1.3 Mode de collecte des données verbales

L'expérimentation de cette thèse concerne deux grands types de données, liées à la compréhension et à la non-compréhension. Dans chacune des catégories délimitées, l'annotation de données verbales et corporelles est réalisée. Les contraintes qu'imposent, à la fois, le recueil et le codage d'éléments spécifiques, assorties de leur mode de validation sont présentées ci-après et ce modèle sera appliqué ensuite, sous cette même forme au recensement et au codage de toutes les données du corpus.

II-1.3.1 Description et analyse des tours de parole

Chaque tour de parole doit comprendre la production verbale du locuteur (appelé émetteur-bruyant), la production corporelle du locuteur (regard, posture, etc.) et la production corporelle du récepteur (appelé émetteur-silencieux). Le codage des deux interlocuteurs est le suivant : Immigrant (Ix) et Locuteur-Natif (Ex).

II-1.3.1.1 Production verbale du locuteur (appelé émetteur-bruyant)

La production orale du locuteur est l'axe de l'analyse initiale. Elle est produite, à la fois, par l'émetteur-bruyant et entendue par l'émetteur-silencieux. La restitution écrite des échanges oraux (décryptage) suit le principe dynamique de l'expression orale et du tour de parole. Le passage à la ligne signe l'inversion de la position « sujet-parlant » et « sujet-écoutant ». Pour ce qui a trait à la transcription du corpus oral en corpus verbal, les choix les mieux accordés avec nos propres besoins semblent être ceux de VALIBEL (Dister *et al*, 2006).

Dans le corpus, l'orthographe française est utilisée le plus souvent possible et ce, afin d'éviter de produire l'effet de stigmatisation (Gumperz *et al*, 1982), engendré par la transcription des propos de participants étrangers qui maîtrisent mal la langue française. Cependant, certains mots (occurrences), de l'ordre du barbarisme seront transcrits en phonétique internationale (conventions maintenues depuis 1993, à quelques nuances près).

Par ailleurs, les pauses matérialisées par « *euh* », « *ben* », « *bon* », « *ouache* », etc. seront transcrites car il s'agit de marqueurs de continuité phatique du discours qui le ponctuent, en particulier dans les contextes d'expression de locuteurs non natifs, au débit non-fluent. De

même, les répétitions de syllabes ou de suites de mots, seront conservées car elles font partie intégrante des occurrences du corpus oral.

La transcription apparaitra sans ponctuation : « La ponctuation, si on la met trop tôt, préjuge de l'analyse syntaxique et impose un découpage sur lequel il est difficile de revenir » (Blanche-Benveniste, 1986 : 139 ; Chevalier *et al*, 1987). L'unité de communication minimale pertinente à prendre en considération, en concomitance avec la remise en cause de la notion de phrase et l'absence de ponctuation, est le tour de parole, dans l'optique de VALIBEL :

> On donne alors au tour de parole un statut non pas théorique mais purement graphique, qui devient dans la transcription une unité visuelle par défaut, une unité pratique dotée de caractéristiques objectivables qui ne seraient pas définies par des partis-pris théoriques. Définir le tour de parole de façon « neutre » revient à l'envisager de la sorte : un tour de parole correspond à l'occupation matérielle du canal de parole par un locuteur ; le tour de parole s'achève lorsqu'un nouveau locuteur prend la parole à son tour » (Dister *et al*, 2006 : 13)

Pour ce qui concerne la superposition du tour de parole, les marqueurs phatiques du type « *humm* », dans la mesure où ils se font entendre, feront l'objet d'une annotation particulière correspondant à un autre tour de parole. Le changement de tour de parole sera souligné au début du tour de parole du locuteur suivant, si celui-ci la prend.

Les pauses longues nécessaires au commentaire sont mesurées en millièmes de seconde (ms). À partir du moment où une pause durera plus de 300 ms, ce qui correspond au rythme d'un changement de tour de parole en français (Oursel, 2013), elle sera comptabilisée, et les pauses de plus de 900 ms (trois fois le temps de pause habituel), seront également comptabilisées.

II-1.3.1.2 Production corporelle du locuteur

La production corporelle du locuteur sera identifiée parallèlement à sa production orale et insérée dans le texte du tour de parole, considérée comme faisant partie intégrante de l'acte de parole considéré. Le codage des productions corporelles de l'émetteur-bruyant sera inclus sous forme alphanumérique (voir plus loin), dans la transcription, ce qui permet de situer, au mot ou à la syllabe près, les productions, dans le temps. Ainsi, le discours oral et les indices corporels pourront être suivis, en synergie, dans le tour de parole.

Pour des raisons de lisibilité, les items mimo-gestuels[1] ne seront pas insérés à l'intérieur même des mots qui auraient pu être découpés pour la circonstance en syllabes : ils seront annotés avant le mot, si l'item mimo-gestuel s'amorce lors de l'énonciation de sa première moitié, et à la fin du mot, si l'item corporel s'amorce dans la deuxième partie du mot produit. Par ailleurs, comme la durée d'un item corporel peut excéder un ou même plusieurs mots, la suite des mots durant lesquels l'item continue à courir, seront mis en italiques afin de pouvoir prendre en compte sa durée comme dans le court exemple suivant :

[1] Notons ici que l'observation est effectivement de l'ordre du mimo-gestuel, sans aspects posturaux.

I26 : Ok dans le fond tu as fait une demande de parrainage pour que ta famille vienne ici 9[oo] *une demande* [o0o] [BT153, 26, 06'15].

En fin de codage il est indiqué entre crochets le numéro du bloc-texte [BT…], le chiffre de l'interaction, dans le cas présent la 26e, et le comptage du temps, ici 6 mn 15 sec.

II-1.3.1.3 Production corporelle du récepteur (appelé émetteur silencieux)

Les productions de l'émetteur-silencieux (semblablement à celles de l'émetteur-bruyant) doivent être codées et situées dans le temps, et leur coïncidence temporelle avec le discours entendu est une information fondamentale. Pour cela, nous avons reproduit le discours verbal entendu et inséré le codage de l'émetteur-silencieux, à l'intérieur. Le corpus se présente donc comme une succession de tours de parole dupliqués, la première copie étant de celle de l'émetteur-bruyant, la seconde, celle du récepteur/émetteur-silencieux.

Le principe de ces deux copies permet de pallier le paradoxe apparent selon lequel une personne évoque sa rupture de compréhension, alors qu'elle est silencieuse, c'est-à-dire dans la position de sujet-écoutant. La gestualité du sujet-écoutant, émetteur-silencieux, devra donc être décrite avec autant de précision que celle du sujet-parlant, *stricto sensu*. C'est le cas dans l'exemple ci-dessous :

[BT 98, I12, 04'59]
E12 : alors [--] premièrement est-ce [--] que tu peux me parler de aujourd'hui ? [--] qu'est-ce que tu fais [--] de [--] ta vie ?
I12 : alors [--] premièrement est-ce que tu peux me parler de de ta vie aujourd'hui ? qu'est-ce que tu fais de ta vie ?

I12 : R7[oo] **euh…** [ôô] [o0o] **ta vie ?**
E12 : [--] euh ... [o0o] Ta vie [--] [R_1_ASS_MOUV]

E12 : [--][--] dans ta vie ... [R_1_ASS_MOUV]
I12 : *7*[oo] dans ta vie ...

I12 : … ah dans ta vie !…
E12 : … ah dans [--] ta vie !…

E12 : [--] [--] qu'est-ce que tu fais aujourd'hui *ici* [G_5666_TERRE] maintenant
I12 : qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ici maintenant

I12 : ah dans dans dans ta ma vie
E12 : ah dans dans [P_MI_L_56] dans ta ma vie

Les indications relatives à l'émetteur silencieux sont intégrées dans une ligne placée au dessous du discours du locuteur. Ces deux lignes permettent d'observer les postures corporelles des deux interlocuteurs face à face, simultanément. Et comme le tour de parole passe d'un locuteur à un autre, celui qui est émetteur-silencieux (ligne du bas) devient émetteur-bruyant (ligne du haut), à la ligne suivante.

Le point central de l'interaction se situe à l'endroit du surlignage en noir, au moment de la manifestation de la rupture de compréhension avec, en amont, la naissance de la rupture et, en aval, l'amorce de sa résolution. La référence, à la fin du bloc, permet de comprendre qu'il s'agit du « bloc-texte » 98, que la rupture est le fait de l'immigrant et qu'elle se produit à 04 ms 59 sec. du début de l'interaction.

II-1.4 Traitement des données en quatre étapes

Le mode de transcription initiale du dialogue oral des émetteurs-bruyants est la première étape du processus de rupture de compréhension, puis le mode de création des « blocs-textes », qui permet de délimiter plus étroitement les données, est précisé. La forme d'évaluation externe des « blocs-textes », permettant de valider/invalider la nature de la rupture, est présentée ensuite. Enfin, le mode de transcription des productions corporelles, qui permettra de repérer les ruptures de compréhension sur la base du langage corporel seul, est défini.

II-1.4.1 Transcription initiale du dialogue oral des émetteurs bruyants

Comme indiqué plus haut, la transcription initiale du dialogue oral des émetteurs-bruyants a été réalisée à partir du corpus vidéographique des trente premières minutes de chaque entrevue dont le *verbatim* a été transcrit intégralement. Ensuite, des « blocs textes » ont été prélevés dans ce *verbatim*, chaque fois que des ruptures de compréhension étaient observées.

Par contraste, la bonne compréhension est approchée *via* un principe de perspective par défaut. Toutes les situations non repérées comme étant des ruptures de compréhension peuvent être échantillonnées comme étant des situations de bonne compréhension. Le corpus verbal est donc scindé en deux sous-ensembles : situations de bonne compréhension et situations de rupture de compréhension.

II-1.4.2 Création des « blocs-textes »

Deux opérations différentes concernent les « blocs-textes ». Des critères de repérage stricts sont d'abord déterminés, afin de les sélectionner et de permettre l'opération stricte de délimitation de leurs deux bornes (amont et aval).

II-1.4.2.1 Critères de repérage des blocs

Les blocs de rupture de compréhension que nous désignerons comme « manifestes » (par opposition aux blocs de rupture de compréhension « masquée ») sont identifiés ainsi lorsque l'existence d'une rupture ne fait aucun doute. Trouver la cause exacte de la rupture (phonétique, lexicale, morphosyntaxique, discursive, ou liée à un défaut d'attention) est parfois difficile car il existe des zones de recouvrement des ruptures. Elles ne remettent pas pour autant en question l'existence attestée de la rupture de compréhension.

La rupture peut être de type phonétique lorsque les mots sont inaudibles ou incompréhensibles. Quelques exemples : « **Avisse* »/ [avis] (au lieu de avis/ [avi]), « **Majou* »/ [maʒu] (au lieu de majeur/ [maʒœʁ]), « coreil »/ [kɔʁɛj] (au lieu de correct/ [kɔʁɛkt]), « *zof »/ [zɔf] (au lieu de « œuf » [œf]) *ensimble/ [ɑ̃sɛ̃bl(ə)] (pour enceinte).

La rupture peut-être de type lexical : Mots inconnus ou mots qui n'existent pas : « *Telleur* »/ [tɛlœʁ] (pour commis), « *ouverteur »/ [uvɛʁtœʁ] (pour ouvrier), etc. … Chaque mot ou

expression peut être un exemple pour celui qui ne le connait pas « *Un homme de César ?* » (Expression malienne pour parler de celui qui sait tout faire), un « *défi ?* », *le « peur ?* »

La rupture peut-être de type morphosyntaxique, lorsque la structure de la phrase la rend incompréhensible comme une phrase employée par un francophone et une phrase prononcée par un sujet immigrant : Phrase prononcée par un francophone : « *L'anglais est peut-être trop présente quand vous manquiez d'outils pour le français c'est bien ça ?…* »

Phrase prononcée par un sujet-parlant étranger : « *Oui. Euh... je pense... euh, tout le euh tous les compétences c'est très important parce que les...* [toux] *dessinateurs industriels euh besoin de beaucoup de… ex… expériences et créatif créatif et le humrr... ce travail euh ce travail euh besoin toi besoin heu toi de... il travaille avec l'équipe* » .

Ensuite des ruptures de compréhension peuvent être de nature discursive. Elles sont identifiées à l'aide de questions : « *Comment ça ça ressemble à quoi ?* » « *Les études ?* » *La peur ?* », « *Au Québec ?* » « *Moi ?* », « *C'est pour les québécois ?* »

Les ruptures de compréhension peuvent également être identifiés, non pas à partir du « bloc-texte » qui l'objective mais directement à partir d'une question simple : « Hein ? », « Hum ? », « Euh ? », « De quoi ? »… ou d'une question plus explicite : « *Qu'est-ce que ça veut dire ?* » « **J'ai pas compris ?* » « *Pardon ?* » « *Excuse-moi je n'ai pas compris ?* », « *Qu'est-ce que vous voulez dire ?* », « **Tu comprends pas ?* » « *Je ne comprends pas tous les mots.* »

Un dernier type d'observation permet d'identifier une rupture, celui où de longues pauses, sans reprise du tour de parole, traduisent l'incapacité du locuteur potentiel à dire quoi que ce soit.

Enfin, il reste à considérer les défauts de l'attention qui engendrent des ruptures de compréhension plus difficiles à percevoir, généralement. La personne ne se souvient plus d'un élément d'information qui, pourtant, lui a été apporté. Ces ruptures requièrent un retour en arrière, parfois, sur une dizaine de tours de parole, avant de retrouver l'élément entendu et oublié.

II-1.4.2.2 Critères de découpage des blocs

Ces ruptures de compréhension manifestes devront ensuite s'intégrer dans un « bloc-texte », c'est-à-dire que des césures devront être établies à partir de critères objectifs délimitant le début et la fin du bloc.

L'objectif de cette phase de l'étude est de remonter à l'origine de la rupture de compréhension, à partir de sa manifestation, le point final du « bloc-texte » devrait donc être celui de la manifestation. Or, parallèlement, il faut repérer un indice fiable du moment de la levée de l'incompréhension, borne finale du « bloc-« texte ». À partir du moment où une

reprise de parole permet au sujet-parlant d'obtenir une explication, il cesse d'être en état d'alerte. L'observation du langage corporel, ne sera pas effectuée sur la fin de ce flux discursif, car la personne a réintégré l'interaction dialogique. En revanche, certaines ruptures parcourent plusieurs tours de parole, il faudra donc créer de courts « blocs-textes » car, logiquement, tant qu'une rupture perdure, des manifestations corporelles devraient apparaitre, au fil des tours de parole, et elles devront être repérées/ou non et analysées, dans la durée, à des fins statistiques, d'abord, puis d'interprétation des résultats.

Le début du « bloc-texte » correspond à la manifestation du décrochage de l'écoute. C'est là en fait un effet de la rupture de compréhension, il conviendra donc de revenir jusqu'à sa cause en amont. Rappelons ici que, généralement, la mémoire de travail des immigrants est déjà en surcharge cognitive, par rapport à celle d'un locuteur natif, car le sujet a besoin de plus d'indices pour comprendre un même énoncé. C'est pourquoi, l'immigrant ne devrait pas se trouver longtemps en rupture de compréhension, sans qu'elle ne soit décelée par l'expert. Notons qu'en neuropsychologie des acquisitions, en pédagogie des langues, en particulier, cette connaissance de la surcharge cognitive du sujet étranger, parlant une langue seconde est considérée comme une cause première d'incompréhension (Jacquet-Andrieu, 2012) et elle est observée de près, ce qui devrait faciliter la tâche de recherche de l'origine du thème, de la phrase, du mot ou du son problématique.

II-1.4.3 Évaluation de la nature du bloc sur la base de l'accord ou du désaccord.

Les « blocs-textes » nécessaires à l'objectivation des ruptures de compréhension repérées dans le corpus seront soumis à des critères de choix, déterminant leur nature et leur forme. Puis, ils seront soumis à une procédure d'accord inter-juges, afin de valider/ invalider les critères de recherche élaborés. À ce stade, la procédure de l'accord inter-juges se fait en plusieurs phases.

Il conviendra d'abord de valider le caractère de rupture de compréhension des blocs repérés et étiquetés comme tels. Un k de Cohen[1] (évaluation qualitative) devrait permettre d'objectiver le niveau d'accord entre les juges.

---

[1] En statistique, le test du κ (kappa), dit K de Cohen (1960) mesure l'accord entre observateurs lors d'un codage qualitatif en catégories.

Le calcul du κ se fait de la manière suivante :

$$K = \frac{Pr\,(a) - Pr\,(e)}{1 - Pr\,e)}$$

Où Pr(*a*) est l'accord relatif entre codeurs et Pr(*e*) : la probabilité d'un accord aléatoire.

Deux codeurs totalement en accord : $\kappa = 1$.

Deux codeurs totalement en désaccord (ou accord au hasard) : $\kappa \leq 0$.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales, *Educational and Psychological Measurement, 20* : 27-46.

Le κ est une mesure d'accord entre deux codeurs seulement.

Pour une mesure de l'accord entre plus de deux codeurs, on utilise le K de Kleiss (1981).

La règle de l'accord inter-juges sera mise en œuvre une seconde fois pour s'assurer du caractère phonétique, lexical, morphosyntaxique, discursif ou lié au défaut d'attention des ruptures ; seconde phase également soumise à un k de Cohen.

Les deux procédures d'accord inter-juges seront mises en œuvre indépendamment l'une de l'autre car il importe d'abord de valider/ invalider la possibilité de déterminer une rupture de compréhension au moment où elle se produit, toutes catégories de ruptures confondues. Il est possible également que la signature corporelle de chaque rupture de compréhension comporte des traits particuliers qu'il convient alors de repérer, comprendre et calibrer.

In fine, si une signature corporelle de la rupture de compréhension, toutes catégories confondues, est déterminée et modélisée, il conviendra alors de réinterroger le corpus (sa base visuelle), pour voir si des ruptures de compréhension cachées sont susceptibles d'être repérées, *via* ces nouveaux critères d'observation. Ces nouvelles observations seront elles aussi soumises au processus de l'accord inter-juges. Pour toutes ces procédures d'accord, la table de Landis *et al* (1977)[1] en déterminera le niveau d'accord (*cf.* II-Ch1. Tableau 1) :

II-Ch1. Tableau 1

K	**Interprétation**
< 0	Mauvais accord
0,0-0,20	Léger accord
0,21-0,40	Accord équitable
0,41-0,60	Accord modéré
0,61-0,80	Accord substantiel
0,81-1,0	Un accord presque parfait

II-Ch1. Tableau 1 : Table de Landis et Koch (1977)

Face à l'expérimentateur, il sera également envisagé de voir si les statistiques mises à jour sont d'un niveau suffisant pour soumettre le niveau de reconnaissance des ruptures de compréhension sur la base du langage corporel à une procédure statistique de généralisation des données.

II-1.4.4 Transcription des productions corporelles

Comme exposé plus haut, les annotations du langage corporel du Corpus sont établies à partir de la grille Turchet (2009) qui comporte actuellement 1760 items (*cf.* ANNEXE 2). La particularité de la situation principale de l'étude (observation du sujet « émetteur-silencieux ») réside dans son immobilité en situation d'écoute. Cependant, deux zones corporelles essentielles sont inconsciemment mises en mouvement : les yeux, par leurs clignements de paupières, et les déplacements oculaires. Ces deux zones sont donc décrites de façon plus détaillée.

[1] Landis *et al* (1977). The measurement of observer agreement for categorical data, in *Biometrics*, 33:159-174.

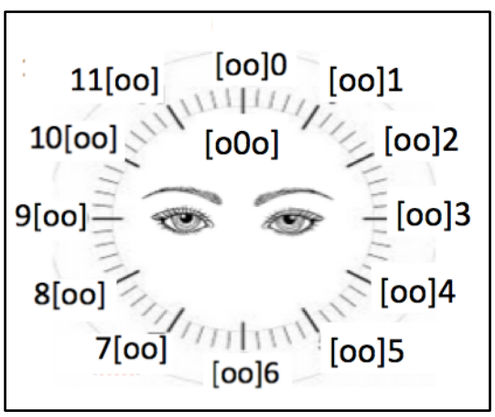
II-1.4.4.1 Description graphique d'items faciaux principaux

Le repérage de signes et leur intégration dans des bases de données, requiert la forme alphanumérique de la communication digitale, seule susceptible d'être soumise à un traitement informatique. Mais dans un corpus verbal, la lecture des signes très fréquemment observés (clignements de paupières et déplacements oculaires) requiert des codes analogiques plus faciles à lire, afin d'accéder plus directement à l'information déroulée ici, sur 783 pages (times 12, intervalle 1,5).

Premier signe corporel : les clignements de paupières, codifiés [R_O_Y_CLI][1]. Dans la nomenclature Turchet (2009), ils sont simplement représentés par le signe visuel [--], plus immédiatement lisible, dans un « bloc-texte ».

[BT 150, I25, 27'17]
E25 : oui je sais que vous avez été vendeuse en Chine … t'sé j'vous comprend … j'vous comprends même si vous parlez un p'tit peu le français, on réussit à avoir une communication ... c'est vrai ?... oui... êtes-vous d'accord avec ça ?
I25 : oui je sais que vous avez été vendeuse en Chine, t'sé j'vous comprend … [--] j'vous comprends même si vous parlez [--] un p'tit peu le français [--], on réussit à avoir une communication [--] … c'est vrai ?... oui... [--] ? 9[oo] + [oo]3 + [--] + [o0o] êtes-vous d'accord avec ça ?
I25 : [--] parce [--] que [--] **je ne comprends** [--] **pas** [--] **tous** [--] [G_56] **les mots**
E25 : Parce que je ne comprends pas tous les mots

Second signe corporel : les mouvements oculaires. Ici l'observation du mouvement des yeux s'inspire du déplacement d'une aiguille sur un cadran horaire (*cf.* II-Ch1. Figure 1) :



II-Ch1. Figure 1 : Classification des mouvements oculaires périphériques

Les signes graphiques [oo] symbolisent les deux yeux de la personne située en face de soi ; les chiffres indiquent leur direction (figurée par l'horloge) et leur angle lorsque le sujet observé déplace son regard dans l'espace.

Par exemple, pour reprendre la séquence au dessus [9[oo] + [oo]3 + [--] + [o0o]] : les yeux se déplacent rapidement et horizontalement à droite [9[oo]], avant de revenir sur le plan horizontal, à gauche [[oo]3], et le sujet cligne des paupières [--], avant que son regard revienne vers son interlocuteur et le fixe [o0o].

[1] R_ Microréaction ; 0_ sur le visage ; Y_ au niveau des yeux ; CLI_ Clignements de paupières.

II-1.4.4.2 Description graphique de l'enchainement de signes corporels

Des marques de liaison entre les signes corporels sont indispensables à une restitution fidèle de l'enchainement des mouvements observés, surtout qu'ils sont rapides et fugaces. Leurs liens (ou syntaxe) relèvent de trois principes à codifier : a) principe d'indépendance, b) principe de simultanéité ; c) principe d'enchainement. Ces différents types de liaisons se retrouvent dans le lien décrit entre les signes corporels.

II-Ch1. Tableau 2 : Morphosyntaxe des mouvements oculaires associés aux interactions dialogiques	
Principe d'indépendance :	**[--] ☐ [--]**
Principe de simultanéité :	**R_O_B_SOUR_[oo]2**
Principe d'enchainement :	**[oo]2 + [--]**

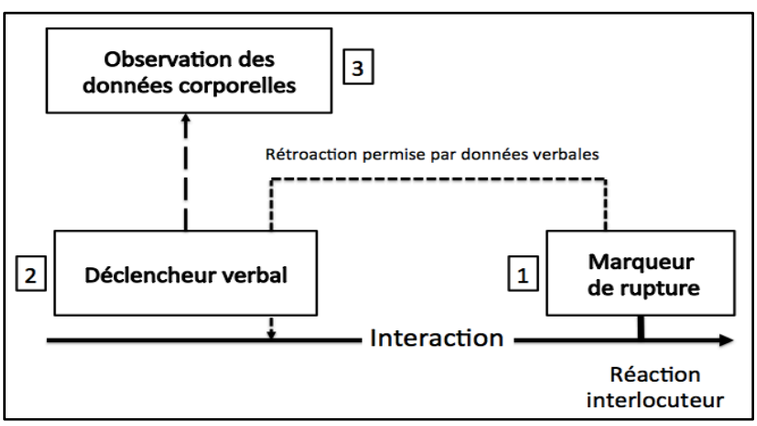
Principe d'indépendance : pour deux clignements de paupières espacés, par exemple, le ☐ indique cette absence de lien, cette indépendance.

Principe de simultanéité : pour un sourire [R_O_B_SOUR], le sujet l'accompagnant d'un déplacement du regard, sur le plan horizontal et vers la gauche ici (oo)2 _ [oo]2)[1]. Cette simultanéité se traduira comme suit : R_0_B_SOUR_[oo]2, avec un signe _ entre les deux signaux corporels.

Principe d'enchainement : quand les yeux du sujet clignent ([--]) avant qu'il ne regarde ailleurs ([oo]2). Le signe + indique que les signaux corporels se succèdent sans interruption, s'enchainent ([--] + [oo]2).

II-1.8.5 De la manifestation à l'opération rétroactive vers la rupture de compréhension

Le repérage des ruptures de compréhension, établi à partir de leurs manifestations verbales, a un intérêt, celui de revenir sur l'axe du temps des manifestations des ruptures de compréhension vers leur origine située en amont (*cf.* II-Ch1. Figure 2).



II-Ch1. Figure 2 : Description du caractère rétroactif de la recherche

Cette démarche sera appliquée au traitement verbal de situations de non compréhension.

Pour autant, la démonstration finale de la légitimité desdits items, et leur attachement définitif à la rupture de compréhension, reste à établir. Parallèlement, donc, la bonne compréhension sera observée par défaut sur la totalité du corpus et ce, en vertu de l'application de la doctrine des « conversationnalistes », selon laquelle une rupture n'existerait que si elle est repérée et fait l'objet d'une remédiation. Toute situation repérée comme non-rupture serait alors susceptible de traduire de la bonne compréhension.

[1] R_0_B_SOUR] (R_ microréaction ; 0_ sur le visage ; B_ bouche ; SOUR_ sourire)

Les récurrences corporelles seront donc observées dans les deux conditions (« blocs-textes » de rupture *versus* ensemble du reste du corpus), afin de vérifier que les récurrences observées ne soient pas présentes dans les deux conditions : rupture de compréhension et bonne compréhension. Dans un tel cas, ces récurrences corporelles seraient écartées, identifiées comme non pertinentes. Un item ou ensemble d'items, susceptibles d'être liés à la rupture de compréhension pourront ainsi être dégagés.

II-1.5 En Synthèse

Ce chapitre concernait donc le contexte de la recherche présentée, le dispositif d'observation et le type d'échantillonnage : 56 participants, dont 28 natifs identifiées comme experts de la société francophone d'accueil et 28 immigrants non francophones, 13 langues différentes sont représentées, parlées par les immigrants. Ces données ont fait l'objet de considérations éthiques, à propos de l'anonymisation, en particulier.

Ensuite, le mode de collecte des données verbales a été présenté, pour rendre compte de la valeur écologique du corpus étudié. Les différentes étapes de l'analyse ont été distinguées, depuis la transcription initiale, la création de « blocs-textes » ou encapsulage d'indices de rupture de compréhension, l'évaluation de la nature desdits « blocs-textes », sur base d'accord/ désaccord, clairement défini, puis les règles de classification garantes du repérage des ruptures de compréhension, sur une base positive. Enfin, la description graphique d'un ensemble d'items faciaux et corporels.

Ces éléments ont constitué les bases d'une expérimentation préliminaire présentée dans le second chapitre de cette Partie II de thèse, puis projetée ensuite sur l'expérimentation *princeps* de la Partie III, *via* une inversion d'inférence.

II – CHAPITRE 2 : PREMIÈRES OBSERVATIONS

II-2.1 Présentation

À cette étape de la recherche, l'étude et le traitement des données, issues de l'analyse de contenu font apparaitre les premiers résultats.

Le choix d'une approche quantitative et qualitative amène deux temps d'expérimentation nécessaires à la compréhension du corpus : la recherche doit porter d'abord sur d'identification et l'examen de ruptures de compréhension, verbalement exprimées (déclaratives). L'identification première de ce type de ruptures constituera la variable indépendante qui permettra l'introduction d'une variable dépendante : la mimogestualité des locuteurs silencieux, au voisinage des plages temporelles des ruptures de compréhension verbalement exprimées. En toute logique, des items mimogestuels récurrents devraient apparaître concomitamment aux moments ***t*** et ***t'*** des ruptures de compréhension verbale.

Si c'est le cas, le lien sera en partie avéré entre items mimogestuels spécifiques et rupture de compréhension verbalement exprimée. Il sera nécessaire alors d'effectuer une inversion d'inférence entre les deux types de variables (indépendantes et dépendantes), pour confirmer l'hypothèse ainsi établie. Autrement dit, dans cette seconde phase de l'étude, le langage verbal deviendra variable dépendante du langage corporel et il conviendra de s'interroger sur les occurrences verbales qui apparaissent dans le voisinage des occurrences corporelles.

A priori, si un lien pertinent est établi entre déclaration verbale d'incompréhension et items mimogestuels spécifiques, présents à l'origine d'une rupture de compréhension, deux arguments nouveaux devront être pris en compte :

a) les items corporels observables en situation de ruptures de compréhension devraient être caractérisés par leur rareté dans les séquences de bonne compréhension.

b) de nouvelles ruptures de compréhension devraient être observées, au voisinage des items mimogestuels spécifiques repérés.

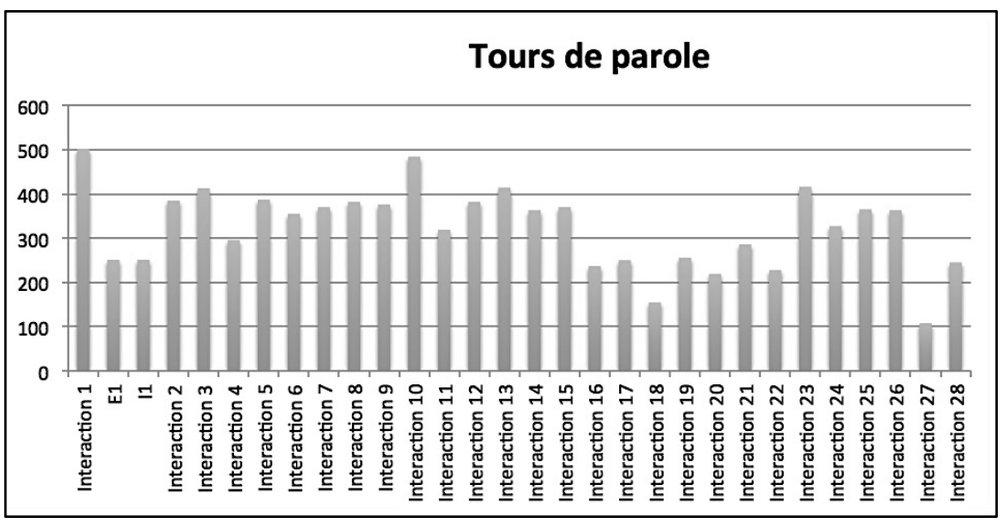
Un lien établi en réciprocité, entre langage corporel spécifique et occurrences verbales indiquerait bel et bien l'existence dûment objectivée de ruptures de compréhension, masquées par le silence du locuteur concerné.

La rupture de compréhension, conformément aux prescriptions du cadre théorique, a été envisagée sous cinq aspects qui, pour le linguiste peuvent être co-occurrents : phonétique,

lexical, morphosyntaxique discursif, ou faire suite à un défaut d'attention (Fort *et al*, 2010). Le repérage de ces ruptures de compréhension, à partir du corpus interculturel, est le préalable à toute analyse du langage corporel (II-2.2.1), il doit ensuite être soumis à une procédure de validation des catégories (II-2.2.2). Cinq catégories devraient émerger au terme de la catégorisation (II-2.2.3).

II-2.2 Catégorisation des ruptures de compréhension sur des bases verbales

Du *verbatim* général qui comporte les 28 interactions dialogiques de départ (405 368 occurrences-mots), en passant par le corpus global, qui comprend les 30 premières minutes de chaque interaction (234 969 occurrences ou occ.), réparties en 9 755 tours de parole analysés, et jusqu'aux « blocs-textes » de rupture délimités par la remédiation de la rupture (27 135 occ.), puis stoppés au moment précis de la manifestation de la rupture (16 354 occ.), le travail s'est façonné en plusieurs étapes (*cf.* II-Ch2. Graphique 1) :



II-Ch2. Graphique 1 : Tours de parole des 28 interactions

Le *Corpus* établi (234 969 occ.) doit être observé séquence par séquence et même image par image pour des repérages fins. Chacune des 28 interactions dialogiques est visionnée trois fois, sous trois aspects : 1. observation du locuteur A ; 2. observation du locuteur B ; 3. observation de l'interaction A *vs* B. (n = 56). Les ruptures de compréhension sont donc recherchées et identifiées dans chacun des tours de parole.

Dans la première phase de la recherche, le repérage de l'expression verbale de l'incompréhension forme le socle de la démonstration. Dans une deuxième phase, les « blocs-textes » d'incompréhension font l'objet de regroupements en catégories et enfin, dans une troisième phase, il s'agit de mesurer la nature du lien entre type précis de rupture de compréhension et type spécifique de mimogestualité (c'est en tout cas l'hypothèse secondaire posée).

La certitude d'être en face de ruptures de compréhension authentiques consiste à identifier des passages du *verbatim* où les locuteurs eux-mêmes évoquent leur incompréhension. Les données ainsi recueillies, sur une base positive, donneront aussi lieu à une observation *via* un accord inter-juges, soumis à un kappa de Cohen, afin de valider la sélection de la catégorie de chaque rupture de compréhension.

Deux configurations se dégagent d'une première observation des propos des participants : Soit le locuteur reconnaît lui-même sa propre rupture de compréhension.

Exemple : « *je n'ai pas compris* » [I17 : 50'9, *Corpus général*].

Soit le locuteur montre à son destinataire qu'il ne le comprend pas.

Exemple : « *qu'est-ce que vous voulez dire ?* » [E19 : 55'1, *Corpus général*]

Dans ces deux cas, la rupture de compréhension est verbalisée. Déclarée par le locuteur, la rupture de compréhension est considérée comme « manifeste ».

Dans les « blocs-textes », constitués autour des tours de parole et présentant des manifestations de ruptures de compréhension, des césures ont été placées en amont et en aval, pour déterminer le début et la fin de la rupture.

1. Début de la rupture : l'observation consiste à retrouver le début de l'évocation du tour de parole fondateur de la rupture de compréhension, en amont de sa manifestation à la prise de parole.
2. Rupture de compréhension manifeste : le langage verbal d'un des participants rend manifeste la rupture de compréhension.
3. Fin de la rupture : l'observation consiste à s'assurer de la levée de cette rupture. Si des indices mimogestuels d'incompréhension perdurent, témoignant d'une incompréhension prolongée, des « blocs-textes » supplémentaires sont alors construits, jusqu'au retour d'un état de compréhension auto-exprimé ou hétéro-initié (*cf.* Corpus « blocs-textes »)

Exemple d'une rupture en cascade qui se résout en trois temps successifs :

[BT11, 1_17'17]
Rupture 1 :
E1 : ok … c'est-tu pour quand le bébé ?
I1 : hum ?
E1 : c'est-tu pour quand le bébé, ça ne paraît même pas ?
I1 : j'ai pas compris ?

[BT12, 1_17'20]
Rupture 2 :
E1 : le bébé … c'est pour quand ?
I1 : … maintenant ?

[BT13, 1_17'25]
Rupture 3
E1 : oui c'est pour quand … à quel mois vous devez avoir votre bébé … accoucher ?
I1 : ah c'est … septembre !

Globalement, d'un point de vue sémantique, bien que cette rupture puisse être considérée comme unique, elle nous oblige à découper l'énoncé en phases d'incompréhension si l'on

veut corréler statistiquement les mots avec l'observation de la mimo-gestuelle de la locutrice (I1) qui se trouve (trois fois ici), en situation de chercher à résoudre la rupture. Un item corporel observé isolément dans un long texte pourrait n'être qu'un épiphénomène relevant d'un événement sans lien avec la rupture de compréhension. Le fait de définir plusieurs « blocs-textes », sur plusieurs tours de parole, lorsque la rupture persiste, permet d'observer plus précisément la fréquence statistique de l'item corporel désigné.

De facto, 182 tours de parole traduisant une rupture de compréhension verbale ont été extraits des 28 entretiens de 30 minutes. Ces « blocs-textes », construits et numérotés de 1 à 182, représentent 16 354 occurrences-mots (*cf.* ANNEXE 4).

À l'issue de l'évaluation, 5 « blocs-textes », non identifiés comme étant des ruptures de compréhension ont été écartés, sur les 182 construits. Les catégories délimitées ont permis de réunir 177 premiers « blocs-textes ». Conformément à notre position méthodologique, un K de Cohen a été établi, afin de s'assurer du niveau d'accord entre deux inter-codeurs. Rappelons que selon ce type de formule, plus la valeur tend vers 1, plus elle se rapproche de l'accord parfait.

L'accord inter-codeurs relève du K de Cohen et se fonde sur l'équation suivante :

$$K = \frac{Pr\,(a) - Pr\,(e)}{1 - Pr\,(e)}$$

L'accord entre les deux codeurs est de 0.978 (177/182) : niveau élevé lié au fait que, parmi les 182 « blocs-textes » déjà identifiés, les deux codeurs ont repéré et écarté le même groupe de 5 « blocs-textes », considérant qu'ils ne contenaient pas de rupture de compréhension, au vu des vidéos correspondantes. Le K de Cohen est ainsi défini :

$$K : \frac{0.9780 - 0.50}{1 - 0.50} = 0.956$$

D'après le barème de la table de Landis et Koch, le niveau d'accord obtenu est de (0.956), presque parfait, donc [$> 0.81 \wedge < 1.00$].

Suivant les prescriptions de Varonis *et al* (1985), les critères de repérage des cinq catégories de ruptures de compréhension (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques, discursives et de défaut d'attention) ont été proposés comme suit :

- Critères de détermination de la rupture de type phonétique, au niveau d'un mot ou d'une expression :

a) le récepteur ne reconnaît pas l'unité phonique lors de l'écoute ;
b) il informe son interlocuteur que sa situation d'incompréhension est due à cette déformation phonétique.

- Critères de détermination de la rupture de type lexical :

a) le locuteur dit ne pas comprendre ou connaître un mot (ou expression) entendu(e) ;
b) Il comprend le mot (ou expression) entendu(e), à la suite d'une explication de son interlocuteur.

- Critères de détermination de la rupture de type morphosyntaxique :

a) le locuteur s'interroge ou interroge à voix haute son interlocuteur sur l'énoncé ;
b) la structure de l'énoncé ne permet pas à l'émetteur-silencieux d'en comprendre le sens, alors qu'*a priori* il en connait les mots.

- Critères de détermination de la rupture de type discursif, soumise à une condition :

a) l'incompréhension se poursuit sur plusieurs tours de parole : les interlocuteurs ne parviennent pas à s'entendre sur le sens global de leur échange.

- Critères de détermination de la rupture de compréhension pour défaut d'attention :

a) Le locuteur demande des informations factuelles qui lui ont déjà été fournies.

Comme évoqué plus haut, un K de Cohen a été calculé sur les 177 « blocs-textes » isolés.

II-2.2.3 Critères de distinction des ruptures de compréhension soumis à la règle inter-juges

Les 177 « blocs-textes » sont désignés par les deux personnes en charge de coder, en respectant les catégories que nous avons établies et un K de Cohen a été calculé.

$$K : \frac{0.6045 - 0.20}{1 - 0.20} = 0.5056$$

Au regard du codage effectué, les catégories créées par Varonis *et al* (1985) semblent opérationnelles, puisque les codeurs s'accordent pour identifier comme étant des ruptures effectives de compréhension ou d'attention 177 (sur 182 d'entre-elles). En revanche, seuls 70 « blocs-textes » ayant fait l'objet d'un accord entre les cinq catégories, pour les deux codeurs, sont dénombrés. Le codage effectué a été soumis à une linguiste neuro-psycholinguiste experte, afin d'en assurer la validité de ce point de vue. *In fine*, 30 ruptures phonétiques, 24 ruptures lexicales, 46 ruptures morphosyntaxiques, 67 ruptures de type discursif, et 10 ruptures par défaut d'attention sont déterminées (soit 177 en tout).

II-2.2.4 Classification des ruptures en cinq catégories

Le classement des 177 « blocs-textes » en 5 catégories offre l'opportunité de proposer une palette d'informations importantes. Plusieurs d'entre elles sont relatives à la rupture de compréhension et permettent de mieux en comprendre le sens.

II-2.2.4.1 Blocs textes liés à la rupture de compréhension de type phonétique

Trente « blocs-textes » présentant les caractéristiques d'un déficit de reconnaissance phonétique ont pu être extraits du corpus. Ils sont le fait de 14 participants (6 experts-natifs et 8 immigrants). Cinq situations différentes permettent de repérer ce type de rupture :

l'impossible identification du mot sur la base de sa prononciation ; les ruptures dans lesquelles la syntaxe déficiente empêche de repérer le mot juste ; les situations où le découpage des morphèmes empêche d'entendre le mot ; les situations où l'accent tonique empêche l'émetteur-silencieux de comprendre qu'il est interrogé et, enfin, les situations où la personne déforme le mot ou l'énoncé qu'elle entend.

II-2.2.4.1.1 Impossible identification du lemme sur la base de sa prononciation

La rupture de compréhension de type phonétique est identifiée lorsque l'émetteur-silencieux, placé en situation de locuteur au moment de la prise de son tour de parole, reconnaît de lui-même cette rupture et réemploie la même structure phonique (en écholalie), sans chercher à la modifier.

[BT71, 10, 10'15]
I10 : je suis ensemble
E10 : **ensemble ? enceinte !**
I10 : oui [*ɑ̃sɛn(ə)] oui pardon ok

[BT150, 22, 24'50]
E22 : mais elle pense que tu sais il y a par exemple un autre pays que on nommait pas tous les autres ... les [*zɔf] … dans la même panier … les [*zɔf]
E22 : **les [*zɔf] ?**… ah oui oui oui les œufs oui.

Les dix-huit ruptures identifiées sont le fait des experts natifs qui ne parviennent pas à comprendre les immigrants. Ce type de rupture est perçu par l'émetteur-silencieux qui n'a pas entendu un mot et réagit alors très vite pour demander qu'il lui soit répété. Il aura tendance à interrompre subitement le locuteur, ce qui suggère que ce type de rupture pourrait être identifié sur des critères de rythme : il conviendra de le valider.

II-2.2.4.1.2 Syntaxe cause de la rupture d'ordre phonétique ?

Parmi les ruptures d'ordre phonétique, dans les deux syntagmes nominaux suivants, l'article défini est erroné : « *la soir », et « *la ciel », ce qui induit l'émetteur-silencieux en erreur : il cherche un mot dans le paradigme du genre féminin. Notons ici que la prononciation des deux immigrants, mexicains et colombiens était correcte par ailleurs.

[BT51, 7, 02'37]
I7 : parce que on peut la Colombie on peut étudier pendant la soir
E7 : pendant la quoi ?
I7 : *la soir
E7 : le soir ok

[BT111, 14,17'52]
E14 : et les parents ? … vos parents ?
I14 : mes parents, mes parents eux ils sont dans *la ciel
E14 : dans la ?…
I14 : mon papa
E14 : ils sont décédés les deux ?

Comme nous l'avons indiqué plus haut, des incompréhensions peuvent être d'ordre phonétique et morphosyntaxique ou encore lexical, à la fois. Autrement dit, il peut y avoir chevauchement des catégories. Ici, par exemple, nous pourrions invoquer une rupture de compréhension de type morphosyntaxique (*cf. supra*, point 2). Cependant, comme le mot

rappelé, considéré seul, existe bien et qu'il est reconnu dans le tour de parole suivant, nous avons retenu d'abord la rupture de nature phonétique.

II-2.2.4.1.3 Découpage des mots et des phrases, cause de rupture d'ordre phonétique ?

L'une des seules ruptures d'ordre phonétique, identifiée sur la base du découpage des mots, est le fait d'un immigrant chinois qui a amalgamé deux mots en un seul « *e ».

[BT98, 12, 04'59]
E12 : qu'est-ce que tu fais de ta vie ?
I12 : euh … *tavi [tavi] ?
E12 : dans ta vie ...
I12 : … ah dans ta vie !…
E12 : qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ici … maintenant
I12 : ah dans dans … dans ta ma vie

Ce locuteur immigrant a compris le sens de l'énoncé, une fois qu'il a perçu la distinction entre les deux termes, découpant alors correctement la structure de ce syntagme nominal : « ta vie ».

La rupture de type phonétique déclenche une certaine frénésie dans l'esprit de celui qui ne comprend pas le groupe phonique entendu, et si c'est réellement le propre d'une rupture de type phonétique, cette frénésie devrait prendre la forme d'une rapidité à comprendre, observable d'un point de vue mimo-gestuel.

Au delà de la difficulté à reconnaître les mots à partir de leur sonorité, le découpage des syllabes est également une entrave d'autant plus aigue que le système phonologique de la langue maternelle du locuteur-silencieux est éloigné de celui de la langue cible.

II-2.2.4.1.4 Rythme de la phrase, cause de la rupture d'ordre phonétique ?

La phonétique donne également des indications sur le changement de tour de parole. Dans l'exemple ci-dessous, l'immigrant chinois ne comprend pas qu'il est interrogé.

I5 : mais c'est **c'est correct pour moi**, mais c'est toujours travail avec un ou deux deux personnes c'est toujours pareil

6 TOURS DE PAROLE PLUS LOIN

[BT34, E5, 06'41]
E5 : qu'est-ce que tu veux dire par ... tu dis que le métier de comptable « c'est correct »
E5 : hmm hmm
E5 : qu'est-ce que tu veux dire par « c'est correct » ?
I5 : ah oui … c'est faut que travaille *pour moi* c'est une travail … je travaille déjà dix ans plus et pour moi c'est très ... maintenant c'est facile.

L'immigrant connaît le mot « correct » (il l'a évoqué le premier, durant l'interlocution) mais au moment où la question lui a été posée, il n'identifie pas la question comme telle et se contente d'un simple retour de type phatique « hmm hmm ». Bien loin de s'arrêter au mot, la rupture de type phonétique englobe donc le découpage des mots et la phrase même.

D'autres ruptures de compréhension qualifiables de « phonétiques » ont eu lieu dans ce corpus, masquées par l'émetteur-silencieux. Pour les identifier, des critères d'ordre positif (présence/absence) doivent être identifiables dans chaque type de rupture. Autrement dit, les

deux conditions de la rupture phonétique doivent être présentes : (a) Problème d'identification d'un son ou de plusieurs sons, et b) démonstration par l'émetteur-silencieux d'un problème sur le plan de la perception auditive. Rappelons que ces premières ruptures identifiées seront le support de l'observation, puis de la ré-observation de tout le corpus.

Les indices verbaux offrent des critères de reconnaissance qui, une fois associés à la dynamique de la mimogestualité, devraient lever le doute sur l'appartenance ou non de ce type de rupture à la phonétique, spécifiquement et, sur la base du langage corporel, ils devraient permettre d'identifier d'autres ruptures susceptibles d'être proposées à un mode de validation inter-juges.

Les critères de la rupture phonétique sont distincts des critères lexicaux. Dans ce dernier cas, assez souvent, une personne pense avoir mal entendu, avant de « comprendre », justement, que le mot ou l'expression est/sont nouveau(x) pour elle. La suite du tour de parole et les tours suivants permettent d'établir la discrimination.

II-2.2.4.2 Blocs-textes liés à la rupture de compréhension de type lexical

Une deuxième catégorie de « blocs-textes » (24 occurrences) est identifiée à partir du déficit de reconnaissance lexicale de 17 émetteurs-silencieux.

Quatre causes de rupture de compréhension lexicale ont été identifiées : la pauvreté du vocabulaire disponible de l'immigrant dans la langue cible, des structures problématiques exprimant des réalités inconnues dans la langue source, le changement inopiné de champ lexical et, enfin, les aspects lexicaux spécifiques de la langue du migrant.

L'interdiction d'invoquer la rupture s'est imposée dans ce corpus chaque fois que des ambiguïtés sur la compréhension n'étaient pas formellement identifiées et relayées dans le langage verbal des locuteurs ; considérons celles générées par ces causes.

II-2.2.4.2.1 Pauvreté du vocabulaire disponible chez le migrant

Lorsque le locuteur-silencieux évite de se faire repréciser un mot qu'il a bien entendu mais qu'il sait ne pas connaître, la rupture ne peut être d'ordre phonétique, et le sujet a tendance à le répéter en s'interrogeant sur son sens. La rupture n'est donc ni phonétique, ni d'ordre morphosyntaxique, sauf exception, car un seul mot est impliqué. C'est le cas des deux exemples de « blocs-textes » présentés ci-dessous.

[BT163_25/, 28'59]
E25 : **le mot peur** comprenez-vous peur ? ... une crainte…
I25 : **peur comment ça s'écrit ?**

[BT58_40, 21,15]
E6 : oui ... donc est-ce que vous êtes capable d'avoir une **conversation** en anglais ?
I6 : [PAUSE 3 200 ms] **conversation ?**
E6 : parler ...

Cependant, le champ lexical ne s'arrête pas à des mots isolés. Des syntagmes ou des expressions lexicalisées peuvent être une entrave à la compréhension pour un sujet d'origine

étrangère ; l'exemple ci-dessous est extrait d'une interaction entre une immigrante chinoise et une experte-native québécoise.

[BT162_25, 27'17]
E25 : oui je sais que vous avez été vendeuse en Chine … t'sé j'vous comprends, j'vous comprends même si vous parlez un p'tit peu le français, on réussit à avoir une communication ... c'est vrai ?... oui… êtes vous d'accord avec ça ?

I25 : **parce que je ne comprends pas tous les mots**

Quand la rupture de compréhension est de type lexical chez un sujet, sa réaction et sa demande de précision seront moins rapides que dans le cas d'une rupture phonétique, où le sens ne sera pas impliqué. Un peu, comme si l'esprit savait, avant même de réentendre le mot, qu'il est inutile de se le faire préciser puisqu'il est inconnu.

II-2.2.4.2.2 Termes ou expressions évoquant des réalités inconnues dans la langue source

Certains mots ne sont pas compris, simplement parce qu'ils expriment des réalités dont la forme est différente dans la culture des sujets. Ici, par exemple, la notion de « quarts de travail ».

[BT150_24, 12'30]
I24 : mais en Chine c'est très normal une infirmière dans la soirée qui est responsable de environ cinquante patients
[…]
E24 : ok ça doit être épuisant **les quarts de travail** ?
E24 : pardon ?
E24 : ça doit être épuisant les quarts de travail ?
I24 : c'est vraiment épuisant

Dans ce cas, l'immigrante comprend globalement la notion de fatigue, grâce au vocable « épuisant », si bien qu'elle peut émettre une réponse adaptée. Cependant, elle ne reprend pas la notion de « quarts de travail » car, en Chine, dans le milieu hospitalier, le travail n'est pas découpé en « quarts ». Même s'il s'agit bien de rotations, il n'existe aucun point d'ancrage sémantique pour la notion « quarts de travail », directement intégrable pour elle.

II-2.2.4.2.3 Changement de champ lexical

Une rupture de compréhension de type lexical survient le plus souvent lorsque la personne ne connaît pas le mot employé ; elle se trouve alors dans l'impossibilité d'inférer son sens. Cependant, le mot peut être connu dans un autre contexte, dans une autre acception, donc.

Dans les deux exemples présentés à la suite, le mot « compte », employé d'ordinaire dans des champs sémantiques liés au calcul, est utilisé dans un champ différent et, dans les deux cas, les deux immigrants se trouvent déstabilisés par la formulation, ce qui les conduit à une rupture de compréhension.

[BT112, 15, 05'55]
E15 : ok … est-ce que vous comptez aller à l'école ?
I15 : **ah** … **pardon ?**
E15 : est-ce que vous comptez aller à l'école plus tard … est-ce que vous recomptez aller à l'école …. ?
I15 : Oui, je veux aller au … peut-être CEGEP ou... université mais maintenant je n'ai pas de décision

[BT167, 26, 07'55]

E26 : puis tu comptes rester ici ?
I26 : **compte ?**
E26 : est-ce que tu veux rester ici longtemps ou ... ?

Outre un problème de changement de champ lexical, certains aspects lexicaux de la langue vernaculaire peuvent être une cause de rupture lexicale de compréhension, type proche du précèdent mais distinct.

II-2.2.4.2.4 Aspects lexicaux de la langue vernaculaire et ruptures de compréhension

Le mode d'expression propre à une culture ou à un terroir évolue avec ces deux dimensions culturelles. Dans l'énoncé ci-dessous, l'expression idiomatique employée par la native québécoise est incompréhensible pour l'immigrante.

[BT21, 2, 06'10]
E2 : ok ben c'est bien … c'est ça ça fait qu'y'en a une qui s'en va qui fait des études déjà … ***queque** [kɛk(ə)] chose de semblable un peu ?
I2 : han ?…

L'immigrant a du mal à comprendre l'expression « **queque chose de semblable un peu* » : la contraction du mot « quelque » en [kɛk(ə)], très répandue en français-québécois amène une incompréhension, surtout si l'immigrant a appris la langue dans une variante française de cet idiome. En outre, la forme « un peu », accolée à la fin de la phrase, loin d'en éclairer le sens, l'obscurcit plutôt.

Si la langue du pays d'accueil induit souvent des difficultés de compréhension qui relèvent de ruptures phonétiques (*cf. supra*), elle apporte aussi son lot d'expressions idiomatiques, tout aussi inaccessibles, pour l'immigrant.

Dans le corpus, 13 ruptures sur 24, sont découvertes parce que le destinataire était interrogé ; il évoque donc assez naturellement son incompréhension. Si le locuteur natif n'avait pas questionné l'allocutaire, ce dernier aurait peut-être évité de signaler sa difficulté. À la différence du premier type de rupture, attribuable au fait d'avoir mal entendu une forme déformée, le locuteur ici se rendra compte d'une lacune dans la connaissance de la langue. La rupture de compréhension de type morphosyntaxique confronte plus encore le sujet-parlant concerné à ses lacunes et aux difficultés que cela engendre pour lui.

II-2.2.4.3 « Blocs-textes » liés à la rupture de compréhension de type morphosyntaxique

En français, tous les niveaux de l'organisation du langage sont concernés par la morphosyntaxe. Elle correspond à cette situation où les mots de la phrase peuvent être tous connus du locuteur mais la phrase non comprise.

Parmi les 46 blocs déterminés comme tels, quatre causes de ruptures morphosyntaxiques sont relevées ici, liés à l'accumulation des propositions, à une construction idiomatique problématique, à des marqueurs syntaxiques contextuels non reconnus comme tels, enfin des ruptures morphosyntaxiques liées au mode flexionnel de la syntaxe. Détaillons :

II-2.2.4.3.1 Rupture morphosyntaxique liée à l'accumulation des propositions

Dans certaines situations, le tour de parole devient problématique car le discours est trop long, l'immigrant ne peut intégrer la cohérence discursive du dit et, d'où son incompréhension du message entendu. Dans l'exemple ci-dessous, face au flux de mots, la conjonction des propos sur l'école des langues et sur l'emploi s'avère trop complexe à gérer pour l'immigrante. Elle n'a d'autre ressource que de retenir la dernière proposition, celle présente dans son empan de mémoire immédiate. De tels exemples posent même des questions de pédagogie et de didactique, pour pratiquer le métier de conseiller dans le champ de l'interculturel.

[BT54, 8, 10'55]
E8 : et puis tu disais que c'était obligatoire de d'aller à l'école des langues pour te trouver un emploi ?
I8 : **euh comment vous pouvez répéter ?**

L'exemple suivant est du même ordre.

[BT102 24'16]
E12 : alors c'est ça … puis c'est ça puis toi c'est quoi ton ton ton ch … c'est quoi ton première choix est-ce que tu préfères aller à l'école après ton cours de français ? apprendre ? Est-ce que tu es prêt à étudier encore ou t'aimerais vraiment ch … trouver un emploi ?
I12 : **euh** ?…
E12 : qu'est-ce que t'aimerais ?
I12 : euh… pour… trouver un emploi ?…

L'experte native demande à l'immigrante, qui fréquente déjà un lieu d'enseignement, si elle préfère aller à l'école, après son cours de français. À quelle question posée par l'experte native l'immigrante doit-elle répondre ? La question est ambiguë.

Certains tours de parole sont trop longs et, de fait, trop compliqués à saisir pour les immigrants. Parallèlement, les difficultés morphosyntaxiques, autrement dit grammaticales, ont également des répercussions sur l'acquisition/ apprentissage du français, pour ces immigrants au Québec.

II-2.2.4.3.2 Rupture morphosyntaxique liée à une construction idiomatique problématique

Lors de tours de parole, certains immigrés en début d'apprentissage ont du mal à construire des phrases correctes et compréhensibles pour leur interlocuteur expert-natif. Ce dernier ne parvient pas toujours à évaluer les erreurs commises, sur le plan morpho-syntaxique, ni à comprendre pourquoi des incompréhensions persistent.

[BT38, 5, 1232]
I5 : mais ça m'intéresserait le métier oui ...
E5 : oui ... ok ... est-ce que t'aimerais mieux ? ...
I5 : mais si ici c'est le le le travail est demandé le comme vendeur ? ... c'est c'est demandé ?
E5 : les études ?

[BT138, 19, 20'00]
I19 : mais comptabilité je veux pas maintenant. vous connaissez … vous connait les … vous connait personne qui n'ont pas étudié ici et commencer trouver le travail … commencer le travailler ?
E19 : qu'est-ce que vous voulez dire … qui ?

Émettre une hypothèse plausible de compréhension, à partir de l'énoncé d'un locuteur d'origine étrangère, requiert un minimum d'éléments contextuels communs. Dans les deux exemples, les natifs comprennent bien tous les mots entendus mais pas le sens général de

l'enchainement morphosyntaxique. Ce peut être faute de disposer d'éléments de connaissance suffisants, relatifs au contexte socioculturel de l'immigrant concerné.

L'absence de connaissance du milieu nuit à la communication (cognition partagée, située, distribuée). L'immigrant évoque une expérience que le natif n'arrive pas à imaginer, à se représenter ; ce dernier se trouve donc en situation de rupture de compréhension morphosyntaxique, voire discursive, face à la construction verbale erronée de l'immigrant : tout se passe à l'inverse de ces moments où un simple échange de regards suffit à se faire comprendre parfaitement.

II-2.2.4.3.3 Rupture morphosyntaxique et marqueurs syntaxiques contextuels

Certains mots grammaticaux, *a priori* bien compris, peuvent également poser des problèmes de morphosyntaxe et de compréhension aux immigrés. C'est le cas de trois vocables : le pronom « ça », le démonstratif « çà » ou encore le possessif « sa ». Cette forme phonique [sa] adverbe, pronom ou possessif, suivant les contextes, est souvent présente dans le discours ordinaire et, faute d'être porteuse d'une importante charge sémantique, elle transmet peu d'éléments spécifiques de compréhension aux locuteurs immigrants. Ces trois unités linguistiques répondent à la même transcription phonologique /sa/, ce qui peut générer des confusions de sens et des ruptures de compréhension, en particulier pour des locuteurs dont la langue maternelle est éloignée de la dynamique flexionnelle du français, comme le mandarin et le cantonais, par exemple.

[BT27, 2, 24'30]

E2 : tes études en Chine c'que ça, c'que ça donne en Chine et tout ... ça te va toi ? **ça te va qu'on fasse çà ?**
I2 : **euh** … **« ça te va ? »** ... **c'est qu'est-ce que ça veut dire ?** ...

[BT52,8, 00'36]
I5 : mais ... tu prend ça avec un gros sourire, t'as l'air d'un t'sais j'veux dire je veux dire, tu ris et tout... est-ce que t'es gêné **par rapport à ça ou ?**...
E5 : **par ça ?**
E8 : oui … et puis comment **ca s'est passé** pour toi faire **ça ?**
I8 : euh … **comment s'est passé pour faire ça ?**
E8 : oui… as tu trouvé ca difficile ?…

[BT56, 8, 12'20]
E8 : k… et puis ici il y a juste lui qui travaille ... comment **ça se vit ça** ?
I8 : **euh… comment ça vit ?**

L'observation de l'ensemble du corpus – outre les ruptures de type morphosyntaxique – montre qu'une question précédée de « ça » ou « çà », ponctuant le discours, est produite 54 fois par les natifs (Ex : « *Est-ce que tu as aimé ça ?* »), et 8 fois par les immigrants, alors que les deux types de populations comptent le même nombre de tours de parole par ailleurs. Visiblement ces deux morphèmes grammaticaux semblent difficiles à employer pour les immigrants qui les comprennent plus ou moins.

L'observation du mot « ça », examiné au regard d'autres corpus, montre qu'une expression lexicale simple peut poser des problèmes linguistiques difficiles à expliquer et à traiter d'un point de vue pédagogique et didactique.

II-2.2.4.3.4 Rupture morphosyntaxique liée au mode flexionnel du mot produit

Les langues naturelles, comme nous l'avons vu déjà dans le cadre théorique, répondent à des systèmes structurels diversifiés, très loin du français. Le chinois et le mandarin engendrent même des difficultés spécifiques. L'exemple suivant concerne une étudiante chinoise qui ne comprend pas ce qui lui est demandé, alors que l'énoncé est court et qu'elle en connaît tous les mots :

[BT11, 1, 17'25]
E1 : ok **c'est-tu pour quand le bébé ?**
I1 : hum ? … **j'ai pas compris ?**

Cette immigrante chinoise a d'abord séjourné en France, pays où la forme morphosyntaxique « *c'est-tu ? » n'existe pas. Aussi, ne comprend-elle pas l'imbrication particulière des mots de cette expression francophone-québécoise « **c'est-tu pour quand ?* ». Six tours de parole seront nécessaires pour lui permettre de retrouver le sens d'une question qu'elle aurait pu comprendre d'emblée.

Les ruptures de compréhension de type morphosyntaxique sont parmi les plus difficiles à écarter : outre les problèmes de grammaire qu'elles posent, en dernière analyse, c'est toujours le sens qui est concerné. Le plus souvent, elles sont repérées *via* le questionnement. Dans cette étude, sur les 46 ruptures de type morphosyntaxique formellement repérées dans ce premier temps d'analyse, seules deux d'entre-elles ne sont pas identifiées à partir d'une question destinée à faire préciser le sens. Il apparaît donc que face à l'ampleur de la tâche de masquage de la non-compréhension, le locuteur est pratiquement obligé de reconnaître qu'il ne comprend pas.

Le simple fait que les questions soient un préalable à l'identification de la rupture de compréhension de type morphosyntaxique montre qu'il faudra remettre en cause l'argument d'ordre conversationnel qui consisterait à dire que s'il n'y a pas de « remédiation », au sens cognitif du terme, c'est parce qu'il n'y a pas de rupture de compréhension. Un tel argument tient difficilement à l'épreuve des données de ce corpus. Ici, 44 fois sur 46, si l'émetteur silencieux n'avait pas été interrogé, il n'aurait pas révélé qu'il ne comprenait pas ce qui lui était dit ou demandé. Les interlocuteurs silencieux ne se dévoilent pas d'eux-mêmes et sans questions posées sur leur état de compréhension, certaines ruptures de compréhension ne seront jamais identifiées, passant inaperçues, dans le silence des acquiescements, des « *hmm*, *hmm* » phatiques, par exemple. L'observation des ruptures de compréhension de type discursif pourrait apporter des éléments complémentaires à cette réflexion.

II-2.2.4.4 Blocs-textes liés à la rupture de compréhension de type discursif

La rupture discursive (67 occurrences) est interprétée comme telle lorsqu'aucune partie de l'échange ne pose de problème, *a priori*, mais que les locuteurs ne parviennent pas à « s'entendre » sur ce qu'ils échangent. Plusieurs causes peuvent conduire à une rupture discursive : l'élaboration d'une hypothèse de compréhension erronée, une construction

idiomatique erronée, des ruptures diverses de type métalinguistique, des ruptures discursives de type relationnel.

II-2.2.4.4.1 Hypothèse erronée

Dans ce genre de rupture, l'émetteur silencieux a émis une hypothèse de compréhension et l'échange est compromis sur une suite de tours de parole. Cette cause de rupture est la plus durable. Retrouver la source de l'incompréhension prend du temps à l'interlocuteur qui s'y trouve soumis.

Dans l'exemple ci dessous, l'experte native ne parvient pas à admettre que l'immigrante chinoise ait un conjoint français. Son hypothèse semble être : « *le niveau linguistique de l'immigrante est insuffisant pour comprendre la différence entre parler français et être français (de nationalité)* ». Elle comprend que le conjoint parle français mais n'intègre pas sa nationalité. Il en résulte une rupture de compréhension parce que l'immigrante émet aussi une hypothèse de sens erronée « *mon français est mauvais : je ne peux me faire comprendre* ». Pourtant, l'expression de l'immigrante chinoise est sans ambiguïté.

[BT9, 1, 15'10]
I1 : il fait ses études ici,
E1 : ok

I1 : il est français
E1 : il est français !
I1 : oui il a comme étudié étranger pour faire son dernier année étudier au au au Canada…

La native reprend même les mots de l'immigrante : « Il est français [! ou ?] » d'une intonation accentuée sur le mot « français », à la fin de la phrase. Deux tours de parole plus loin, la native n'a toujours pas intégré la nationalité française du mari de l'immigrante. Elle la questionne :

[BT10, 1, 15'43]
E1 : ok il fait un échange ?
I1 : oui oui
E1 : ok… donc lui il vient des de il de quelle origine ?

Disposer d'une théorie de l'esprit permet d'attribuer des pensées à autrui, c'est le socle du lien social, la communication en fait partie et elle est à la base de l'échange verbal. Dans cet exemple, la locutrice native a attribué à l'immigrante chinoise des pensées erronées. Elle pose à nouveau la question à laquelle la chinoise a déjà répondu huit tours de parole auparavant : « il de quelle origine ? » :

[BT17, 1, 17'53]
I1 : à Paris
E1 : pardon ?
I1 : à Paris
E1 : ok … Donc il était à Paris avant

L'experte native s'enferre dans une hypothèse erronée, fondée sur une confusion présumée de la part de l'immigrante, entre « nationalité française » et « langue française ». Un doute s'est tout de même insinué dans l'esprit de la native, elle pose une quatrième fois la même question, à 57'48, dans un extrait recherché plus loin dans le corpus global.

E1 : parce que lui il parle lui il est euh ?...
I1 : il est vraiment français !
E1 : il est vraiment français
I1 : oui
E1 : il est vraiment français français ?

Et finalement (!), sept tours de parole plus loin, la native finit par corriger son hypothèse erronée :

E1 : ok ok donc lui donc vous avez la chance aussi de parler avec votre copain
I1 : oui oui oui oui
E1 : qui est français...
I1: oui

Cette situation dans laquelle la résolution de la difficulté de compréhension a lieu 42 minutes et 318 tours de parole après la première question posée, est un exemple, certes, assez caricatural mais qui traduit l'un des traits fondamentaux de la rupture discursive.

La compréhension dialogique et ses avatars pose donc bien le problème de la théorie de l'esprit, fondamentale pour l'adaptation de tout locuteur à une situation d'interlocution.

II-2.2.4.4.2 Construction idiomatique erronée et rupture de compréhension discursive

Parallèlement, il arrive que l'interlocuteur écoute des mots et les réemploie, sans les adapter correctement à la situation vécue. Ainsi, au lieu de dire qu'il a été accueilli, un immigrant dira qu'il a été « en accueil », l'experte native croit alors qu'il est venu au Québec sans ses parents. Elle fonde son hypothèse de compréhension sur des mots qu'elle a bien entendus mais elle mésestime les difficultés linguistiques de l'immigrant.

[BT32, I3, 03'34]
E3 : oh oui c'est sûr
I3 : **mais j'étais en accueil pour apprendre** le français
E3 : hmm-hmm
I3 : c'était avec ma sœur pis j'ai fait mon secondaire ici
E3 : ok … t'avais quel âge quand tu es arrivé ici ?
I3 : j'avais douze ans

Plus loin, l'immigrant mexicain, bien accueilli au Canada, dit : « de quoi ? » parce que, dans son esprit, la réponse de la personne experte manque de sens. Celle-ci cherchait simplement à imaginer les liens entretenus avec des parents laissant leur enfant « en accueil » :

[BT31, I3, 09'30]
E3 : hmm… puis tu es retourné avec tes parents … j'imagine ?
I3 : **de quoi ?**
E3 : au Mexique
I3 : non mes parents habitent ici
E3 : … non je veux dire t'es retourné quand tu es allé visiter
I3 : ah oui avec mon oncle puis mes grands parents

Dans ce type de rupture de compréhension, le problème est souvent d'ordre lexical et, faute d'être identifié comme tel, la conversation se poursuit, l'ambiguïté s'insinue dans la conversation et la rupture finit par prendre une tournure discursive. Si la rupture identifiée avait été lexicale uniquement, la discussion n'aurait eu lieu qu'autour des termes responsables de l'incompréhension, laquelle aurait été levée beaucoup plus vite.

II-2.2.4.4.3 Ruptures diverses de type métalinguistique

D'autres problèmes de compréhension apparaissent en raison de la fréquente polysémie des mots dans une même langue mais aussi dans le cadre de l'interlangue. Les mots, insérés dans des expressions idiomatiques prennent des couleurs qui en modifient les acceptions, en lien avec les pratiques socioculturelles des sociétés.

Tant que la connaissance intime de la société ne permet pas d'en comprendre le niveau d'idiomatisme, les micro-ruptures de compréhension de type discursif sont autant d'occasions offertes aux interlocuteurs d'ajuster le dialogue. C'est le cas, ici, lorsqu'une immigrante chinoise demande comment sont considérés l'écrit et l'oral l'un par rapport à l'autre, dans la société québécoise. En posant la question de la nécessaire objectivation des normes, elle se substitue au natif qui les a acquises/ apprises, sans avoir à les apprendre et/ou à se les faire expliquer, puisqu'il est issu de la société qui les a fondées.

[BT150, 22, 24'50]
E6 : là … ok ... donc : vous parlez français anglais mandarin... ok. Euh Ici ce serait bien d'inclure votre niveau de français … est-ce que vous écrivez bien le français, est-ce que vous parlez bien le français est-ce que vous comprenez bien le français ... ?
I6 : il faut écrire… **parler ?**...
E6 : vous pourriez écrire, mettons mettons euh... français parlé ou bien... français écrit... est-ce que vous écrivez bien le français ?
I6 : euh... oui
E6 : oui donc vous pouvez écrire français … euh ... français écrit bien
U6 : *hmm*

En situation d'interaction, les immigrants doivent se poser la question du niveau de réponse attendu par les natifs. Ils se trouvent donc face à deux difficultés liées : se situer dans la société d'accueil et se situer au moment de la construction d'énoncés signifiants. Dans l'exemple ci-dessous, la question de la compréhension se pose *via* la formulation d'un adjectif possessif. L'experte-native pose la question de « *votre futur* » et l'immigrante peine à comprendre le mot « *votre* » :

[BT162_25, 22'14]
E25 : … je comprends je comprends ... d'accord j'aimerais savoir qu'est-ce que vous pensez faire … comment vous entrevoyez **votre futur ici au Québec** ?
I25 : je pense **pour moi** …
E25 : avec votre mari… votre famille
I25 : **hein** … **est-ce que vous pouvez répéter ?** …

En Chine, la conception dite holiste de la société induit une approche différente de la perception de soi et d'autrui, par rapport aux sociétés occidentales, individualistes, du type de celle du Québec. Tant l'immigrante que la native le savent. Dans ce contexte situationnel, le mot « *votre* » requiert-t-il de prendre en considération l'autre, ici sa famille, ou bien renvoie-t-il intrinsèquement à soi (vôtre) ? Dans le tour de parole suivant, l'immigrante répond : « *je pense pour moi*… », en marquant une pause, le temps de s'assurer que c'était la réponse attendue par l'experte-native.

Les « blocs-textes » de rupture de compréhension de type discursif traduisent un type de rupture non décrit encore, celui où les locuteurs pourraient se comprendre et où la lutte pour la reconnaissance passe par le choix d'accorder à l'autre le droit de comprendre ou non.

II-2.2.4.4.4 Ruptures discursives de type relationnel

Les ruptures *via* la conversation font intervenir des luttes de l'ordre de relation. Les difficultés discursives affichées, dans la mesure où la qualité de la relation dialogique établie est vacillante, ne seraient alors qu'un prétexte. La corporéité pourrait peut-être fournir certains indicateurs, précisant les mots, comme nous le verrons en Partie III.

[BT121, 16, 08'50]

E17 : ok vous parliez de quelqu'un qui est plus jeune, apprend mieux que quelqu'un qui est plus âgé … c'est ce que vous aviez dit … **ce que vous venez de dire dans le fond** ? …
E17 : **non** ce n'est pas ça je pense que c'est … hmm … pour pour le pour pour apprendre la langue la langue c'est plus mieux être jeune
E17 : ok oui c'est ça

Ce conflit dans la relation dialogique tend vers une rupture discursive et il revient cinquante secondes plus tard :

[BT123, 16, 09'30]
I17 : ce n'est pas je je je pense que c'est plus facile communiquer avec le … les gens qui plus jeunes c'est ça …
E17 : les gens qui plus jeunes ?
I17 : c'est ça.
E17 : euh … vous voulez dire que c'est plus facile de communiquer avec des jeunes enfants, c'est où c'est ou … ce que vous voulez dire
I17 : non !…

Ce type d'échange engendre une rupture de compréhension dialogique, discursive qui est plus liée à l'autorité des interlocuteurs, au rapport de force qui s'établit entre eux, à leur volonté de s'affirmer mutuellement, qu'à une vraie motivation à l'intercompréhension.

Dans le même ordre d'idée, une rupture de compréhension discursive peut être engendrée *via* une stratégie qui, de la part d'un des interlocuteurs, consiste à utiliser les ressources appelant l'incompréhension.

[BT 141, 20, 06'10]
I20 : oui
E20 : ah ok ! ça vous l'avez fait avec quelqu'un ? … ou vous l'avez fait seul ?
I20 : oui, hum ... quand le ah ... j'ai étudié à l'UQAM.
E20 : ok
I20 : j'ai étudié à UQAM euh … apprendre le français … euh ma professeur ?

Dans le cas ci dessus, la rupture de compréhension permet à l'interlocuteur d'éviter de se déjuger ou dévaloriser. L'incompréhension devient paradoxalement la meilleure solution. Elle permet d'éviter de perdre la face en ayant à expliquer que son propre *Curriculum Vitae* a été élaboré par quelqu'un d'autre que soi.

II-2.2.4.5 Ruptures liées à un défaut d'attention

Une cinquième et dernière catégorie (10 occurrences) recense les ruptures de compréhension liées à un défaut d'attention. Ces dernières sont peu fréquentes, simplement parce qu'en situation de dialogue, les deux interlocuteurs sont en interaction constante et que les mécanismes de l'interaction *ne* laissent que peu de place à des ruptures d'attention bien marquées. Toutefois, même si ces ruptures sont peu nombreuses, elles sont intéressantes car le participant, en demandant des explications qui lui ont déjà été fournies, montre à ce

moment là, qu'en amont, il y a eu une rupture de l'écoute qui aura engendré une perte d'information. Ladite information peut être alors le lieu, le point d'ancrage verbal, peut-être même gestuel aussi, d'une rupture de compréhension, un indice important ayant été perdu.

Quatre types de ruptures de compréhension par défaut d'attention sont identifiables dans le corpus : l'écoute labile, une rupture de l'écoute, le décrochage de l'attention dû à une difficulté de compréhension, un décrochage de l'attention lié au traitement procédural de l'information.

II-2.2.4.5.1 Écoute labile et défaut d'attention

Ce type de défaut d'attention correspond à un moment d'écoute labile, au cours du dialogue, une écoute pas tout à fait suivie, pourrait-on dire. La comparaison avec l'écoute flottante, telle que la définit Freud, serait inexacte car, cette dernière est suivie, dans l'écoute psychanalytique, afin de percevoir ce qui remonte du subconscient, alors que dans le cas décrit ici, il s'agit simplement de moments où le sujet est moins à l'écoute.

L'attention de l'émetteur-silencieux est partagée entre la poursuite de ses propres objectifs et les contraintes liées à l'écoute du flux de parole de son interlocuteur. La qualité de son écoute peut faiblir par moments, et une information, lui avoir échappé.

[BT178, 28, 04'06]
I28 : et s'ils ont quelque chose à huit heures du matin quand ils prend du travail ils m'appellent … ok maintenant le gars il m'envoie l'adresse tu as un crayon à noter, il te donne l'adresse et puis tu viens tu arrives là bas vers 10 h, tu as 5 heures de travail voire 4 heures et demi et tu n'as pas de chauffage et pendant que l'hiver battait son plein … c'était comme ça que je travaillais et puis bon … **c'est des travaux vraiment vraiment durs**
E28 : ok
I28 : parce que je n'ai jamais connu chez moi
E28 : ouais … Puis **est-ce que tu as trouvé ça dur** ? comment ça s'est passé ?

Dans cet exemple, l'immigrant malien explique qu'il devait faire des travaux « *vraiment vraiment durs* ». Le redoublement du mot « vraiment » est un renforcement de la notion de dureté. Or, l'expert-natif, deux tours de parole plus loin lui demande : « *est-ce que tu as trouvé ça dur ?* ». Pris dans sa propre construction de l'entretien, l'expert a peut-être été un peu inattentif, au moment où l'immigrant malien a évoqué la dureté de son travail. Il sera intéressant de se demander, en Partie III, si des occurrences corporelles permettront de confirmer cette rupture d'attention.

Dans le même ordre d'idée, voici l'exemple où la native n'arrive pas à identifier le mot « plat » que l'immigrante chinoise prononce [plat(ə)].

[BT3, 3, 07'05]

I1 : maintenant j'essaye des cuisines québécois chaque fois j'ai oublié le nom le repas le nom de [plat(ə)].
E1 : [plat(ə)] ?…
I1 : plat repas
E1 : repas
I1 : ok

En théorie, la rupture proposée devrait être lexicale, le champ sémantique dans lequel se place l'immigrante est bien celui de la cuisine, elle parle de « *faire la cuisine ensemble* »,

« *repas* », et il est d'autant plus curieux dans ces conditions, que l'experte native ne reconnaisse pas le sujet de la phrase : « *platte* », employé pour « plat », dans le contexte sémantique où il est placé. Le phénomène le mieux à même de rendre compte de ce type de lacune semble bien être le défaut d'attention.

II-2.2.4.5.2 Défaut d'attention par rupture de l'écoute

Cet autre type de rupture de compréhension, lié au défaut d'attention, concerne la rupture de l'écoute, différente de la précédente : la personne perd le fil de la conversation. Une immigrante ukrainienne montre une rupture de ce type, par des réponses inadaptées sur plusieurs tours de parole, et elle se sert du marqueur phatique *hmm-hmm*, pour maintenir le contact dialogique.

[BT 67, 9, 28'38]
I9 : euh les … ça c'est c'est une imp c'est une expérience qui compte, je veux dire cette expérience là elle compte ici aussi [PAUSE] … c'est là ... [PAUSE] … c'est puis l'im l'important pour une initiatrice c'est de bien bien s'occuper des enfants
I9 : **hmm hmm**
E9 : c'est ça le plus important … [PAUSE] … donc je pense que peut être ça serait une possibilité ? [PAUSE] peut-être ça serait une idée d'essayer ?
I9 : **hmm hmm**
E9 : de trouver un emploi euh dans un CPE [PAUSE] ? **est-ce que tu penses c'est** une bonne idée ?
I9 : **hmm hmm**
E9 : **d'essayer ?**…
I9 : ah d'essayer !
E9 : oui
I9 : d'essayer oui je comprends je comprends. je je réfléchis..
E9 : oui oui oui c'est correct prends ton temps, parce que tu dis que c'est difficile

Dans les tours de parole précédents, lors des manifestations verbales de la rupture de compréhension, l'experte native marque plusieurs pauses qui sont autant d'invitations au dialogue pour l'immigrante ukrainienne qui, pourtant, reste à l'extérieur de l'interaction ; elle entrera dans la conversation seulement après que l'experte lui aura posé la même question, sous quatre formes différentes.

II-2.2.4.5.3 Défaut d'attention lié à des difficultés de compréhension

Le défaut d'attention peut tenir au fait que l'émetteur-silencieux ne comprend plus les informations qui lui sont adressées, il décroche alors du dialogue, ne fait plus attention à ce que dit son interlocuteur. Dans l'exemple ci-dessous, l'abondance et la subtilité des informations rendent les propos incompréhensibles à l'immigrant qui décroche faute de comprendre. Le natif évoque les diplômes nécessaires à l'enseignement au Québec :

[BT 180, I28, 25'32-25'42]
E28 : c'est certain très très très différent … pour le CEGEP je sais que ça prend pas un brevet d'enseignement parce que dans les papiers que je vais te donner ça sera pas exactement l'information que tu as besoin

Puis plus loin :

E28 : … au collégial le CEGEP les professeurs normalement doivent avoir une maitrise, une maitrise universitaire dans le domaine d'enseignement
I28 : pour le CEGEP

L'immigrant est perdu entre tous les niveaux d'enseignement et, un peu plus loin, il émet une information contradictoire par rapport à ce qu'il a entendu :

[BT182, I28, 27’22]
I28 : oui c’est sûr je vois alors pour enseigner au CEGEP il faut avoir une maitrise en enseignement c’est ça que je …

Le natif l’arrête pour lui dire :

[BT182, I28, 27’32]
E28 : non non non pas en enseignement !
I28 : pas d’enseignement
E28 : pas en enseignement nécessairement
I28 : ok …

La complexité de la situation conduit l’immigrant malien à une rupture de compréhension, observable sur la durée et évoluant sur quarante-six tours de parole. Normalement si le langage mimo-gestuel témoigne, comme nous le pensons, de la rupture de compréhension, ces tours de parole, précisément, devraient montrer des différences significatives, par rapport aux autres.

II-2.2.4.5.4 Décrochage de l’attention lié au traitement de l’information

La mobilisation des capacités d’attention, imposée lors de la réception de l’information linguistique est supérieure pour les locuteurs étrangers. Disposant de moins d’automatismes de compréhension, moins de vocabulaire disponible, ils sont soumis à une surcharge cognitive, avec des répercussions sur la compréhension globale du message entendu :

[BT8, 1, 13’17]
E1 : donc là vous êtes à l’école des langues
I1 : ouais
E1 : vous finissez en avril ?
I1 : **hein ?** [PAUSE] … **oui oui oui** !

L’immigrante chinoise exprime son incompréhension par « *hein ?* », le temps de comprendre le message entendu, elle reprend ensuite d’elle-même et sans aide le traitement linguistique des informations entendues.

Dans ce corpus, le faible nombre de ruptures d’attention identifiées appelle quelques considérations. Il témoigne de l’investissement des participants à l’exercice et de la qualité de leur écoute mutuelle. Cet indicateur de l’attention et de ses ruptures pourrait constituer un témoin de la qualité des données générales.

II-2.2.5 Postures des locuteurs face à la rupture de compréhension

Cette étude a été mise en œuvre pour se donner les moyens de dépister les ruptures de compréhension masquées, en proposant des outils d’aide à l’intervention précoce, auprès des immigrants et, plus largement, auprès de toute personne en difficulté de compréhension. Or ici, 177 fois, l’une ou l’autre des deux parties en présence a évoqué spontanément une incompréhension des propos de son interlocuteur. Ce chiffre permet de reconnaître que les ruptures de compréhension ne sont pas toutes masquées, elles sont parfois très visibles, même, et suggèrent de s’interroger sur les raisons qui conduisent un sujet-parlant à oser *dire* son impossibilité de comprendre. Car du point de vue de l’étude, si une personne en rupture de compréhension dialogique, l’évoquait librement il deviendrait superflu d’identifier des critères non verbaux dans l’objectif de repérer à terme, des ruptures de compréhension

masquées. Mais la réalité est tout autre. L'étranger dont l'objectif est de s'intégrer dans une nouvelle communauté, pourrait faire prendre au rapport asymétrique vécu avec l'expert-natif, la forme d'un masquage des ruptures de compréhension, pour montrer qu'il maîtrise la langue sociale du pays qui l'accueille. C'est en tous les cas un point à aborder.

II-2.2.5.1 Rôle de l'asymétrie du rapport expert-natif et immigrant-non expert

La rupture de compréhension est un moment délicat à gérer dans une interaction humaine, car « la face (et sa perte) », au sens goffmanien de l'expression, est en jeu. Une personne qui perd le fil de la conversation, surtout si elle est d'origine étrangère, peut vivre confusément le sentiment de ne pas être au niveau de son interlocuteur et de son discours de natif. C'est cela, perdre la face, « choir » de l'espace de parole.

Dans une interaction interculturelle, l'asymétrie initiale expert/non-expert tend à se renforcer : le migrant se sent assujetti à l'expert dont dépend, en partie au moins, sa situation linguistique et sociale. En situation d'incompréhension, il se considérera rapidement comme le « fautif », confronté à deux situations : soit il ne comprend pas, soit il est dans l'incapacité de se faire comprendre. *A contrario*, L'expert est en situation de force : s'il ne parvient pas à se faire comprendre, c'est parce que le non-expert, l'immigrant dispose d'un moins bon niveau de langue que lui. Dans la situation ci-dessous, la formulation absconde du natif et la réponse de l'immigrante chinoise, qui se trouve dans une impasse, résument bien le problème posé par l'asymétrie :

[*Corpus général*, I17, 51'50]
E17 : ok donc ça vous apporte une certaine difficulté parfois de penser en anglais ... que c'est que le l'anglais est peut-être trop présent quand vous manquiez d'outils pour le français c'est bien ça ? …
I17 : euh je pense que c'est … c'est je ... c'est la difficulté ... c'est la diffi … difficulté ... diffic [kɔl] … non c'est difficile pour changer ce n'est pas quelle est le façon … je réfléchis.

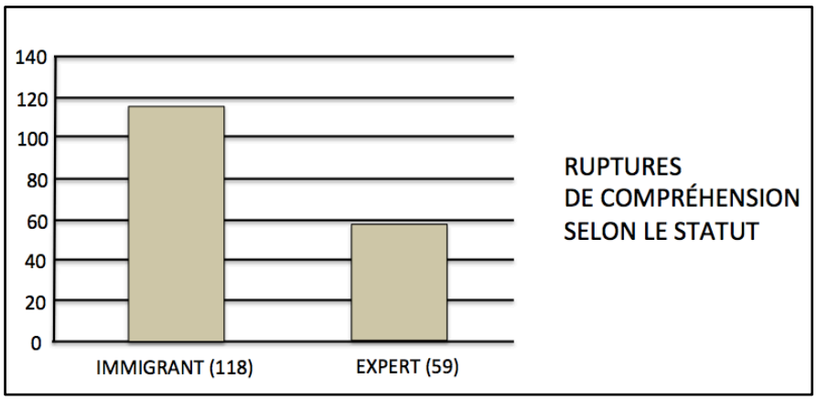
La formulation de l'expert-natif est assez opaque. L'immigrante semble comprendre, à partir de deux termes « anglais » et « français », évoqués comme opposés. Pourtant, le tour de parole du natif comportait trente cinq occurrences-mots. Tout se passe comme si l'immigrante, qui bredouille en reprenant la parole, était par son faible niveau de français, responsable de cette micro-rupture. Placé dans la même situation, le natif aurait repris la parole pour demander des précisions. C'est ce que l'on trouve dans plusieurs interactions :

[BT 123, 16, 09'30]
E27 : « qu'est-ce que vous voulez dire ?... »

[BT4, 1, 08'46]
E1 : « Recommence ! »

Au vu des exemples de l'ensemble de ce chapitre, l'on pourrait penser que si les deux personnes étaient expertes, il n'y aurait pas de rupture de compréhension, alors qu'en réalité, il en apparait dans toutes les interactions dialogiques, qu'elles soient entre experts ou non d'une même langue.

Dans cette étude, 118 ruptures manifestes sont le fait de l'immigrant et 59 occurrences émises sont le fait de l'expert (*cf.* II-Ch2. Graphique 2) :



II-Ch2. Graphique 2 : Ruptures de compréhension et statut des interlocuteurs

Dans la mesure où, 118 fois, l'immigrant s'est ouvert au natif-expert sur ses incompréhensions, contre 59 fois dans le sens inverse, la disparité des chiffres peut donner à penser que l'expert-natif comprend mieux l'immigrant que l'inverse. En réalité, ces chiffres traduisent d'abord l'asymétrie d'un rapport de force expert/ immigrant.

Dans ce contexte, l'expert de la langue de l'interlocution et de la connaissance de sa propre société est placé dans une situation privilégiée, sans avoir eu à la négocier. Il dispose de droits, comme la gestion du tour de parole et le choix des thèmes et des propos partagés. D'ailleurs, à partir du mot « proposer », la recherche de l'origine du choix des thèmes dans le corpus général est explicite car, dans tous les cas, c'est l'expert qui propose (8 occurrences relevées).

[25 : 33 *Corpus général* : 135]
E4 : dans le fond moi **ce que je te propose** maintenant … moi j'appellerais ça personnellement j'appellerais ça un bilan de compétences ok

[10 : 48 *Corpus général* : 145]
E5 : moi **j'te propose** qu'on pourrait se faire un plan B

[11 : 15 *Corpus général* : 151]
E5 : moi **je te propose** que après quand ton français va être meilleur

[02 : 37 *Corpus général* : 201]
E7 : parfait, moi **ce que je propose** aujourd'hui c'est qu'on parle de votre parcours en Colombie

[07 :10 *Corpus général* : 533]
E18 : ok … puis **ce que j'te propose** aujourd'hui il y a un tableau ici c'est de décrire ton rêve

[14 : 50 *Corpus général* : 540]
E18 : donc si je regarde ça moi l'étape **que je vous proposerais** pour aller vers votre rêve c'est... ben de continuer à apprendre l'anglais ... puis de continuer à apprendre le français

La situation « d'expert » suppose une déontologie et un comportement éthique et didactique pertinent, dans la gestion des interactions. L'expert s'appliquera à ce que l'immigrant comprenne bien ce qui lui est dit, lui apportant des précisions, si nécessaire ; il doit se donner les moyens de percevoir et relever les ruptures de compréhension. En revanche, le migrant cherchera essentiellement à dire et à se faire comprendre, il est rare qu'il questionne son interlocuteur sur son état de compréhension car il est supposé comprendre : les deux positions sont donc asymétriques.

L'expert-natif questionne lorsqu'il lui semble que l'immigrant ne comprend pas. Parallèlement, il passera sous silence ses propres difficultés de compréhension car il est

soucieux d'éviter de déstabiliser l'immigrant à cause de ses erreurs, en lui donnant un sentiment d'échec. Il évitera donc de lui couper la parole, même si, lui-même ne comprend pas, en espérant retrouver plus loin le fil de la pensée de son interlocuteur. Cette stratégie est décrite dans un extrait de deux tours de parole, échangés entre une immigrante chinoise et une experte québécoise :

[24, *Corpus général* : 689]
I25 : est-ce que vous comprenez ?
E25 : oui je comprends très bien … continuez si je comprends pas je vais vous arrêter mais des fois … je vous laisse aller parce que comme ça je finis par comprendre des fois plus loin mais vous pouvez continuer

Sur le fond, les natifs-experts, conscients de leur position privilégiée au plan sociolinguistique, tendent à utiliser un vocabulaire susceptible d'être entendu et bien compris par l'immigrant. Pendant que, de leur côté, les immigrants ne craignent pas d'inventer des mots pour se faire comprendre, rendant souvent la tache de compréhension difficile aux experts :

> « *telleur » [tɛlœʁ] (I27 : 746), « *carmé » [kaʁme] (I10 : 313), « *casière » [kazjɛʁ(ə)] (I27, 26 : 08) « *mute apparder » [myt(ə)apaʁde] (I10 : 325), « **nute* [nyt(ə)] je ne connais » (I8 : 254), « *encenne » [ɑ̃sɛn(ə)] (I10 : 309), « *Avisse [avis(ə)] (I10 : 329), « le *communation » [kɔmynasjɔ̃] (I10, 1330) « logistitié » [lɔʒistisje] (I10, 0507), « *Coreil » [kɔʁɛj] (18_1018), « *Exquisition » [ekskizisjɔ̃] (I20, 12 : 48), « *Ouverteur » [uvɛʁtœʁ] (I10, 1443), « les *zofs » [zɔf] (I22, 2450), « *tchaining » [tʃɛniŋ], etc.

Un effort global de compréhension ne permet pas toujours de pallier la non-compréhension d'une expression ; le natif doit être imaginatif, son niveau d'expertise doit s'associer à une capacité de compréhension, au sens psychologique du terme, et d'empathie.

Au terme de ce premier dépouillement de l'analyse de contenu, la question de l'ouverture à l'autre sur son incompréhension semble bien relever de la nature du statut des interlocuteurs. Dans ce contexte, la décision de l'immigrant d'oser évoquer ses lacunes, doit être l'expression d'une forme de contrainte latente, plutôt qu'un choix délibéré. En outre, rien ne laisse à penser que les natifs experts comprendraient mieux les immigrants que l'inverse.

II-2.2.5.2 Asymétries observables à la reprise du tour de parole

Les manifestations de la rupture de compréhension permettent d'en établir l'existence, mais elle devient réellement observable lors de la reprise du tour de parole et de la production de la « paire adjacente » de l'émetteur-silencieux. Ce dernier, qui attend pour reprendre le tour de parole, se trouve face à deux attitudes discriminables sur des critères positifs : a) soit le locuteur reconnaît, sans y être contraint, qu'il ne comprend pas son interlocuteur et l'évoque dans le dialogue ; b) soit il y est conduit parce qu'il est questionné, il sera contraint alors de reconnaître qu'il est en difficulté pour poursuivre la conversation.

Exemple 1 : non compréhension exprimée dans le dialogue :

[*BT65*, 9, 11'58]
I9 : mais ça ne marche pas si tu n'as pas aucun document et …
E9 : […] donc attends, je veux juste comprendre, parce que je suis pas sûr de comprendre ce que tu me dis parce que lui … c'est son choix d'être repartie en Ukraine ou c'est ...

Exemple 2 : non compréhension exprimée suite à un questionnement :

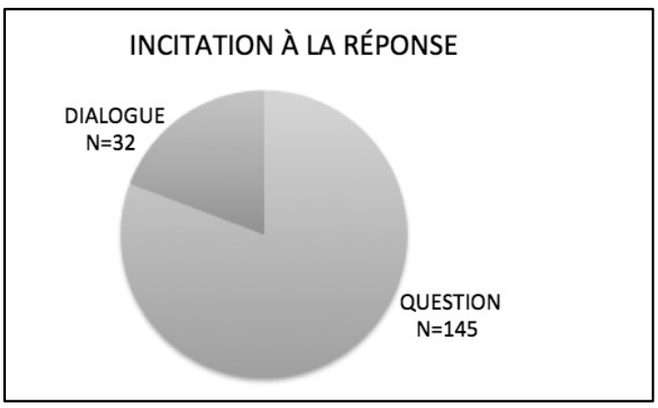
[BT, 34, 5, 06'21]

E5 : … comment tu vois ça exactement ?
I5 : pardon ? [BT, 34, 5, 06'21]

Dans l'exemple 1, la locutrice native dit spontanément qu'elle n'est pas certaine de comprendre. À ce stade de la connaissance du mécanisme d'intercompréhension, si la locutrice ne s'était pas ouverte à son interlocutrice sur son état, la rupture de compréhension serait restée masquée et passée inaperçue.

Dans le second cas, la situation est différente car le locuteur se sent obligé de réagir à la question posée, en répondant : « Pardon ? ». C'est la condition *sine qua non* à la poursuite de la conversation.

Enfin, si l'on établit la proportion entre « dialogue » et « questions », pour distinguer l'élaboration consensuelle des mécanismes d'intercompréhension directement dans le dialogue, une part de contrainte paraît inévitable, dès que l'objectif attaché au questionnement est de pointer les ruptures de compréhension, les chiffres sont assez explicites (*cf.* II-Ch2. Graphique 3) :



II-Ch2. Graphique 3 : Dialogue et incitation à répondre

L'observation systématique des manifestations verbales des 177 ruptures de compréhension identifiées permet de dénombrer 145 situations où la rupture de compréhension s'est produite parce que l'interlocuteur questionné a été contraint de dire ses difficultés.

Nous comptons 32 situations consensuelles de dialogue où une personne dit à l'autre, sans avoir été questionnée, qu'elle ne la comprend pas, soit dans 18 % des situations relevées. Si nous portons un regard plus approfondi sur le statut du locuteur qui livre son ressenti et dit à son interlocuteur qu'il ne le comprend pas, le constat est que 26 fois sur 32 (81 %) des cas, c'est l'expert-natif qui est concerné :

Les chiffres montrent que dans une interaction de type asymétrique, le locuteur en position de force ose plus aisément signaler ses incompréhensions, sans en avoir l'obligation. Il sait qu'il ne perdra pas la face, en montrant une faiblesse, sa dimension humaine en sera grandie (*cf.* l'interaction suivante) :

[BT 136, 23, 17'20]
I23 : … c'est bon on a fait un exercice excellent
E23 : **et attends je comprends pas** … vous êtes allé déjà ? où tu vas aller ?

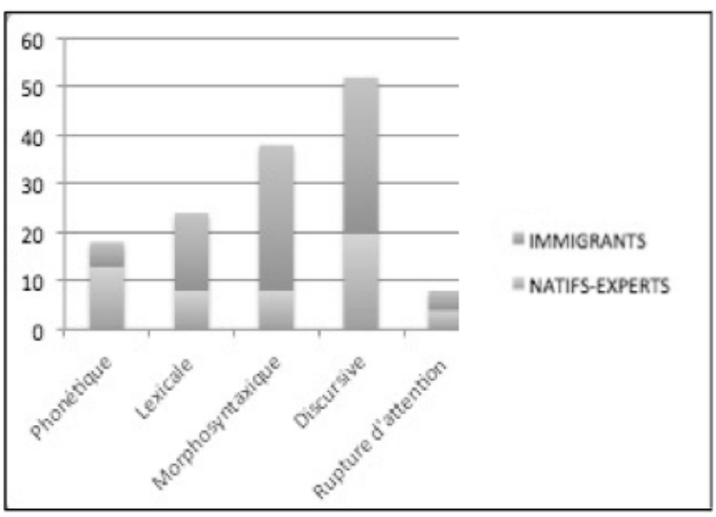
Dans ce cas, l'experte-native face à l'immigrant colombien, pouvait laisser aller l'anecdote jusqu'à son terme, puis recentrer l'entretien autour de ses objectifs d'aidante. En affirmant qu'elle ne comprend pas, elle montre implicitement son intérêt pour un propos qui, à son sens, mérite qu'on s'y attarde.

L'approfondissement des données de ce corpus de type asymétrique montre que la rupture de compréhension n'est pas dépistée de façon systématique : d'une part, parce qu'une question posée par l'un des interlocuteurs oblige l'autre à se déclarer en rupture de compréhension et, d'autre part, parce que même en situation de bienveillance, le fait d'oser témoigner de sa propre incompréhension reste un phénomène marginal.

Ainsi, l'argument de certains « conversationnistes » qui consiste à dire qu'une rupture passée sous silence n'en n'est pas une, puisqu'elle n'a pas donné lieu à remédiation est discutable. En effet, si le locuteur ne questionne pas son interlocuteur pour s'enquérir de son état de compréhension, ce dernier pourra masquer son incompréhension, simplement pour ne pas perdre la face, et ce d'autant plus fortement qu'il se placera dans un statut inférieur à celui de son interlocuteur, pour des raisons objectives ou non.

II-2.2.5.3 Ruptures de compréhension du point de vue de leur mode de manifestation

Les divers types de rupture de compréhension imputés à celui qui ne comprend pas (même si ce qu'il entend n'est pas correct) auront des impacts différents, sur le fait de perdre la face ou non, à cause d'une incompréhension (*cf.* II-Ch2. Graphique 4) :



II-Ch2. Graphique 4 : Comparaison, des types de ruptures entre les deux populations

II-2.2.5.3.1 Rupture phonétique

La rupture phonétique est celle qui a le moins d'impact sur le fait de « perdre la face », au sens de Goffman, celle qui renforce le moins l'asymétrie des deux actants du dialogue : l'expert et l'immigrant. L'émetteur-silencieux, qui sort de son mutisme pour demander des précisions, considère avoir simplement mal entendu, sans que soient remises en cause ses

capacités de compréhension, son « intelligence ». Dans 30 % des cas, l'émetteur-silencieux coupe même la parole du locuteur, pour lui demander de répéter le mot mal entendu.

II-2.2.5.3.2 Rupture lexicale

La rupture de compréhension d'ordre lexical conduit l'émetteur silencieux à reprendre la parole en prononçant à haute voix le mot qu'il pourrait ou devrait connaître. Il cherche son sens à la lumière du contexte sémantique du tour de parole précédent. Parlant à voix haute, il répète le mot, pour comprendre la phrase dans laquelle il s'insère. La prise du tour de parole par l'émetteur-silencieux en situation de rupture lexicale est moins rapide que dans le cas précédent (rupture phonétique). Les ruptures lexicales révélées par les immigrants dans le dialogue libre, plutôt après une question posée, sont rares : une seule situation relevée dans le corpus général où une immigrante a demandé spontanément un éclaircissement sur un mot inconnu, alors que rien ne l'y obligeait.

[BT152, 22, 24'40]
E24 : les québécois commencent à être tannés là d'la neige … puis de l'hiver puis du froid … nous aussi on commence à être tannés
I24 : **ah tanné ça veut dire quoi ?**

Parallèlement, 14 ruptures lexicales ont été relevées, à la suite d'une question posée par leur interlocuteur : l'expert. En outre, les natifs-experts n'attendent pas forcément d'être questionnés (9 occ. dialogue) pour demander des explications. Cependant, ils le font dans les mêmes proportions (11 occ.) montrant ainsi leurs propres ruptures de compréhension.

II-2.2.5.3.3 Rupture morphosyntaxique

La rupture de type morphosyntaxique est pour le locuteur immigrant celle qui engendre le sentiment le plus aigu de « perdre la face », au moment où il reprend la parole, pour dire qu'il est incapable de donner sens à la phrase qu'il vient d'entendre. Une cause plausible de l'importance numérique de ce type de ruptures tient à la surcharge cognitive qu'il subit, tendu vers la compréhension de ce qui lui est dit : il s'agit clairement de son insertion socioculturelle dans une nouvelle communauté linguistique. Dans une telle situation d'écoute et en cours d'acquisition/apprentissage du français, il est presque constamment dans un effort, pour comprendre et dire. *A contrario*, d'un point de vue cognitif, le natif est beaucoup plus à l'aise dans la communication, simplement en appui sur un grand nombre d'automatismes, pour s'exprimer.

En résumé, alors que l'immigrant, saturé d'indices plus ou moins compréhensibles, décroche et, pour son avenir, court le risque de perdre des informations essentielles du message entendu, l'expert, de son côté, en charge de gérer le bon déroulement de l'interaction dialogique, dispose de la maîtrise de la langue et de la situation. L'expert est en position de force, une asymétrie profonde s'instaure, sous-tendue par sa responsabilité de la gommer, c'est le principe même des activités de conseil et plus précisément de l'éthique sociale.

Qu'il s'agisse des immigrants ou des experts, 96 % des ruptures de compréhension morphosyntaxique sont repérées grâce à des questions posées, comme si la stratégie de dissimulation dominait, *a priori*, engendrant la nécessité d'y remédier. Nous verrons plus loin que les « ok », « hmm », « hmm-hmm » et autres marqueurs phatiques pourraient bien être aussi des « masques d'incompréhension », évitant les risques d'une prise de parole qui ferait « tomber ce masque » et, du même coup, « perdre la face ».

II-2.2.5.4.4 Rupture discursive

Les ruptures de type discursif sont plus aisées à relever : cependant, elles cumulent le plus grand nombre de « faux amis » linguistiques. Le locuteur qui prend la parole pour dire qu'il ne comprend pas, le fait souvent à un double niveau, dont l'un ne relève pas de la rupture discursive, observée ici, ou tout au moins traduit une ambiguïté.

La rupture discursive, rappelons-le, concerne les situations où l'émetteur silencieux connaît/ comprend tous les mots du message, sans intégrer le sens qui résulte de leur agencement syntagmatique. Il s'agit de la rupture de compréhension la plus fréquemment observée dans le corpus, mais c'est aussi celle sur laquelle le consensus est le plus difficile à établir car la notion de compréhension n'y est pas toujours vraiment impliquée. L'ambiguïté est observable dans la rupture ci-dessous :

[BT148, 23, 17'20]
I23 : l'important c'est ça d'apprendre bien les langues ...
E23 : oui
I23 : de trouver un bon emploi de ... où exactement aller
E23 : hmm-hmm
I23 : oui … de ne perdre du temps … oui
I23 : **de quoi ?**

Dans ce cas, la native experte fait mine de ne pas avoir entendu, donc de ne pas comprendre ce que cherche à dire l'immigrant de deux points de vue : a) soit, elle ne voit pas ce qu'il veut dire et c'est une simple rupture discursive ; b) soit, elle comprend très bien mais elle n'est pas d'accord sur le fait que, parfois, il ne faille pas savoir : « *perdre du temps* ». Car la perte de temps peut faire partie du bien-vivre. Selon que nous restions centrés sur la phrase dont nous avons exclu le sujet parlant ou que nous nous placions du point de vue de l'échange entre sujets parlants, deux lectures différentes font que le « bloc texte » comprend, ou non, une rupture de compréhension. Sur la base positive de l'intention déclarative, elle a été conservée ici, sans que nous ayons la certitude, avant d'intégrer d'autres éléments d'analyse, qu'elle soit en parfaite concordance avec le domaine de définition de l'étude.

De manière générale, malgré une ambiguïté bien repérée, la règle inter-juges n'a pas permis de trancher et les « blocs-textes » ont été conservés comme encapsulant une rupture. En revanche, si des indicateurs préverbaux et mimogestuels permettent de désigner des manifestations para-verbales et mimo-gestuelles de ces ruptures, il devrait être possible de distinguer, en aval, ce qui relève directement de notre sujet, à savoir les ruptures de compréhension de type cognitif, distinctes des ruptures de communication plus

« existentielles » liées à une volonté de ne pas comprendre, autre manière de dire, ne pas être d'accord.

II-2.2.5.5.5 Rupture due à un défaut d'attention

Les ruptures de compréhension liées à des ruptures d'attention sont les moins présentes dans le corpus, puisqu'elles représentent à peine plus de 1 % des 9755 « blocs-textes » de ruptures. Cette situation est probablement liée au fait qu'en interaction dialogique, aucun des deux locuteurs n'a vraiment la possibilité de s'extraire de l'interaction, pour penser à autre chose. D'autant que dans le contexte spécifique des activités de conseil, leur volonté de coopération contribue à la qualité d'attention et d'écoute des locuteurs.

II-2.3 Premiers retours sur les marqueurs non verbaux généraux

La délimitation des premiers « blocs-textes » verbaux a permis de repérer parallèlement et de manière inductive, un ensemble restreint et dûment décrit, d'items non verbaux de type paraverbal, au voisinage des ruptures de compréhension. Ils ont été listés, en vue du montage d'un tableau récapitulatif des ruptures de compréhension et de leurs formes.

II-2.3.1 Rôle du marqueur phatique : hmm

Une rupture de compréhension peut rester masquée, au moins momentanément, grâce à des marqueurs linguistiques permettant à l'émetteur silencieux d'occuper l'espace de parole. C'est le cas des marqueurs phatiques, au sens de Jakobson (1963) : « hmm » ou encore « hmm-hmm » (distinct du marqueur « humm ? » qui exprime une attitude interrogative, dubitative ou un questionnement). Il s'agit du marqueur de maintien d'interaction : il ne renseigne pas spécifiquement sur l'état de l'accord sur ce qui est dit. Plus que dire « *Oui j'ai compris* » ou encore « *oui je suis* », il incite le locuteur à garder la parole, seulement interrompue le temps de l'interjection « hmm ». Ainsi, dans les moments où il dit « hmm » ou encore « hmm-hmm », l'émetteur-silencieux n'évoque pas sa compréhension ou non et continue à participer à l'échange, sans s'exposer à évoquer une éventuelle incompréhension.

[BT59, 8, 17'30]
E8 : donc tu te sens pressée
I8 : oui comme ça
E8 : ok ... Puis ça se termine quand ton cours à l'école des langues ?
I8 : **hmm**
E8 : quand ça se termine ton cours à l'école de langues ?
I8 : euh … maintenant je suis en niveau avancé 1

Dans l'exemple ci-dessus, il est demandé une première fois à une immigrante chinoise quand termineront ses cours à l'école de langues. Or, elle ignore qu'il s'agit d'une question. Sans doute est-elle en rupture de compréhension et le marqueur phatique « hmm » convainc la locutrice de poursuivre. Qu'en est-il vraiment ? A-t-elle bien entendu ? A-t-elle compris certains mots seulement : est-elle dans l'impossibilité d'émettre une hypothèse de compréhension ? A-t-elle compris qu'il s'agissait d'une question ? Le débit de l'interlocutrice est-il trop rapide pour traiter directement l'information ?

Difficile de choisir entre ces options peut-être, mais le fait que l'immigrante ne prenne pas son tour de parole suggère fortement son état d'incompréhension. Ce marqueur qui pourrait marquer une incompréhension sera donc observé et étudié de près.

Par ailleurs, le marqueur phatique « *hmm* » est utilisé dans une autre circonstance : l'écoute flottante, où l'émetteur silencieux traite plusieurs objets de sens. Il écoute certes son interlocuteur, tout en traitant d'autres ordres de pensée ; déconcentré même, il peut se trouver en situation de rupture de compréhension.

Dans le corpus général, le marqueur phatique « hmm » est impliqué dans quatorze tours de parole où l'émetteur-silencieux signifie son acquiescement, alors même que le locuteur venait de lui poser une question. La paire adjacente « hmm », non adaptée, suggère donc une rupture de compréhension. Dans sept de ces situations, l'émetteur-silencieux, après une courte pause, se rend compte de l'inadéquation de sa paire adjacente et il réagit. Dans les sept autres, le locuteur repose sa question.

Dans trois situations, le locuteur qui dit « hmm » s'excuse auprès de l'émetteur-bruyant pour cette absence de réponse. *De facto*, faute d'être une réponse locutoire, le marqueur phatique « *hmm hmm* » ne devrait jamais suivre une question.

[BT6, 1, 11'12]
E1 : vous n'avez pas vraiment aimé ça ?
I1 : **hmm-hmm**
E1 : vous n'avez pas vraiment aimé ça ?

L'émetteur, parce qu'il est silencieux, envoie des messages conscients et non conscients au locuteur qui, de manière consciente et/ou non consciente, perçoit ses difficultés de compréhension. Face au marqueur phatique signifiant l'acquiescement, le locuteur use parfois d'une astuce de communication qui oblige l'émetteur-silencieux à se démasquer, comme dans le cas ci-dessous :

[BT105, 15, 20'11]
E15 : oui … eh eh eh c'est sûr que vous avez une période pour vous adapter aussi ?
I15 : hmm …
E15 : **[SILENCE : 1700 MS]**
I15 : pardon ?
E15 : y a une période pour vous adapter … pour avoir … pour comprendre mieux le français. Ça prend beaucoup de temps ?

Dans cet exemple, l'experte-native ne pose pas de question à l'immigrant, elle dialogue avec lui, mais considérant que ce dernier ne comprend pas, elle installe un silence pour obliger ce dernier à formuler son incompréhension. Elle reste 1700 ms sans répondre, alors qu'en moyenne, les francophones reprennent la parole en moins de 300 ms. L'introduction du silence de la part du locuteur qui ne prend pas son tour de parole, oblige son interlocuteur à développer ce sur quoi il a l'air d'acquiescer, et le dévoilement de la rupture se manifeste alors à ce moment là.

D'un point de vue quantitatif, durant 857 tours de parole (sur 9 755, soit environ 1 tour de parole sur 10), un locuteur a simplement acquiescé aux propos de son interlocuteur, en

s'aidant du marqueur phatique « hmm » ou « hmm-hmm », et l'a conduit à poursuivre. Le marqueur phatique a donc joué son rôle de lien social. Il a permis d'éviter de créer un malaise entre les deux personnes qui pourraient avoir le sentiment de ne pas s'écouter. Il a peut-être également renforcé, à certains moments, dans l'esprit de l'immigrant (émetteur-silencieux) un sentiment d'impuissance. Il acquiesçait d'un « hmm-hmm », laissant croire qu'il comprenait, alors que ce n'était pas le cas. Le masquage permet donc de céder son tour de parole, c'est dans ce cas une stratégie d'évitement.

Si les marqueurs phatiques peuvent donc apparaître dans des cas de rupture de compréhension, la plupart du temps, ils marquent bien le maintien du lien social établi durant la communication (Jakobson, 1963), même s'il s'agit bien d'une rupture du rythme, une brève pause dans le discours. Il s'agit d'une réaction non-consciente du sujet écoutant, aspect très intéressant d'un point de vue linguistique et cognitif.

Un marqueur voisin, employé lui aussi lors de ruptures de compréhension, est l'onomatopée « euh » qui marque l'hésitation – orthographié « heu », conventionnellement, il marque l'étonnement. Souvent, il se situe précisément au moment de la reprise effective du tour de parole, au voisinage de ruptures de compréhension qu'il annonce.

II-2.3.2 « Euh » interjection présente dans des situations de ruptures de compréhension

Dans notre étude, l'interjection « euh » est souvent présente au voisinage des ruptures de compréhension : deux situations se dégagent de nos observations :

a) « euh » apparaît 503 fois, dans le corpus général dans les « blocs-textes » liés à la rupture de compréhension (14 844 occurrences mots), on en dénombre 119 occurrences, soit environ un « euh », pour 125 occurrences-mots (124,73).

b) Dans le corpus général – une fois 177 « blocs textes » des ruptures de compréhension soustraits –, un « euh » apparaît tous les 300 mots environ (292,89).

Entre les situations a) et b), le nombre d'occurrence de l'interjection fait plus que doubler : « euh » est 2,34 fois plus présent au voisinage des ruptures de corpus général envisagé comme un seul « bloc-texte ».

L'émetteur-bruyant qui ne parvient pas à formuler une hypothèse de compréhension satisfaisante, à partir des propos de son interlocuteur, peut commencer son tour de parole, par un « euh…», aisément reconnaissable au fait qu'il est suivi d'un temps de silence avant la phrase construite qui suit. Une personne en rupture de compréhension ne sait pas quoi dire. En revanche, le sujet-parlant qui « ne sait pas quoi dire » lorsqu'il prend son tour de parole n'est pas forcément en situation d'incompréhension. Il peut simplement chercher un nouveau sujet de conversation.

Ne pas comprendre et ne pas savoir comment reprendre le tour de parole renvoient donc à deux situations de communication différentes. D'ailleurs, à ce stade de la réflexion, 384

occurrences de « euh », dans le corpus général, sont sans lien avéré, avec une rupture de compréhension. En revanche, le fait que la proportion d'occurrences « euh » soit nettement majorée dans les « bloc-textes » de rupture de compréhension, justifie qu'elle puisse être en bonne place, dans le tableau des items de rupture.

L'échange entre une experte-native et une étudiante iranienne précise cette ambiguïté.

[BT129, 21, 17'49]
E21 : puis si je vous dis comment vous voyez d'ici quelques années
I21 : pour …. **euh** (**SILENCE 2 300 ms**)
E21 : pour plus tard comme … quels quels seraient … si je change ma question … quels seraient … comment tu t'imagines genre travailler … comment … quel travail dans quel endroit dans quel environnement ? …
I21 : je veux … je veux être optimiste mais je ne sais

Dans cette interaction, l'experte native pense que son interlocutrice est en situation de rupture de compréhension et se propose de reformuler sa question, alors que l'immigrante a sans doute bien compris mais ne sait pas comment répondre, simplement parce qu'elle a de la difficulté à se projeter. Elle dira deux tours de parole plus loin : « *Je ne sais pas, parce que ce n'est pas très clair maintenant pour moi* » (I21 : 18'10).

L'interjection « euh » peut apparaître dans des contextes mentaux différents, mais il est possible, logique même, de penser que la mimogestualité pourrait ouvrir des pistes d'observation supplémentaires, en vue de discriminer la rupture de compréhension de la difficulté de dire. En outre, la présence de l'interjection « euh » permet de repérer une incompréhension, au moment même où le locuteur tente précisément d'y mettre fin, en suscitant l'émergence de ses propos dans l'espace de parole, *via* une onomatopée. Et, à ce stade de la réflexion, l'interjection paraverbale « euh » pourrait être intégrée au tableau sémiologique de la rupture de compréhension.

II-2.3.3 Implication du rire dans la rupture de compréhension

Les difficultés à se comprendre conduisent souvent à une certaine complicité car les interlocuteurs éprouvent le besoin de créer du lien social, comme s'ils prenaient conscience du risque d'éloignement généré par les ruptures de compréhension. Dans ces moments là, le rire peut jouer ce rôle de lien social, les locuteurs surmontant dans le rire la rupture de compréhension. C'est le cas dans cet exemple :

[BT71, 10, 10'15]
I10 : quand je suis arrivée ici … euh hmm … à peine peut-être trois mois … euh … j'ai ensemble … euh … J'ai ensemble mais
E10 : j'ai
I10 : je suis ensemble
E10 : ens … ens … enceinte ?!
I10 : oui *[ɑ̃sɛn(ə)] oui pardon
E10 : enceinte
I10 : *[ɑ̃sɛn(ə)] … oui
E10 … ceinte
I10 : enceinte
E10 : oui
I10 : pardon ….c'est la femme
E10 : ok
I10 et E10 : RIRE

Dans le dépouillement du corpus, le rire a été annoté systématiquement, discriminé aussi du sourire (Code-classification : [R_0_B_SOUR]) : la personne qui rit émet des sons, pas en souriant. Le rire (Code-classification : [R_0_B_RIRE]) a été repéré 217 fois.

Une personne peut être qualifiée de responsable d'une incompréhension, alors qu'elle ne lui est pas imputable. Ce peut être le cas, chaque fois qu'un immigrant crée un barbarisme (expression inexistante) qui conduit l'expert à une rupture de copréhension.

Si l'on reprend les « blocs-textes » qui encapsulent les ruptures de compréhension, avec une manifestation de rire, le face à face, comporte trois étapes successives.

Étape 1 : sur une base verbale, il s'agissait de repérer un indice responsable de la rupture de compréhension, *via* des règles de lecture. À partir des « blocs-textes », une annotation spécifique a permis de désigner 177 fois un locuteur comme étant à l'origine de la rupture de compréhension : celui qui ne comprend pas, sans être forcément responsable de ladite rupture.

Étape 2 : Dans chaque interaction où le rire a été identifié, nous avons recherché systématiquement la personne qui, avec son interlocuteur, entretenait l'échange visuel le plus long, durant la phase le rire.

Étape 3 : Sur la base de ces annotations, il apparaît que la personne à l'origine d'une réelle rupture de compréhension est la première à rompre l'échange visuel : observation significative.

Tout se passe ici comme si le rire était une sorte de palliatif utilisé par le locuteur responsable de l'incompréhension, celui qui est en situation de ne pas comprendre, pour minimiser le risque de « perdre la face », faute de comprendre, dissimulant son état avec le rire.

L'observation de l'échange visuel, dans le rire, ne permettra peut-être pas de revenir au point d'incidence de la rupture de compréhension. Cependant, plus présent dans les situations dialogiques un peu confuses, il pourrait être un indice secondaire et contribuer au repérage d'autres ruptures non identifiées encore : le rire pouvant entrer parmi des indices de ruptures de compréhension.

La notion d'excentration du regard, identifiée à propos du rire, est un phénomène complexe, mais il est possible que cette dynamique spécifique soit impliquée dans la rupture de compréhension et ce, dès son origine. C'est pour cette raison que, dès le premier balayage verbal par induction, le déplacement du regard a été observé. Ce que nous verrons plus loin.

L'étude montre ainsi que derrière un rapport expert/ non-expert et son asymétrie, intériorisée par les interlocuteurs, il existe un jeu de micro-interactions porteuses de sens ; sous le rapport locuteur/ allocuté se joue un rapport dominant/ dominé, soumis aux règles du tour de paroles, au fil de chaque interaction dialogique.

II-2.3.4 Mimogestualité face aux cinq types de ruptures de compréhension

Les ruptures de compréhension ont été définies sur des bases verbales. À cette étape de l'étude, il s'agit de comprendre dans quelle mesure les cinq types de ruptures de compréhension pourraient être repérés sur une base non verbale. Dans quelle mesure aussi, un item spécifique, observé à partir d'une rupture pourrait être transférable aux autres catégories de ruptures délimitées, constituant ainsi un marqueur plus générique de non compréhension : un signal.

II-2.3.4.1 Mimogestualité liée à la rupture de type phonétique

L'observation des ruptures de compréhension de type phonétique permet de distinguer deux situations qui conduisent à deux spécimens d'observation différents. Dans la situation la plus fréquente, celle où la nature phonétique de la rupture est indubitable, l'émetteur-silencieux sort de son silence verbal en trois temps : a) une coupure du tour de parole du locuteur, b) le corps s'avance, c) la personne formule les sons entendus pour se les faire répéter.

Le propre de cette rupture est que la réaction est immédiate. C'est pourquoi elle débute par une rupture du tour de parole ou, parfois, par un changement du tour de parole à la fin de l'énonciation d'un locuteur. Dans les deux cas, la rupture phonétique peut être repérée dès le premier tour de parole, en quelques tours de parole seulement, moins de cinq.

La rupture phonétique peut prendre une seconde forme, quand le sujet-parlant pense ne pas connaître le mot, faute de le comprendre, sur l'instant. Il peut se croire alors en situation de rupture lexicale ou morphosyntaxique et il ne réagit pas. Il attend de comprendre, avant de se rendre finalement compte que la rupture portait seulement sur la prononciation. Il s'agit bien d'une rupture phonétique, puisque le sujet écoutant finit par reconnaître le mot en cause : d'où cette classification.

Si l'on considère que cinq ruptures sont de ce second type [BT51, BT71, BT141, BT152], elles pourraient être requalifiées de « ruptures lexicales ». Par ailleurs, deux autres se produisent une fois sur quatre tours de parole [BT72 à 75], et une fois sur deux [BT23-24]. Ces observations (sur 30 ruptures) nous suggèrent d'écarter dix « blocs-textes », liés aux situations ci-dessus et de les requalifier. En outre, 19 fois, sur 20 vidéos étiquetées ruptures phonétiques (95 %), le corps s'avance [S_C_20], pour « tendre l'oreille » au mot mal entendu : indice prenant sens alors et devant être retenu.

Deux indices mimo-gestuels intéressants apparaissent au niveau du regard : le premier est lié au clignement des paupières (code de classification digital [R_0_Y_CLI] et son équivalent dans le corpus [--]) ; le second est associé au déplacement du regard [(oo) cadran horaire].

Les yeux clignent fréquemment (85 %), pendant la durée de la rupture, pourtant très courte, parce qu'elle se produit sur un mot et que le locuteur-silencieux intervient immédiatement ; sans hésiter, il coupe la parole de l'émetteur-bruyant pour solliciter une reformulation, si

bien que nous sommes conduit à penser que le clignement de paupières (non-conscient) participe à l'opération de compréhension. Il arrive même que le locuteur silencieux, en situation de rupture phonétique, effectue un double clignement de paupières, c'est-à-dire deux clignements consécutifs, sans pause entre eux ([--] + [--]). Ce phénomène a lieu dans 12 ruptures sur les 29 observées (0.41/ ≈ 40 %).

Dans un cas [BT126], présenté comme un contre-exemple, une immigrante emploie le mot « *vebset* » [vɛbsɛt], au lieu de [wɛbsit] : « site web » en français. Le locuteur expert parle anglais, la déformation portant sur deux unités phoniques seulement [w] *vs* [v] et [i] *vs* [ɛ]. Le locuteur expert cligne seulement 2 fois des paupières en 44 secondes et demande à l'immigrante de reformuler. Pourtant, l'expression « web site » [wɛbsit] était employée dans son juste champ sémantique, dans l'univers du travail. Ensuite, plutôt que de chercher le sens directement dans l'interaction verbale, il demande à l'immigrante de lui écrire, ce qu'elle fera un peu plus tard. Dans cet exemple, alors que la rupture est phonétique, il est très possible que l'expert soit convaincu de ne pas connaître le mot, ce que pourrait traduire sa presque absence de clignements de paupières.

Un phénomène intéressant semble se produire régulièrement lors des ruptures phonétiques. Dans la phase où l'émetteur silencieux attend son tour de parole, son regard s'excentre très rapidement, pour revenir vers son interlocuteur (67 %). Ces observations suggèrent que ce déplacement de regard est d'un ordre différent de ceux repérés en situation de bonne compréhension.

Au terme d'une première réflexion visant à montrer s'il est possible de repérer les ruptures de compréhension phonétiques sur la base d'une sémiologie mimo-gestuelle, les trois caractères de départ de ce type de rupture sont identifiés, associés à trois items mimo-gestuels :

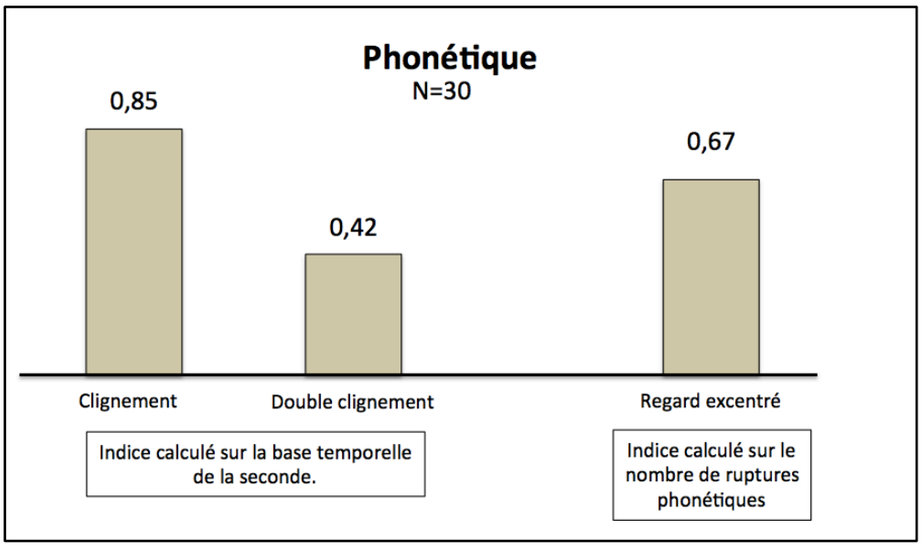
1. le locuteur-silencieux coupe la parole de son interlocuteur,
2. son corps s'avance [S_C_20],
3. La personne reformule les sons entendus pour se les faire répéter.

Trois items mimo-gestuels apparaissent très régulièrement avec ce type de rupture :

a) de nombreux clignements de paupières appelés ([--] ou [R_0_Y_CLI])
b) de doubles clignements de paupières ([--] + [--] ou [R_0_Y_CLI_2])
c) des regards excentrés ([oo]x ou [R_0_Y_QUA_EXCE])[1]

De fait, ces items corporels devront être repérés dans toutes les ruptures à venir, afin de vérifier s'ils peuvent entrer aussi dans l'ensemble des ruptures compréhension (*cf.* II-Ch2. Graphique 5) :

[1] Les codes de ces ruptures sont présentés dans leur version analogique ou digitale. Les lettres sont plus faciles à traiter en informatique, les caractères spéciaux étant réservés à la programmation. Les codes analogiques prennent la forme de pictogrammes et s'insèrent de manière plus lisible dans un texte écrit où la posturo-mimo-gestualité peut être insérée directement, sans que des codes lettres ne perturbent la lecture du dialogue.



II-Ch2. Graphique 5 : Moyenne des signaux liés aux ruptures phonétiques

II-2.3.4.2 Mimogestualité liée à la rupture de type lexical

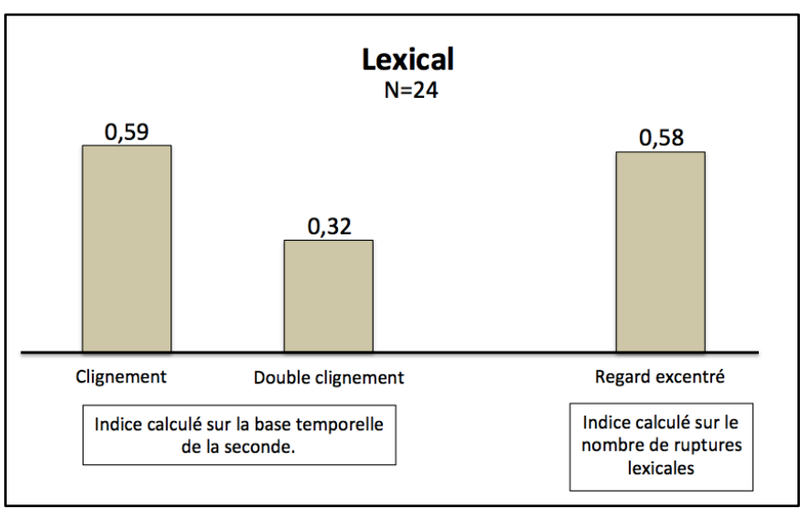
Comme nous l'avons déjà noté dans la situation précédente, quand un locuteur-silencieux est en rupture de compréhension, son regard quitte fréquemment celui de son interlocuteur, avant de revenir sur lui et de reprendre la parole (57 %). Même si ce type de situation n'est pas suffisamment fréquent pour permettre de repérer systématiquement une rupture, il est bien présent dans ce type de rupture.

Il en est de même pour les doubles clignements de paupières qui se produisent moins régulièrement que lors des ruptures précédentes (31 %), sur les 24 ruptures analysées ici.

1. Pause à la reprise du tour de parole

Trois items mimo-gestuels sont régulièrement présents lors de ce type de rupture (*cf.* II-Ch2. Graphique 6) :

2. clignements de paupières dans les ruptures (59 %)
3. doubles clignements de paupières (32 %)
4. regards excentrés (58 %)



II-Ch2. Graphique 6 : Moyenne des signaux liés aux ruptures lexicales

L'indice proposé est calculé sur une seconde, sur la base du tour de parole où a lieu la rupture.

II-2.3.4.3 Mimogestualité liée à la rupture de type morphosyntaxique

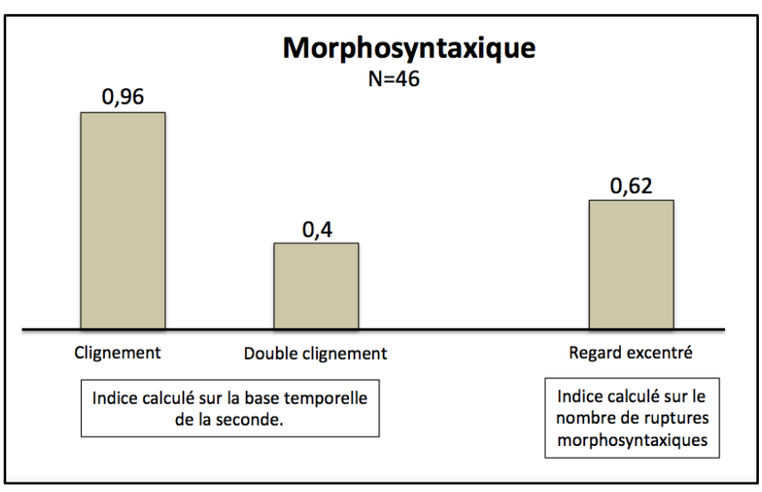
À partir des premières ruptures, les clignements simples ou doubles de paupières, les regards excentrés semblent constituer des repères à suivre systématiquement. La présence de ces premiers repères fixés sera observée de rupture en rupture, afin de voir si ces indices repérés sont spécifiques à un type de rupture de compréhension ou si, *a contrario*, ils concernent tout type de situation d'incompréhension.

Dans ce contexte de recherche, les clignements de paupières apparaissent dans les ruptures morphosyntaxiques, comme dans les ruptures étudiées précédemment (phonétiques et lexicales). Et bien que le moment entre la rupture et sa manifestation apparaisse dans un laps de temps de 5", dans 90 % des vidéos, sur les 46 vidéos observées, une seule rupture sans clignements de paupières apparaît [BT56].

De doubles clignements de paupières sont visibles également dans 41 % des ruptures observées, dans ces moments précis. Ce double clignement, très fréquent et présent sans raison apparente, suppose que l'on s'interroge sur son appartenance à un phénomène spécifique, la rupture de compréhension ici.

Dans les mêmes termes que pour les précédentes observations (clignements de paupières), les regards excentrés, observables dans plus d'une rupture sur deux (64,5 %) semblent être des repères à observer systématiquement. Le regard du locuteur-silencieux en rupture de compréhension se décentre un très court instant, pour aller chercher un point invisible dans l'espace et revenir vers son interlocuteur, avant de prendre la parole ; la spécificité de ce déplacement du regard est sa brièveté.

Une seconde observation, différente de la décentration du regard, concerne les situations où un sujet-parlant prend la parole en réfléchissant à ce qu'il va dire, sans regarder son interlocuteur (*cf.* II-Ch2. Graphique 7) :



II-Ch2. Graphique 7 : Moyenne des signaux liés aux ruptures morphosyntaxiques

Au moment de la rupture de compréhension, la dynamique générale du corps est en tension, chez le sujet écoutant. Ses nombreux clignements de paupières, parfois doubles, et ses regards décentrés en témoignent, et marquent aussi un état de vigilance accru.

Le surcroit d'énergie dépensée, observable dans la zone des yeux, semble également repérable dans la tension générale du corps. L'axe de tête du locuteur en rupture de compréhension a tendance à se rigidifier à droite, dans 5 vidéos (16 %) des 31 observées, contre 3 % à gauche. Le petit nombre de cas observés et le caractère subjectif de ces observations ne permettent pas de tirer de conclusions mais la nature de ces données autorise l'utilisation d'un logiciel permettant de décrire sur une base positive les mouvements axiaux de la tête, au moment de la rupture, afin de voir, dans une étape ultérieure, comment l'axe de tête et l'hémi-visage présentés se comportent, toutes ruptures de compréhension confondues.

II-2.3.4.4 Mimogestualité liée à la rupture de type discursif

Les ruptures de type discursif laissent apparaître, elles aussi, les trois items repérés systématiquement dans le corpus : a) clignements de paupières [--] ; b) doubles clignements [--] + [--] ; c) regards excentrés [oo].

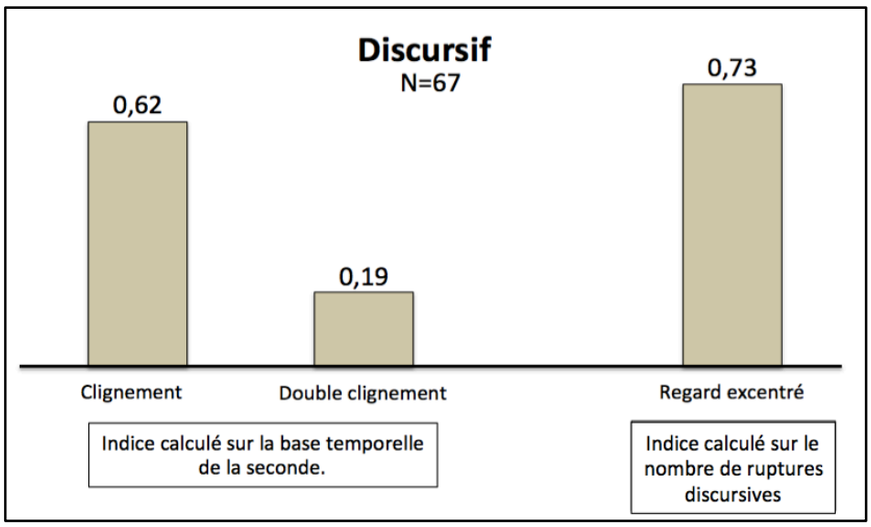
Les regards excentrés sont les plus nombreux (73 %). Ils sont accompagnés de clignements de paupières observés au moment de la rupture de compréhension, dans 62 % des ruptures de type discursif. Ces deux phénomènes sont présents conjointement environ une fois sur deux (59 %) et ne semblent pas se situer dans un rapport de causalité. Deux phénomènes distincts, autonomes, pourraient être à l'œuvre, dans la rupture de compréhension, liés conjointement à la concentration et à la recherche d'informations, nécessaires pour enrayer la rupture.

La comparaison des stratégies cognitives des experts et des immigrants montre que leurs recherches d'information sont similaires, sur le plan de l'observation. Chez les locuteurs natifs experts, 9 sur 10 (90 %) recherchent l'information manquante d'un regard excentré. Par ailleurs, 11 immigrants sur 12 (92 %) recherchent également l'information avec des regards excentrés.

Notons ici que les ruptures de compréhension discursives sont d'un genre un peu différent des précédentes (phonétiques, lexicales et morpho-grammaticales). L'émetteur-silencieux ne cherche pas forcément une information spécifique, comme précédemment (groupe phonique, mot ou expression). Il peut élargir sa réflexion afin d'émettre une hypothèse de sens avec davantage de recul. Le regard peut s'excentrer pour aller chercher à l'extérieur, en dehors, ce que l'émetteur-silencieux ne trouve pas immédiatement en regardant et en écoutant le locuteur-bruyant. Les yeux partiraient-ils pour élargir le cadre de réflexion ? Cette hypothèse semble se dessiner. Et, dans la mesure où la théorie de l'*embodiment* est applicable à l'étude des marqueurs de la compréhension et de l'incompréhension, le

phénomène qui voudrait, que le regard aille chercher dans l'espace ce que la personne ne trouve pas en regardant son interlocuteur, devra être testé plus loin.

Le nombre de doubles clignements de paupières diminue de façon significative, par rapport aux ruptures précédentes, se réduisant à 19 %. Le fait qu'il ne s'agisse plus de rechercher une information spécifique mais plutôt de retrouver une idée générale pourrait être lié à ce type de rupture (*cf.* II-Ch2. Graphique 8) :



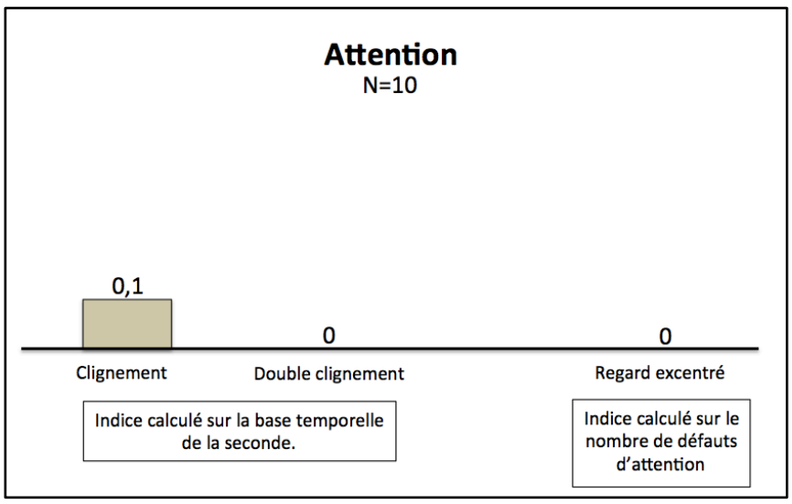
II-Ch2. Graphique 8 : Moyenne des signaux liés aux ruptures discursives

II-2.3.4.5 Mimogestualité liée à la défaillance de l'attention

Les ruptures de compréhension liées à des défauts d'attention sont d'un autre type que toutes les autres. Alors que les ruptures pourraient être jusque là repérées au moment de la manifestation de la recherche d'une information manquante (ce qu'il nous restera à valider dans une étape ultérieure), la rupture d'attention renvoie au fait qu'un locuteur-silencieux a cessé d'écouter et, par conséquent, de rechercher de l'information, la cause de sa rupture de compréhension étant là. Au regard des données qualitatives, les signes du défaut d'attention, semblent apparaître clairement.

Durant le laps de temps de 4 secondes qui précède la reprise de parole des 10 « blocs-textes » observés, aucun clignement de paupières, simple ou double, et aucune excentration du regard n'ont été repérés. Et si l'empan de l'observation est élargi au moment supposé de la rupture de communication, dans 9 blocs, sur les 10 vidéos observées, un clignement de paupières est décelé toutes les 107 secondes (3/323) en moyenne, avec un écart-type de 24,09, ce qui traduit l'extrême différence entre la fréquence très réduite de ce type de clignement, par rapport aux clignements répétés, observables dans les autres types de rupture de compréhension. Seule la première observation présente un autre cas de figure [BT59], le questionnement de la locutrice experte ramenant très vite l'immigrante dans le dialogue. La rupture par défaut d'attention se différencie donc nettement des ruptures précédentes, caractérisée par une absence de signes révélateurs. Cet état de fait sera éclairé dans la discussion.

Un item nouveau, non repéré encore, est observé : le dodelinement de la tête (Code classification : [R_1_DODE]) et il apparaît dans 5 cas sur 10, lors des ruptures de compréhension liées à l'attention. L'émetteur-silencieux dodeline de la tête, comme s'il acquiesçait, engageant le locuteur-bruyant à conserver son tour de parole, alors qu'il est en situation d'incompréhension, voire, en rupture totale d'attention. Le dodelinement peut être un automatisme émis, sans que le sujet écoutant soit conscient de la transmission de cet indice non verbal. Le tableau 10 schématise les données ayant trait à l'attention (*cf.* II-Ch2. Graphique 9) :



II-Ch2. Graphique 9 : Moyenne des signaux liés aux ruptures d'attention

II-2.3.4.6 Dynamique générale du corps et mimogestualité

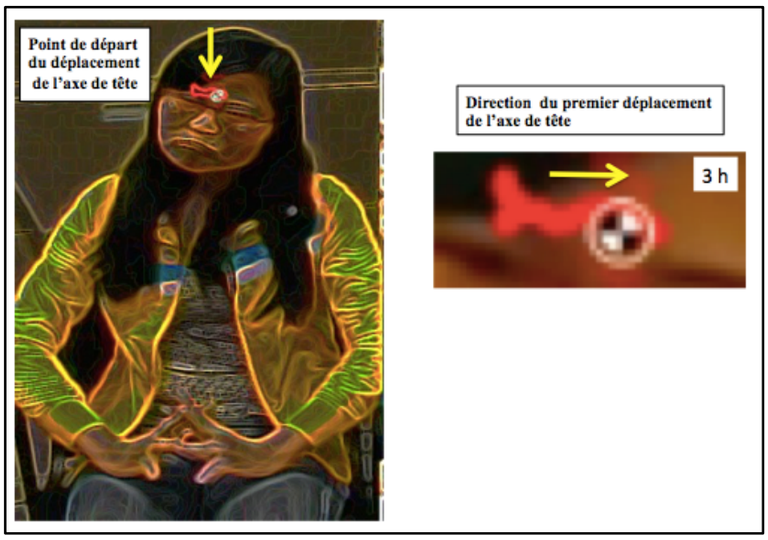
Au terme de cette première étape de réflexion organisée sur des bases verbales, l'origine d'une rupture de compréhension peut être retrouvée et la dynamique du corps afférente, observée. Trois indices observables dans la zone des yeux ont été identifiés, accompagnés d'un mouvement d'axe de tête exprimant une tension générale du corps, repéré, lui, à la volée.

D'un point de vue moteur, un mouvement du torse ou du bassin porte incidence dans la zone du cou. Avec un matériel adapté, une crispation peut être lisible sur l'un des trois axes mobiles du visage (latéral, de rotation, sagittal) en mouvement. La nature subjective de l'observation humaine nous a conduit à l'utilisation de Kinovéa[1], un logiciel de suivi de points, *via* une pixellisation des mouvements de déplacement de la tête qui s'inscrivent physiquement sur l'image, à partir du moment où, sur une base logique, un point de référence a été défini et placé sur le front au centre du visage. Les 177 ruptures de compréhension ont alors été retracées systématiquement au moment de l'émission de l'information problématique de la part du locuteur.

L'image traitée ci-dessous correspond à un détail de l'image générale qui, grâce au logiciel, permet d'obtenir un tracé et de restituer le mouvement de tête. Un système de filtres

[1] Kinovea : outil configuré pour effectuer des tracés de déplacements de segments du corps, à partir d'une capture vidéo numérique, sur laquelle des traits de couleur sont tracés.

anonymise le visage, conformément à l'éthique de l'expérimentation (*cf.* II-Ch2. Photo floutée 1) :



II-Ch2. Photo floutée 1 : Suivi de point à l'origine de la rupture de compréhension

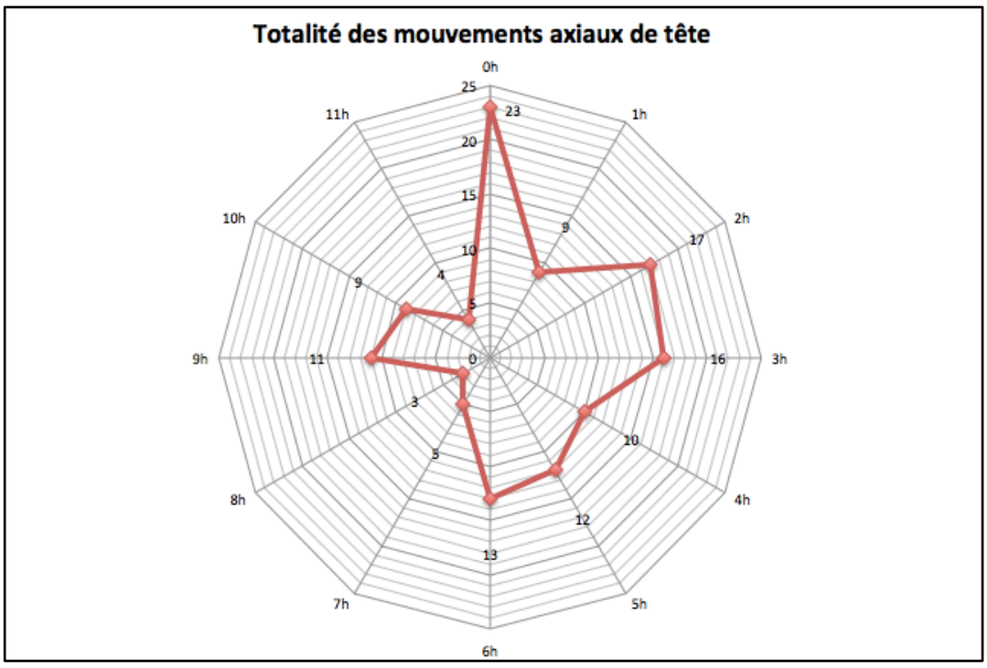
Sur l'image de gauche, le déplacement du visage est clairement représenté (reprise en détail de l'image d'une immigrante découpée en plan dit « américain »). Chaque début de déplacement a été codé sur le principe du mouvement d'une aiguille sur un cadran horaire, selon la direction que prenait la tête, grâce au trait de suivi du logiciel. Dans cet exemple l'axe de tête indique un déplacement « à trois heures » (figuration dans l'espace du cadran horaire). Un point (indiqué par une flèche verticale jaune pour les besoins de l'explication) marque le début de la séquence, la fin de suivi étant désignée d'un point blanc apposé par le logiciel kinovéa. Ce mode de représentation permet de s'accorder d'autant plus vite sur l'observation que l'image (celle de droite) qui indique un déplacement du trait sans influence de l'expression du visage.

Sachant qu'une rupture de compréhension est désagréable à vivre, parce qu'elle peut faire perdre la face et marquer les limites de la compétence d'un sujet dans l'interaction, le traitement logiciel a permis : a) de s'interroger sur la possibilité de repérer l'origine de la rupture et b) de se demander si la rupture de compréhension déclenchait toujours une réaction en amont de sa manifestation verbale.

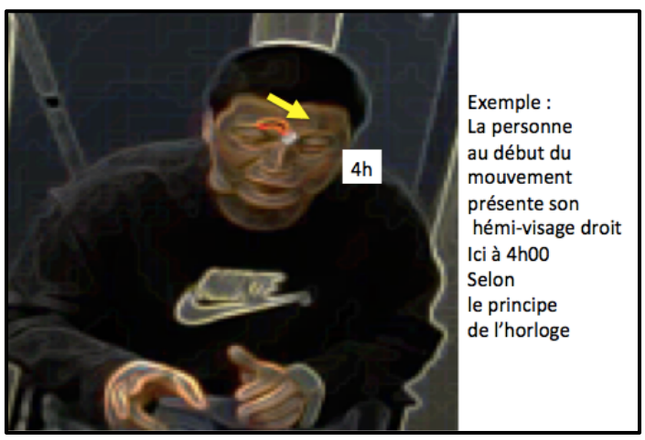
Sur 44 des 177 ruptures de compréhension (24,85 %), aucun mouvement particulier n'a été noté au moment de la rupture : situation identifiée par le logiciel, du fait que le mouvement n'excédait pas le point de suivi (*cf.* II-Ch2. Photos floutées 2) :

II-Ch2. Photos floutées 2 : Exemples de suivi de points sans mouvements

Sur les 133 vidéos restantes, un tableau relatif à la direction première de l'axe de tête, au moment de la rupture, a permis de réunir toutes les annotations, en reprenant le principe du cadran horaire, afin de distinguer un mouvement significatif (*cf.* II-Ch2. Graphique 10 & II-Ch2. Photo floutée 3) :



II-Ch2. Graphique 10 : orientations du visage à l'origine des 133 ruptures de compréhension



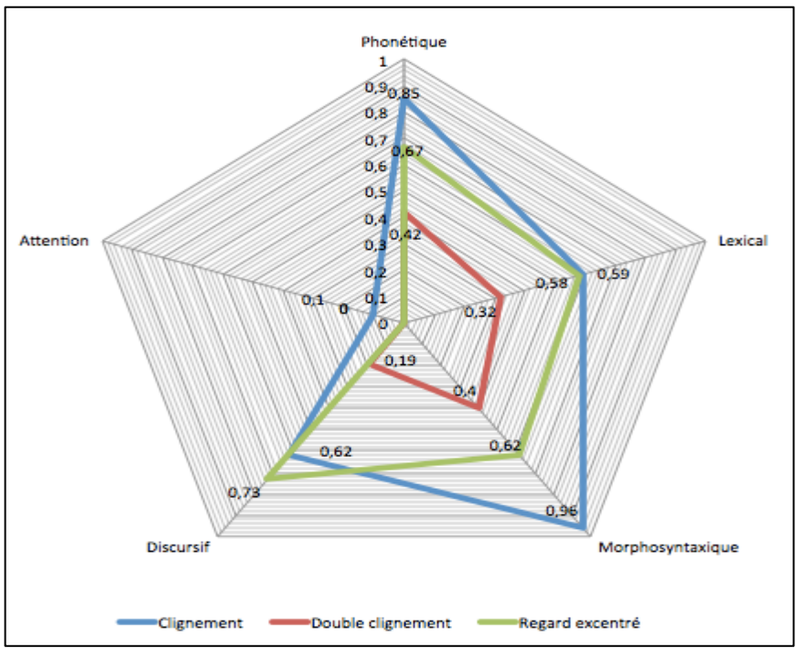
II-Ch2. Photo floutée 3 : Direction du visage à l'origine des 133 ruptures de compréhension

Les chiffres rapportés montrent que quelle que soit la manière dont on considère ces données, l'hémi-visage droit est plus visible que le gauche, au moment précis du déclenchement de la rupture de compréhension. Le mouvement soudain fait apparaître l'hémi-visage droit (n = 64) deux fois plus souvent (66 %) que le gauche (n = 32).

La tête se dépace plus souvent vers le haut que vers le bas. Ce qui semble assez logique puisque le sujet-écoutant, en rupture de compréhension, va avoir tendance à se redresser. Ces observations, possibles grâce au suivi de points, permettent de comprendre que la personne en rupture de compréhension réagit le plus souvent dès l'origine de la rupture, avec des formes de tension et de crispation observables très précocement. Dans la discussion, nous reviendrons sur ces formes de tension.

II-2.3.4.7 Observation synthétique

Le schéma de synthèse de la moyenne des ruptures de compréhension, à partir de la moyenne de chaque item dans sa série (phonétique, lexicale, morphosyntaxique, discursive et d'attention) prend la forme suivante (*cf.* II-Ch2. Graphique 11) :



II-Ch2. Graphique 11 : Moyenne des signaux liés aux ruptures de compréhension

L'observation de cette dynamique permet de tirer des conclusions partielles :
L'absence de clignements de paupières est intéressant car il rend compte, directement, du défaut d'attention : les clignements seraient fréquemment accompagnés de dodelinements de la tête. Il semble que sur l'axe du temps, ce dodelinement soit corrélable à l'absence de clignements de paupières.

Les doubles clignements de paupières paraissent impliqués également, lors de la recherche d'informations factuelles, ils sont moins présents quand la recherche d'informations concerne les idées plutôt qu'un fait à retrouver. Sur ce point, la moindre production de doubles clignements est très significative car, dans les autres contextes, ils sont souvent à plus de 4 écarts-types des clignements liés à la morphosyntaxe, et jusqu'à 5 écarts-types des clignements liés aux ruptures d'ordre discursif.

Des regards excentrés sont présents dans plus d'une rupture de compréhension sur deux, sauf pour le défaut d'attention, cause de rupture dont la sémiologie est éloignée de toutes les autres. Hormis la rupture d'attention, dont la proportion d'items mimo-gestuels est bien différente des ruptures précédentes, et qui de ce point de vue relève plutôt d'une forme de cas particulier, l'observation des quatre ruptures de compréhension comparées ne permet pas de relever de différence significative : cela montre les limites de ce type d'exercice et permet de noter aussi qu'il existe une assez grande homogénéité entre les items mimo-

gestuels observables, lorsque le même phénomène général est observé, ici la rupture de compréhension (*cf.* II-Ch2. Tableau 1) :

II-Ch2. Tableau 1 : Récapitulatif des calculs et moyennes (t test items de ruptures de compréhension)

	Type 1	Type 2	t	df	P value	Moyenne 1	Moyenne 2
Clignements	attention	discursif	– 4,1683	26,066	0,0002998	0,08	1,72
	attention	lexical	– 3,0344	26,757	0,005311	0,08	1,12
	attention	morphologique	– 3,8197	28,495	0,0006654	0,08	1,12
	attention	phonétique	– 3,5389	26.969	0,0172	0,08	0,92
	discursif	lexical	1,1779	47.026	0,2448	1,72	1,12
	discursif	morphologique	1,2906	42,131	0,2039	1,72	1,12
	discursif	phonétique	1,5953	46,487	0,1174	1,72	0,92
	lexical	morphologique	0	45,337	1	1,12	1,12
	lexical	phonétique	0,4322	47,933	0,6675	1,12	0,92
Doubles clignements	attention	discursif	– 2.9139	24	0,007607	0	0,56
	attention	lexical	– 2,4259	24	0,02326	0	0,64
	attention	morphologique	– 3,4641	24	0,002013	0	0,8
	attention	phonétique	– 3,1157	24	0,004706	0	0,48
	discursif	lexical	– 0,2451	43,875	0,8075	0,56	0,64
	discursif	morphologique	– 0,79882	46,466	0,4285	0,56	0,8
	discursif	phonétique	0,3248	45,83	0,7468	0,56	0,48
	lexical	morphologique	– 0,45634	47,174	0,6502	0,64	0,8
	lexical	phonétique	0,52372	38,663	0,6035	0,64	0,48
EB2R	attention	discursif	– 4,6367	24	0.0001046	0	1,88
	attention	lexical	– 4,0459	24	0.0004679	0	1,36
	attention	morphologique	– 4,2571	24	0.0002746	0	0,84
	attention	phonétique	– 2,3352	24	0,002822	0	0,72
	discursif	lexical	0,98742	46,402	0,3286	1,88	1,36
	discursif	morphologique	2,3064	34,764	0,02717	1,88	0,84
	discursif	phonétique	2,2773	44,801	0,02759	1,88	0,72
	lexical	morphologique	1,3344	38,79	0,1899	1,36	0,84
	lexical	phonétique	1,4033	47,648	0,167	1,36	0,72

II-2.4 Piste mimo-gestuelle inductive et proposition d'analyse inférentielle

Les repères verbaux signifiants, relatifs aux inter-actants silencieux, ont été l'occasion de sélectionner les premiers marqueurs corporels de rupture de compréhension verbale, susceptibles d'être observés systématiquement dans tous les « blocs-textes ». Ce premier retour des marqueurs verbaux vers les marqueurs corporels récursifs semble déboucher sur la nécessité d'observer très systématiquement les mouvements oculaires.

II-2.4.1 Observation spécifique de déplacements oculaires

D'après nos premières observations, dans la diversité mimo-gestuelle, un déplacement oculaire bref mais facilement observable (≤ 2 500 ms) apparait de manière récurrente dans les situations de rupture de compréhension. Ce geste corporel est ritualisé par le fait que le participant, placé en situation d'émetteur-silencieux, quitte le regard de son interlocuteur et semble chercher un point excentré dans l'espace, *avant de revenir aussi vite* vers son interlocuteur.

La logique du déplacement observé est reproduite ci-dessous, à partir d'un « bloc-texte » de rupture de compréhension repéré dans le corpus général, lors de la première interaction (00'50). Dans le passage en question, l'immigrante est d'abord émettrice-silencieuse, sujette à une rupture de compréhension, avant de s'ouvrir sur sa difficulté de comprendre et de

dire : « *Je n'ai pas bien compris* ». L'analyse est centrée sur le passage surligné en noir, moment du bref mouvement oculaire au moment de la rupture.

Le langage corporel de l'émetteur-silencieux est placé par convention à l'appui du texte de l'émetteur bruyant afin de retrouver la logique de l'interlocution.

[BT1, I1, 0050]
E1: donc … qu'est-ce qui vous amène ici euh... à l'école des langues qu'est-ce qui fait que vous voulez consulter ci un étudiant pour vous aider est-ce que c'est clair ?
[I1] : [S_C_3] [--] donc … qu'est-ce [--] qui vous amène [--] ici euh ... [--] [R_1_ALG] ... à l'école des langues [--] ou qu'est-ce qui fait que vous voulez [--] consulter ci un étudiant pour vous aider [PAUSE : 5 480 ms] **9[oo] [--] [oo]2 [--] [--] + 8[oo] + [o0o]** est-ce que c'est clair ? [PAUSE : 1 840 ms]

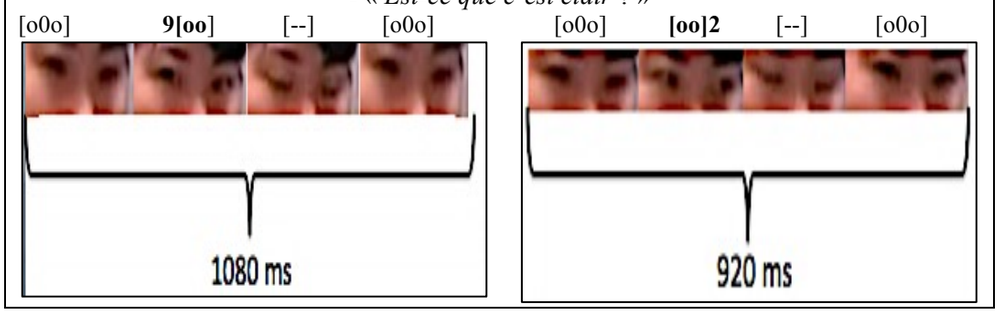
I1 : [V]_[R_1_ARD] J'ai [--] **pas bien compris ?** [S_C_20]
[E1] : j'ai pas bien compris ?

LÉGENDE :

[--] :	Clignements de paupières également appelés [R_0_Y_CLI] dans la table de classification (*cf.* ANNEXE 2)
9[oo] :	Direction du regard à neuf heures.
[oo]2 :	Direction du regard à deux heures.
8[oo] :	Direction du regard à huit heures.
[o0o] :	Retour du regard sur l'interlocuteur.
[V] :	Crispation des sourcils en leur centre.
[R_1_ALG] :	Tête penchée à gauche (Axe latéral gauche).

Pendant que la locutrice experte parle, l'immigrante, dont la direction du regard est reproduite ici, reste silencieuse (*cf.* II-Ch2. Photos floutées 4) :

Relevé de l'attitude de l'émettrice silencieuse au moment où il lui est dit :
- « *Est-ce que c'est clair* ? »

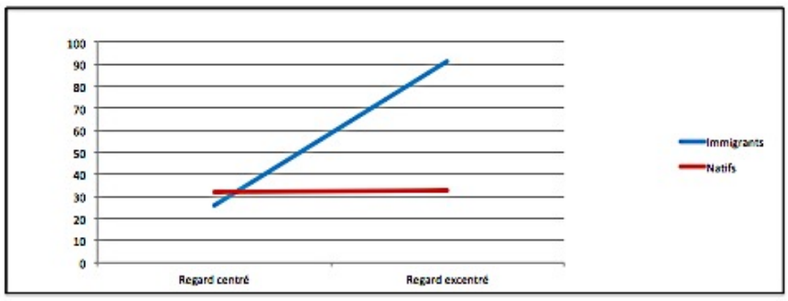


II-Ch2. Photos floutées 4 : Dynamique du regard en rupture de compréhension

Le regard de la locutrice silencieuse a pris une direction excentrée, avant de revenir se fixer sur son interlocutrice, en deux temps successifs. La succession des deux temps n'était pas nécessaire à la description de la rupture. En revanche, pour la démonstration, il est indispensable de montrer que le regard s'excentre une fois, avant de revenir fixer l'interlocuteur, en moins de 2 500 ms.

Ce mouvement oculaire excentré est observé systématiquement dans 121 ruptures sur 177, c'est-à-dire, dans 68 % des situations de rupture manifestes déjà observées. En outre, ce marqueur est observé dans tous les types de rupture de compréhension, hormis le défaut d'attention. Dans l'étude, 23 immigrants et 20 natifs, sur les 56 participants (77 %), verbalisent des ruptures manifestes. Dans ce groupe, seuls 7 participants sur 43 (16 %) verbalisent des ruptures, sans excentrer le regard.

Ces premiers chiffres conduisent à noter aussi une disparité entre le nombre total de regards excentrés des immigrants (91 occ.) et ceux des natifs (31 occ.). L'immigrant va souvent chercher l'information *via* un regard excentré, là où le natif a plutôt tendance à regarder l'immigrant (aspect d'asymétrie : II-Ch2. Graphique 12) :

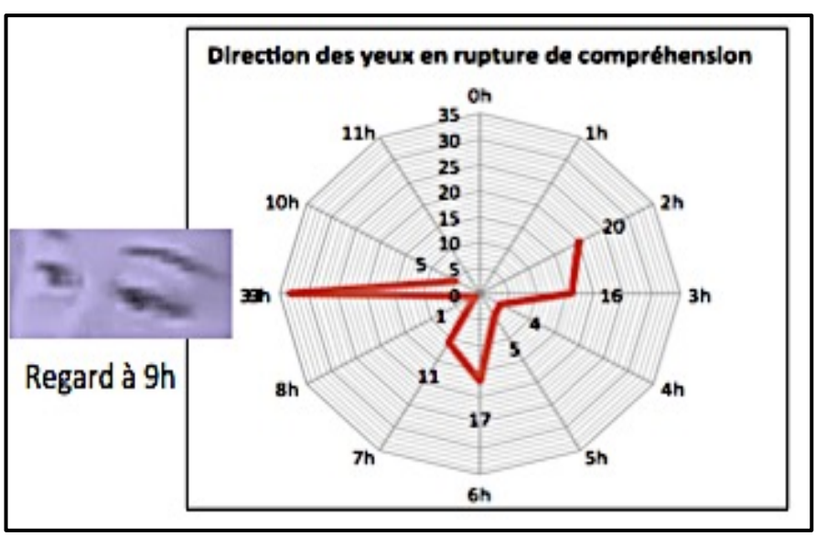


II-Ch2. Graphique 12 : Regards excentrés (locuteurs experts et immigrants en rupture de compréhension)

Une analyse plus approfondie de ces chiffres montre qu'un regard excentré est plus souvent observé dans les situations d'incompréhension vécues par les immigrants (75 %) que chez les locuteurs experts (51 %). Ces observations seront réexaminées plus loin à la lumière de données complémentaires.

L'observation de ces mouvements oculaires spécifiques permet d'approcher un autre phénomène. Il est possible que, par l'excentration, le besoin de remédier à la rupture de compréhension soit le moment prégnant, le plus visible. La rupture de compréhension se situerait alors juste en amont et le fait de chercher de l'information signerait la présence d'une incompréhension.

Sur un autre mode de représentation, la direction du regard est appréhendée de manière plus dynamique, à partir du modèle des cadrans horaires (*cf.* II-Ch2 Graphique 13 : Direction du regard) :



II-Ch2. Graphique 13 : Direction du regard

À ce stade de la réflexion, le regard excentré, pisté sur l'ensemble du corpus et en tant qu'indice de rupture de compréhension, voit sa spécificité soumise à trois conditions : a)

l'émetteur doit rester silencieux durant tout le processus d'excentration du regard, b) l'indice observé chez l'émetteur-silencieux n'aura pas la signification de rupture s'il est observé chez l'émetteur-bruyant. c) L'indice du regard excentré doit être ≤ 2 500 ms, pour relever de la rupture de compréhension.

II-2.4.2 Une exception : Situations écartées sur la base du critère de durée

L'excentration du regard, critère principal de repérage de la rupture de compréhension, doit s'associer à sa durée brève (≤ 2 500 ms), sur la base d'étude des 177 ruptures. Cette condition permet d'écarter les situations où le locuteur-silencieux, à l'écoute de son interlocuteur, cesse de le regarder un peu avant de prendre la parole, et maintient son regard excentré, au début de son propre tour de parole, avant de revenir sur lui. Elle permet également d'écarter les situations où l'émetteur-silencieux cesse de regarder son interlocuteur, son regard se fixant dans et sur l'environnement, pour diverses raisons, y compris pour mieux écouter ou poursuivre sa réflexion parallèlement. Dans ces situations, l'excentration du regard sera > 2 500 ms.

II-2.4.3 Définition des excentrations du regard brèves et rapides (EB2R)

Les excentrations de regard brèves et rapides, à ce stade de la réflexion, pourraient constituer un marqueur spécifique de la rupture de compréhension ; elles demandent à être strictement définies.

- Excentration : regard s'écartant de sa position initiale.
- Regard : fixation visuelle produite par l'émetteur-silencieux.
- Brièveté : le déplacement est court, sur l'axe du temps (≤ 2 500 ms).
- Rapide : a trait à la célérité du déplacement.

Dans l'EB2R, les deux dernières lettres de l'acronyme « bref » et « rapide » sont d'importance, elles indiquent la double caractéristique de ce mouvement oculaire (≤ 2 500 ms) : il est de courte durée et de déplacement rapide. La notion de rapidité reste fondamentale car elle est l'indicateur d'implication directe du corps dans ce processus, s'intégrant dans la théorie de l'*embodiment*, évoquée en Partie 1.

Pour l'émetteur-silencieux (ES), quel que soit le type de regard excentré (x[oo]) < 2500 ms, il entraine une interruption de la compréhension. Ainsi, même si ces ruptures ne passent pas toutes par une brève et rapide excentration du regard, cette dernière est un indice fort de ruptures de compréhension : un noyau sémique. Dans la suite de l'exposé, nous les désignerons par l'acronyme EB2R, comme nous l'avons déjà indiqué en introduction générale.

II-2.5 Synthèse

Ces premiers éléments de réflexion ont permis d'objectiver 5 grands types de ruptures de compréhension : phonétique, lexicale, morphosyntaxique, discursive et celle liée au défaut

d’attention, puis de circonscrire dix-neuf causes différenciées conduisant à des ruptures potentielles.

Ensuite, les items mimogestuels liés à chacune de ces ruptures ont été repérés. Ces derniers ne sont pas significativement différents les uns des autres. En revanche, la nature des items mimogestuels présents, en condition de défaut d’attention, est différente de celle des items présents en condition de rupture de compréhension.

Chez l’émetteur silencieux, les ruptures de compréhension sont souvent objectivées *via* de doubles clignements de paupières, très présents au moment de l’interruption elle-même. Au moment de la recherche d’information, des regards excentrés sont effectivement présents dans 68 % des situations de rupture manifestes déjà observées. Seuls 43 des locuteurs-silencieux (16 %) s’étant trouvés en ruptures de compréhension manifeste n’ont pas effectué de rupture de compréhension accompagnée d’une EB2R visible.

Une ERBR d’une durée de moins de 2500 ms a été repérée au voisinage des ruptures de compréhension dans les quatre principaux types d’interruption de ce processus cognitif : phonétique, lexicale, morphosyntaxique, discursif. Une observation attentive de ce mouvement particulier de regard va devenir une piste centrale de l’expérimentation suivante, menée dans cette thèse et issue de l’expérimentation préliminaire.

Les raisons entourant le facteur déterminant de l’EB2R (excentration brève et rapide du regard) requièrent d’être approfondies, afin de cerner son rôle et de comprendre les causes de son implication dans l’observation de ces ruptures en situation dialogique.

II-CHAPITRE 3 : DÉPLACEMENTS DU REGARD

NOUVELLES DONNÉES

II-3.1 Introduction

L'excentration brève du regard (EB2R ≤ 2500 ms), repérée comme signal possible de la rupture du processus cognitif de compréhension pourrait être déclenchée de manière automatique au moment de la recherche d'information. Ce chapitre tend à approfondir cette hypothèse sous deux angles d'approche. Des situations bien identifiées impliquant la recherche d'information sont recherchées et soumises à un accord inter-juges, afin d'observer la dynamique du regard dans ces situations.

II-3.2 Déplacement du regard en lien avec la recherche d'information

L'EB2R pourrait signaler une difficulté, chez l'émetteur-silencieux. Dans ce cas précis, la rupture directe de compréhension serait signifiée par le besoin non-conscient d'y remédier. Cette nécessité de comprendre mettrait le sujet en alerte et c'est à ce moment que les indices les plus flagrants de rupture du processus seraient identifiables. Sur cette base, l'hypothèse que le regard s'excentre, quand une personne recherche de l'information, pourrait se vérifier à partir d'une situation qui réunirait quatre conditions :

1. trouver une situation caractéristique de recherche de l'information,
2. entendre le locuteur verbaliser sa recherche d'information, afin d'asseoir les observations sur une base vérifiable/ réfutable,
3. que l'information recherchée soit toujours de même type (isomorphe), afin d'observer si l'excentration du regard produite prend toujours la même direction pour tous les participants,
4. que l'information recherchée soit observable sur une base quantitative, si possible.

Le corpus interculturel de cette étude donne les moyens d'effectuer une telle expérimentation.

II-3.2.1 Expérimentation d'une situation de recherche d'informations

Le corpus interculturel de l'étude comprend des situations d'exolinguisme, au cours desquelles immigrants et locuteurs-experts sont amenés à rechercher de l'information linguistique. Ces situations sont l'occasion d'accéder à des données de première main, prélevées dans des conditions expérimentales écologiques.

La personne immigrante en recherche d'un mot non disponible (au sens didactique du terme) ou inconnu va annoncer, en le verbalisant, qu'elle recherche une information stockée ou non en mémoire. Cet effet d'annonce est caractéristique, il va lui permettre de conserver le tour de parole nécessaire, pour trouver l'information « indisponible » (mot connu impossible à retrouver) ou « absente » (mot inconnu). D'ailleurs, l'expert s'y prend de la même manière, ces stratégies langagières étant valables pour tout locuteur. Et là, l'hypothèse est viable, conforme aux processus cognitifs décrits dans la théorie de l'*embodiment* ; la stratégie mentale devrait être associée à une signature mimo-gestuelle, au moment de la recherche du mot inaccessible dans l'instant.

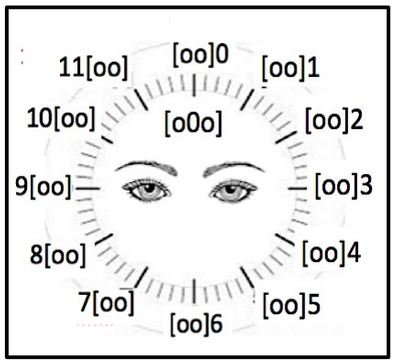
Un corpus général, comprenant les 28 interactions formatées aux 30 premières minutes d'observation (234 269 occurrences mots), accompagnées de vidéos stockées des mêmes participants lors d'une autre interaction a été constitué. Dans ce corpus, toutes les situations correspondant à une recherche d'informations préalablement verbalisée ont été prélevées. Quarante expressions idiomatiques sont employées par 30 participants différents (23 immigrants et 7 natifs). Ces expressions indiquent que la personne se prépare à rechercher activement un mot ou une expression qu'elle ne connaît pas ou ne retrouve pas, et 145 situations ont ainsi été répertoriées :

> « Comment dire ? » [46] ; « Comment s'appelle ? » [19] ; « Comment c'est ? » [18] ; « Comment expliquer ? » [18] ; « Comment on dit » [17] ; « Comment ?… » [8] ; « C'est quoi ? » [5] ; « Comment se dit » [3], « C'est comment ? » [4[, « Comment ca s'appelle » [3] « Comment ça dire ?… » [2], « Comment on appelle ça ? » [1] ; « Comment c'est ? » [1] ; « Comment je pourrais dire ?… » [1] ; « Comment dit…? » [1]; « Comment je pourrais dire ça ?… » [1] ; « Comment dire ça ? » [1] ; « Comment on pourrait dire ?… » [1] ; « Comment c'est ça ?… » [1] ; « *Como se dit ?… » [1] ; « Comment je pourrais dire ca ?… » [1] ; « Comment ça ?… » [1] ; « Comment t'explique ?… » [1] ; « Comment se fait… » [1] ; « Comment ça se dit ?… » [1] ; « Mais quoi ? » [1] ; « C'est à dire quoi ? » [1] ; « Comme un ?… » [1] ; « Je ne comprends pas ?… » [1] ; « Comment se dit ?… » [1] ; « Je ne sais pas comme ?… » [1] ; « C'est comme ?… » [1] ; « C'est comme ça ?… » [1] ; « Comment je dirais ça ?… » [1] ; « C'est à dire ?… » [1] ; « Je vais essayer de trouver une traduction ?… » [1] ; « J'ai de la difficulté à trouver un mot ?… » [1] ; « Je vais cherche ton mot ?… » [1] ; « Je ne me rappelle pas le mot ?… » [1].

Les chiffres ou nombres entre crochets indiquent les occurrences d'une même expression répertoriée. Ces situations remplissent les quatre conditions énoncées plus haut : les expressions idiomatiques correspondent toutes à de la recherche d'information ; elles sont toutes de forme déclarative, verbalisée ; les recherches d'information sont isomorphes ; le nombre de locuteurs est suffisamment important pour que les données puissent être quantifiées (*cf.* ANNEXE 5).

II-3.2.1.1 Direction générale du regard

Ici, dans l'étude, sur 129 des 145 situations (88,90 %), l'émetteur-bruyant détourne le regard pour chercher le mot qui lui manque. Tout se passe comme s'il fallait que son regard se dirigeât ailleurs pour trouver un mot ou une expression qu'il ne trouvait pas en regardant son interlocuteur. Rappelons le mode de classification utilisé dans cette partie d'expérimentation (*cf.* II-Ch3. Figure 1) :



II-Ch3. Figure 1 : Mode de numérotation des déplacements du regard

Un K de Cohen a été mis en œuvre pour observer les excentrations du regard et les représenter sur la base du déplacement d'une aiguille sur un cadran. Il est admis qu'un degré au dessus ou au dessous, donc 3 degrés au total, sont acceptés comme observation commune. En effet, si plutôt que coder 9, certains juges codent 10 ou 8, cette part de subjectivité est difficilement contrôlable, et le fait de juger plutôt plus haut ou plutôt plus bas est sans doute lié à des phénomènes psychologiques, voire, psycho-physiologiques, situés hors du cadre de cette étude. Le phénomène à considérer, dans le cas présenté, est que les deux juges ont observé un regard se dirigeant à droite.

Plutôt que le recours à un logiciel, le choix de codeurs humains a été privilégié car ce type de données doit être utilisé en situation d'interaction réelle, et qu'il fallait être assuré que tous les mouvements mimogestuels puissent être observables dans l'interaction dialogique. Le fait qu'un degré plus haut ou plus bas soit possible (soit un rapport de 3/12), dans le mode de codification d'un codeur à un autre (donc 1 chance sur 4), donne le rapport suivant :

$$\frac{(125/145) - ¼}{1 - 1/4} = 0.86$$

Selon la terminologie de Landis *et al* (1977), ce codage constitue un accord parfait.

Dans l'étude, les 145 locuteurs/ interlocuteurs cherchent tous une information linguistique « indisponible », dans leur mémoire à ce moment là. Dans près de 90 % des cas, ils détournent le regard, le temps de trouver ce mot ou de revenir à leur interlocuteur qui les y aidera. Ces locuteurs disent rechercher un mot, nous les observons faire, là encore, nous sommes dans la logique d'un protocole traditionnel de type positif. Ils prennent le temps de le dire à haute voix ; le plus souvent, ils ont le mot « *sur le bout de la langue* ». Ce type d'observation offre donc une garantie d'authenticité.

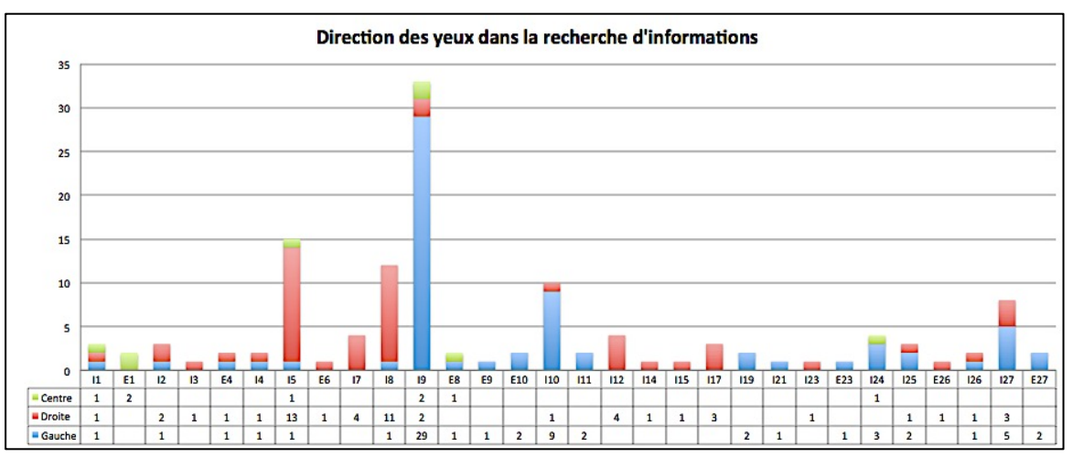
Du point de vue qui nous intéresse, les situations observées ici sont donc comparables à celles repérées précédemment. Dans la première partie de l'expérimentation, des sujets écoutants, en rupture de compréhension, cherchaient à retrouver un groupe phonique, un mot, la structure d'une phrase, auxquels ils n'avaient pas accès, pour émettre leur hypothèse

de compréhension. Dans cette seconde expérimentation, les personnes recherchent librement l'information « manquante » et viennent ensuite tourner leur regard vers l'interlocuteur, soit avec la réponse, soit pour la lui demander : dans ces deux situations dialogiques, une même excentration du regard est observée.

Si les phénomènes identifiés dans cette seconde expérimentation ne sont pas assimilés à des ruptures de compréhension et sont extraits du corpus de la bonne compréhension, c'est pour trois raisons : a) parce que, dans cette série, le locuteur est observé en situation d'émetteur-bruyant ; b) parce que le fait que le sujet-parlant dise chercher un mot, traduit sa pleine conscience du manque et la mise en œuvre d'une stratégie d'autocorrection ou auto-médiation, sans rupture totale de compréhension. c) Parce que les situations de recherche d'information observées sont, certes, accompagnées d'une excentration du regard, mais sur un laps de temps plus long (> 2 500 ms).

II-3.2.1.2 Spécificités idiosyncrasiques liées au regard

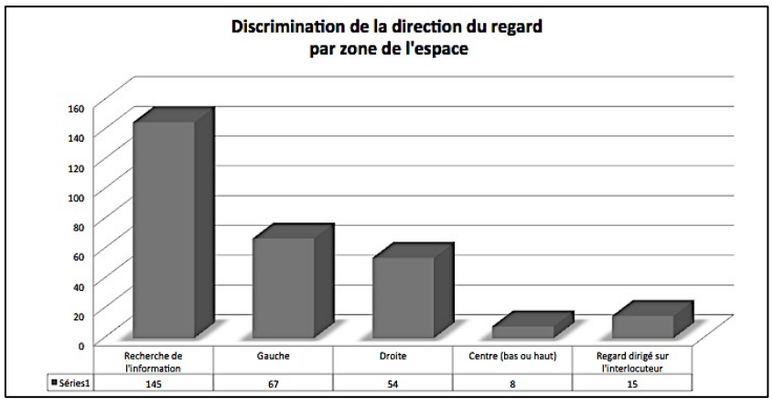
L'une des difficultés, posée par les ruptures de compréhension face au langage corporel, dans l'expérimentation, réside dans la multiplicité des causes possibles. Nous en avons répertorié dix-neuf, si bien que l'observation de regards s'excentrant rapidement, d'une vidéographie à une autre, était observable, sans que l'on puisse savoir si la nature des ruptures était responsable de la diversité des focalisations dans l'espace. Cette dernière expérimentation, sans éliminer tout-à-fait cette possibilité, permet de préciser la nature de la solution, car avec ce second type de données, le genre d'information recherchée étant de même nature (isomorphe), les stratégies cognitives et l'observation visuelle afférente, devaient être similaires (*cf.* II-Ch3. Graphique 1) :



II-Ch3. Graphique 1 : Direction du regard excentré en situation de recherche d'informations

L'observation de la stratégie mimo-gestuelle, non-consciente des sujets-parlants, montre que, pour un même interlocuteur, le regard s'excentre le plus souvent dans la même direction. Cependant, cette direction récurrente est variable d'un locuteur à l'autre. Autrement dit, chaque locuteur montre que, dans cette situation, il utilise une stratégie propre de « repérage virtuel de l'information manquante, dans l'espace ». En outre, l'étude montre, qu'une fois écartées, les situations où le regard est resté fixé sur l'interlocuteur et les

situations où il reste central, s'orientant vers le haut ou vers le bas, dans 121 situations, il s'est excentré à gauche ou à droite (*cf.* II-Ch3. Graphique 2) :

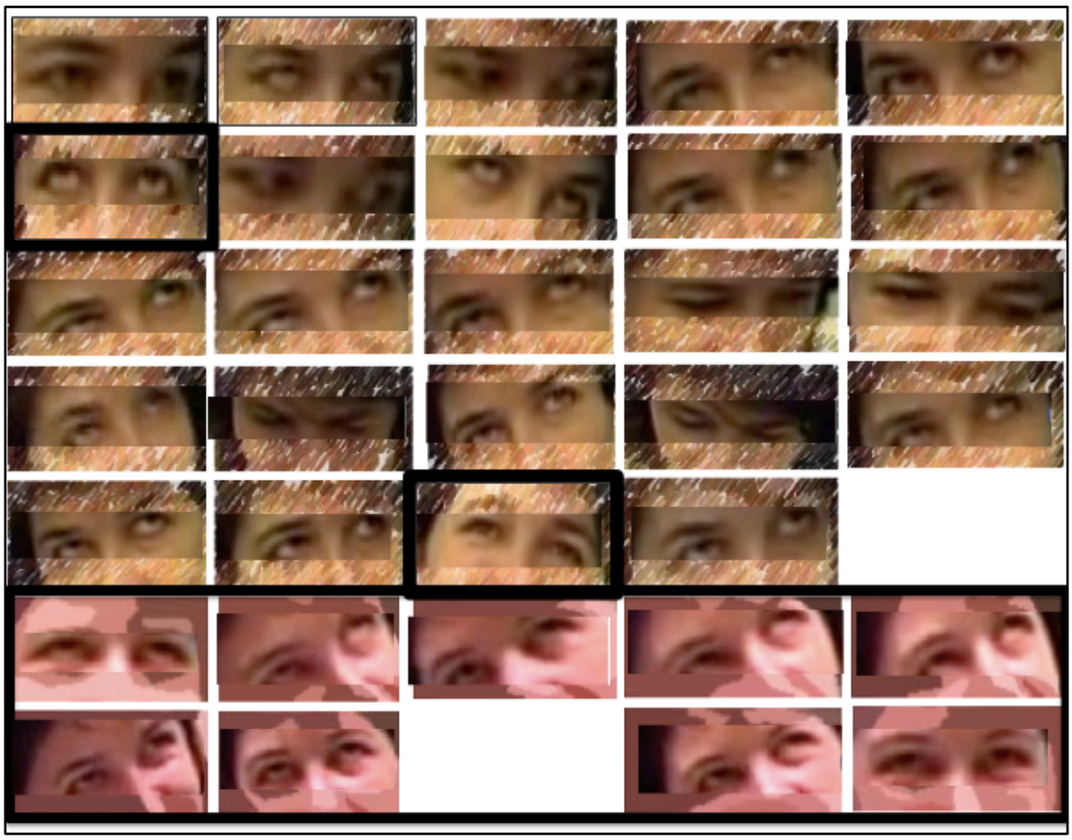


II-Ch3. Graphique 2 : Direction du regard en recherche de l'information

Dans l'étude, si 30 personnes ont déclaré ouvertement rechercher un mot oublié, 4 d'entre-elles ont totalisé 50,3 % des recherches d'informations, soit plus de la moitié.

Les données spécifiques de ces 4 locuteurs (deux immigrantes asiatiques, un immigrant asiatique, une immigrante occidentale) permettent de mener une réflexion d'ordre qualitatif. Chacun va presque invariablement « rechercher » l'information manquante au même endroit de son espace visuel. Pour trois d'entre eux, nous disposions de deux interactions. Leur stratégie automatisée du regard a été observée à deux semaines d'intervalle, dans des conditions physiologiques et psychologiques, etc. différentes. Un filtre a été appliqué sur les images prélevées, afin de préserver l'anonymat des participants.

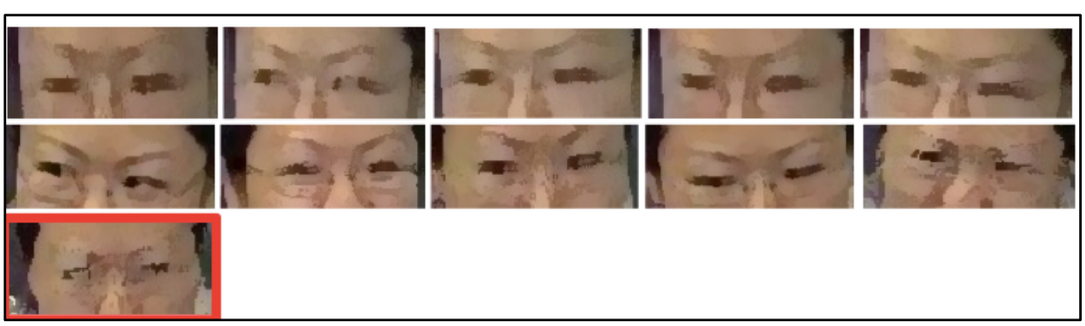
Dans cette interaction, lorsque l'immigrante se trouve en difficulté et qu'elle va rechercher de l'information, son regard s'oriente seulement deux fois à droite, sur les 33 situations (6 %). En outre, dans 72 % des situations, le regard se pose à gauche, exactement au même endroit, dans une proportion 8 à 9 fois supérieure au hasard (*cf.* II-Ch3. Photos floutées 1) :



II-Ch3. Photos floutées 1 : Direction du regard en recherche de l'information (1)

Par ailleurs, la coloration différente des vidéos ainsi que le liseré noir, entourant celles de la seconde interaction, permet d'établir la différenciation entre les deux situations et, malgré les conditions psychologiques différentes, etc., évoquées plus haut, les mêmes déplacements de regards ont été observés. Dans la seconde interaction, le regard se déplace dans la même direction que dans la première, de manière significative et, dans tous les cas (9/9 fois), dans la même direction.

La possibilité d'observer deux interactions filmées à deux semaines d'écart s'est présentée avec une interlocutrice, *via* les images ci-après. La deuxième interaction correspond aux 6 images du bas (*cf.* II-Ch3. Photos floutées 2) :



II-Ch3. Photos floutées 2 : Direction du regard en recherche de l'information (2)

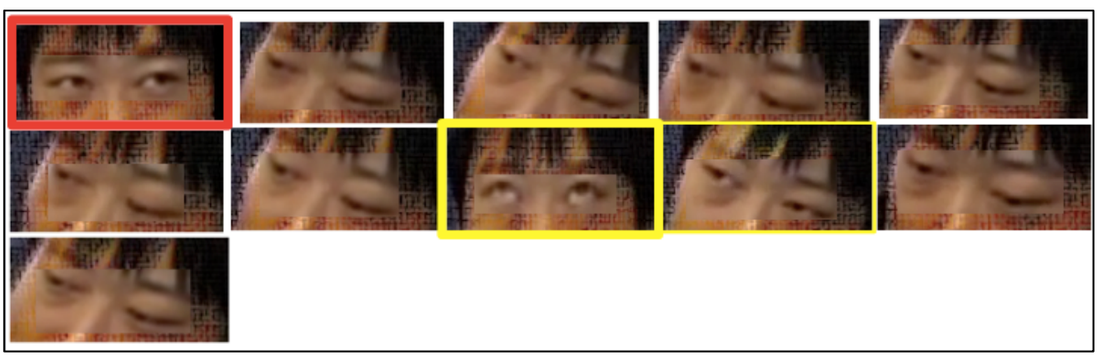
Là encore, la routine mimo-gestuelle établie par le regard était de même type, d'une interaction à l'autre. Un seul regard sur les 11 (l'image seule au dessous) est allé fixer un point à gauche dans l'espace, au moment de la recherche d'informations.

Le même phénomène d'unicité de la routine gestuelle est encore repérable avec la dernière interaction dans laquelle les stratégies de recherche d'information sont suffisamment nombreuses pour être collationnées. Là encore deux interactions ont été prélevées à deux semaines d'intervalle (*cf.* II-Ch3. Photos floutées 3 & II-Ch3. Photos floutées 4) :

II-Ch3. Photos floutées 3 : Direction du regard en recherche de l'information (3)

Sur cette interaction dialogique (*cf. supra*), le regard excentré vers le haut semble chercher l'information vers le même point de façon tellement fixe que certaines images semblent dupliquées les unes à partir des autres.

Lors de la deuxième rencontre, la dynamique du regard est restée inchangée :



II-Ch3. Photos floutées 4 : Positions assises dans deux interactions différentes (4)

Les regards, sur presque 9 de ces 11 vidéos (81,8 %) conblevergent avec tellement de constance dans la même direction, qu'ils semblent reproduits les uns à partir des autres : ce n'est pas le cas. Il est intéressant de noter que sur toutes les images où la personne dit « *Comment dire ?* », les yeux sont projetés dans un plan de l'espace situé à gauche. Sur une image, les yeux regardent très haut en direction du plafond. Or c'est également la vidéo dans laquelle l'immigrant choisit d'autres vocables : *« je ne sais pas le mot ?* » (18'06), pour traduire sa recherche d'informations.

D'un point de vue sémantique, lorsqu'il dit « *Comment dire ?* », il semble être dans la signification « comment vais-je dire ? », alors que lorsqu'il dit « *le mot je ne sais pas, c'est quoi ?* », il est porté à utiliser cette expression différente parce que l'experte ne réagit pas au mot qu'il vient de lui proposer. Il en cherche un autre ou d'autres, sans doute sans savoir exactement lequel ou lesquels. Plus loin, nous reviendrons sur ces éléments, en évoquant le rôle de l'*embodiment* dans ce processus.

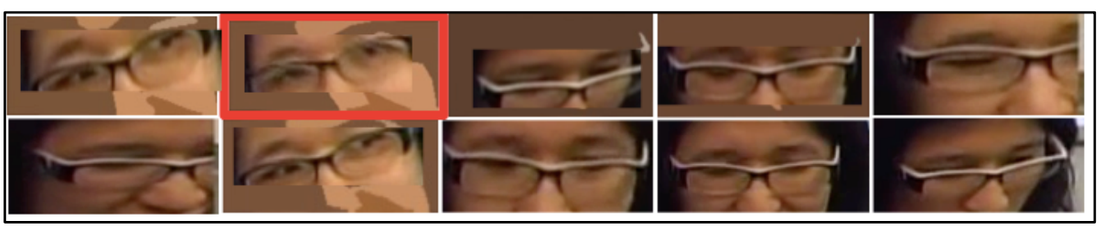
I5 : aussi différent, c'est pas pareil … le comme le entrevue, je dois essayer … je dois **installer** c'est ça ? (PAUSE 2 800 ms) [o0o] c'est comme ça c'est ça ? … 11[oo] + [--] + [--] + [--] + [--] + [--] le mot je ne sais pas c'est quoi ...
E5 : aussi différent, c'est pas pareil, le comme le entrevue, je dois essayer… je dois **installer** c'est ça ? c'est comme ça c'est ça ?… **le mot je ne sais pas c'est quoi** ?...

E5 : t'installer ?
I5 t'installer ? [o0o]

I5 : installer … [R_1_DODE][1] oui
E5 : oui

L'immigrant recherche une information qui lui est plus extérieure ; il va chercher plus haut dans l'espace aussi. Il cligne 5 fois des paupières en 1 240 ms[2].

Comme les regards de ces deux participants asiatiques s'excentraient vers la partie droite de l'espace, malgré le faible nombre de cas observés, un début de généralisation pourrait être suggéré. Cependant, nos observations vont à l'encontre de cette suggestion. D'ailleurs sur cette quatrième interaction quantitativement signifiante, le regard se déplace 9 fois sur 10 à gauche (*cf.* II-Ch3. Photos floutées 5) :



II-Ch3. Photos floutées 5 : Direction du regard en recherche de l'information (5)

De facto, il est impossible de mettre en avant des différences de type culturel, relatives à la recherche d'information verbale. Pour 9 des autres participants, les mêmes observations individuelles, fixées dans les mêmes aires semblent se confirmer. Cependant, le petit nombre de situations recensées ne permet pas d'évoquer une duplication de situations individuelles suffisante, pour tirer des conclusions plus définitives.

Ici, la réflexion d'ordre quantitatif trouve ses limites. Selon les règles de la loi binomiale, à partir de 3 choix possibles (centre, gauche, droite), sur les 30 participants, 9 fournissent assez de données pour être susceptibles de relever d'une loi statistique. Les sujets I5, I7, I8, I9, I10, I12, I17 valident l'hypothèse du regard excentré isomorphe à la recherche d'information mais pas les éléments I24 et I27. Néanmoins, avec 7 validations sur 9, effectuées avec un grand nombre de vidéos, les données basées sur ces 9 participants apportent un argument fort à cette théorie.

Il faut noter, et nous y reviendrons dans la discussion-synthèse, que tout l'intérêt de ces données est d'avoir été obtenues sans avoir été sollicitées auprès des sujet-parlants ayant participé aux interactions dialogiques. De ce point de vue, elles peuvent être dites

[1] Rappel : [R_1_DODE], dodelinement de tête.

[2] Les données 2 de toutes ces interactions n'appartenant pas au corpus original, elles n'ont pas été intégrées dans le chiffrage du tableau. Elles ont été prélevées pour affiner la réflexion d'un point de vue qualitatif.

écologiques car situées au plus près des conditions de la vie réelle, d'où leur intérêt et leur pertinence.

La recherche d'informations manquantes semble donc se faire indifféremment à droite et à gauche, sans que la situation soit véritablement explicable, en l'état de cette recherche. Les quatre personnes sont droitières (bien que cette donnée ne puisse expliquer ce processus, nous y reviendrons dans la discussion). Si nous considérons les stratégies d'apprentissage, ces quatre sujets, avec leur langue maternelle, ont acquis un même processus d'écriture de gauche à droite. Il est impossible également d'alléguer des différences culturelles car il n'y a pas plus d'analogies entre les asiatiques entre eux, qu'entre les occidentaux entre eux, sur la base des données prélevées, ici.

Au vu de ces vidéos, toutes interactions confondues, 86 fois sur 140 (61 % des cas), un immigrant ou un natif-expert sont allés rechercher une information par excentration du regard, à chaque fois, exactement au même endroit, alors que la proposition liée au hasard était de 8 %. En outre, l'observation plus approfondie de quatre interactions, permettant d'observer un nombre plus importants de vidéos, induit à penser que l'idiosyncrasie est dominante, ce qui reste à vérifier car l'exemple de quatre sujets (même si le même phénomène est repérable 4 fois sur 4) est insuffisant pour trancher. En effet, il serait intéressant aussi d'aller chercher du côté du sens global de la conversation, au moment de l'excentration du regard, pour mieux cerner les raisons de son orientation à droite ou à gauche : paramètre qui peut entrer en synergie avec le principe d'idiosyncrasie souligné plus haut.

II-3.2.2 Stratégie de regard centré versus stratégie de regard excentré

Les observations permises, grâce au dépouillement des données visuelles de l'étude, conduisent à observer deux phénomènes complémentaires. Dans ces 129 situations, le locuteur excentre son regard, et dans 15 des situations collectées (10,4 %), pour chercher une information manquante, il le maintient fixé sur son interlocuteur. Ce résultat conduit à deux observations complémentaires : elles sont liées, d'une part, à la rétention ou non de la parole et, d'autre part, elles pourraient également avoir des implications liées à la possibilité ou non de récupérer les informations.

II-3.2.2.1 Rétention ou non du tour de parole

Dans aucune des 15 situations au cours desquelles le locuteur garde le regard fixé sur son interlocuteur silencieux, alors qu'il cherche l'information, il ne trouve pas sa réponse, alors que dans les 130 tours de parole où il recherche de l'information, il retrouve le mot dans (21 %) des cas, parfois dès la fin du tour de parole. Tout se passe ici comme si la personne qui affirme chercher une information, cessait de la chercher quand son regard revient sur son interlocuteur. La mimogestualité amenée par le regard introduit une nuance interrogative dans l'interaction. Il en est sans doute ainsi dans de nombreuses stratégies de l'interaction dialogique.

La synergie entre l'intonation et le regard posé sur l'interlocuteur fait le sens d'une question posée, sur le plan sémantique : elle relève pleinement de la notion d'enaction (ou trace d'*embodiment*), évoquée avant la lettre, par Saussure (1891) – « *la langue, c'est-à-dire le sujet-parlant* », référencée plus haut –, ce serait la lettre même, s'agissant du précurseur de la linguistique. La direction du regard semble jouer un rôle prégnant dans cette explication qui intègre le corporel au verbal.

Dans l'étude sur les 15 situations où le regard est resté centré sur l'interlocuteur, au moment de la recherche d'information, dans 6 cas, le locuteur-silencieux a coupé la parole de son interlocuteur. Dans 6 autres situations, dès la fin de la phrase, l'expert a repris le tour de parole, et dans 3 cas seulement, sur les 15 (20 %), l'immigrant a poursuivi. Dans 2 de ces trois derniers cas, le sujet-écoutant en recherche d'information, le regard centré sur son interlocuteur, a effectué une pause > 3 000 ms (10 fois supérieure aux pauses les plus habituelles) : une autre manière de céder la parole à son interlocuteur resté silencieux.

Par comparaison, dans les 130 autres tours de parole, où le locuteur a usé d'une stratégie de regard excentré, après le moment de verbalisation de la recherche d'information, la reprise du tour de parole par l'interlocuteur est inférieure à 20 % et le même locuteur a poursuivi. Ainsi, le regard se décentrerait-il pour des raisons également pragmatiques, contextuelles, dans la communication. Le regard excentré présenterait l'intérêt pour le locuteur, émetteur-bruyant, de conserver le tour de parole sans avoir à le négocier.

II-3.2.2.2 Stratégie de recouvrement de l'information

Plus haut, la formule complexe « corps-cerveau-esprit », a été employée pour distinguer le processus de décision à l'œuvre dans la recherche d'information. Derrière cette formule synthétique se trouve un enjeu d'imbrication qui a sa raison d'être.

La stratégie visuelle utilisée par l'émetteur-silencieux suggère qu'il est à la recherche d'une information manquante ou perdue et qu'il pourrait effectivement la chercher de deux manières différentes, selon qu'il regarde son interlocuteur ou que son regard s'excentre avec un retour plus ou moins rapide sur ledit interlocuteur. Ces processus observés, *via* le déplacement du regard et pouvant être considérés comme « in-corps-porés » *embodied* en anglais, s'effectuant à son insu. Ces deux cas de figure supposent deux stratégies cognitives différentes. Dans le premier cas, le sujet est motivé à trouver l'information et se détourne pour la chercher, alors que dans le second, il attend plutôt une réponse de son interlocuteur, assez convaincu de ne pas la trouver ou peu motivé à la chercher.

L'hypothèse émise peut aussi être la suivante : si certains locuteurs ont trouvé des solutions, c'est aussi parce qu'ils se sont accordé un temps de réflexion, *via* l'excentration du regard, sans fixer leur interlocuteur.

II-3.2.3 Comparaison des mouvements oculaires : bonne compréhension et rupture

Les deux situations de bonne compréhension et de rupture peuvent maintenant être comparées, point par point, et des éléments de ressemblances/ dissemblances, liés à cette seconde expérimentation, peuvent enrichir notre compréhension de l'interruption du processus cognitif générateur de ruptures de compréhension.

Au moment de l'interruption du processus cognitif de compréhension, l'interlocuteur émetteur-silencieux traduira sa non-compréhension par une excentration rapide et brève du regard (EB2R), le plus souvent. La même personne, une fois devenue « sujet-parlant », reproduira également une excentration du regard lorsqu'elle recherchera une information librement, sans qu'il soit question de rupture de compréhension. La notion de regard excentré sera le trait commun entre ces deux attitudes. Elle sera brève dans les situations de rupture de compréhension (EB2R), et de durée variable lors de la recherche libre d'information (E2R).

Dans les deux conditions évoquées, d'émetteur bruyant et silencieux, cette excentration du regard traduit physiquement le déplacement des yeux vers une ouverture extérieure, comme une sorte de mise en œuvre d'une stratégie inconsciente, nécessaire pour trouver l'objet absent ou indisponible dans l'espace mnésique. Ce regard ressemble étrangement à celui du locuteur qui cherche consciemment un objet absent dans l'espace qu'il balaye, avant de venir se recentrer sur la communication. Décentrer le regard pour trouver « ailleurs » est une stratégie cognitive acquise/ apprise, qu'il s'agisse du paradigme du concret ou de l'abstrait ; l'opération relève de processus communs, au moins partiellement. Dans les deux cas, l'objet absent pourrait renvoyer à une possibilité qui relève de la permanence de l'objet sur le plan du développement cognitif (Piaget, 1962). L'expérimentation préliminaire prolongée ici et ces nouvelles observations, se corroborent. Un cadre théorique semble s'appliquer, nous y reviendrons.

La durée des regards excentrés entre les deux conditions de compréhension est différente, certes. a) Pour le locuteur-silencieux, être repéré en rupture du processus de compréhension peut être vécu comme un risque de « perdre la face », et pour cette raison, l'excentration brève du regard serait rapidement annihilée par un retour vers l'émetteur-bruyant (EB2R) ; b) dans la situation de bonne compréhension, *a contrario*, les informations sont échangées à haute voix, le mot à rechercher émergeant le plus souvent de l'interlocution, voire, d'une complicité établie entre les deux interlocuteurs, dans certains cas. Cependant, une question reste en suspens, dans le cas de la rupture de compréhension : pourquoi l'EB2R supposée est-elle parfois absente ?

Les situations dans lesquelles les regards ne s'excentrent pas, lors de la recherche d'information, en situation de bonne compréhension, pourraient servir de cadre de référence. Dans ces situations, le fait de conserver le regard excentré tout en parlant permet de conserver le tour de parole, le temps de retrouver l'information manquante. Alors que la

brièveté de l'excentration dans la rupture de compréhension permettra au contraire de cacher la rupture.

Notons également qu'un émetteur-silencieux peut très bien regarder son interlocuteur tout en réfléchissant, car il n'a pas à évaluer son interlocuteur en permanence. Le locuteur-silencieux traite ses informations privées (endogènes), sans quitter son interlocuteur des yeux, et les regards excentrés sont observés simplement lorsqu'il a besoin de comprendre les informations verbales fournies par son interlocuteur (exogènes), sans y parvenir. À cette occasion, l'interlocuteur silencieux cherche alors brièvement à l'extérieur.

Dans sa position, l'émetteur-bruyant vit des contraintes de communication spécifiques, différentes de celles de l'émetteur-silencieux. D'abord, il observe en permanence l'effet produit par ses propos sur son interlocuteur, afin de s'adapter à son niveau de compréhension. Ensuite, il doit maintenir le fil conducteur de ses dires, en anticipant leur cohérence. Enfin, il oriente globalement la conversation, pour maintenir l'attention de son interlocuteur. Dans ces conditions, lors de moments de concentration accrue, se recentrer dans une « bulle », pour réfléchir et trouver l'élément d'information manquant, pourrait expliquer des excentrations prolongées.

II-3.3 En synthèse

La rupture de compréhension semble repérable, à partir du moment où l'information incomprise est recherchée. Une situation de recherche d'information objective comparable est alors prospectée. Or des expressions du type : « *comment ça se dit ?* » ; « *Comment dire ?* […] », employées quand des locuteurs recherchent une information à voix haute sont de type standardisé. Dans le corpus interculturel, 145 recherches de mots de la part de 30 locuteurs-silencieux ont été isolées et, dans 89 % de ces situations, l'émetteur-bruyant a excentré son regard, pour chercher le mot ou l'expression manquant(e), au moment voulu. En revanche, l'excentration est orientée de façon variable, suivant les sujets, et elle s'étend sur des durées variables, également. Dans 15 situations (10,3 %), l'émetteur-silencieux ne quitte pas son interlocuteur des yeux pour aller chercher l'information manquante et, dans ces 15 cas, il ne trouve pas seul ladite information. Par comparaison, les sujets qui émettent une excentration du regard ont retrouvé les informations dans 21 % des observations vidéo. L'hypothèse qu'un regard non excentré signe une situation de rupture du processus de compréhension, où le sujet sait qu'il ne retrouvera pas l'information manquante semble plausible, mais à vérifier.

PARTIE II – CONCLUSION BRÈVE

Dans cette seconde partie, au chapitre 1, la méthodologie choisie et adaptée à l'expérimentation préliminaire programmée, a été exposée : il s'agit de l'étude auditive et visuelle d'un corpus d'interactions dialogiques, en situation exolingue et asymétrique, mettant en présence 28 interlocuteurs experts québécois de langue française et 28 immigrants, dans le cadre d'interactions de 30 minutes chacune.

Les modes de collecte et l'analyse des données ont été présentés et effectués (14 heures d'enregistrement), permettant de repérer des ruptures du processus cognitif de compréhension verbale, dans le corpus. Des « blocs-textes » spécifiques, susceptibles de contenir une interruption dudit processus ont été déterminés et soumis à une analyse inter-juges, pour en fixer la fiabilité. Cent soixante dix-sept (n = 177) de ces « blocs-textes » ont finalement été retenus comme encapsulant une rupture de compréhension.

Le second chapitre était consacré à la quantification et à la qualification des ruptures de compréhension, d'un point de vue linguistique. Elles ont été réparties en quatre catégories (phonétique, lexicale, morphosyntaxique et discursive) plus une, celle liée à un défaut d'attention, considérée en tant que mécanisme cognitif et non comme un repère langagier ; ce que la mimogestualité a confirmé.

Les ruptures de compréhension manifestes (n = 177), issues de l'interaction dialogique entre 28 immigrants et 28 sujets francophones, décrites et analysées, ont permis d'en repérer les ressorts verbaux et d'en déterminer le point d'incidence. Parallèlement, des critères mimogestuels, observés de manière récurrente, lors de ces interruptions de la compréhension, ont été repérés, au moment même de leur incidence, en amont de leur manifestation verbale.

Parmi les observations mimo-gestuelles, la mesure des mouvements axiaux de la tête, a montré que les sujets ressentaient cette rupture – la vivaient, si l'on se réfère à la théorie de l'*embodiment* – dès son apparition, sans savoir, à ce niveau de la réflexion, si cette première perception intériorisée résultait d'une prise de conscience ou si elle était plus infra-consciente. Il a simplement été noté que le corps indiçait cette rupture, avant que le sujet-parlant ne l'exprimât.

Un indice mimo-gestuel, une excentration du regard brève et rapide (EB2R) a été fréquemment observée au voisinage des ruptures de compréhension. Cette EB2R pourrait être le moment durant lequel le sujet-parlant recherche l'information manquante et ce phénomène, être l'origine, le point d'incidence même de la « fracture » du processus de

compréhension. Cette situation a été comparée à un corpus de recherche d'informations verbales, hors rupture de compréhension et le même type de regard excentré a été repéré, associé cette fois clairement à la recherche d'information, sur un laps de temps plus étendu (E2R).

La durée inférieure de l'excentration de ce regard (≤ 2 500 ms), pour l'EB2R, en situation de rupture de compréhension marque effectivement la différence entre les deux types de situation : en compréhension, il y a recherche simple d'une information, alors que l'EB2R semble signer une véritable interruption du processus cognitif de compréhension.

Les étapes de la réflexion consacrées au langage étaient un préalable à la démonstration de l'existence de manifestations corporelles qui peuvent être le reflet d'un décrochage de la compréhension. *De facto*, un indice mimo-gestuel fort de rupture, l'EB2R, pourrait bien être l'élément de déclenchement de la rupture de compréhension ou son immédiate conséquence, comme nous l'avons suggéré plus haut.

Pour approfondir et compléter cette étude, il reste à confirmer que l'EB2R décrit n'est pas un épiphénomène, lié à autre chose qu'une interruption du processus de compréhension. Ce qui serait le cas, si le phénomène de regard excentré apparaissait dans les mêmes conditions et à la même fréquence, en situation de bonne compréhension.

La troisième phase de cette démonstration suppose donc une inversion d'inférence (verbale indépendante et mimo-gestuelle dépendante), pour savoir s'il est possible de montrer que les ruptures de compréhension sont directement identifiables, *via* l'observation d'attitudes posturo-mimo-gestuelles précises.

Il s'agit donc de repérer l'apparition de l'EB2R (variable indépendante), chez les émetteurs-silencieux dans les 28 interactions, indépendamment du langage verbal, et cette configuration oculaire devrait être absente ou non significative dans les situations de bonne compréhension. En outre, lorsqu'une EB2R apparaitra, les situations verbales (variable dépendante) voisines, devraient être significativement liées à une interruption masquée du processus de compréhension. Un lien significatif et fiable entre EB2R et rupture de compréhension serait alors avéré. Voyons ce qu'il en est dans le chapitre suivant.

PARTIE III : INVERSION D'INFÉRENCE
EXPÉRIMENTATION *PRINCEPS*

III-CHAPITRE 1 : EXPÉRIENCE *PRINCEPS*

> Les structures cognitives ne sont pas des formes de la conscience, mais des dispositions du corps, des schèmes pratiques.
>
> Bourdieu (1997), *Méditations pascaliennes*

III-1.1 Introduction

Dans cette troisième partie, la rupture de compréhension est observée directement à partir du langage corporel, afin d'examiner dans quelle mesure des configurations mimo-gestuelles spécifiques peuvent, à elles seules, signifier des interruptions du processus de compréhension. Ensuite, ces données seront mises en lien avec le langage verbal, variable dépendante de l'étude, pour valider la véracité des ruptures observées sur des critères mimogestuels.

Dans un premier chapitre, l'excentration brève et rapide du regard (EB2R) sera identifiée systématiquement dans la totalité du corpus, indépendamment des situations de rupture de compréhension. Dans cette partie d'expérimentation, la proximité déjà observée entre cet item mimo-gestuel et l'incompréhension verbale conduira à se demander si des ruptures de compréhension masquées, non repérées, seraient identifiables *via* le langage corporel. Enfin une approche chiffrée permet de voir dans quelle mesure une quantification statistique permet ou non de généraliser la réflexion et de proposer l'EB2R comme critère effectif de la rupture de compréhension.

Dans un second chapitre, une discussion-synthèse tendra à faire un point théorique sur la l'apport possible de cette étude à la fonction cognitive (neurpsychologique) de compréhension et ses ruptures, *via* l'observation conjointe du langage verbal et du langage corporel. Les conditions nécessaires ainsi que l'intérêt de la mise en œuvre d'une réflexion autour de la mimo-gestuelle pour enrichir la compréhension du langage verbal en interaction, seront également discutées à cette occasion.

III-1.2 Expérimentation 2 : EB2R dans le corpus général

Une esquisse de lien entre déplacement oculaire rapidement excentré et rupture de compréhension (EB2R) commence à être mise en avant : ce lien théorique sera opératoire si,

et seulement si, de façon statistiquement significative, l'EB2R est absente des situations de bonne compréhension. C'est un préalable à la poursuite de la réflexion.

Les conversationnalistes et la littérature afférente définissent La « bonne compréhension » en situation d'interaction dialogique, comme toute situation dans laquelle aucune demande de précision n'a été formulée. La bonne compréhension est donc postulée par défaut, comme toute situation hors ruptures de compréhension. Ainsi, la totalité du corpus duquel sont extraits les « blocs-textes » d'interruption du processus de compréhension, pourrait être considérée comme un bloc unique de bonne compréhension. En outre, reprendre tout le corpus (hors situations de ruptures de compréhension) nous évite d'établir des critères de sélection de la bonne compréhension : ils pourraient s'avérer restrictifs et/ou invalides.

L'EB2R a été repérée initialement, dans 177 situations de rupture de compréhension, circonscrites dans l'ensemble du corpus et « encapsulées » dans les tours de parole qui constituent le cœur des « blocs-textes ». À l'origine les « blocs-textes » avaient été sélectionnés sur une base plus large, pour montrer qu'en aval, la rupture était en voie de résolution. Mais cette dernière « phase discursive », de l'ordre de l'anticipation (Jacquet-Andrieu, 2011 ; Jacquet-Andrieu *et al*, 2014), relevait déjà de la bonne compréhension, dans bien des cas. Le déplacement oculaire excentré est donc observable dans 382 tours de parole, et il est repérable dans 46 % des tours de parole (177/382).

La comparaison doit être établie maintenant avec la bonne compréhension. De nouveaux « blocs-textes » ont donc été systématiquement construits, autour des EB2R (≤ 2500 ms), chez des locuteurs-silencieux. L'EB2R devient donc une variable indépendante : elle est identifiée, relevée et extraite spécifiquement dans tout le corpus : 272 ont été émises par l'émetteur-silencieux et relevées, à partir de 28 interactions de 30 minutes, 840 minutes (14 heures), soit une EB2R toutes les 03'08".

Les 272 regards excentrés sont observés sur 9 755 tours de parole, desquels sont soustraits les 382 tours de parole encapsulant une rupture de compréhension. Dans la totalité du corpus, en situation de bonne compréhension, les regards excentrés sont présents dans 3 % des cas (272/9 373).

À propos les ruptures de compréhension, une première analyse quantitative montre que les EB2R sont près de 16 fois moins nombreuses (0.46/0.029) dans les situations de bonne compréhension que dans les situations de rupture. Par ailleurs, comme certains de ces regards pourraient correspondre à des situations de ruptures de compréhension non encore identifiées, car masquées – éventualité que nous décrirons plus loin –, il y a tout lieu de penser que les (EB2R) pourraient constituer des marqueurs pertinents de l'interruption du processus cognitif de compréhension.

Un autre type de calcul, plus précis que l'approche par le comptage des tours de parole est requis. Il s'agit du calcul des structures linguistiques du tour de parole. Un chiffrage a donc

été établi, à partir des occurrences mots. La bonne compréhension est considérée à partir du corpus global traité, soit de 214 112 mots, desquels sont soustraits les « blocs textes » de rupture de compréhension ainsi que l'indiçage de toutes les entrées de tour de parole (9755). Les indications de temporalité et les didascalies intégrées dans les interactions, à des fins de contextualisation, dans les 382 pages du corpus texte général, sont également soustraits. Le corpus de contrôle comporte donc 184 112 occurrences-mots.

Les mêmes consignes sont suivies pour sélectionner les mots des « blocs-textes » de rupture de compréhension et, *in fine*, 8 177 occurrences-mots constituent le corpus complet des ruptures de compréhension. Il est obtenu : (177/8177) *vs* (272/184112) soit 2,16 % *vs* 0,15 %, soit 14 fois plus d'EB2R en situation de rupture de compréhension

D'après ces calculs statistiques, quantitatifs, et quel que soit le mode de calcul, l'EB2R est environ 15 fois plus présente dans les contextes de rupture de compréhension que dans ceux de bonne compréhension générale. Il devient alors possible d'émettre l'hypothèse que certaines EB2R, repérées en situation de bonne compréhension, pourraient effectivement rendre compte d'interruptions masquées, non identifiées de ce processus cognitif, ce qu'il faudra vérifier.

III-1.3 Types de causes possibles

La cause du regard excentré, en situation de bonne compréhension, même si celle-ci est moins repérée que dans les ruptures, ne s'en trouve pas expliquée *a priori*. Deux catégories sont tout de même repérées : celles assimilables à des EB2R masquées, relevant d'une rupture de compréhension potentielle, et des EB2R apparues pour des raisons connexes, identifiées ou non, sans identification possible de rupture de compréhension.

III-1.3.1 EB2R et ruptures de compréhension

À partir de la variable indépendante de la mimogestualité, les variables dépendantes permettant de repérer les EB2R masquées, dans le corpus de bonne compréhension (au moins apparente) sont de plusieurs types : des paires adjacentes inadaptées, une écoute labile, le masquage par des marqueurs phatiques, ou encore des arguments factuels illogiques.

III.1.3.1.1 Paires adjacentes inadaptées et écoute labile

En cas de rupture de compréhension, le locuteur-silencieux peut faire comme s'il comprenait et répondre à côté de la question. Dans ce cas, le discours masque la rupture. Dans l'interaction ci-dessous, l'immigrante chinoise ne comprend pas vraiment la question et elle répond sur autre chose ; elle hésite à répondre, le temps d'une pause de presque 1 800 ms, six fois plus longue qu'une pause normale, observable au moment d'un changement de tour de parole.

Interaction 2_ BV_8_0430 mns

E2 : ok pis euh … est-ce que là bas en Chine une femme pharmacien pis un homme pharmacien c'est vu de la même façon ? ... c'est égal
I2 : ok [--] pis euh … est-ce [--] + [--] est-ce que [--] que là bas [--] + [--] + [--] [R_1_ARD] en Chine [--] une [--] + [--] femme pharmacienne [--] pis un homme pharmacien [--] vu [--] de la même façon [--] **[oo]3**

I2 : [o0o] [**PAUSE : 1 800 ms**] euh
E2 : euh

E2 : … c'est égal
I2 : … c'est égal [--]

I2 : [--] + [oo]3 oh c'est c'est c'est **[--] + [--] + [--]** … oui [R_1_ASI_60_6] [--] c'est égal [--] + [--] + [oo]3 ça dépend [--] + [--] + [--] + [--] + [--] + [--] + [--] + [--] + [--] [G_56] de la Chine ... la Chine il y a des [--] + [--] + [--] + [--] + [--] médicaments différents [--] + [--] + [--] + [--] + [--] + [oo]3… [S_C_20_MOUV] [--] + [--] + [--] + 9[oo] le médicament [--] + [--] un comme produit et l'autre [--] + [--] + [--] [oo]3 c'est comme euh [--] + [--] + [--] herbe ...
E2 : oh … c'est c'est c'est oui c'est égal ça dépend 7[oo] de la Chine ... la Chine il y a [--] des médicaments [--] différents ...
E2 : ok
I2 : ok

L'observation attentive de l'interaction montre immédiatement le grand nombre de clignements de paupières de l'immigrante : 14 durant les 8 secondes du temps d'écoute de la question (105 clignements/min sur cette base), ce qui est en contraste avec ses tours de parole précédents où, sur les dernières 20 secondes, elle avait cligné 10 fois des paupières (30 clignements/min). Sa réponse prend la forme d'une paire adjacente inadaptée (dernier tour de parole), ce qui met la locutrice experte en difficulté et en rupture de compréhension. Cette dernière réalise une EB2R, avant de répondre « Ok », acquiesçant sur une phrase n'ayant aucun sens, en réalité.

Les repères mimogestuels et les doubles clignements de paupières permettent de cerner assez bien la rupture, même si elle n'est pas franchement « manifeste », la locutrice n'annonçant pas qu'elle ne comprend pas. La paire adjacente inadaptée peut prendre la forme d'un véritable coq-à-l'âne pour mettre fin à une situation de non-compréhension. Dans l'échange ci-dessous, une native laisse parler une immigrante de ses études, sans la relancer ou produire une reformulation, et lorsque cette dernière a fini, elle change totalement de sujet, en lui demandant ce qui l'a motivée à venir au Québec. La native cligne 6 fois des paupières en 30 secondes. Ce qui correspond à un nombre inférieur aux ratios moyens : ($\geq 20 \wedge \leq 40$ mns).

Interaction 1_BV_0941
I24 : moi c'est le primaire, avant primaire, pré primaire ici on dit pré primaire, le puis c'est le primaire
E24 : ouais
I24 : deuxième le secondaire première cy… cycles il y a deux cycles
E24 : deuxième le secondaire **10[oo]** première cy… cycles il y a deux cycles
E24 : ok
I24 : il y a deux cycles, premier cycle et puis deuxième cycle
E24 : hmm hmm
I24 : et puis c'est le l'université
E24 : ok
I24 : mais il y a il y a un autre chemin chemin
E24 : ok
I24 : c'est presque comme ici
E24 : ah ok c'est aussi...
I24 : … après secondaire puis le DEC puis DEC
E24 : …ok
I24 : puis c'est université
E24 : **ouiais ok … en parlant de… vous m'avez parlé de la Chine**

La paire inadaptée peut apparaître, en raison d'une écoute labile qui suscite plusieurs tours de parole qui, justement, attestent de cette labilité. L'écoute labile appelée parfois écoute « flottante » (acception autre que celle de la psychanalyse), est ce processus par lequel une personne écoute tout en traitant d'autres de ses pensées. Bien définie sur le plan théorique, elle est repérable au message lui-même, court et peu informatif. Elle est assez souvent le fait des locuteurs-experts qui, en arrière-plan, ont un entretien à diriger. Leur écoute divisée entre plusieurs pensées, maintenues à l'esprit en même temps, les conduit à des ruptures de compréhension. Voyons quelques exemples repérés, *via* l'EB2R.

Dans cette interaction (I26), la locutrice-experte, écoute l'immigrante sans ressentir la nécessité de reformuler les dires de son interlocutrice, alors que ces tours de parole sont relativement longs et susceptibles d'être discutés.

Interaction 26_BV_1838_
E26 : puis ici maintenant [--] il fait quoi ?
I26 : il est en train de réfléchir
E26 : ok

I26 : pour faire autre chose, dans l'année dernière il a travaillé ici dans une entreprise importe exporte c'est commerce international
E26 : Pour faire autre chose, dans l'année dernière il a [--] travaillé ici dans [--] une entreprise importe exporte
[--] c'est commerce international **[oo]6**

E26 : hmm hmm
I26 : il y a des relations avec la Chine
E26 : ok
I26 : donc il travaille dans ce domaine là mais il n'aime pas vraiment … il est en train de réfléchir peut-être travail comme mais pas comme infirmière mais c'est comment dire c'est pour aider comme dans la maison de retraite
E26 : ok
I26 : Pour prendre soin de personnes …
E26 : ok

Dix clignements sont observables sur cinquante secondes, soit, 12 clignements/minute, assez loin du ratio habituel ($\geq 20 \wedge \leq 40$), considéré comme normal. Pas une fois l'experte ne relance, alors que les entrées de thèmes sont nombreuses. Cette situation d'écoute labile se poursuit et 8 tours de parole plus loin, c'est finalement l'immigrante elle-même qui pose une question. La native répond après une EB2R, sans même s'être rendu compte que la demande de l'immigrante était une question.

I26_1922_BV, 38
I26 : en français on peut dire la High School … l'école adulte ?
E26 : en français on peut dire la High School … l'école **[oo]2** adulte **[oo]1**

E26 : 9[oo] + [oo]3 + [o0o] ok [oo]6 + [o0o] +8[oo] + [--] + [oo]4 … il va à l'école des adultes [o0o]_ [--]_[o0o] ok

Le simple fait d'être interrogée produit chez la native une vive réaction au moment où elle doit redevenir active, dans le processus de communication.

III-1.3.1.2 Masquage par les marqueurs phatiques

L'utilisation de marqueurs phatiques peut compléter le masquage de ruptures de compréhension préalablement repérées grâce aux marqueurs mimogestuels. Selon Jakobson

(1963), rappelons que le marqueur phatique permet à l'émetteur-silencieux de maintenir l'interlocution et/ou de montrer implicitement (c'est-à-dire, pas forcément tout-à-fait consciemment), qu'il suit ce que dit le locuteur. Mais ce marqueur peut également permettre d'occulter, masquer une incompréhension. Le masquage peut prendre la forme d'acquiescements assez clairs « oui », « ok » ou d'onomatopées qui jouent également le rôle de marqueurs phatiques. Une personne exprimant ostensiblement son accord, son assentiment, ne sera pas interrogée sur ce qu'elle a compris puisqu'elle dit être « d'accord ! ». Dans le « bloc-texte », ci-dessous, une EB2R attire notre attention et nous permet de repérer la rupture de compréhension de l'experte haïtienne. Seuls les tours de parole de l'émetteur-bruyant (à l'exception du tour de parole, l'EB2R intervenant comme alerte) sont retranscrits ici :

Interaction 10_ BV_ 17_2029
I10 : … pour aller à la caisse...
E10 : euh… comme [--] quand t'étais en Chine à la libraire pour commander des euh ... [--] c'est pourquoi ?

I10 : … hmm parce que le logistique c'est travail c'est... grande... beaucoup euh, beaucoup professions
E10 : … hmm [--] parce que [--] le logistique euh [--] c'est travail [R_0_B_H] c'est... grande **[oo]6** … beaucoup [--] euh, beaucoup **[oo]3** professions

E10 : … ouais [R_0_B_H]
I10 : oui... euh maintenant je ne pense pas c'est quoi mais seulement je veux penser je veux travaille comme ça … mais après je dois parce que pendant que tu étudies tu veux étudie beaucoup de choses et après J'ai pensé …tu seulement en travaille une profession
E10 : ok
I10 : mais maintenant je seulement veux étudier une ... un peu difficile pour expliquer …
E10 : … ouais… ouais

La locutrice experte semble d'accord sur le fond avec l'immigrante, sans reformuler : en fait, l'EB2R est l'indice de cette rupture de compréhension qui se confirme dans la demande évoquée plus loin : « *Ok.. mais euh.. dans le fond c'est quoi ça représente la logistique pour toi ?.. c'est quoi la logistique ?* » (E10, 2145). Elle écoutait mais le marqueur phatique masquait sa rupture de compréhension. Voyant qu'elle ne parvient pas à récupérer le sens, l'experte évoque son incompréhension, finalement.

Autre exemple du rôle du lien phatique comme masque de la rupture de compréhension, un tour de parole incompréhensible entre une locutrice experte québécoise et un étudiant chinois. Ce tour se conclut sur un « ok » de l'experte qui, deux tours de parole plus loin, demande à l'immigrant d'écrire sur une feuille ce qu'il vient de dire : la phrase entendue paraît dépourvue de sens. La stratégie est assez grossière mais l'interaction permet de voir, là encore, que l'EB2R observée, en concordance avec le marqueur phatique, évoque bien une rupture de compréhension :

Interaction 20_0413_BV 27
I20 : comment à faire produit euh et comment *[ymrr] comment à faire produit euh… comment la fabriquer comment à fabriquer...
E20 : comment [--] à faire [--] produit [--] + [R_1_ASI_MOUV] + [--] euh et comment *[ymrr] comment à [--] faire produit [--] euh [--] + [--]…comment [--] à [--] faire produit [--] hmm [--] comment [--] la [--] fabriquer [--] comment à **[oo]3** fabriquer...

E20 : [--][R_1_ASI_MOUV]_[--] ok
I20 : ok

I20 : euh produit.

E20 : ok [--] [R_1_ASS_MOUV]_[--] + [--] ok [--] … [A_0_C_C_P_66]_[oNOTESo] ok … donc euh hum … en fait euh j'aimerais ça que vous l'écriviez sur votre feuille …

Dans ce corpus, l'accord factice, renforcé ou exprimé par une pluralité de marqueurs phatiques et d'acquiescements, peut être présenté comme un indice de masquage d'incompréhension, assez signifiant.

III-1.3.1.3 Arguments factuels illogiques

Les repères mimogestuels permettent de montrer que certaines questions posées, sont loin d'être anodines ; elles peuvent l'être parce que le locuteur ne comprend pas ce qui lui est dit, elles font donc progresser l'échange.

Dans l'exemple suivant, un argument factuel illogique surprend l'experte polonaise (E12). Elle est persuadée que l'immigrant chinois avec lequel elle dialogue est formé en Ressources humaines, elle lui pose même la question : « *Qu'est-ce que tu faisais en Chine avant, dis que tu tu faisais une… que tu travaillais en Ressources humaines ?* » [BT106_I12, 2731]. Elle comprend finalement qu'il était avocat, après avoir été momentanément en rupture de compréhension. Dans la retranscription, seuls les tours d'émetteur-bruyants ont été codifiés et conservés, à des fins d'efficacité, sauf le tour de parole de l'émettrice-silencieuse, de l'experte qui traduit sa non-compréhension, *via* une EB2R.

BT107_E12, 2731

E12 : tu as fini université en quel [--]programme?
I12 : ah euh droit … c'est …
E12 : ah euh [R_1_ARD_ASS] droit [--]… c'est comme avocat … **[oo]2**
E12 : [o0o] oui [av] … ok [R_1_ASI_MOUV] [--] … [--] ok tu as [--] fini le … [--] est-ce que tu [G_66] [--] tu [--] as travaillé comme avocat ? [--]
I12 : non non
E12 : non [R_1_ASS_MOUV] [R_0_B_L_0] non [--] [B_S_C_F_H]
E12 : ok [R_1_ASI_MOUV] [--]
E12 : ok
I12 : oui c'est c'est complexe [RIRE]
E12 : c'est complexe.. je… **j'essaie de comprendre** [--] [R_1_ARD_ASS] parce que c'est différent [oo]3

Dans le dernier tour de parole, elle évoque son incompréhension : « *C'est complexe… je… j'essaie de comprendre parce que c'est différent* ».

Dans une autre interaction, E19 demande à son interlocutrice immigrante (émettrice-silencieuse) : « *Votre mari travaille dans quoi, il est dans quoi ?* » [E19, 2521]. L'immigrante répond en parlant et en décrivant le métier de son père. L'experte sait que l'activité décrite n'est pas celle de l'époux, sans savoir de quoi parle exactement l'immigrante. Elle produit cinq EB2R dans son tour de parole d'émettrice-silencieuse reproduit ici :

E19 : votre mari il travaillait dans quoi ?
I19 : il travaillait [--] + [o0o] dans une entreprise comme **[oo]3** + [--] je sais pas … elle c'est pas comme profession [--] + **[oo]5** quelqu'un qui est dans [--] + **[oo]6** la … [R_1_DEGL] + [--] + [o0o] dans la [R_0_B_SOUR] + [--]… petite groupe et il y a la **[oo]5** + [--] + [o0o] + [--]… subir subir comment on dit [--] ici …**[oo]3** + [o0o] [R_0_B_SOUR] c'est [--] comme le ptit boss.

L'observation de la mimogestualité montre que des questions apparemment banales et simplement posées peuvent faire progresser les échanges. Elles sont beaucoup plus fondées

qu'il n'y paraît ; elle sont là pour remédier aux ruptures de compréhension, masquées sur le plan mimo-gestuel par la légèreté de leur ton.

Au terme de l'observation de la totalité des situations du corpus, 52 EB2R ont été repérées dans le corpus général et requalifiées, en « indices de rupture de compréhension », soit 19,11 % des situations concernées.

III-1.3.2 EB2R sans ruptures identifiées

Dans cette catégorie seront identifiés à la fois les regards dont l'excentration paraît explicable, sans qu'il y ait rupture de compréhension, et les excentrations du regard qui, dans certaines situations, enrichiront le corpus de la bonne compréhension. Ces regards excentrés semblent trouver plusieurs explications : l'attention conjointe, le désaccord et la recherche d'arguments, la référence à des informations chiffrées, la timidité ou l'introversion, la nature impressionnable de l'interlocuteur, un bruit extérieur distrayant un court instant l'émetteur-silencieux. Dans toutes ces situations, l'EB2R n'est pas associée à une rupture de compréhension au moment où les yeux s'excentrent.

III-1.3.2.1 Attention conjointe

Durant une interaction, un mécanisme de l'ordre de l'acquisition naturelle est responsable du mécanisme de l'attention conjointe : chez l'enfant, il commence avec une ébauche de pointage non aboutie à l'âge de trois mois (Wundt, 1912), l'usage d'un pointage informatif apparaissant autour de 12 mois (Chevrié-Muller *et al*, 1995 ; Aubineau *et al*, 2015). Ce mécanisme permet d'être deux ou plus, à regarder ensemble dans la même direction, le même objet, au même moment, etc. Dans les interactions observées, un objet peut être regardé et/ ou manipulé par le locuteur-bruyant, attirant brièvement le regard de l'émetteur-silencieux qui se focalise un instant sur ce que regarde son interlocuteur. Dans l'interaction 9, une immigrante ukrainienne a amené son *curriculum vitae* à l'experte-native et elles le commentent ensemble. Très souvent, la durée du regard porté sur l'objet concret – le CV ici – est longue et la condition de brièveté des EB2R (≤ 2 500 ms) n'est pas remplie. Cependant, le regard peut s'excentrer plus rapidement. En soi, le rapport à l'objet est problématique parce qu'il conduit le locuteur à quitter le regard de son interlocuteur en situation d'émetteur-silencieux, sans que nous puissions savoir si la personne est en rupture de compréhension, ou non, à ce moment là. Mais dans la réalité des faits, le regard a tendance à s'arrêter machinalement, longuement sur les objets et la condition de la durée (≤ 2 500 ms) n'étant plus remplie, le mouvement oculaire ne relève plus des EB2R (*cf.* E2R > 2 500 ms).

Quatre vingt sept situations ont été écartées, correspondant à des moments durant lesquels l'émetteur-silencieux regardait brièvement son propre CV qu'était en train de commenter l'émetteur-bruyant. Dans ces moments, plusieurs causes différentes pouvaient être impliquées, liées aussi bien à l'attention conjointe qu'à la gestion de l'impressionnabilité.

L'objet CV permettait alors de se désengager dans le silence du regard de son interlocuteur, sans qu'il y ait rupture mais sans pouvoir évaluer non plus la cause de l'excentration.

III-1.3.2.2 Anticipation, désaccord et recherche d'arguments

Anticipation, désaccord et recherche d'arguments sont trois situations, sans lien avec la rupture de compréhension, et dans ces trois ordres, la motivation de l'émetteur-silencieux consiste à reprendre le plus vite possible le tour de parole. Les regards excentrés sont propices à traduire l'activité de la pensée.

L'anticipation est une stratégie naturelle que l'émetteur-silencieux met en œuvre lorsqu'il sent que son interlocuteur (l'émetteur-bruyant) va lui poser une question. L'excentration du regard permet d'anticiper la réponse en l'organisant mentalement. L'anticipation qu'elle requiert est liée est repérable dans 18 séquences. Dix-sept fois sur dix- huit, le regard a pris une direction latérale. Un seul regard s'est déplacé vers le bas ([oo]6), avant de se déplacer latéralement, vers une position supérieure gauche ([oo2]), ce déplacement précédant une réponse.

Le regard conserve cette même dynamique de recherche latérale, dans les situations de désaccords. Les yeux ne s'orientent pas là non plus, vers les cadrans inférieurs ([oo]5, [oo]5, [7[oo]). La personne en désaccord anticipe sa réponse, elle la prépare.

III-1.3.2.3 Référence à des informations chiffrées

La référence à des informations biographiques chiffrées ont conduit/obligé plusieurs locuteurs à qui il était demandé des précisions numériques (nombre d'années vécues au Québec, leur âge ou celui de leurs enfants, la date de la fin de cours suivis, le nombre d'années de travail avant l'immigration) de se couper brièvement de leur interlocuteur, le temps de trouver la ou les réponses adaptées, avant de prendre leur tour de parole. Le comptage en langue étrangère requiert une adaptation spécifique et le traitement simultané d'informations d'ordre divers, empêchant de savoir exactement quel est le phénomène exact qui amène l'EB2R. Il s'agit de : a) retrouver en mémoire la période concernée, b) calculer sans oublier, c) écouter la demande verbale précise du locuteur jusqu'à sa fin. Le fait d'anticiper permet de répondre avec célérité au moment du changement de tour de parole. Le besoin de s'isoler brièvement pour se concentrer et traiter les informations, pourrait également être un phénomène à l'origine de l'excentration.

Le traitement de données chiffrées ne génère pas toujours des EB2R mais c'est peut-être simplement parce que le locuteur-silencieux dans ces cas précis a pu s'appuyer sur une réponse déjà faite auparavant, sans être obligé de passer par des phases de calcul compliquées dans une langue étrangère.

III-1.3.2.4 Timidité, introversion, impressionnabilité

Les locuteurs se regardent le plus souvent dans les yeux, mais l'émetteur-silencieux peut détourner le regard, soit par timidité ou introversion, soit parce qu'il est impressionné et, au passage, il produit une EB2R. Dans cette large catégorie, liée aux rapports interpersonnels entre les locuteurs et impliquant leur personnalité (sans que nous soyions fondés à l'affirmer sur la base de cette seule étude), l'asymétrie de l'interlocution, dans le contexte spécifique de la relation expert/non-expert pourrait renforcer ce phénomène.

Ce type de situation dialogique est observable entre deux hommes : un expert québécois et un immigrant brésilien. L'humilité de l'immigrant dans ce cadre interactionnel co-construit semble ici favoriser l'éventuelle supériorité sociale de son interlocuteur. L'immigrant brésilien, baisse plusieurs fois les yeux et la tête, mais son attitude ne peut se confondre avec une rupture de compréhension, il comprend bien et se place simplement dans une position asymétrique, sous son interlocuteur, baissant les yeux, pour éviter de croiser le regard du locuteur-expert, souriant même aux critiques qui lui sont adressées, alors que la situation ne s'y prête pas vraiment. Cette asymétrie ponctuée de regards brefs, vers le sol, est toutefois assez rare dans le corpus.

III-1.3.2.5 Préoccupations et conditions extérieures au dialogue

La confiance accordée à l'interlocuteur, s'ouvrir à lui/ elle ou, au contraire, garder des informations pour soi, est le propre de nombreuses situations de communication. Chaque sujet-parlant est confronté, à un moment ou un autre, au choix d'évoquer ou non des informations plus personnelles. Dans une interaction, l'interlocuteur-silencieux émet intérieurement des hypothèses ; face à une question se profilant, il se demande si sa vie de couple peut faire l'objet d'une discussion avec un étranger. Une EB2R, en direction du sol, suggère alors un retour sur soi, selon la théorie de l'*embodiment* qui, dans ces moments particuliers peut signer une brève rupture avec l'interlocuteur, le temps de réfléchir à ce qui peut être dit ou non, avant de répondre.

Dans une interaction (I1), l'immigrante ne sait pas comment et quand dire qu'elle va arrêter son cours parce qu'elle attend un bébé. Des EB2R traduiront ses hésitations, durant deux tours de parole, en position d'émettrice-silencieuse ; dans ces situations, de nombreux clignements de paupières accompagnent souvent la réflexion et l'orientation du regard.

III-1.3.2.6 Bruits extérieurs

Parmi les causes permettant d'expliquer le regard excentré sans rupture de compréhension, les bruits extérieurs sont susceptibles de générer de tels effets. L'EB2R prend la direction de la source de bruit et revient très vite vers son interlocuteur.

Le plus souvent, une modification de la position de l'axe de la tête précède les mouvements oculaires (moment de l'EB2R) et le traitement de l'information. Mais lorsqu'un bruit extérieur désengage l'attention, pour l'orienter vers la source bruyante et s'y fixer,

brièvement ou non, les yeux précèdent l'axe de la tête. Trois fois, c'est le cas dans ce corpus. Ces trois mêmes fois, le clignement s'est produit, au moment où l'émetteur-silencieux est revenu chercher son interlocuteur du regard, pour l'écouter et poursuivre le dialogue. Les 3 fois, la durée du regard comprise entre le début du mouvement oculaire, sa fixation sur un point extérieur et son retour, s'est effectuée en moins de 2500 ms (EB2R).

III-1.3.2.7 EB2R en situation de bonne compréhension

Enfin, une catégorie reste à identifier, les EB2R qui ne sont reliées ni à une cause de rupture identifiée, ni à une cause de rupture masquée, potentielle, ni à une situation explicable. Elles apparaissent en situation de bonne compréhension. Évidemment, il est possible de dire, et nous serions facilement enclin à le faire, que ces regards sont liés à des pensées traitées en parallèle. En effet, le regard change forcément de trajectoire pour une raison, fût-elle non identifiée, le dire relève du principe de raison suffisante, de cause finale, et même d'une homéostasie de base : les yeux se déplacent avec raison, même subconsciente. Cependant, même si le fait est observé sur des bases formelles, rien ne permet de l'affirmer formellement.

Dans le corpus, 127 EB2R sont expliquées (*cf.* les situations ci-dessus), sans qu'il y ait rupture de compréhension, elles apparaissent spécifiquement en situation de bonne compréhension et doivent être observées et comptabilisées comme telles.

III-1.3.3 Cas limites

Dans cette catégorie, les rapides et brèves excentrations du regard (EB2R), qualifiées « [d']énigmatiques » sont identifiées, parce qu'à partir d'elles, il est difficile de trancher entre bonne compréhension et rupture. L'auto-reformulation est souvent impliquée dans ce processus.

Les ruptures de compréhension ont été jusque là repérées de l'extérieur, c'est-à-dire d'un point d'un point de vue étique. Le fait que l'émetteur-silencieux, à l'écoute, soit central dans cette étude supposait que l'on s'intéressât à des marqueurs de compréhension non-verbaux, par définition. Cependant, tout locuteur décode des ruptures de compréhension, au quotidien, sur des bases purement empiriques qui indiquent si le dialogue peut être poursuivi ou non. Ces observations (consciente ou non) de locuteurs-silencieux émettant des messages souvent décodés de manière infra-consciente conduisent le locuteur-bruyant à reformuler, en cas d'incompréhension suspectée.

Jouxtant l'EB2R, l'observation du corpus montre que le critère quantitatif le plus fréquent, identifié par le locuteur engagé dans l'auto-reformulation est la pause sonore.

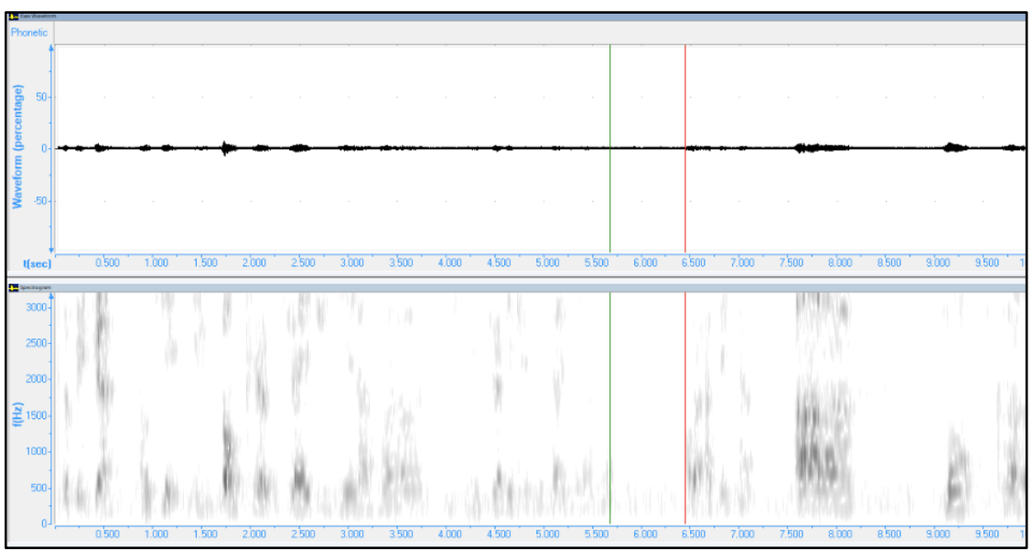
L'EB2R de l'émetteur-silencieux peut être la source, perçue non consciemment, qui a conduit le locuteur à ne pas céder le tour de parole et à reformuler. Cependant, sur la totalité des « blocs-textes » liés à la non-compréhension, cette situation est apparue moins de 10 fois. Et, il est incertain que l'EB2R ait servi d'indice de reconnaissance, consciente ou non,

de la non-compréhension, appelant une reformulation. Des micro-pauses du locuteur l'accompagnaient fréquemment et comme l'interlocuteur ne reprenait pas la parole, il semble plus logique de penser que ces temps de silence, sans changement du tour de parole, ont conduit le locuteur-bruyant à l'auto-reformulation, gardant finalement le tour de parole. Il est possible également que, lors de certaines interactions, l'auto-reformulation ait déjà été planifiée (non consciemment). En langage, la production verbale est largement anticipée (Jacquet-Andrieu, 2011 ; Jacquet-Andrieu *et al*, 2014), le locuteur peut donc anticiper aussi l'auto-reformulation, au moment d'une EB2R. Certains sont représentatifs de telles situations.

Le logiciel *Speech Analyzer* permet de repérer avec davantage de précision les temps de pause correspondant à la période de pause citée (*cf.* III-Ch1. Sonagramme) :

Interaction 11, BV18, 1122.

E11 : donc tu as étudié là bas, tu as vécu toute ta vie là bas … **[PAUSE 720 ms]** à Pékin ?
I11 : [--] donc tu as étudié là bas … tu as vécu toute ta vie là bas [--] … **9(oo) [PAUSE 720 ms]** à Pékin ?



III-Ch1. Sonagramme (ou spectrogramme)[1] : Détail : *Interaction* 11, BV18, 1122

Dans cette interaction, l'immigrante qui n'a pas grandi à Pékin, même si elle y a fait une partie de ses études, ignore sur quels lieux porte la question de la locutrice-experte. Son EB2R, avec une courte pause [720 ms], perçue non consciemment par la locutrice-experte peut avoir contribué à cette reformulation de « Pékin », pour préciser ce qui avait été dit précédemment : « toute ta vie ». Il est possible également que l'experte ait perçu que l'immigrante était perturbée. Cependant, la pause très brève (720 ms, à peine deux fois plus longue que la normale) ne permet pas de l'affirmer.

Ces « blocs-textes » de reformulation tendent à montrer que, pour les locuteurs, il est difficile de repérer les ruptures de compréhension observables sur des critères visuels, sur ces critères infra-conscients. L'effet produit par un regard qui rapidement s'excentre (EB2R)

[1] *Sonagramme* (*sonogramme*) ou *spectrogramme* : représentation acoustique de la production vocale, dans ce contexte. Il objective les sons et/ou bruits verbaux : fréquence [hauteur exprimée en Hertz (Hz)] et intensité [exprimée en déciblels (dB)], sur l'axe du temps.

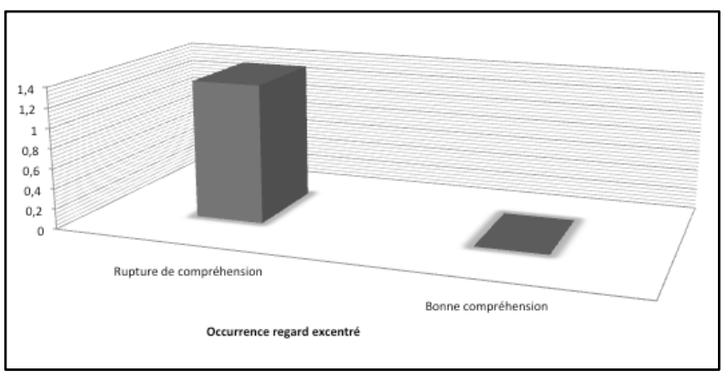
ne semble pas être décodé et intégré, dans le même tour de parole car il ne déclenche pas systématiquement un réflexe d'auto-reformulation de la part du locuteur. La pause sonore est plus efficace à susciter un tel réflexe de la part du locuteur, même sur une base semi-consciente.

L'observation de ces EB2R montre une autre limite de la démonstration car les ruptures semblent plus facilement repérées sur des critères verbaux-paraverbaux, grâce à la pause sonore, que sur des critères non verbaux *strico sensu*.

III-1.4 Brève et rapide excentration du regard (EB2R) en chiffres

Au terme de cette analyse, un grand nombre d'EB2R ont pu être repérées, bien que, jusqu'à présent, elles le soient en situation de rupture de compréhension : 127 fois, sur 272, par défaut, en situation de bonne compréhension.

Maintenant, si dans le corpus la situation est comparée à toutes celles dans lesquelles l'EB2R est présente, il s'avère qu'elle apparaît majoritairement dans les interruptions du processus de compréhension : 121/382 : 0,319, soit dans 31.93 % des tours de parole. Elle est présente également en situation de bonne compréhension ; 127/9155 ; 0,0138, soit dans 1,38 % de tours de parole, c'est-à-dire qu'elle est 24,53 % fois moins repérée en situation de bonne compréhension qu'en situation de rupture (cf. III-Ch1. Graphique 1) :



III-Ch1. Graphique 1 : Distribution des EB2R dans le Corpus total

Un test de Student a été établi pour les 28 interactions. Pour les ruptures avec EB2R, masquées et non masquées. Le ratio RUPTURE avec EB2R/ rupture sans EB2R a été établi.

Un test de Student a été réalisé : t = 14.084, df = 27.061, p-value = 5.629e-14 (Moyenne EB2R pour les ruptures est = 63,89 %) ; elle tombe à 0,87 %, en situation de bonne compréhension : le résultat est donc significatif.

La différence très importante entre les ratios moyens (63,9 % et 0,87 %) donne seulement un résultat global, sans discriminer les caractéristiques spécifiques de chaque locuteur.

Pour démontrer l'effet, pour chaque interaction, un test exact de Fisher a été réalisé sur le nombre d'EB2R, en situation de rupture ou de bonne compréhension. Ce test est dit exact car les probabilités peuvent être calculées exactement, plutôt qu'en s'appuyant sur une

approximation. Un énoncé encapsulé dans un « bloc texte », avec EB2R, est une EB2R, tous les autres non. Et ce, puisque les blocs sans rupture représentent un seul bloc constitutif de la totalité des interactions.

Les résultats du test exact de Fisher s'expriment directement en probabilité, ce qui donne pour les 28 interactions : < 2.2e-16 ; 4.143e-10 ; 4.068e-06 ; 6.239e-12 ; < 2.2e-16 ; 8.789e-05 ; < 2.2e-16 ; 1.145e-05 ; < 2.2e-16 ; 1.964e-11 ; < 2.2e-16 ; 1.507e-06 ; 0.01097 ; 1.698e-09 : 0.01266 ; < 2.2e-16 ; 5.787e-07 ; 0.0001317 ; 3.47e-14 ; 1.037e-06 ; 3.192e-07 ; 1.415e-07 ; < 2.2e-16 ; 1.722e-15 ; 1.239e-14 ; 2.533e-07 ; < 2.2e-16.

Ces résultats sont significatifs pour toutes les interactions, sauf une. Dans deux interactions, la probabilité est seulement de 0.001, effet très fort, donc. Pour toutes les autres, l'effet est extrêmement fort.

III-1.5 Synthèse

Plusieurs des critères de ruptures de compréhension définis dans le cadre théorique de cette thèse, sont observés afin de classer les 272 EB2R repérées dans l'ensemble du corpus (184 112 mots). En chiffres relatifs, les EB2R sont 23 fois plus présentes en situation de rupture de compréhension qu'en situation de bonne compréhension.

Le test de Student a permis d'affiner ces chiffres et de faire apparaître que les EB2R seraient 7,8 fois plus présentes dans les situations d'interruption du processus cognitif de compréhension, qu'en situation de bonne compréhension. Un test de Fisher, reprenant les 28 interactions, une par une, confirme que les EB2R sont plus fréquentes en situation de rupture de compréhension qu'en situation de bonne compréhension, pour 27 interactions sur 28, ce qui correspond à un ratio de 96 %. L'identification des fractures de ce processus cognitif, *via* le critère des EB2R peut donc être dit pertinent.

Les clignements de paupières, par leur accroissement ou leur absence, permettent d'établir la différence entre situations de défaut d'attention et situation de non-compréhension, particulièrement lorsque la communication est labile.

III-CHAPITRE 2 : DISCUSSION-SYNTHÈSE

III-2.1 Présentation

Dans la présente Discussion-synthèse, la réflexion sur l'intérêt de l'articulation entre langage verbal et langage non-verbal, corporel est centrale, pour comprendre ce que sont les ruptures du processus cognitif de compréhension langagière, en lien avec l'excentration brève et rapide du regard (EB2R).

L'étude comporte trois mouvements, présents en synergie. Le premier est lié aux conditions paradigmatiques de possibilité de la recherche ; le second, cognitif, concerne la production de connaissance et le troisième évoque les perspectives ouvertes par la recherche. Cette triple articulation discutée permet de faire le point sur les atouts d'une telle étude et ses limites.

III-2.2 Retour au paradigme lié aux choix de départ

Cette thèse dans son principe était envisageable en écartant auparavant une idée présentée sous une forme quelque peu allégorique : « […] *parler de communication non verbale est comme parler de physiologie non cardiaque* » (Birdwhistell, in Winkin, 1981).

L'application d'un tel postulat au traitement du corpus aurait annihilé d'emblée toute tentative d'utilisation d'une variable indépendante de type non-verbal, pour penser la compréhension verbale. *A contrario*, en s'appuyant sur des données liées à la neurophysiologie (Rizzolatti *et al*, 2007 ; Gallese, 2007 ; Dimberg *et al*, 2000 ; Bear *et al*, 1997 ; Purves *et al*, 1999), à la neuropsychologie (Alexander, 1990, Séron *et al*, 1994 ; Jacquet-Andrieu, 2010, 2012, 2014) et aux neurosciences cognitives (Damasio, 2010 ; Bargh, 1992, 2000 ; Brandt *et al*, 2013 ; Haynes *et al*, 2006 ; Jacquet-Andrieu, 2001 : Yaneva-Nedeva, 2017), cette recherche tend à montrer que les mots ne sont pas toujours nécessaires à l'émergence de la pensée et à sa compréhension (Laplane, 1997). En outre, la théorie de l'*embodiment* (Varela, 1979 ; Maturana *et al*, 1980) affirmant son influence sur les sciences du langage, son impact renvoyant même à son précurseur Saussure (1891), justifie aisément une étude, consacrée au non-verbal et s'attachant au processus cognitif de la compréhension et à ses ruptures.

III-2.2.1 Revenir à Darwin grâce à la duplication numérique

Depuis que Darwin (1862) a mis en correspondance la corporéité animale et la corporéité humaine, et entrepris la démonstration d'une essence unique des espèces, la question de

savoir si l'observation de la gestuelle humaine relevait d'une grammaire unique et universelle, compréhensible par tous, au-delà des cultures se trouve posée. Avec la perspective d'une grammaire corporelle, universelle, l'étude de la corporéité d'un individu, d'un échantillon, voire d'une cohorte étendue, pourrait permettre de tirer des conclusions généralisables et transférables à d'autres populations. Ce qui ne sera évidemment pas le cas, si le substrat culturel imprègne seul et domine la corporéité dans son ensemble. C'est un point clé de cette thèse.

Parallèlement, les possibilités offertes par le traitement et le stockage numérique de l'information posturo-mimo-gestuelle, offre à la communauté scientifique un contexte nouveau où poser autrement la question de l'universalité corporelle. La technologie permet aujourd'hui d'indexer la dynamique des mouvements du corps et ce, dans la logique du projet darwinien, d'en regrouper les caractéristiques.

Des conditions essentielles sont donc réunies pour qu'une démarche d'observation comparative, engagée à partir de la posturo-mimo-gestualité non-consciente, permette l'esquisse d'une réflexion sur la compréhension et l'universalisation d'aspects importants de l'esprit humain, à partir des structures corporelles. Sachant que « esprit-cerveau-corps » (encéphale, pour être précis) sont étroitement reliés « *embodied mind* » (Varela, 1998), il est difficile de concevoir qu'une attitude corporelle soit dissociée d'un état mental et que, derrière la somme de mouvements corporels repérés sous la même forme dupliquée, des attitudes mentales isomorphes ne soient pas identifiables.

Dans cette thèse, des membres de cultures très diversifiées, parlant des langues parfois très distantes structurellement, expriment leurs moments de compréhension et d'incompréhension, au cours d'une série d'interactions dialogiques, où leur activité posturo-mimo-gestuelle est « parlante », au sens de signifiante. Cette dernière délivre des indices corporels récurrents ayant valeur de signes. Ils sont alternativement bruyants ou silencieux. Plusieurs de leurs mouvements corporels ont pu être repérés et comparés, en particulier, des déplacements oculaires, des déplacements des axes de tête et des clignements de paupières.

Pour autant, la démarche théorique permettant de concevoir qu'à terme, l'observation corporelle livre des indicateurs sur des états mentaux, généralisables, ou non, requiert, pour être comprise, que soit envisagée également l'optique d'une approche sémio-corporelle, au sens ou l'entendait Saussure, dès 1891, quand il écrivait : « *La langue, c'est-à-dire, le sujet parlant* » (2002/1891). Si le corps est entendu comme étant et pouvant produire un système dynamique de signes, ces derniers peuvent être identifiés à partir d'une classification, d'une taxinomie susceptible d'en permettre la recension. Une fois recensés très précisément, *via* la numérisation, aucune raison scientifique ne peut être opposée au fait de comparer des productions verbales et des attitudes dynamiques posturo-mimo-gestuelles, dans le même esprit de recherche de régularités sémiologiques, afin de faire émerger des horizons de sens communs, en lien avec la *communication verbo-gestuelle*.

Dans cette recherche, donner sens au repérage de certains mécanismes d'une grammaire universelle, minimale du geste, à partir de l'observation d'attitudes corporelles dupliquées, produites par des individus issus de cultures diverses et parlant des idiomes très différenciés, n'était envisageable qu'après un état des lieux théorique. Il convenait donc, au préalable, de faire converger un faisceau d'arguments congruents : a) privilégier le lien pensée-corporéité dans un rapport verbal non-verbal ; b) concevoir la compréhension, à partir de l'observation d'indices non-conscients, de type préverbal ; c) classifier les informations sur des bases posturo-mimo-gestuelles ; d) mettre en œuvre une classification de type sémiologique ; e) envisager des critères de réfutation des observations effectuées.

Dans l'hypothèse où le lien entre états corporels dupliqués et états mentaux se vérifierait, elle déboucherait sur un éthogramme, rendant compte de cette dynamique, catégorisée et déployée en une syntaxe spécifiques, pour former une grammaire, une norme.

III-2.2.2 Penser les conditions d'autonomisation de la mimogestualité

L'importance attribuée au langage verbal dans l'interaction humaine induisait une vision partiale du champ théorique de la communication et une sous-représentation des données posturo-mimo-gestuelles qui, en outre, étaient plus difficiles à mettre sur support que la donnée auditive. Aujourd'hui, les avancées de la technologie favorisent au contraire l'observation de la mimo-gestualité, dans un contexte où durant le tour de parole, un locuteur sur les deux se tait, est silencieux.

Lors de la rédaction de cette thèse, nous ne disposions d'aucun travail substantiel sur ce paradigme et d'aucun corpus sur la notion de sujet-parlant en position d'émetteur-silencieux. En outre, même si la notion de systémique est appliquée à la communication verbale (Watzlawick, 1979), non-verbale (Birdwhistell, 1970 ; Goffman, 1974), à la notion de feed-back (Bateson, 1977), aucune de ces études n'évoque explicitement l'implication de l'émetteur-silencieux, face à l'émetteur-bruyant ; la vision qui en est donnée reste passive (Oursel, 2012). La notion d'inter-actant de Brassac (2004, 2007), par exemple, reste également en retrait de la dimension d'émetteur-silencieux, expression que nous avons introduite, pour les besoins de la démonstration, afin de désigner ce locuteur, dans la phase de l'interlocution où il se tait sur le plan verbal mais non, sur le plan de sa corporéité (mimogestualité).

Un travail de recherche sur le processus cognitif de la rupture de compréhension chez l'interlocuteur-silencieux, en lien avec sa posturo-mimo-gestualité, justement, nous a permis de nous intéresser au statut de sujet-parlant (au sens saussurien) le moins étudié, de même qu'à la facette de l'intercompréhension la plus difficile à aborder en linguistique, par rapport à l'expression.

Nos observations quantifiées et qualifiées nous ont permis de mettre en lumière un indice dont la récurrence fait sens : l'excentration rapide et brève du regard (EB2R). En l'absence de langage verbal, l'observation de la posturo-mimo-gestualité a mis en lumière une réaction

motrice importante. L'étude s'est d'abord étayée sur le contexte verbal de la reprise de parole de l'émetteur-silencieux, l'EB2R se situant en amont. Pour y parvenir, nous avons dû résoudre quelques écueils d'ordre méthodologique.

III-2.2.3 Mimogestualité et écueils liés aux émotions

Par tradition, il est attendu d'une étude évoquant la posturo-mimo-gestualité, qu'elle prenne en compte les émotions (James, 1884 ; Damasio, 2010, 2017). Or, nous avons choisi d'écarter cette option qui, loin de limiter l'analyse, nous a permis d'accéder à des résultats pertinents, justement parce que l'impasse de l'observation des émotions.

En préambule, nous devons réaffirmer que l'étude des mécanismes de la cognition, dont fait partie la compréhension, suppose l'incidence de processus émotionnels (Damasio, 1992 Ledoux, 2002). Les réactions corporelles d'ordre émotionnel relèvent d'abord de *stimulii* sensoriels et de la perception subséquente, leur prise en compte plaçant les émotions au centre du processus d'action : elles en sont vraisemblablement à la base (Damasio, 1994, 1999, 2003, 2010 ; Ledoux, 2002). De ce point de vue, cette thèse se situe bien dans l'axe des courants de recherche en neuropsychologie, centrés sur les émotions et leur impact sur les réactions d'ordre comportemental.

Ce qui est contesté relève d'un ordre différent, c'est plutôt notre choix de refuser d'envisager comme critère d'observation les traces émotionnelles sur le visage et le corps, pour accéder à une compréhension plus globale de l'être humain (Eibl-Eibesfeldt, 1976 ; Ekman *et al*, 1978 ; Ekman, 2004, 1992, 1992 ; Ekman *et al*, 1976)

L'observation des émotions, dont il est question dans la littérature, est le plus souvent un héritage de Darwin, proche ou lointain, définissant des émotions primaires, premières, rendues observables par l'intensité de leur expression. Or focaliser la réflexion sur les émotions est souvent inadapté à la compréhension des échanges, dans l'interaction dialogique. Des locuteurs, intéressés les uns par les autres, s'écoutent mutuellement et se concentrent sur leurs messages ; la posturo-mimo-gestualité d'ordre émotionnel est peu observable dans un climat de bonne compréhension (Hess *et al*, 2001) ou de nécessité humaine : l'insertion socioprofessionnelle de migrants, ici (Barrier, 2013 ; Egan, 2005). D'ailleurs, sur le principe, attribuer une émotion sur la seule modification des traits du visage d'un émetteur-silencieux, en situation de réflexion, est plutôt aventureux. Darwin (1862) a proposé une sémantique des émotions de base dont la terminologie n'a pas été validée (Jack, 2012, 2013) ; la sémantique du modèle proposé, avec les émotions primaires (joie, peur tristesse, colère, surprise, dégout) ne l'est pas davantage, pour les auteurs qui l'utilisent pour promouvoir l'universalité des émotions (Ekman *et al*, 1978, Ekman, 2004, 1992, 1992, Ekman *et al*, 1976). Le testament scientifique de Darwin réside bien plus dans l'instrumentalisation du processus de connaissance qu'il proposait que dans son observation des émotions de base. En effet, en situation d'interaction ordinaire, tout modèle fondé sur les émotions de base, ne peut rendre compte de l'état d'esprit des locuteurs.

La description des émotions à partir de modèles existants aurait sans doute occulté l'observation des EB2R en situation d'interlocution silencieuse, précisément parce que les émotions ont tendance à amener une centration du regard vers l'objet qui suscite l'émotion (Schachter, 1964). Les axes de tête, particulièrement les axes de rotation ne sont pas décrits en présence d'émotions (Birdwhistell, 1970) et les clignements de paupières semblent disparaitre dans nombre d'émotions primaires (Rimé, 2009). La posturo-mimo-gestualité doit être utilisée et observée autrement.

III-2.2.4 Posturo-mimo-gestualité et traitement cognitif de l'information

Au-delà de l'expression émotionnelle, la cognition est envisagée comme une activité que les auteurs intéressés par le langage corporel délaissent souvent. En effet, ces sapproches qui requièrent un recours à l'imagerie cérébrale fonctionnelle (IRM*f* ou encore MEG)[1], sont difficiles d'accès à l'expérimentation en sciences du langage, sinon dans les contextes spécifiques des pathologies de la communication (Jacquet-Andrieu, 2001, 2012 ; Yaneva-Nedeva, 2017). Cependant, si l'on reprend la définition de la *cognition* du philosophe Kant : « *Acte intellectuel par lequel on acquiert une connaissance* »[2], nous pouvons rendre compte du fait que le sujet-parlant, le locuteur en l'occurrence, doit agir (*acte*) pour *acquérir* une connaissance, Et comme cette connaissance lui est extérieure, une action doit être effectuée *via* ses perceptions pour l'*acquérir*. Or les théories liées à l'*embodiment* prenant pour principe que la connaissance doit être en-corps-porée, qu'elle va s'inscrire dans le corps (Varela, 1993 ; Maturana *et al*, 1980), offrent au contraire l'occasion de montrer que le travail « [d']encorporation », d'intégration de cette connaissance venue de l'extérieur est susceptible d'être observable.

Dans la présente étude, pour comprendre comment l'information est traitée et comprise, il fallait aller voir si l'interlocuteur-silencieux comprenait ou non ce qui lui était dit, s'il était attentif ou non, et s'il recherchait ou non l'information indisponible (dans son sens didactique et neuropsychologique) ou inconnue : toutes questions pour lesquelles la posturo-mimo-gestualité pouvait offrir un large éventail d'indices. L'observation de l'activité cognitive et sa lecture n'est nullement celle de la pensée humaine mais seulement l'observation de mécanismes qui permettent de penser : il s'agit ici d'un état de pensée, engendré *via* le processus de compréhension.

L'emploi d'expressions du genre : « *il est bien concentré* », « *Je sens qu'il n'écoute pas* », « *il a l'air de ne pas avoir entendu* » « *il est dans la lune* », « *Il semble ne pas comprendre* », requiert d'être précisé *via* des données contrôlables, issues de l'observation de la dynamique des interactions dialogiques.

Pour ces raisons, le cadre théorique choisi devait se centrer sur l'une au moins des deux opérations cognitives essentielles de la communication : la compréhension. Plutôt que relier

[1] L'imagerie par résoance magnétique fonctionnelle (IRMf) et la magnétoencéphalographie (MEG), sont deux modes non invasifs d'analyse de l'activité cérébrale magnétique.

[2] Littré, E., *Dictionnaire de la langue française*, t. 2, p. 440.

étroitement langage verbal et langage non-verbal, s'orienter vers une réflexion cognitiviste, associant directement corporéité et pensée nous a paru plus pertinent, ce qui modifiait aussi notre perception du rôle de la posturo-mimo-gestualité, dans l'interaction.

Parmi les thèmes entendus – qui rendent difficile l'exploitation de données posturo-mimo-gestuelles, en vue d'une réflexion scientifique – a surgi la question du contexte socioculturel, thème qui, dans le discours, relativise souvent les apports possibles de la posturo-mimo-gestualité, justement, en tant que théorie à part entière (Birdwhistell, 1970 ; Vrij, 2001 ; Eibl-Eibesfeldt, 2017 ; Argyle *et al*, 1965 ; Exline *et al* 1967).

Là encore, la question nous semble mal posée, car à partir du moment où un processus cognitif est mis en évidence, ici celui de l'interaction dialogique en contexte d'interculturalité et de plurilinguisme, lorsqu'un émetteur-silencieux est en rupture de compréhension, le résultat sera toujours le même : une rupture, au moins momentanée de l'interaction. Le fonctionnement cognitif d'un sujet est ainsi adossé à certaines bases communes. Et même si les causes de la non-compréhension seront différentes, la recherche mnésique d'une information incomplète et/ou non-comprise renvoie à des processus communs relativement déterminés en neuropsychologie de la cognition humaine.

Ces réflexions nous ont conduit à envisager le rapport du verbal et du non-verbal, sans les subordonner l'un à l'autre. Et une fois, l'indice posturo-mimo-gestuel EB2R correctement appréhendé, quantifié et qualifié, *via* des données verbales contrôlées, son observation pouvait être entreprise directement à partir de la corporéité, l'observation de la posturo-mimo-gestualité devenant une approche scientifique à part entière. *A Priori*, ce processus est rendu possible grâce à la profonde unité pensée-intellect-corporéité, fondée sur une conception moniste de la cognition et du langage, dans le présent contexte (Coseriu, 1952, 1973 ; Jacquet-Andrieu, 1977 ; Jacquet-Andrieu, 2012 ; Yaneva-Nedeva, 2017), en congruence avec la théorie de l'*embodiment* (Varela, 1979 ; Maturana *et al*, 1980), amplement développée dans l'exposé théorique de la première partie. Cette réflexion, prolégomènes à une théorie de la gestualité intégrée à la cognition, était nécessaire, pour identifier certains thèmes liés à la posturo-mimo-gestualité et aux connaissances praxiques afférentes, en dépit, et c'est paradoxal, d'un nombre considérable d'études.

III-2.3 Production de connaissances en contexte théorique d'*embodiment*

Trois résultats principaux de recherche ont retenu notre attention. En premier lieu, l'observation, la description et la mise en rapport avec la littérature existante sur l'excentration brève et rapide du regard (EB2R). En second lieu, l'observation simultanée de cette excentration avec un déplacement axial de la tête au moment de l'interruption du processus cognitif de compréhension. Enfin, l'observation dans les moments de rupture de compréhension de la direction latérale des yeux, objet de comparaisons entre deux corpus

distincts, suscitant une réflexion plus large sur la pertinence et l'intérêt des données obtenues, en matière de déplacement du regard.

III-2.3.1 Apports de l'enaction dans la compréhension de la brièveté des EB2R

Le résultat de recherche le plus significatif présenté ici concerne l'excentration brève et rapide du regard (EB2R) qui signe une rupture de compréhension, chez le sujet écoutant (émetteur-silencieux). Ce phénomène particulier et, à notre connaissance, non décrit dans la littérature – du moins sous cette forme – n'est pas une saccade oculaire, *stricto sensu*. Effectivement, dans le dernier quart du XIXe siècle, la saccade oculaire a été identifiée et décrite comme un processus entrant dans la cognition de la lecture (Javal, 1878, 1879) et dont la durée n'excède pas 50 ms (Tatler *et al*, 2003). Les EB2R sont un mouvement du regard, d'une durée plus étendue (≤ 2500 ms). Elle ne sont pas assimilables non plus à un déplacement de la cible du contact visuel, plus durable, leur brièveté écartant justement ce cas de figure.

Dans l'interaction dialogique, aucun des deux locuteurs n'est conscient, *a priori*, de l'existence des EB2Rs. L'intérêt est que l'interlocuteur-bruyant en connaisse le sens et apprenne à les percevoir, chez son interlocuteur en position d'émetteur-silencieux, afin de remédier à la rupture de compréhension qu'elles signent. Une part de l'enjeu de cette thèse se situe là : remédier aux ruptures de compréhension, dès l'incidence d'une EB2R.

Depuis le moment de son déclenchement à celui de son accomplissement, L'EB2R n'excède pas 2500 ms. Mais ce chiffre en cache un autre, celui la rapidité du déclenchement du phénomène. L'excentration du regard apparaît à des moments différents, selon que le thème de la rupture est lié à une idée complexe, émise sur plusieurs tours de parole, ou à une rupture lexicale ou phonétique, survenue sur un seul mot. Dans ces deux cas (30 % des situations), le déclenchement de l'action motrice posturo-mimo-gestuelle peut même être inférieur à 250 ms, et pour l'émetteur-silencieux, il est antérieur à sa prise de conscience de l'incompréhension du mot concerné. Dans ce contexte, si l'EB2R préfigure une rupture du processus de compréhension, en se déclenchant dès le mot entendu (ou une phrase) non compris, formulé par l'émetteur-bruyant, le processus de la non-compréhension semble bien d'incidence corporelle d'abord.

Ces données concordent avec le cadre théorique développé en Partie I, sachant que les *stimulii* sont d'abord observables dans l'espace corporel, avant d'être verbalisés (Haynes *et al*, 2006 ; Lau *et al*, 2004 ; Soon *et al*, 2008 ; Gazzanigga, 2013). L'activité du corps précède la conscience de l'événement. Et c'est sans doute l'activité corporelle qui engage la prise de conscience du processus ; du moins pouvons-nous le postuler ici, faute de pouvoir le démontrer formellement.

Dans ce processus, l'activité corporelle est « en-corporée », *embodied* (Lakof *et al*, 1999), elle est mouvement et elle facilite l'activité cognitive, en la précédant, en la préfigurant. Le

geste corporel (l'EB2R) précède la prise de parole (ou non en cas d'incompréhension occultée) de l'émetteur-silencieux, lorsqu'il dit, par exemple : « *je n'ai pas compris* » ; « *vous pouvez répéter* ? ». La pensée est enactive au sens de (Varela, 1979, Varela *et al*, 1991), elle se forge en action dans le déroulement du processus et son déclenchement est rapide.

Précisons que l'excentration du regard se produit dès l'écoute du mot non compris et elle est brève : 2500 ms ($\geq 0 \wedge \leq 2500$ ms). Cette brièveté, observée à partir de règles physiologiques, n'est ni expliquée, ni justifiée par ces raisons (Richardson *et al,* 2009 ; Ehrlichman *et al*, 2007, Godijn *et al*, 2002 ; Leigh *& al*, 2004, Weitzenhoffer *et al,* 1970 ; Lynch, 1980 ; Tebecis *et al*, 1975).

De manière générale, les mouvements rapides sont décrits pour permettre une meilleure observation de l'événement visuel qui nous intéresse, *a priori*, l'EB2R. En revanche, certains sont largement ignorés dans la littérature : les regards qui s'évadent, sans raison identifiée, identifiable même, par exemple. Ces faits nous ont conduit à chercher une explication à l'observation de l'EB2R, en la liant à un comportement plutôt qu'à une nécessité physiologique stricte, et en introduisant le paramètre de la durée qui varie, suivant que l'excentration concerne une rupture de compréhension (EB2R) ou bien ce que nous désignons sous l'expression « recherche d'information libre » (EBR).

Du point de vue de la durée, la recherche d'information verbale énoncée par le locuteur donne lieu à un déplacement du regard d'une durée variable et se stabilisant en un point de l'espace, pour réfléchir et planifier sa propre reprise de parole (Goldman-Eisler, 1967 ; Beattie, 1978 ; Kendon, 1967). La durée de l'excentration est généralement longue, la personne ne recherchant pas forcément le regard de son interlocuteur et là, il n'y a pas de rupture de compréhension.

A contrario, la brièveté de l'excentration ($\leq$ 2500 ms) permet à l'interlocuteur-silencieux de donner le sentiment qu'il n'a pas quitté le regard du locuteur-bruyant et son incompréhension peut ainsi être occultée. Dans ce contexte, les 2500 ms pourraient correspondre au temps nécessaire à la prise de conscience de l'excentration produite à des fins de recherche d'une information, et au retour vers l'émetteur-bruyant.

Dans le corpus, les ruptures de compréhension ont été annoncées comme étant « manifestes » parce que les émetteurs-silencieux prennent la parole pour les signaler. Cependant, dans un grand nombre de cas (78 %), une question posée par l'émetteur-bruyant les sucitent.

La nature des données sur le déplacement oculaire doit être observée en lien avec celles d'ordre cognitif, affectif, en relation aussi avec l'axe de tête qui préfigure le déplacement et explique en partie sa direction.

III-2.3.2 Axes de tête, latéralité et états affectifs

Qu'il s'agisse d'une EB2R ou d'une excentration prolongée du regard (E2R), le fil de pensée de l'émetteur-silencieux se coupe du flux verbal du locuteur : dans le premier cas, parce qu'il ne comprend plus et, dans le second, parce qu'il suit parallèlement le fil de sa propre pensée.

La recherche d'informations manquantes s'effectue à gauche (54.5 % des cas) ou à droite (44.5 % des cas), sans qu'une tendance significative soit repérable statistiquement. Aucune discrimination, ni sur la base de la culture, ni sur celle du genre ou encore sur celle de la latéralité motrice ne semble expliquer le choix de l'espace investi par le regard.

Au vu des données observées, parallèlement à l'excentration du regard, un léger déplacement axial de la tête l'accompagne. Or, comme nous l'avons évoqué précédemment, une information, d'abord perceptuelle, avant d'être verbalisée est traitée en lien avec le tronc cérébral, structure de l'encéphale qui gère la motricité non-consciente des axes de tête (Damasio, 2010), les saccades oculaires et les clignements de paupières (Sparks, 2002). Dans cette hypothèse, l'axe de la tête et sa rotation sont premiers, par rapport au regard qui en suit le mouvement. L'information première, à prendre en compte, serait donc le degré de rotation et la direction du mouvement de l'axe de tête, au moment du déplacement des yeux. Sous ce point de vue les chiffres sont clairs : alors que les yeux s'excentrent presque indifféremment à gauche ou à droite, l'hémi-visage présenté est plus souvent le droit (66 %) que le gauche (33 %), au moment de l'excentration.

L'axe de tête précède le plus souvent le déplacement oculaire au moment du déclenchement mimo-gestuel de la rupture de compréhension, ce qui nous conduit à détailler les observations liées à l'axe de tête, d'autant plus que, dans 74 % des cas, au moment où la tête tourne, le déplacement axial est accompagné de clignements de paupières. Ces derniers, associés à un mouvement axial de rotation de la tête, observé au moment de la rupture de compréhension, pourraient être lié à la recherche d'information nouvelle, et déclencher le processus de recherche afférent, justement. Rappelons que la rupture de compréhension oblige le sujet à mettre en œuvre d'autres processus cognitifs, pour se désengager (Beattie, 1981), retrouver une information manquante (Doherty-Sneddon *et al*, 2005) ou simplement essayer de la rattacher à un souvenir connu (Glenberg *et al*, 1998) et récupérer ainsi le sens de l'échange. En outre, et c'est important : a) le locuteur qui ferme ses paupières lors du clignement, cesse momentanément de suivre du regard son objet d'attention ; b) les processus cognitifs du traitement de l'information s'interrompent le temps du clignement de paupières (Nakano *et al*, 2017), permettant à l'attention de se réorienter sur une nouvelle cible (concrète ou virtuelle). Durant ce processus, le déplacement axial de la tête, lui, se poursuit. Le déplacement de l'axe de tête – activation des aires sous corticales liées au tronc cérébral –, au moment du déplacement des yeux, est de type « *bottom-up* » (afférent), dans

le fonctionnement cérébral. Nous reviendrons sur cette donnée plus loin, après avoir examiné d'autres informations présentes dans la littérature.

À partir du moment où des observations mettent en jeu la latéralité droite/gauche, dans un processus verbal, une part de discussion relative à l'hémisphéricité est nécessaire, avec d'abord l'exposition de données liées à l'écoute dichotique. Ces dernières, classiques aujourd'hui, deviennent crédibles, si elles sont associées à l'organisation anatomo-fonctionnelle du langage et à sa dynamique spatiotemporelle.

Pour Kimura (1967), chaque hémisphère traite les *stimulii* qui sont en accord avec sa spécialisation : c'est pourquoi les *stimulii* verbaux seraient plus souvent dirigés vers le lobe temporal gauche, écoutés principalement avec l'oreille droite, en lien direct avec l'hémisphère gauche spécialisé dans le traitement du langage. Cela concorde avec l'opération d'épellation de mots ou le calcul d'opérations arithmétiques simples, la tête comme les yeux tournent plutôt vers la gauche (Iaccino, 2014 ; Bruder, 1995), l'hémi-visage droit mais aussi l'oreille droite sont au premier plan dans ces cas.

Dans un autre ordre d'idée, Kinsbourne (1970) décrit l'attention à l'espace (relevant conjointement du visuel et de l'auditif : système vestibulaire), à partir des deux hémichamps droit et gauche, pris en charge par l'hémisphère controlatéral. Mais l'opérativité de cette théorie devient difficile en contexte d'observation de la posturo-mimo-gestualité car, si, tournant la tête, un locuteur tend l'oreille droite pour écouter, sa tête s'oriente à gauche et, souvent, les yeux s'orientent vers la gauche, ce qui induit un conflit d'interprétation entre observation auditive et visuelle.

Plus récemment, des travaux d'imagerie (Corbetta *et al*, (1995) ont décrit l'attention portée à l'hémi-champ visuel gauche par l'activation du lobe pariétal droit, et l'attention portée à l'hémi-champ visuel droit, *via* les lobes pariétaux gauche et droit. Cependant, ce sont surtout les conclusions de Phélip (2014), dans une revue de littérature consacrée à cette question qui ont éveillé notre intérêt. Il explique que certaines études utilisant des protocoles test-retest, pour évaluer la fiabilité du degré d'asymétrie fonctionnelle, rapportent une instabilité, c'est-à-dire, un changement de l'oreille la plus active, dans les réponses des sujets, lorsqu'ils sont testés plusieurs fois. Phélip (2014) suggère que certains biais sont sous-estimés dans ces expériences et, notamment, la nature des *stimulii* choisis, la méthode de recueil des données, ou encore les facteurs d'attention sous-jacents.

Notre propos est sensible à ce dernier type d'argument critique car il est fort possible que les protocoles conduisent à ignorer des phénomènes d'attention sous-jacents, traces d'états émotionnels et affectifs, que seuls des tests intra-observateurs pourraient permettre de révéler et identifier. De notre point de vue, le raisonnement doit se fonder sur d'autres bases que la mise en lien d'un contenu et d'un hémisphère cérébral. Dans notre étude, une

information de type émotionnel/ affectif[1], et une donnée d'ordre visuel constituent la mise en contexte nécessaire à notre réflexion sur la latéralité. Premièrement, force est de reconnaître (hypothèse zéro) que la rupture de compréhension met mal à l'aise l'émetteur-silencieux qui la vit. Deuxièmement, au moment de la rupture de compréhension, il présente de manière réflexe, son hémi-visage droit deux fois plus souvent que le gauche. En outre, la littérature propose des données émotionnelles/affectives assez convergentes avec notre propos et qui pourraient l'éclairer.

Skinner *et al* (1991) observent que l'hémi-visage gauche, plus mobile, montre plus d'émotions que le droit. Ce dernier est dit plus expressif (Borod *et al*, 1997 ; McManus, 2005 ; Manning *et al*, 1991). Dans le domaine de l'éthologie, la même observation est évoquée chez le singe marmoset (Meguerditchian, 2009). Dans un autre ordre d'idée, Kelsey *et al* (2012) mettent en évidence que le profil gauche est perçu comme étant plus beau que le droit. Pour Dimberg *et al* (1991), les hémi-visages gauches sont plus regardés que les hémi-visages droits, en situation d'échange agréable. Les baisers sont donnés préférentiellement, dans un contact joue gauche à joue gauche (Van der Kamp *et al*, 2010 ; Barrett *et al*, 2006, Güntürkün, 2003). Et pour ce qui concerne la latéralité plus globalement, les mères ont tendance à porter leur bébé à gauche (Manning *et al*, 1991 ; Vauclair *et al*, 2005) ; donnée que confirme l'éthologie chez plusieurs espèces de grands singes (Manning *et al*, 1994 ; Salk, 1960 ; Weidland, 1964). *A contrario*, les mères vivant un niveau d'anxiété élevé, porteraient plus volontiers leur bébé sur le bras droit (Château, 1983). D'autres auteurs évoquent la même observation, à propos des mères dépressives (Weatherill *et al*, 2004 ; Vauclair *et al*, 2008) : cet ensemble de données d'ordre émotionnel est plus archaïques, sur le plan neuropsychologique que la préférence manuelle.

Par leur convergence, ces données relatives aux perceptions émotionnelles/affectives, nous ont conduit à prendre le contrepied d'attitudes trop strictement analytiques, cherchant à mettre en lien une partie précise du cerveau avec un *stimulii*, pensant ainsi rendre compte avec réalisme des exigences d'une interaction complexe. Par ailleurs, d'autres observations, liées directement à notre corpus, semblent difficilement s'accorder avec une interprétation cognitiviste strictement centrée sur la latéralité, sur des fondements structurels connexionnistes plus spécifiquement corticaux. En effet, notre étude se situe plus spécifiquement dans les territoires de l'émotionnel, largement fondés sur les structures du tronc cérébral, afférentes à des structures sous-corticales, puis corticales ; le traitement sous-cortical relevant de processus non-conscients ou subconscients, en lien avec les conditions psychoaffectives de l'échange, celles du type d'interaction dialogique asymétrique étudiée.

Concrètement, dans l'ensemble du corpus, les locuteurs se sont trouvés 462 fois en situation de répondre « non » à une question : la production de la négation « non » a ceci d'intéressant qu'elle est généralement accompagnée d'un mouvement de rotation de la tête. Dans l'étude,

[1] Ces deux vocables restent associés, à ce stade de la réflexion.

à l'émission des « non », la direction initiale, prise par le mouvement de rotation de la tête variait, d'un locuteur à un autre, ce que l'idiosyncrasie, soulignée plus haut, rend plausible. Cependant, il pouvait être attendu qu'un même locuteur, répondant « non » à la même question, à des moments différents, produise le même départ de rotation de la tête : or, non, pas toujours.

Le simple fait que la production d'une négation, puisse être réalisée *via* deux départs de rotation opposés, face à la même question posée à des moments différents, montre qu'il est possible que le locuteur soit dans deux états d'esprits différents à ces deux moments : cet indice pourrait donc signer des états émotionnels différents. *De facto*, nous avons observé que les départs de rotation vers la droite étaient plus déterminés, si l'on se réfère à l'intonation perçue et à l'impact du sens de la question sur le sujet.

Par ailleurs, dans d'autres données filmées (Turchet, 2009), susceptibles d'être re-expertisées, des personnes amblyopes de l'œil gauche présentent l'hémi-visage gauche pour communiquer dans des conditions de bien-être et, *a contrario*, dans des conditions de mise en difficulté provoquée, une personne, sourde de l'oreille droite, présente son hémi-visage droit et, par conséquent, son oreille droite aussi bien en situation d'émettrice-silencieuse qu'en tant que locutrice. Ces données concordent avec ce qui est dit plus haut, à propos des rotations réflexes de la tête qui relèvent du tronc cérébral et non des structures corticales. Le fait que des locuteurs, privés d'une modalité sensorielle, se comportent comme les autres sujets-parlants dans le contexte décrit est conforme aux données de la neuropsychologie (Damasio, 2010, 2017).

Le processus présidant à la modification de l'axe de tête en situation d'interaction dialogique, avec rupture de compréhension, semble donc plus fondamentalement lié à un ensemble de réactions de bien-être ou de tension négative. Dans ces conditions, la prise en compte d'un processus explicatif de type « *bottom-up* », permettant de rendre compte de situations complexes semble plus cohérent d'un point de vue neuro-psycholinguistique. Le tronc cérébral, pleinement impliqué dans les mouvements de rotation de la tête, en assure la gestion automatique, les réflexes (Damasio, 2010) et il existe également des mouvements oculaires réflexes (Sparks, 2002). Le mouvement de rotation, d'abord initié dans le tronc cérébral et les zones sous-corticales, peut être accompagné d'un processus de prise de conscience et susciter une réponse consciente, volontaire. Damasio (2017) l'illustre en lien avec l'activité de la conscience, *via* le passage du proto-soi au soi-noyau et au soi autobiographique, à mesure que l'information progresse de manière ascendante jusqu'au cortex et qu'elle est intellectuellement comprise. L'origine des prises de décision envisagées comme produit causal des structures corticales est effectivement indissociable des percepts initiaux et ressentis afférents ; elle est d'abord issue de structures sous-corticales, avant d'être interprétée d'un point de vue cognitif, au moment de l'émergence de la conscience prise de l'événement, dans le soi autobiographique (Ledoux, 2002 ; Damasio, 2010). Sur ce point, la conception de Damasio (2014, 1999), prolonge celle de James (1891), en signifiant

que les processus cognitifs sont incarnés avant d'être décodés par le cortex ; il propose donc une heuristique plus conforme à nos observations.

Le tronc cérébral étant responsable du traitement non conscient des déplacements de la tête sur son axe, l'examen plus approfondi des axes de tête, effectué grâce au suivi de points logiciels, dans l'axe vertical, renforce l'hypothèse du « malaise », pour rendre compte de la présence de l'hémi-visage droit, au moment du déclenchement de l'EB2R, lors d'une rupture de compréhension. Le mouvement initial de la tête, que le logiciel identifie comme plus souvent orienté vers la droite, s'oriente également plus souvent vers le haut (71 %) que vers le bas (29 %). Là encore, la crispation due au raidissement pourrait expliquer ce constat. L'interlocuteur en rupture de compréhension réagirait dès l'origine de la rupture, avec des formes de tension et de crispation observables très précocement.

La réflexion sur l'hémi-visage droit qui se présente en situation de malaise concorde donc, avec la situation de rupture du processus de compréhension, c'est un indice complémentaire à ajouter à nos observations. Cet indice récurrent, se comportant comme un signal de malaise dû à l'incompréhension, s'avère un moyen supplémentaire de suspecter, au moins, une rupture de compréhension. Enfin, il est logique de penser, dans la mesure où les « *difficultés liées à l'exolinguisme sont un miroir grossissant des situations de communication endolingues* » (Vasseur *et al*, 1996), que la récurrence de ce déplacement axial puisse, à terme, constituer un appui à la réflexion sur l'intercompréhension, dans les interactions dialogiques en général.

III-2.3.3 Excentration ou recherche d'objet mental ?

En rupture de compréhension, l'émetteur-silencieux a déplacé sa tête de façon réflexe, sur son axe, en se coupant un court instant de son interlocuteur, et son regard, conduit par ce mouvement, s'est déporté vers l'extérieur avant de revenir vers lui. Cette stratégie, observée dans un cadre interculturel a pris une forme similaire chez tous les émetteurs-silencieux, quelle que soit leur(s) langue(s) et cultures d'origine. Ainsi dans la mesure où ces mêmes stratégies non-verbales, liées à l'incompréhension se retrouvent rituellement, de culture en culture, sans doute pouvons-nous émettre l'hypothèse qu'elle sont présentes depuis longtemps, dans le développement de l'humanité, phylogénétiques et ontogénétiques aujourd'hui car présentes dans les comportements d'apprentissage de l'enfant.

Les paroles du locuteur sont un objet proposé à l'écoute de l'interlocuteur-silencieux qui les reçoit. Pour cela, il dispose du puissant moyen de communication qu'est le langage verbal. Le locuteur et l'interlocuteur s'écoutent, se regardent, sont attentifs l'un à l'autre. Ce processus d'attention conjointe est né dans l'enfance et se renforce, au fil du développement de l'enfant et à l'âge adulte. Des repères clés, relatifs à l'attention conjointe sont évoqués dans la littérature, depuis l'attachement du nourrisson à sa mère, *via* un partage d'émotions, associé aux prémisses de l'intention (Trevarthen *et al* (1997). L'association du sujet à l'expérience d'autrui et à la sienne propre sont le substrat de la constitution du lien social

et de la vie s'y ancrant (Meltzoff, 1999, 2005). Très tôt initié, ce substrat donne au bébé (entre 9-12 mois) la capacité de coordonner et de transposer, à partir de ses propres actions, l'action induite par autrui (Tomasello, 1999).

Dans le processus de communication, l'émetteur-silencieux est donc préparé, depuis sa naissance à regarder dans la direction du locuteur, à suivre l'objet mental dont le locuteur fait la description en parlant. La rupture se produit lorsque l'interlocuteur-silencieux assiste à la disparition de l'objet de discussion écouté. Le locuteur parle mais quelque chose du sens, de la signification de l'instant, a disparu et il « *ne voit pas* », il ne comprend plus. Le locuteur parle, mais le corps de l'interlocuteur-silencieux, à la mesure de l'axe de tête se tend, se crispe et va chercher rapidement autour de lui s'il ne pourrait pas retrouver l'objet de discussion perdu. Les pédagogues le savent intuitivement car ils perçoivent parfaitement (et c'est bien le terme percevoir qui convient ici) qu'un élève décroche, qu'il cesse de comprendre ou bien que sa pensée vagabonde.

L'émetteur-bruyant, incarne le sujet et l'objet du dialogue, en « gestuant », il produit du sens, de la signification intégrée, incarnée dans le contexte du discours qui prend alors une identité quasi physique au terme de l'opération d'ordination gestuelle, parce que le locuteur s'accompagne de gestes co-verbaux mais aussi non-verbaux, congruents, en principe, avec l'objet de l'interlocution. Dans le parler populaire, l'évocation d'une rupture de compréhension prend souvent la forme d'une métaphore visuelle, chère, à Johnson *et al* (1999) : « La personne ne *voyait* pas ce que l'autre personne voulait dire », L'interlocuteur a écouté et entendu, mais il ne voit pas, faute d'avoir pu se représenter l'objet du discours, son « image », il cesse de comprendre.

Si nous suivons la théorie de l'*embodiment*, le regard excentré est l'occasion de faire ce que nous faisons tous lorsque nous sommes à la recherche d'un objet physique. Rechercher autour de l'endroit où il devait se trouver. L'action physique est comparable à l'action mentale : les deux objets disposent d'une image représentée, concrète ou abstraite, suivant sa nature.

L'analyse plus détaillée des EB2R a montré que les immigrants produisaient davantage de regards excentrés (77 %) que les experts-natifs (50 %), situation plausible en soi, si l'on se réfère simplement à l'asymétrie de l'interaction dialogique : asymétries de la situation socioculturelle, du niveau de langue, de l'idiome lui-même, *etc*. La dynamique de communication est profondément marquée de cet état de fait.

Lorsque l'immigrant se trouve en difficulté, qu'il cherche une information, il la sait existante et il la cherche « quelque part ». Son regard *embodied*, « incorporé » en français, en lien avec sa dynamique d'esprit recherche l'information alentour. En revanche, l'expert-natif est dans une toute autre dynamique de communication : il est « celui qui sait » où il doit mener l'immigrant mais il ignore, parfois, où se dernier se trouve, psychiquement, il cherche à

retrouver la logique de pensée de son interlocuteur et perçoit peut-être intuitivement que la meilleure solution pour y parvenir consiste à ne pas cesser de le regarder, l'écouter, essayer de suivre sa démarche explicative, pas à pas. Alors il le laisse formuler et reformuler, sans le quitter vraiment des yeux, parce que qu'il sait que son attitude, sa mimogestualité même, pourraient l'aider à trouver la solution.

Dans cet ordre d'idée, des situations de recherche d'information ont été identifiées dans le corpus, afin de les comparer à des situations de rupture de compréhension verbalement exprimées : manière la plus efficace de faire le lien entre rupture de compréhension et recherche d'information, en l'associant à l'observation de mouvements oculaires afférents.

L'observation de la recherche d'information devait se faire à partir de déclarations verbales explicites. En contexte interculturel exolingue, les situations de manque du mot (ou anomie), par exemple, sont fréquentes et annoncées par des assertions du type « *Comment dire* ? » « *Comment ça se dit* ? ». L'homogénéité de ce type d'information, recherchée d'un participant à un autre, nous a permis de quantifier des données contrôlées, opération difficile mais relativement fiable dans le contexte aussi écologique que possible de l'étude. Les termes « écologie » et « contrôle » sont plus souvent dits exclusifs que considérés en synergie. Or, dans ce corpus, dans (89 %) des situations, l'émetteur-bruyant détourne le regard pour chercher le mot qui lui manque au moment où il en a besoin. Cette observation est conforme à la littérature afférente. En effet, un certain consensus existe autour de l'idée que détourner le regard permet de libérer l'énergie cognitive qui n'est plus utilisée pour observer son interlocuteur (Glenberg *et al*, 1998 ; Beattie, 1981 ; Doherty-Sneddon *et al*, 2005) et que les interlocuteurs vont très souvent détourner le regard pour effectuer des tâches de mémoire à long terme (Ehrlichman *et al*, 2007 ; Micic *et al*, 2010), sans que des raisons physiologiques ou neurologiques les y obligent.

Par rapport à la théorie de l'*embodiment*, ces données sont convergentes et congruentes. Détourner le regard semble permettre au sujet-écoutant d'aller effectivement chercher ailleurs l'information manquante. En revanche, dès lors qu'il est question de la direction précise du regard, nos observations divergent assez largement avec d'autres modèles, de façon plus logique, peut-être, qu'il n'y paraît. L'hypothèse d'un déplacement controlatéral (Kinsbourne, 1972), vers la droite dans la recherche d'informations de type verbal, en lien avec l'hémisphère gauche dominant pour les fonctions du langage oral et écrit, se trouve contredit, parce que, dans notre étude, les yeux se sont déplacés majoritairement à gauche (g = 68, d = 52).

Nos données ne recoupent pas non plus celles de Ferreira *et al* (2008), ni celles d'Altmann *et al* (2007), ou encore celles de Hoover *et al* (2008). Or, toutes ces données sont issues de conditions expérimentales et non écologiques, montrant que les personnes allaient rechercher une image disparue, là où elle leur avait été présentée auparavant. La différence majeure, entre ces études et la nôtre, tient moins au mode de théorisation des données

obtenues, qu'à leur mode de recueil. La collecte des données issues de notre étude présente un triple avantage, par rapport à d'autres corpus et, de manière générale, sur toutes les expériences utilisant des participants en conditions expérimentales traditionnelles.

D'abord, elle permet d'observer l'utilisation que les locuteurs font de leur mémoire à long terme. Ils ont à retrouver une information qu'en principe, ils connaissent déjà, mais à laquelle ils n'ont pas accès. Le deuxième avantage, très important, est que le sujet-parlant ou écoutant se remémore les informations, sans qu'on le lui demande : c'est lui, de son plein gré, qui décide d'aller rechercher l'information. Le troisième avantage est que pour certains participants (n = 4), les mêmes stratégies visuelles ont pu être observées à plusieurs jours d'intervalle, là encore sans contrainte ni demande spécifique. Ces avantages font de ces données largement quantifiées et qualifiées, un corpus écologique scientifiquement fiable et rend crédibles les résultats qui en sont issus.

Par exemple, il est pas certain que les mêmes déplacements oculaires auraient été effectués s'il avait été demandé expressément aux locuteurs de rechercher dans leur mémoire l'information attendue. Une stratégie intentionnelle et procédurale, de recherche d'information est différente d'une stratégie automatisée non-consciente, par définition. De même, une stratégie mentale utilisée pour se remémorer une information vue ou entendue à court terme, lors d'une expérience, ou la recherche d'une information de la vie quotidienne, impliquant le long terme, sont de nature différente. De notre point de vue, les données issues d'observations à court terme ne sont probablement pas formalisables en un modèle général, explicatif de la recherche d'information.

Dans notre étude, le fait que les personnes retournent chercher l'information (*cf.* II-Ch3 Photos floutées 1-5), exactement au même endroit, montre qu'une stratégie mentale conduit le regard en un endroit spécifique de l'espace. Cependant, le fait que sur la base des 28 locuteurs observés, le point de l'espace recherché soit différent d'un sujet à un autre (ce que nous attribuons à l'idiosyncrasie déjà soulignée plus haut), ne permet pas, en l'état de nos recherches, l'élaboration d'un modèle généralisable.

Ce type de biais, rarement évoqué, s'agissant d'observer des déplacements oculaires, pourrait expliquer l'absence d'un modèle stable ; il est lié au fait que l'environnement lui-même en est la source, sur le plan de la réflexion. Le locuteur qui crée une rupture du contact visuel, pour réfléchir, cherche une portion de l'espace visuel dans laquelle il sentira sa pensée libre, portion de l'espace chaque fois liée à la configuration de l'environnement, variable, par définition. Là encore, une perspective externaliste, de type *embodied* (enactive), prenant pour point de départ un environnement aussi naturel que possible, écologique, dans lequel le sujet évolue et s'adapte, plutôt qu'un environnement créé de toutes pièces, avec la part d'invraisemblance que cela suppose, amène une inversion de la perspective et du raisonnement, plus conforme à la réalité des faits observés.

Dans le corpus de la thèse, toujours dans la partie liée à la recherche d'information verbalisée, du type « *comment on dit* ? », 129 fois le regard a été détourné, et 15 fois il est resté fixé sur l'émetteur-silencieux, au moment où il disait : « *comment on dit ?* ».

Dans les 129 cas où le regard s'est détourné, 117 fois (91 %), le locuteur qui, à haute voix, recherchait l'information, a conservé le tour de parole. Ensuite, alors que, parallèlement, dans 12 des 15 cas restants, où le sujet fixait son interlocuteur, ce dernier a repris le tour de parole, en le brisant parfois, pour aider le locuteur en difficulté à trouver l'information qu'il cherchait.

Là encore, cette observation mérite une remarque. Ces stratégies de rupture de contact visuel où le regard s'excentre pour se fixer dans un coin de l'espace sont appelées stratégies de « *looking at nothing* » (Richardson *et al* 2009) ou « regard aveugle », car le locuteur regarde, sans voir ; il traite des pensées parallèles et peut même sembler absent. Il se produit alors un phénomène apparemment paradoxal : ce regard, même s'il semble se perdre dans l'espace, continue d'adresser du sens, des informations traitées sur le mode infra-verbal, des injonctions même à l'interlocuteur silencieux qui, pour ne pas interférer, pourra éviter de reprendre la parole. Tout se passe donc comme si celui qui détournait son regard se désaxait pour se concentrer à l'abri du regard de son interlocuteur, utilisant également cette stratégie pour conserver la parole. C'est là qu'apparaît le dernier biais produit dans nombre d'expérimentations traditionnelles. Les modèles liés à l'observation des mouvements oculaires, en recherche d'information doivent prendre en compte l'importance de créer une interaction réelle. Il est plausible aussi qu'un sujet, seul avec lui-même, mette en place de tout autres stratégies oculaires. Et c'est là encore un apport de la prise en compte des théories externalistes, liées à l'*embodiment*. Elles permettent de comprendre que la posturo-mimo-gestualité se définit et se redéfinit perpétuellement en lien direct avec l'environnement.

Cette dernière observation qui montre qu'en détournant le regard, il est possible de garder le tour de parole, est l'occasion de faire une ultime remarque et d'introduire une précision. Il est souvent dit du langage corporel qu'il est lié à la culture (Morris, 1997 ; Ekman, 1971 ; Efron, 1972 ; Eibl-Eibesfeldt, 1980 ; Birdwhistell, 1970). Or, ce corpus de type interculturel montre que les invariants observés se situent au delà des cultures. L'exemple de l'échange de regards en est un bon exemple.

Il est dit que l'évitement du regard est d'ordre culturel, prescrit dans certains types de sociétés plus hiérarchisées, dans toutes les sociétés à l'occasion de rites particuliers (Goffman, 1974, Gebauer *et al*, 1996 Argyle *et al*, 1965 ; Argyle *et al*, 1968 ; Exline *et al*, 1977). Or, la communication s'élabore essentiellement les yeux dans les yeux, en interaction dialogique, quelle que soit la culture. C'est grâce à l'échange de regards, et au contact visuel, que se règle le tour de parole entre interlocuteurs, et qu'ils se savent compris ou non. Dans la présente expérimentation, chaque sujet-parlant, sans qu'il ait eu à redéfinir la règle

du tour de parole avec son interlocuteur, comprend, à la fin de chaque énoncé, grâce à l'échange des regards, qu'il lui est proposé (ou non) de reprendre le tour de parole. L'existence de deux niveaux de lecture de la mimogestualité, culturel et universel (non-conscient) semblent parvenir à s'harmoniser, parce que des interlocuteurs issus de cultures différentes partagent certaines règles de l'interaction dialogique.

III-2.4 Perspectives ouvertes par la recherche

Parmi les perspectives ouvertes par le croisement des approches verbal/corporel, la réflexion sur l'attention, repérée brièvement dans le cadre de cette thèse, serait à approfondir. De même, réfléchir à la mise en œuvre d'une grille de réflexion, plus systématique et à visée sémiologique est également une perspective qu'il convient d'évoquer.

III-2.4.1 Approfondir le mimogestualité/cognition à partir du phénomène de l'attention

La réflexion sur les causes de rupture du processus cognitif de compréhension nous a conduit à identifier quatre causes linguistiques (Varonis *et al*, 1985) et un mécanisme cognitif menant également à l'incompréhension : le défaut d'attention (Fort *et al*, 2010). L'observation de la posturo-mimo-gestualité liée à différentes causes a fait apparaître une différence, voire, une contradiction entre les ruptures de compréhension, liées à des causes langagières et celles associées à un défaut d'attention, ce qui pourrait s'expliquer assez bien. Le sujet en situation de défaut d'attention a tendance à se désengager de l'interaction (Poissant *et al*, 1996 ; Battin-Pearson *et al*, 2000 ; Bautier *et al*, 2002), alors qu'au contraire, celui qui se trouve en de rupture de compréhension va rechercher les *stimulii* exogènes verbaux et posturo-mimo-gestuels, mais aussi endogènes, notamment lors de la recherche d'informations manquantes, pour arriver à comprendre ce qui lui est inaccessible. Ces deux aspects de la posturo-mimo-gestualité sont distincts.

Le défaut d'attention a été repéré et évoqué de manière qualitative, à partir d'un trop petit nombre de cas pour que la réflexion soit généralisée. En revanche, sur ce petit nombre de cas, les observations sont claires. Dans les situations où la rupture de compréhension est liée à un défaut d'attention, dans notre corpus, les sujets-parlants ont tendance à ne plus cligner des paupières. Ces observations, liées à l'interaction elle-même, sont en concordance avec des données déjà par disponibles par ailleurs (Verwey *et al*, 1999, 2000 ; Hancock *et al*, 1997 ; Verwey *et al*, 1996, Lemercier *et al,* 2008).

En l'occurrence l'intérêt d'une réflexion plus approfondie sur la posturo-mimo-gestualité, liée à l'attention, tient au fait qu'elle pourrait être applicable de manière pragmatique, dans le champ étendu de l'éducation. Dans le corpus étudié, la rupture d'attention est repérable sur des périodes excédant largement le laps de temps de la rupture de compréhension (> 2500 ms). Un locuteur formé à observer ce type de réaction pourrait anticiper la rupture de compréhension, en amont. Pour cela, il faudrait approfondir encore la réflexion et cerner plus précisément encore une posturo-mimo-gestualité qui serait spécifique du défaut

d'attention.

III-2.4.2 Proposer des perspectives sémiologiques en lien avec la posturo-mimo-gestualité

Le repérage précoce de la rupture de compréhension permet de susciter un mouvement de remédiation plus rapidement que dans un contexte ne disposant pas de classification fondée sur la base de la posturo-mimo-gestualité. Ce mouvement a été rendu possible parce que la rupture de compréhension a d'abord été repérée sur des bases verbales. Une fois les critères posturo-mimo-gestuels de la rupture identifiés, elle est susceptible d'être repérée directement dans l'interaction. Et ce *modus operandi* pourrait être applicable à d'autres objets de recherche. En outre, l'observation systématique de la mimogestualité, dûment décrite *via* une grille la classification ou taxinomie évoquée plus haut (*cf.* ANNEXE 2), présente un double intérêt. D'abord le locuteur lorsqu'il observe son ou ses interlocuteurs incrémente systématiquement en mémoire la totalité de l'interaction et, pour l'investigation, l'utilisation d'une telle grille d'observation, pour observer les locuteurs, devrait affiner sa perception de la totalité de l'interaction. Par ailleurs, l'intérêt sémiologique d'une classification dynamique de cet ordre est qu'elle donne accès au semi-conscient de l'interlocuteur, au sens saussurien du terme et donc aux mécanismes d'intercompréhension de manière fine.

Reprenons ces deux points :

En sciences humaines, lorsque deux interlocuteurs sont en interaction, des mécanismes d'observation systémiques interactifs et écologiques (Bateson, 1996, Watzlawick, 1979) permettent d'appréhender l'interaction et, le plus souvent, ils sont privilégiés, par rapport à l'observation de l'addition de comportements uniques, sachant que la doxa, dans le champ de la science, se fonde généralement sur une abstraction d'ordre supérieur à la somme des parties. Cependant, il s'avère que d'un strict point de vue neuro-psycholinguistique, le locuteur en interaction dispose lui-même, par la pensée, d'une vue globale de l'interaction. L'existence des neurones miroirs, déjà évoqués (Rizzolatti *et al*, 2002 ; Mukamel, 2010) permet aux interlocuteurs de se comprendre en se regardant, et en activant un certain nombre de zones cérébrales communes (Berthoz *et al*, 2005). Dans ce sens, une grille classificatoire aussi exhaustive que possible, appliquée à l'observation d'un locuteur unique devrait donner accès à la perception qu'à cet interlocuteur de l'interaction dialogique, même si elle reste plus descriptive que dynamique.

Par ailleurs, dans les interactions décodées, l'observation d'un des locuteurs nous a permis d'identifier la rupture du processus de compréhension, grâce à ses déplacements du regard. Et le locuteur, lui même en regardant son interlocuteur, est en mesure de décoder ses incompréhensions. C'est ce qu'il fait lorsque, dans un même tour de parole, il produit une auto-reformulation (Schlegoff *et al*, 1977 ; Gaulmyn, 1986, Blondel, 1998). Dans ces situations précises, face à l'incompréhension de son interlocuteur, l'émetteur-bruyant ressent la nécessité de reformuler ce qu'il vient d'énoncer, sans céder son tour de parole. Il semble

possible donc, en observant un locuteur-bruyant regarder l'émetteur-silencieux, de savoir avant toute reformulation, que le premier est conscient de l'incompréhension du second. Autrement dit, si le locuteur-bruyant le perçoit, nous pouvons le percevoir également et le décoder, *via* une grille qui croiserait les données verbales et non-verbales. Une telle grille classificatoire posturo-mimo-gestuelle apportera des éléments intéressants pour la compréhension de la théorie de l'esprit. Ne pas être allé jusqu'à cette dimension de la rupture du processus de compréhension constitue l'une des limites de cette thèse.

Ces observations montrent qu'au sein des sciences du langage, une réflexion approfondie, à partir d'une taxinomie qui permette de croiser les dimensions de la posturo-mimo-gestualité et celles du langage, devrait apporter des éléments intéressants pour la compréhension de la théorie de l'esprit et pour cerner la dimension semi-consciente de l'interlocuteur, au sens saussurien du terme, voie qui s'ouvre sur notre second point de réflexion.

Dans cette thèse, des interlocuteurs de cultures différentes se comprennent en s'adressant des signes verbaux, langagiers. La comparaison de ces locuteurs place la démarche sémio-corporelle, en conformité avec Saussure (1916) et sa définition de la sémiologie comme : « *science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale* » (Saussure, 1916 : 33), d'autant plus que sa perspective se proposait d'observer le « sujet-parlant », sans en exclure la corporéité : « *la langue, c'est-à-dire, le sujet parlant* » (Saussure, 1891). La référence à ce linguiste est d'autant plus fondée, qu'il a évoqué trois niveaux de conscience, en langage : inconscient, semi-conscient et conscient, ce qui est en concordance avec notre cadre théorique et ses trois strates de langage corporel, conscient, mi-conscient, non-conscient. Enfin, Arrivé (2012), spécialiste de Saussure précise :

> L'inconscient saussurien, si l'on peut se hasarder à formuler cette expression, est un inconscient sans refoulement. L'inconscient saussurien est un inconscient strictement et exclusivement langagier. Il n'est constitué que d'éléments langagiers, de toute nature et de toute dimension » (Arrivé, 2012 : 11).

Notre démarche de recherche se situe sur ce dernier axe de ces trois niveaux, car le langage corporel, même s'il accompagne les mots, ce que nous avons coutume de voir dans la dynamique du geste co-verbal, ne se réduit pas à cette seule dimension de communication : il est aussi expression de la pensée non dite, les mots n'épuisant pas toutes les possibilités du dire. Les aphasiques et leur pensée sans mots en sont un exemple.

La recherche de la mimogestualité, liée à la rupture de compréhension, en lien avec les aspects non-conscients de la communication concorde avec l'inconscient langagier de Saussure, dans la mesure ou nous sommes allé chercher les mécanismes cognitifs sous-jacents à l'activité de compréhension, et nous avons tenté de les mesurer précisément, lors des ruptures de ce processus.

Pour conclure, l'intérêt de cette discussion nous semble d'avoir associé sous un angle peu connu et peu développé encore, les liens entre mimogestualité non-consciente et langage,

dans le cadre d'une observation aussi écologique que possible, croisant civilisations, sociétés et langues, dans certains de leur caractères confinant à l'universalité.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le monde cosmopolite d'aujourd'hui, les peuples aux us et coutumes fort diversifiés se côtoient. Issus de traditions variées, ces expatriés parlent des idiomes parfois très éloignés structurellement de la langue de leur pays d'accueil. Aussi, les critères de cette rencontre interculturelle ont-ils été posés d'emblée, installant le problème de la communication langagière en milieu plurilingue et interculturel.

De fait, placée dans un tel contexte, cette étude nous a rapidement livré son point d'achoppement : la question du statut de l'interlocuteur qui, fragilisé par son immigration, se trouve confronté à des situations d'exolinguisme, avec un cortège d'incompréhensions de tous ordres à résoudre. La réflexion de fond s'est donc organisée, d'une part, sur le principe de la communication dialogique et, d'autre part, sur la théorie de l'esprit qui confère à autrui des pensées propres, distinctes des nôtres. Le niveau de compréhension linguistique posé par l'interlangue et le contexte socioculturel apportent donc des éléments de complexité supplémentaires.

Dans ce cadre, un regard spécifique a été porté à la qualité de la relation centrée sur l'attention à autrui et sur la compréhension de ses besoins, engageant une démarche organisée autour des marqueurs verbaux et surtout non-verbaux de l'interaction dialogique, dans le contexte de l'intégration socioculturelle dans la société québécoise. L'immigrant, qui maîtrise plus ou moins le français, ignore souvent une bonne part des codes de compréhension de ses interlocuteurs, il peut donc choisir de rester silencieux et d'occulter des moments d'incompréhension, durant l'interaction. Le statut d'interlocuteur-silencieux était donc central dans cette thèse.

La question de savoir comment repérer les ruptures du processus cognitif de compréhension sur les bases du langage corporel d'un sujet silencieux, afin d'en identifier les déclencheurs, a été la question initiale de cette thèse. Un objectif principal de recherche a été déterminé, pour tendre vers cette réponse : repérer les critères verbaux permettant d'identifier les ruptures de compréhension, afin de déterminer, à partir d'eux, des critères opératoires du langage corporel susceptibles de signer un état d'incompréhension, à un moment donné de l'interaction dialogique. Le propos était de repérer un ou plusieurs items, impliqués dans toutes les ruptures observées.

La première partie de la thèse a consisté à définir les termes de la problématique et le cadre théorique, dans lequel elle s'inscrit : la communication interculturelle exolingue, en contexte d'interaction dialogique, multilingue et asymétrique.

Dans le chapitre premier, le statut asymétrique de l'immigrant, face au natif expert de sa langue et de son milieu, a permis d'évaluer divers paramètres de l'interlocution, en situation interculturelle. Une interaction peut, selon Albert *et al* (1996), être endolingue et connaitre des moments d'exolinguisme, alternativement. Et si l'assymétrie est une base même de l'exolinguisme et des problèmes de compréhension qu'elle pose, cette situation peut se rencontrer également dans une même culture, lorsque deux interlocuteurs, face à face, vivent une situation d'incompréhension. Cela laisse à penser, comme l'estiment d'ailleurs Vasseur *et al* (1996), que l'exolinguisme est un miroir des situations de communication endolingue, exacerbé par les différences linguistiques. Certaines observations, fondées sur l'interculturel, pourraient donc être généralisées à tout type d'interaction.

La revue de littérature a permis de constater qu'à notre connaissance, peu d'écrits fondamentaux ont été publiés spécifiquement, sur la qualité d'interlocuteur-silencieux. C'est pourquoi le locuteur est considéré le plus souvent soit comme inter-actant, engagé dans une interaction, envisagée, elle, une comme une totalité co-construite par ses membres (Brassac *et al*, 2000), soit sous l'angle du récepteur, reflétant l'attitude du locuteur de manière phatique, dans l'attente de son tour de parole (Duncan, 1974). Le fait qu'il ait sa propre intériorité, des pensées, un esprit au sens de la théorie l'esprit, le fait qu'il puisse se trouver en situation d'incompréhension, face à un interlocuteur, et qu'il envoie lui-même ses propres messages silencieux liés à l'interaction (ou non), est un thème assez rare dans la littérature. *De facto*, la justification de l'utilisation du langage corporel, comme critère central de repérage de la non-compréhension de l'interlocuteur-silencieux, se devait d'être l'outil par défaut utilisé dans cette recherche.

Cette première partie a permis ensuite de fixer les repères théoriques : ils étaient triples, fondés sur des choix épistémologiques de recherche, des concepts structurants, relatifs aux mécanismes même de l'interaction, et aux facteurs cognitifs explicitant le rapport de la compréhension à l'attention, deux notions intimement liées. Parmi ces concepts, l'étude de Varonis *et al* (1985), fondée sur l'identification des ruptures de compréhension, à partir de quatre grands types de ruptures, déterminés sur des critères verbaux, a été présentée. Enfin, la spécificité de l'utilisation de l'outil du langage corporel et de ses marqueurs pour observer la non-compréhension a été présentée pour clore cette première partie.

Dans la partie II, la méthodologie a été exposée, assortie d'une expérimentation préliminaire, effectuée à partir d'un double mode de recueil des données verbales, puis non-verbales. Le dispositif de recherche, le modèle de collecte et de traitement des données sont présentés également. L'échantillon est constitué de 28 interactions, 56 participants, dont 28 francophones et 28 non-francophones, les immigrants parlant 13 langues différentes, s'intégrant dans trois des quatre grands types d'idiomes. Il semblait important qu'une grande diversité de langues et de cultures fût représentée dans le corpus, pour une éventuelle généralisation des données, sur des bases analytiques et statistiques. En outre, la

qualité des données prélevées en milieu écologique, assortie de la possibilité d'obtenir une certaine standardisation a été évoquée. Enfin, un ensemble de « blocs-textes », a été créé où les ruptures de communication ont été isolées, encapsulées, puis validées sur la base d'un accord/ désaccord, spécifiquement défini.

Le processus de prélèvement des données posturo-mimo-gestuelles, repérables à partir des données verbales, a permis de revenir de manière rétroactive à l'origine de la rupture de compréhension, *via* le principe neuro-psycholinguistique de récursivité (Jacquet-Andrieu, 2011 ; Jacquet-Andrieu *et al*, 2014b).

Au chapitre 2 de la Partie II, les ruptures de compréhension, établies sur des bases verbales, ont été définies et dix-neuf de ces causes de rupture (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques et discursives) ont été déterminées. Les 177 ruptures manifestes sont la base sur laquelle les critères posturo-mimo-gestuels du processus ont été déterminés, pour chacune d'elles. Ensuite, le principe des cinq causes de ruptures (4 causes linguistiques + l'attention) a été soumis à une règle inter-juges et à un kappa de Cohen.

Il apparaît que si le principe de la rupture est identifiable sur des critères verbaux, les critères posturo-mimo-gestuels s'imposant de manière spécifique à chaque catégorie (phonétique, lexicale, morphosyntaxique, discursive) étaient plus difficiles à cerner. En outre, les critères posturo-mimo-gestuels du défaut d'attention divergeaient de la rupture de compréhension, allant jusqu'à s'opposer aux quatre catégories proposées par Varonis *et al* (1985). Le fait que le défaut d'attention apparaisse, lorsque le locuteur-silencieux n'est plus aussi concentré sur l'interaction, pourrait y être lié.

Un critère lié au langage corporel a été identifié plus précisément, parmi tous les autres, en situation de rupture de compréhension. Il s'agit d'une excentration brève et rapide du regard (EB2R ≤ 2500 ms) qui, hormis le cas particulier du défaut d'attention, est repérable dans tous les types de rupture de ce processus. Elle est à différencier d'une autre excentration rapide du regard, plus étendue dans le temps (E2R), définie et étudiée également, en absence de rupture de compréhension.

Toutes les situations dans lesquelles un locuteur, dit rechercher une information verbale (n = 145) sont prélevées dans le corpus général. Des excentrations du regard sont repérées au moment de leur incidence, permettant de repérer, sur une base déclarative, le lien entre recherche d'informations et excentration du regard ; ce lien a été observé dans près de 90 % des cas. Les données obtenues constituent le socle sur lequel une expérimentation *princeps* a été mise en œuvre, dans la partie suivante.

Dans la troisième partie, afin de valider les résultats obtenus lors de l'exprimentation préliminaire, l'expérimentation *princeps* est décrite et mise en œuvre, à d'une inversion d'inférence, les variables dépendantes et indépendantes s'inversant. Dans cette expérience, l'expression verbale devient co-corporelle, accompagnement du langage non-verbal,

posturo-mimo-gestuel. Toutes les situations d'EB2R, hors ruptures de compréhension déjà avérées, sont recherchées (n = 277), pour être comparées quantitativement aux ruptures de compréhension. Sur une base analytique, 25,80 % de ces situations sont effectivement requalifiées, en ruptures de compréhension occultées.

Un test de Student montre que les ruptures du processus de compréhension sont 7,8 fois plus présentes dans les situations d'incompréhension que dans les contexte de bonne compréhension.

Un test de Fisher, nécessaire pour valider l'hypothèse que les EB2R sont plus fréquentes en situation de rupture de compréhension qu'en situation de bonne compréhension, se vérifie pour 27 interactions sur 28, ce qui correspond à un ratio de 96 % : L'EB2R peut donc être désignée comme un signe pertinent de rupture de compréhension.

Dans la Discussion-synthèse, les trois thèmes qui, en filigrane, parcourent la thèse sont repris : le retour au paradigme initial et à cette situation permettent de rapprocher les conditions numériques de classification comparative du langage corporel, en référence à la théorisation de l'universalité des schèmes corporels de Darwin. La discussion a également trait au fait que les possibilités ouvertes par une réflexion interactive, entre le verbal et le non-verbal, ne sont possibles que si la mimogestualité est considérée autrement que comme un outil d'observation des émotions. En effet, dans la plupart des interactions, pour les données entrant dans ce cadre, les émotions existent seulement en arrière plan d'autres états : attention, concentration, compréhension, pour le repérage desquelles la posturo-mimo-gestualité pourrait être rendue plus efficace.

La question de la production des connaissances a été évoquée ensuite, et le phénomène des EB2R a été décrit comme une production cognitive, motrice incarnée « *embodied* » c'est-à-dire ancrée corporellement. Elle apparaît très précocement dans le processus de compréhension. Cette rupture, directement observable sur le corps en action, préfigure la prise de conscience de la rupture du processus de compréhension en cours, et qui sera compris et qualifié, ensuite. La durée, évaluée à plus ou moins 2500 ms, est considérée comme le laps de temps nécessaire au retour du locuteur-silencieux, dans l'interaction dialogique, moment où il regarde à nouveau son interlocuteur, à ne pas confondre avec la réorientation de l'attention exogène, de l'ordre de 300 ms (Cheal *et al*, 1991 ; Nakayama *et al*, 1989 ; Fort *et al*, 2010).

Une réflexion a été conduite sur la direction oculaire, au moment de la rupture du processus de compréhension. Les quantifications obtenues avec plusieurs indicateurs montrent que la dissociation entre les regards à gauche ou à droite est non-signifiante, sur le plan statistique. En revanche, les calculs sur les mouvements de tête à gauche ou à droite le sont. Un mouvement de tête (à droite) pourrait être lié à un moment de malaise repérable effectivement dans ce type de situations.

Ensuite, la discussion a été engagée sur le principe de la latéralité des regards excentrés, et sur les causes possibles de cette excentration. Là encore, le principe de la cognition incarnée paraît indispensable pour en comprendre les causes. Un parallèle a été proposé entre recherche d'information et recherche d'objet mental, d'une part, et l'excentration du regard liée à la recherche d'un objet physique concret, d'autre part.

En fin de discussion, une réflexion s'est ouverte sur les perspectives de la recherche, en revenant sur l'intérêt d'une classification, en traits, une taxinomie des indices de rupture du processus de compréhension, devenus signaux ou non, ce en lien avec une référence à Saussure, qui conçoit la langue comme un système sémiologique parmi d'autres, et dont la position sur le sujet-parlant et sa corporéité est d'un grand intérêt. Cependant, si nous évoquons des limites à cette étude, un élément majeur, non évoqué encore, pourrait rendre cette grille inapplicable, bien que signifiante : il s'agit de la motivation des sujets de cette expérimentation.

Rappelons ici que les EB2R sont l'item posturo-mimo-gestuel principal de cette grille, elles apparaissent en situation de rupture de compréhension, au moment où l'interlocuteur-silencieux fait l'effort de rechercher une information manquante. Il suffirait qu'il ne soit plus intéressé à comprendre, pour qu'il n'aille plus chercher d'informations, et qu'il se trouve en rupture de compréhension, sans que ce soit observable. Comprendre requiert un effort cognitif. Cette limite pressentie, dès les premières réflexions, nous a conduit à penser que le défaut d'attention devait entrer dans cette recherche, même s'il ne relève pas de la structure langagière, *stricto sensu*, car c'est le défaut d'attention, qui se donne à lire en situation de manque d'intérêt et, comme critère de rupture de compréhension, il trouve sa légitimité dans le fait que compréhension et attention sont corrélés dans tous les échanges d'information.

Il aurait pu être tentant de gommer l'observation d'items contradictoires dans le corpus entre « rupture de compréhension » et « défaut d'attention », en supprimant le défaut d'attention comme cause de ruptures de compréhension, pour nous centrer uniquement sur les types de ruptures plus spécifiquement linguistiques proposés par Varonis *et al* (1985). Les items posturo-mimo-gestuels observés auraient trouvé une cohérence supplémentaire, mais apparente seulement, car ce choix n'aurait pas permis de cerner le phénomène de rupture du processus de compréhension, avec autant de précision et nous nous serions coupé d'observations qui leurs sont relatives, en raison du défaut d'attention.

Une taxinomie des items corporels permettant de repérer la rupture de compréhension peut donc être envisagée, plusieurs items apparaissant fréquemment dans cette situation spécifique. Pourtant, hormis les EB2R qui semblent constituer un item pertinent (96 %), les autres n'apparaissent pas de façon suffisamment récurrente et significative, pour lui être liés directement ; des validations sont encore nécessaires pour que ces autres signes soient associés de façon fiable à la rupture de compréhension. Parmi eux, il conviendrait

d'observer plus systématiquement les doubles clignements de paupières et, *a contrario*, l'absence de clignements de paupières, en lien avec le dodelinement de tête, la contraction des axes de tête et la présence de l'hémi-visage droit dans ces situations de rigidification.

L'intérêt d'une réflexion autour d'une grille envisagée comme perspective est double. À terme, elle devrait permettre de mieux comprendre la dynamique d'observation de la rupture de compréhension en situation dialogique interculturelle. L'EB2R, testée et repérée comme pertinente, requiert l'application à d'autres corpus, pour en éprouver la validité. Mais elle peut d'ores et déjà être soumise à une épreuve de réfutation.

L'autre intérêt de cette perspective de grille est lié à la pragmatique de la communication. Un certain nombre d'observations, dont les EB2R, ont été fixées. Elles peuvent faire l'objet d'un enseignement et être l'occasion, pour des pédagogues sensibilisés au langage corporel, de questionner leurs interlocuteurs, plus attentivement, mieux reformuler, lorsqu'il leur aura semblé qu'une rupture de compréhension est présente. À ce titre, elle devrait être un outil utile aux didacticiens des langues, en particulier pour ceux confrontés à l'interculturel.

In fine, cette réflexion sur les ruptures de compréhension, en situation de communication interculturelle, permet de mettre en évidence les possibilités de recherche offertes par le croisement d'éléments verbaux et non-verbaux, ou encore la perspective du croisement d'éléments corporels préverbaux et d'événements co-corporels de type verbal : une autre manière d'évoquer des recherches qui pourraient être mieux théorisées et pratiquées, dans un esprit de co-construction.

BIBLIOGRAPHIE

Références citées dans le texte

Références générales

Andler, D. (2006). Cognitives (Sciences), in *Le Dictionnaire de la philosophie*. Paris : Encyclopædia Universalis, p. 306-341.

Chevalier, J.-C., Blanche-Benveniste, C., Arrivé, M. ... *et al* (1987). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse (cop. 1964).

Boop, F. (1873). *Grammaire comparée des langues sanscrite, zend, grecque, latine, lithuanienne, slave, gothique, et allemande (1833-1849)* (2e éd. refondue, 1857 et traduite par Michel Bréal, 5 vol., in-8 1866-1873). Paris : Bréal.

Caradec, F. et Cousin, P. (2005). *Dictionnaire des gestes : attitudes et mouvements expressifs en usage dans le monde entier*. Paris : Fayard.

Chisholm, H. (1911). Schlegel, August Wilhelm Von, *Encyclopædia Britannica* (11th Ed.). Cambridge (Mass) : CUP.

Dubois, J. Giacomo, M., Guespin, L. *et al* (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris : Larousse.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

Littré, É. (1956-1957 & 1957-1958). *Dictionnaire de la langue française*. [Paris] : J.J. Paubert éd. (Vol. 1-4, 1956-1957)/[Paris] : Gallimard Hachette (Vol. 5-7, 1957-1958).

Moody, B., Vourc'h, A., Girod, M., Hof, D., Benhelhocine, R. Dumartin, S. (1986). *La langue des signes, Histoire et grammaire*. Vincennes : International Visual Theather Ed.

Rey, A. (Aut.) Robert, P. Ed. (1989). *Le Grand Robert de la langue française : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (2e éd. [mise à jour pour 1989]). Paris : Le Robert.

Œuvres

Comenius, J.A. (1952/1638). *La Grande Didactique/ ou l'art universel de tout enseigner à tous*/*Didactica magna*. Introd. et trad. par J.B Piobetta. Paris : PUF.

Kant, I. (1963/1803, publi. posthume). *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung/*Choix d'écrits sur l'éducation et ses fondements, sous la dir. de H.H. Groothfoft et E. Reimers. Paderborn : Schöningh.

Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Fontfroide-Le-Haut : Fata Morgana.

Levinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Saint-Clément-La-Rivière : Fata morgana.

Locke, J. (1882). *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris : Hachette.

Montaigne, M. de (1950/1580). *Essais*, texte établi et annoté par Albert Thibaudet. Paris: Gallimard. « Bibliothèque de la Pléiade ».

Pascal, B. Pensées, in *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard, pp. 1080-1102. « Bibliothèque de la Pléiade ».

Pierce, C.S. (1974). *Collected papers*. Cambridge (Mass.) : The Belknap Press of Harward University press.

Rousseau, J.-J. (1969/1762). L'Émile ou de l'éducation, Livre IV, in *Œuvres complète*, IV. Paris : Gallimard. Coll. « Bibliothèque de la Pléiade ».

Ouvrages et articles

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos.

Alber, J. L. et Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation. *Etudes de linguistique appliquée*, *61*, 78-90.

Alexander, E. (1990). Aphasia: The Worm's View of Philosophic Patient and the Medical Establishment. *Diogenes, 38* (150): 1-23.

Allain, P. (2013). Neuropsychologie et prise de décision. *Revue de neuropsychologie, 5*(2), 67-68.

Arditty, J. (2003). Acquisition et interaction. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (49), 19-40.

Argentin, G. (1984). Le système gestuel. *Bulletin de psychologie*, *37*(11-14),575-583.

Argyle, M. (1994). *The psychology of social class*. London: Routledge.

Argyle, M. (1983/1972). *The social psychology of work* (1983, cop. 1972) Harmondsworth: Penguin Books.

Argyle, M. (1975). *Bodily Communication*. New York : International University Press.

Argyle, M., & Dean, J. (1965). Eye contact, distance and affiliation. *Sociometry, 28*, 289-304.

Argyle, M. & Ingham. (1972). Gaze, mutual gaze, and proximity. *Semiotica, 6,* 32-49.

Argyle, M., Lalljee, M., & Cook, M. (1968). The effects of visibility on interaction in dyad. Human Relations, 21, 3-17.

Aristote (≈ 350 av. J.-C./1837). *Éthique à Nicomaque*/Trad. Du grec ancien. Paris : Flammarion. coll. « GF ».

Armstrong, D. M. (1973). *Belief, Truth and Knowledge*. Londres (GB), New York (NY, US) : Cambridge University Press.

Aubineau, L.H., Vandromme, L. & Le Driant, B. (2015). « L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations et de recherches de modélisations. », *L'Année psychologique*, vol. 115-1, 1-34.

Aveni, V. & Pellegrino A. (2005). *Study abroad and second language use: Constructing the self*. Cambridge : Cambridge University Press.

Aymes, M., Hersant, J. et Massicard, É. (2005). Mots de là-bas, savoirs d'ici, in *Labyrinthe*, 21, 2005 (2), 21-24. https://labyrinthe.revues.org/899/

Bange, P., Carol, R. et Griggs, P. (2005). La construction de savoirs dans l'enseignement bilingue, in *L'apprentissage d'une langue étrangère.* Paris : L'Harmattan, p. 183-210.

Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 4, 189-202.

Bange, P (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier.

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Bargh, J. A. et Chartrand, T.L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American psychologist, 54*(7), 462.

Bargh, J. A. et Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: on the automaticity of higher mental processes. *Psychological bulletin, 126*(6), 925.

Bargh, J. A. (1992). Being unaware of the stimulus vs. Unaware of its interpretation : why sublimality per sedoes matter to social psychology, in R. Bornstein & T. Pittmann Eds, *Perception without awareness*. New-York: Guilford.

Bar-Hillel, Y. (1953). A Quasi-Arithmetical Notation for Syntactic Description, in *Language* 29.1, 47-58/Trad. : « Une notation quasi-arithmétique destinée aux descriptions syntaxiques », *Langages 9*, 1968, 9-22.

Barrett, D., Greenwood, J.G. & McCullagh, J.F. (2006). Kissing laterality and handedness. *Laterality, 11*: 573-579.

Barrier, G. (2013). *Les langages du corps en relation d'aide: la communication non verbale au-delà des mots*. Paris : ESF.

Barrier, G. (2010). *La communication non verbale: comprendre les gestes: perception et signification*. Paris : ESF.

Barrier, G. (2004). Gestes performatifs, expression faciale et partage attentionnel: analyse de la poursuite oculaire à partir d'une scène dialogique. *Semiotica*, 152-1/4), 217-233.

Barrós-Loscertales, A., Meseguer, V., Sanjuan, A. …, Avila, C . (2006). Behavioral Inhibition System activity is associated with increased amygdala and hippocampal gray matter volume: A voxel-based morphometry study, *Neuroimage*, 15, 33(3),1011-5.

Barsalou, L.W. (2008). Grounded cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, *59*, 617-645.

Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit* (Vol. 1, No. 2). Paris : Éditions du Seuil.

Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories, *Journal of educational psychology*, *92*(3), 568-582.

Bear, M.F., Connors, B.W. et Paradiso, M.A. (1997). *Neurosciences : à la découverte du cerveau*/Trad. et adaptation française par A. Nieoullon. Paris : Editions Pradel.

Beattie, G.W. (1981). A further investigation of the cognitive interference hypothesis of gaze patterns during conversation. *British Journal of Social Psychology*, *20*, 243-248.

Benesh (1957). Movement Study and Benesh Movement Notation : An Introduction to Applications, in J. McGuinness-Scott (1983), *Dance, Medicine, Anthropology, and Other Studies*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, II. Paris : Gallimard.

Bernieri, F.J. & Rosenthal, R. (1991). Interpersonal coordination: Behavior matching and interactional synchrony, in R.S. Feldman et B. Rimé (dir.), *Fundamentals of nonverbal behavior: Studies in emotion et social interaction*. New York : Cambridge University Press, p. 401-432.

Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : O. Jacob.

Billières, M. (2005). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail. Un support pour la facilitation de l'accès à l'oral et à la lecture pour des publics débutants en français langue étrangère. *Corela. Cognition, représentation, langage* (HS-1).

Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context: Essays in Body Motion Communication*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, *26*(2), 1-18.

Blanche-Benveniste, C. (1986). *Le français parlé : édition et transcription*. Paris : Didier-Érudition.

Blau E. K. (1980). The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico, in dans TESOL *Quarterly n°16*, p. 517-528.

Blondel, E. (1996). La reformulation paraphrastique. *Les carnets du Cediscor*, *4*, 47-59.

Blondel, A., Briet, G., Collès, L., Destercke, L. et Sekhavat, A. (1998). *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Boysson-Bardies, B. de (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : O. Jacob.

Borod, J.C., Haywood, C.S. & Koff, E. (1997). Neuropsychological aspects of facial asymmetry during emotional expression: A review of the normal adult literature.

Neuropsychology review, *7*(1), 41-60.

Bourassa, M., Philion, R. & Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits, une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, *35*(2), 78-116.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourhis, R.Y., Montreuil, A., Helly, D. et Jantzen, L. (2007). Discrimination et linguicisme au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada. *Canadian ethnic studies*, *39*(1-2), 31-49.

Boutet, D. (2008). Une morphologie de la gestualité: structuration articulaire. *Cahiers de linguistique analogique*, *5*, 81-115.

Boutet, D. et Cuxac, C. (2008). Avant-propos. *Cahiers de linguistique analogique*, 5 : 3-15.

Boutet, D. et Garcia, B. (2006). Finalités et enjeux linguistiques d'une formalisation graphique de la Langue des Signes Française (LSF). *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, *7*, 31-52.

Bradshaw, J. L. (1989). *Hemispheric specialization and psychological function*. [New-York]: John Wiley & Sons.

Brandt, A.E., Sztykiel, H. & Pietras, C. J. (2013). Laboratory simulated gambling: Risk varies across participant-stake procedure. *The Journal of General Psychology, 140*(2), 130-143.

Brassac, C. (2007). Co-responsabilité cognitive et dissolution des frontières, in P. Hert et M. Paul-Cavallier (dir.) *Sciences et frontières : Délimitations du savoir, objets et passages* (p. 159-176). Fernelmont (Belgique) : Éditions modulaires européennes et intercommunications.

Brassac C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations, in *Cahiers de linguistique française, 26*, 251-268.

Brassac, C. et Fixmer, P. (2004). La décision collective comme processus de construction de sens. *Psychologie sociale appliquée. Emploi, travail, ressources humaines*. Paris : In Press, p. 111-118.

Brassac, C et Grégori, Grégori, N. (2000). Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique. *Postica romanienca*, Vol 2506, 26-56.

Bremer, K., Roberts, C., Vassseur, M.-T. *& al* (1996). *Achieving Understanding*. New York (NY, US) : Longman

Broadbent, D.E. (1957). Effects of noise on behavior, in C.M. Harris (Ed.), *Handbook of noise control* (pp. 10:1-10:34). New York: McGraw-Hill.

Brodsky, P., Waterfall, H.R. & Edelman, S. (2007). *Characterizing Motherese: On the Computational Structure of Child-Directed Language.* Communication présentée au 29th Cognitive Science Society Conference, Nashville, Tenessee.

Brouillet, T., Heurley, L., Martin, S. et Brouillet, D. (2010). Émotion et cognition incarnée: La dimension motrice des réponses verbales « oui » et « non », *Revue canadienne de psychologie expérimentale, 64*(2), 134-141.

Bruder, G., Rabinowicz, E., Towey, J., Brown, A., Kaufmann, C.A., Amador, X., ... & Gorman, J.M. (1995). Smaller right ear (left hemisphere) advantage for dichotic fused words in patients with schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, *152*(6), 932-935.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative research*, *6*(1), 97-113.

Bruner, J. S., Watson, R. et Piveteau, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler* (Vol. 14). Paris : Retz.

Bruner, J. S., Deleau, M., Michel, J. et Michel, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.

Buccino, G., Vogt, S., Ritzl, A., Fink, G.R. *& al* (2004). Neural circuits underlying imitation learning of hand actions: an event-related fMRI study. *Neuron, 42*(2), 323-334.

Bullinger, A. (2004). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars : un parcours de recherche*. Préf. Pierre Delion. Toulouse : Érès.

Burley-Allen, M. (1995). *Listening, The Forgotten Skill. A Self-Teaching, Guide* (2e éd.). New-York : John Wiley et Sons Inc.

Buser, P. (1998). *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Odile Jacob.

Cadet, B. et Jacquet-Andrieu, A. (2012). « Émotions, langage et prises de décision : un réseau cognitif », in *Holism and Health*, 6(1), 26-32. ISSN 2305-5677. http://journal.celenie.ru/index.php/cadet-jacquet-andrieu-emotions/

Caggiano, V., Fogasi, K. & Rizzolatti, G. (2009). Mirror Neurons Differentially Encode the Peripersonal and Extrapersonal Space of Monkeys, *Science, 324*(5925), 403-406.

Calbris, G. (2002). L'espace symbolique révélé par la gestuelle coverbale d'un homme politique. *Mots. Les langages du politique*, 68, 45-58.

Calvet, L-J. (2011). *Il était une fois 7000 langues*. Paris : Fayard.

Candau, J., Gaucher, C. et Halloy, A. (2012). Présentation : Gestes et cultures, un état des lieux. *Anthropologie et Sociétés*, *36*(3), 9-26.

Candolle, A.P. de (1819). *Théorie élémentaire de la botanique… ou exposition des principes de la classification et de l'art de décrire et d'étudier les végétaux*. Paris : Déterville.

Cappeau, P. et Gadet, F. (2007). L'exploitation sociolinguistique des grands corpus. Maître-mot et pierre philosophale. *Revue française de linguistique appliquée*, 2007/1, 99-110.

Carroll, L. (1966). *La logique sans peine*. Paris : Herman.

Casasanto, D. (2011). Different bodies, different minds : the body specificity of language and thought. *Current Directions in Psychological Science, 20*(6), 378-383.

Cassell, J. (Ed.). (2000). *Embodied conversational agents*. Cambridge (Mass): MIT press.

Castiello, U. (2003). Understanding other people's actions: intention and attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *29*(2), 416.

Chaîné, F. (2015). Improviser non verbalement pour l'apprentissage de la langue parlée. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, *8*, 1-6.

Chambon, M., Gil, S., Niedenthal, P. M. et Droit-Volet, S. (2005). Psychologie sociale et perception du temps : l'estimation temporelle des stimuli sociaux et émotionnels. *Psychologie française*, *50*(1), 167-180.

Chan, T.T. & Bergen, B. (2005). Writing direction influences spatial cognition. In *Proceedings of the 27th annual conference of the cognitive science society*. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum, pp. 412-417.

Charny, E.J. (1966). Psychosomatic manifestations of rapport in psychotherapy. *Psychosomatic Medicine, 28,* 305-315.

Chartrand, T. L. & Bargh, J.A. (1999). The chameleon effect: the perception–behavior link and social interaction. *Journal of personality and social psychology*, *76*(6), 893.

Chaudenson, R., Valli, A. et Véronique, D. (1986). The dynamics of linguistic systems and the acquisition of French as a second language. *Studies in second language acquisition*, *8*(03), 277-292.

Chaudron C. (1985). Intake: on models and methods for discovering learners' processing of input », in *Studies in Second Language Acquisition* n°7. p. 1-14.

Chaudron, C. (1983). Simplification of input: topic restatements and their effects on learners' recognition and recall, in TESOL *Quarterly n°17*. p. 437-458.

Cheal, M. & Lyon, D.R. (1991). Importance of precue location in directing attention. *Acta psychologica*, *76*(3), 201-211.

Chevallier, C., Baumard, N., Grèzes, J. et Pouga, L. (2013). Comprendre les actions,

émotions et états mentaux d'autrui: psychologie et neurosciences, in A. Berthoz, C. Ossola et B. Stock, *La pluralité interprétative : Fondements historiques et cognitifs de la notion de point de vue*. Paris : Collège de France.

Chevrié-Muller, C. et Narbona, J. (1995). *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.

Chomsky, N. (1969). *Le langage et la pensée*/ trad. L.-J. Calvet (Ed. orig., 1968). Paris : Payot.

Churchland, P. S. (1986). *Neurophilosophy: toward a unified understanding of the mind-brain*. Cambridge (Mass) : MIT Press.

Cicurel, F. (1994). Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Cahiers du français contemporain*, *1*, 103-118.

Cicurel, F. et Véronique, G.D. (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Cochet, H. & Vauclair, J. (2014). Deictic gestures and symbolic gestures produced by adults in an experimental context: Hand shapes and hand preferences. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, *19*(3), 278-301.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales, *Educational and Psychological Measurement, 20* : 27-46.

Cohen-Emerique, M. (2013). Étude des pratiques des travailleurs sociaux en situations interculturelles : Une alternance entre recherches théoriques et pratiques de formation, in *Quels modèles de recherche scientifique en Travail Social* (p. 213-260). Rennes : Les Presses de l'EHESP.

Comrie, B. (1981). *Language universals and linguistic typology*. Chicago & Oxford : Oxford University Press.

Condon, W.S. (1970). Method of micro-analysis of sound films of behavior. *Behavior Research Methods et Instrumentation*, *2*(2), 51-54.

Condon, W.S. & Ogston, W.D. (1967). A segmentation of behavior. *Journal of psychiatric research*, *5*(3), 221-235.

Consiglio, W., Driscoll, P., Witte M., Berg, W.P. (2003). Effect of cellular telephone conversa- tions and other potential interference on reaction time in a braking response. *Accid Anal Prev* 2003, 35 : 495-500.

Conté, P. (1954). *Technique générale du mouvement : expression par gestes et locomotion*. Paris : Association Arts et mouvement.

Corrazé, J. (1980). *Les communications non verbales*. Paris : PUF.

Coseriu, E. (1973). « Sistema, norma y habla », in *Teoria del lenguaje y linguistica general* (1e éd., 1952). Madrid : Gredos, p. 11-113.

Coseriu, E. (1977). *Système, norme et parole,* traduction de *Sistema, norma y habla* (3e éd. 1973, 1e éd. 1952), par Armelle Jacquet, présentation bilingue annotée, Mémoire de recherche, texte dactylographié. Lyon : U. Lyon 2.

Coseriu, E. (1952). *Sistema, Norma y Habla*. Montevideo : U. de la República.

Coseriu, E. (1981). « Los conceptos de « dialecto », « nivel » y « estilo de lengua » y el sentido propio de la dialectología », in *Lingüística española actual, III* : 1-32. Madrid : Ediciones Cultura hispánica del Centro iberoamericano de cooperación.

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Rev. Psychologie de la motivation, 21,* 129-138.

Cosnier, J. et Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, 52-54, 7-28.

Cosnier, J., Gelas, N. et Kerbrat-Orecchioni, C. Ed. (1988). *Echanges sur la conversation*. Paris : Éditions du CNRS.

Craig, A.D., Chen K., Bandy, D. & Reiman, E. M. (2000). Thermosensory activation of insuar cortex, *Nature neuroscience, 3*, 2000, 184-190.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. New Jersey: Upper Saddle River.

Cuxac, C. (2007). Une manière de reformuler en langue des signes française. *La linguistique, 43* (2007-1), 117-127.

Cyrulnik, B. (2000). *Sous le signe du lien : une histoire naturelle de l'attachement*. Paris : Hachette Littératures.

Dael, N., Mortillaro, M. & Scherer, K.R. (2012). Emotion expression in body action and posture. *Emotion*, *12*(5), 1085-1101.

Damasio, A.R. (2017). *L'ordre étrange des choses. La vie, les sentiments et la fabrique de la culture*. Paris : O. Jacob.

Damasio, A.R. (2010). *L'autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Trad. par J.-L. Fidel. Paris : Odile Jacob.

Damasio, A.R. (2003). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Damasio, A.R. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.

Damasio, A.R. (1994). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Damasio, A.R., Everitt, B.J. & Bishop, D. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the

Darwin, C.R.(1874). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux* (2e éd.). Paris : C. Reinwald et Cie, Librairie-éditeurs.

Darwin, C.R. 1859. *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life* (1st Ed.). London: John Murray.

Darwin, C.R. (1870). *De l'origine des espèces par sélection naturelle ou Des lois de transformation des êtres organisés*/trad. par Cl. Royer avec préf. et notes du traducteur (3e éd.). Paris : Victor Masson et Fils ; Guillaumin et Cie.

Dausendschön-Gay, U. (2003). Communication exolingue et interlangue. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 49, 41-50.

Dausendschön-Gay, U. et Krafft, U. (1991). *Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Davidson, S., Zhang, X., Khasabov, S.G., Simone, D.A. & Giesler, G.J. (2009). Relief of itch by scratching: state-dependent inhibition of primate spinothalamic tract neurons. *Nature neuroscience*, *12*(5), 544-546.

Château, P. de (1983). Left-Side Preference for Holding and Carrying Newborn Infants Parental Holding and Carrying during the First Week of Life. *The Journal of nervous and mental disease*, *171*(4), 241-245.

Dervin, F. (2007). Les canulars de l'interculturel: mettre fin à la quasibiologisation. *LMS Lingua*, *4*.

Descartes, R. (1647/2009). *Principes de la philosophie : première partie. Sélection d'articles des parties 2, 3, 4, lettre-préface*. Paris : Vrin.

Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées: la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif. *Recherches qualitatives*, *27*(2), 5-27.

Desmurget, M. (2006). *Imitation et apprentissages moteurs : des neurones miroirs à la pédagogie du geste sportif*. Marseille : Solal.

Dimberg, U. (1982). Facial reactions to facial expressions. *Psychophysiology*, *19*(6), 643-

647.

Dimberg, U., Thunberg, M. & Elmehed, K. (2000). Unconscious facial reactions to emotional facial expressions. *Psychological science*, *11*(1), 86-89.

Dimberg, U. & Thunberg, M. (1998). Rapid facial reactions to emotional facial expressions. *Scandinavian journal of psychology*, *39*(1), 39-45.

Di Sciullo, A.M., Van Ameringen, A., Cedergren, H. & Pupier, P. (1976). Étude de l'interaction verbale chez des Montréalais d'origine italienne, *Cahier de linguistique, 6*, 127-153.

Doherty-Sneddon, G. & Phelps, F.G. (2005). Gaze aversion: A response to cognitive or social difficulty? *Memory & Cognition*, 33, 727-733.

Doly, A. M. (1998). *Métacognition et pédagogie : enjeux et propositions pour l'introduction de la métacognition à l'école* (Thèse de doctorat inédite). Lyon : Université de Lyon 2.

Dumas, G., Nadel, J., Soussignan, R., Martinerie, J. & Garnero, L. (2010). Inter-brain synchronization during social interaction. *PLoS ONE*, 5(8), e12166.

Duncan, S. (1974). On the structure of speaker–auditor interaction during speaking turns1. *Language in society*, *3*(2), 161-180.

Durand, M., Saint-Georges, I. (de) & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes: Argumentation pour une approche «orientée-activité», in *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 185-202). Bruxelles ; Paris : De Boeck Supérieur.

Dux, P.E. & Marois, R. (2009). The attentional blink: A review of data and theory. *Attention, Perception, & Psychophysics*, *71*(8), 1683-1700.

Efron, D. (1972). *Gesture, race and culture*. The Hague: Mouton.

Egan, G. (2005). *Communication dans la relation d'aide* (2e éd). Montréal : Beauchemin.

Ehrlichman, H. & Micic, D. (2012). Why do people move their eyes when they think? *Current Directions in Psychological Science*, *21*(2), 96-100.

Ehrlichman, H., Micic, D., Sousa, A. & Zhu, J. (2007). Looking for answers: Emovements in non-visual cognitive tasks. *Brain and Cognition*, *64*, 7-20.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human Ethology*. New York : Aldine de Gruyter.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1976). *L'homme programmé*. France : Flammarion.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1973). The expressive behavior of the deaf-and-blind born. *Social communication and movement, 1*, 163-194.

Ekman, P. (2004). Emotional and conversational nonverbal signals, Proceedings of the Sixth International Colloquium on Cognitive Science (ICCS-99), J.M. Larrazabal & L.A. Perez-Miranda. *Language, knowledge, and representation*. Netherlands : Springer, p. 39-50.

Ekman, P. & Rosenberg, E.L. (1997). *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the Facial Action Coding System (FACS)*. Oxford : Oxford University Press.

Ekman, P. (1992). Facial expressions of Emotions: New Findings, New Questions. *Psychological Sciences, 3*, 34-38.

Ekman, P. & Friesen, W.V. (1981). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding, in Th. Sebeok, J. Umiker-Sebeok, A. Kendon, *Nonverbal communication, interaction, and gesture*. Den Haag ; Paris ; New York : Mouton, p. 57-106.

Ekman P. et Friesen W.V. (1978). *Facial Action Coding System (FACS) : Manual*. Palo Alto, Californie : Consulting Psychologists Press.

Ekman, P., Friesen, W.V. & Scherer, K. R. (1976). Body movement and voice pitch in deceptive interaction. *Semiotica, 16*(1), 23-28.

Ekman, P. & Friesen, W.V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 17*, 124-129.

Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, *1*(1), 49-98.

Elster, J. (1986). *Le laboureur et ses enfants: deux essais sur les limites de la rationalité*. Paris : Éd. de Minuit.

Eshkol, N. & Wachman, A. (1958). *Movement notation*. London: Weidenfeld and Nicolson.

Exline, R.V., Jones, P. & Maciorowski, K. (1977). Race, affiliation-conflict theory and mutual visual attention during conversation. *Paper presented at the American Psychological Association Annual Convention, San Francisco*.

Exline, R.V. & Messick, D. (1967). The effects of dependency and social reinforcement upon visual behavior during an interview. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 256-266.

Eysenck, M. (2014). *Anxiety and cognition: A unified theory*. Ney York : Psychology Press.

Fadiga, L., Fogassi, L., Pavesi, G. & Rizzolatti, G. (1995). Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study. *Journal of neurophysiology*, *73*(6), 2608-2611.

Faerch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

Faraco, M. & Kida, T. (2001). Transfer and cross-cultural variation of strategic gesture and speech, in L2 discourse. *Oralité et gestualité. Interaction et comportements multimodaux dans la communication*. Paris : L'Harmattan, pp. 537-542.

Fernández-Carriba, S., Loeches, Á., Morcillo, A. & Hopkins, W.D. (2002). Asymmetry in facial expression of emotions by chimpanzees. *Neuropsychologia*, *40*(9), 1523-1533.

Ferreira, F., Apel, J. & Henderson, J.M. (2008). Taking a new look at looking at nothing. *Trends in cognitive sciences*, *12*(11), 405-410.

Fogassi, L., Ferrari, P.F., Gesierich, B., Rozzi, S., Chersi, F. & Rizzolatti, G. (2005). Parietal Lobe: From Action Organization to Intention Understanding. *Science, 308*(5722), 662-667.

Fort, A., Martin, R., Jacquet-Andrieu, A., Combe-Pangaud, C., Foliot, G., Daligault, S. & Delpuech, C. (2010). Attentional demand and processing of relevant visual information during simulated driving: A MEG study. *Brain Research*, *1363*, 117-127.

Fox, E., Lester, V., Russo, R., Bowles, R.J., Pichler, A. & Dutton, K. (2000). Facial expressions of emotion: Are angry faces detected more efficiently?. *Cognition & emotion*, *14*(1), 61-92.

Frey, S., Hirsbrunner, H.P., Florin, A.M., Daw, W. et Crawford, R. (1984). Analyse intégrée du comportement non-verbal et verbal dans le domaine de la communication, in J. Cosnier et A. Brossard (dir.), *La communication non verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 145-227.

Friedrich, J. (2001). La discussion du langage intérieur par LS Vygotskij, *Langue française*, *132*, 57-71.

Gallese, V. (2009). Motor abstraction: A neuroscientific account of how action goals and intentions are mapped and understood. *Psychological Research, 73*, 486-498.

Gallese, V. & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in cognitive sciences*, *2*(12), 493-501.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethomethodology*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice-Hall.

Gaudreau, L. (2011). Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *38*(2), 437-438.

Gaulmyn, M. de (1987). Reformulation et planification métadiscursives, in J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni, Ed. *Décrire la conversation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon,

p. 167-198.

Gaulmyn, M. de (1986). Reformulation métadiscursive et genèse du discours. *Études de linguistique appliquée*, *62*, 98-.

Gazzanigga, M.-S. (2011). *Who's in Charge? : Free Will and the Science of the Brain* (1ère éd.). New York : Ecco.

Gebauer, G., Wulf, C. et Roger, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes : les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Ed. Anthropos.

Geerts, E., Van Os, T., Ormel, J. & Bouhuys, N. (2006). Nonverbal behavioral similarity between patients with depression in remission and interviewers in relation to satisfaction and recurrence of depression. *Depression and anxiety*, *23*(4), 200-209.

Gevers, W, Reynvoet, B. & Fias, W.. The mental representation of ordinal sequences is spatially organized. *Cognition*, 2003, vol. 87, no 3, p. B87-B95.

Gibbs, F. (2008). Les positions de chaise. *Revue de Synergologie*, *1*, (1) : 93-115.

Gibson J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Gibson, J.J. (1977). The Theory of Affordances, in R. Shaw et J. Brandsford (dir), *Perceiving, Acting, and Knowing : Toward an Ecological Psychology* (p. 62-82). Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons.

Gilboa-Schechtman, F. *et al*, 1999, référence incomplète

Girardot, A.M., Martino (de), S., Rey, V. & Poinso, F. (2009). Étude des relations entre l'imitation, l'interaction sociale et l'attention conjointe chez les enfants autistes. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *57*(4), 267-274.

Girardot, A.M., Martino (de), S., Chatel, C., Da Fonseca, D., Rey, V. & Poinso, F. (2012). Les profils cognitifs dans les troubles envahissants du développement. *L'Encéphale*, *38*(6), 488-495.

Glasersfeld, von E. (2001). Constructivisme radical et enseignement 1. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, *1*(2), 211-222.

Glenberg, A. M., Schroeder, J.L. & Robertson, D.A. (1998). Averting the gaze disengages the environment and facilitates remembering. *Memory & Cognition*, 26: 651-658.

Godijn, R. & Theeuwes, J. (2002). Programming of endogenous and exogenous saccades: Evidence for a competitive integration model. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 28,* 1039-1054.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Gohier, C. (1997). Du glissement de la macro à la microanalyse, in C. Baudoux et M. Anadon (dir.), *La recherche en éducation, la personne et le changement*. Sainte-Foy : Les Cahiers du LABRAPS, Université Laval.

Goldman-Eisler, F. (1967). Sequential temporal patterns and cognitive processes in speech. *Language and speech*, *10*(2), 122-132.

Gonseth, C., Vilain, A. & Vilain, C. (2013). An experimental study of speech/gesture interactions and distance encoding. *Speech communication*, *55*(4), 553-571.

Greenberg, J.H. (1966). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements, in J.H. Greenberg, Ed. *Universals of Language* (2nd ed.) Cambridge (Mass): MIT Press.

Grezes, J. & Decety, J. (2001). Functional anatomy of execution, mental simulation, observation, and verb generation of actions: a meta-analysis. *Human brain mapping*, *12*(1), 1-19.

Grice, H.P. (1979). Logique et conversation, *Communication, 30*, 57-72.

Griffin. Z.M. (2004a). The Eyes Are Right When the Mouth Is Wrong. *American Psychological Society, 15*, 12, 814-821.

Griffin, Z.M. (2004b). Why look? Reasons for eye movements related to language

prodution, in J.M. Henderson and F. Ferreira (Eds.). *The integration of language, vision, and action: Eye movements and the visual world*. New York: Psychology Press.

Grosbras, M.H., Lobel, É. & Berthoz, A. (2004). Contrôle du mouvement du regard (2)-Imagerie fonctionnelle cérébrale des saccades volontaires, *Médecine Sciences*, *20*(2), 225-230.

Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. *DRLAV: revue de linguistique*, *34*.

Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse: A study of learners of French and Swedish*. Lund : Lund University Press.

Gumperz, Ed. (1982). *Language and social identity*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press.

Güntürkün, O. (2003). Human behaviour: adult persistence of head-turning asymmetry. *Nature, 421*(6924), 711-711.

Habib, M. (1989). *Bases neurologiques des comportements*. Paris : Masson.

Hadar, U., Dar, R. & Teitelman, A. (2001). Gesture during speech in first and second language: Implications for lexical retrieval. *Gesture*, *1*(2), 151-165.

Haigney, D.E., Taylor, R.G, Westerman, S.J. (2000). Concurrent mobile (cellular) phone use and driving performance: task demand characteristics and compensatory processes. *Trans- portation Research Part F*, 3 : 113-121.

Hall, J.A., Harrigan, J.A. & Rosenthal, R. (1995). Nonverbal behavior in clinician-patient interaction. *Applied and Preventive Psychology, 4*, 21-37

Hall, E.T. (1974). *Handbook for proxemic research*. Washington : Society for the Anthropology of Visual Communication.

Hancock, P.A. et Verwey, W.B. (1997). Fatigue, workload and adaptive driver systems. *Accident Analysis et Prevention*, *29*(4), 495-506.

Hansen, C.H. & Hansen, R.D. (1988). Finding the face in the crowd: An anger superiority effect, *Journal of personality and social psychology*, *54*(6), 917.

Harms L. & Patten, C. (2003). Peripheral detection as a measure of driver distraction. A study of memory-based vs. System-based navigation in a built up area.

Hatfield, E., Cacioppo, J.T. & Rapson, R.L. (1994). *Emotional contagion.* Cambridge : Cambridge University Press.

Hauser, M.D. (1999). The evolution of a lopsided brain: Asymmetries underlying facial and vocal expressions in primates, in M.D. Hauser & M. Konishi (Eds.), *The design of animal communication*. Cambridge, MA: MIT/Bradford, p. 597-628.

Hauser, M.D. & Akre, K. (2001). Asymmetries in the timing of facial and vocal expressions in rhesus monkeys: Implications for hemispheric specialization, *in Animal Behaviour, 61*, 391-408.

Hauser, M.D. & Andersson, K. (1994). Left hemisphere dominance for processing vocalizations in adult, but not infant, rhesus monkeys: field experiments, in *Proceedings of the National Academy of Sciences, 91*, 3946-3948.

Hawkins, J.A. (1983). *Word Order Universals*. San Diego ; New-York : Academic Press INC.

Haynes, J.-D. & Rees, G. (2006). Decoding mental states from brain activity in humans. *Nature Reviews Neuroscience, 7*(7), 523-534.

Hennel-Brzozowska, A. (2008). La communication non-verbale et paraverbale-perspective d'un psychologue. *Synergies. Pologne. Traduire le paraverbal*, 21-30.

Henry, S.G., Fuhrel-Forbis, A., Rogers, M.A. & Eggly, S. (2012). Association between nonverbal communication during clinical interactions and outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Patient education and counseling, 86*(3), 297-315.

Hérédia-Deprez, C. de (1990). Comment est-on bilingue en famille ? Éléments de

méthodologie. *La Linguistique*, *26*(Fasc. 2), 95-105.

Hess, U. & Blairy, S. (2001). Facial mimicry and emotional contagion to dynamic emotional facial expressions and their influence on decoding accuracy. *International journal of psychophysiology, 40* (2), 129-141.
Hester *et al* (2006),
Hester *et al* (2006),

Hillel, A. & Aviezer, H. (2012). Body Cues, Not Facial Expressions, Discriminate Between Intense Positive and Negative Emotions, *Science, 338*, 1225-1229.

Hoffman, J.E. (1998). Visual attention and eye movements. *Attention*, *31*: 119-153.

Holland, M. K. & Tarlow, G. (1972). Blinking and mental load. *Psychological Reports, 31*, 119-127.

Holowka, S. & Petitto, L.A. (2002). Left hemisphere cerebral specialization for babies while babbling. *Science, 297,* 1515.

Hook-Costigan, M.A. & Rogers, L.J. (1998). Lateralized use of the mouth in production of vocalizations by marmosets. *Neuropsychologia, 36*, 1265-1273.

Hoover, M.A. & Richardson, D.C. (2008) When facts go down therabbit hole: contrasting features and objecthood as indexes to memory. *Cognition 108*, 533-542.

Horlacher, A. S. et Müller, G.M. (2005). L'implication de la dislocation à droite dans l'organisation interactionnelle. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, *41*, 127-145.

Horvath, A.O., Del Re, A.C., Flückiger, C. & Symonds, D. (2011). Alliance in individual psychotherapy. *Psychotherapy*, *48*(1), 9-16.

Humboldt, W. von ; Buschmann, J.K.E. (1836-39). *Über die Kawi-sprache auf der insel Java: nebst einer einleitung über die verschiedenheit des menschlichen sprachbaues und ihren einfluss auf die geistige entwickelung des menschengeschlechts*. Berlin: Druckerei der Königlichen akademie der wissenschaften (publi. posth.).

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge (Mass), London (RU) : MIT Press.
Iaccino, J.F. (2014). *Left brain-right brain differences: Inquiries, evidence, and new approaches*. Hillsdale (N.J.) : L. Erlbaum Associates.

Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual Reviewof Psychology, 60*, 653-670.

Iacoboni, M., Molnar-Szakacs, I., Gallese, V., Buccino, G., Mazziotta, J.C., & Rizzolatti, G. (2005). Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system. *PLoS Biol, 3*(3), e79.

Insel, T.R. & Fernald, R. D. (2004). How the brain processes social information: Searching for the social brain. *Annu. Rev. Neurosci.*, *27*, 697-722.

Jack, R.E. (2013). Culture and facial expressions of emotion. Visual Cognition, 21(9-10), 1248-1286.

Jack, R.E., Garrod, O.G., Yu, H., Caldara, R. & Schyns, P.G. (2012). Facial expressions of emotion are not culturally universal. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(19), 7241-7244.

Jackson, J.H. (1932). *Selected writings*, vol. 1 & 2. J. Taylor (Ed). London: Hodder and Stoughton.

Jackson, P.L., Melzoff, A.N., Decety, J. (2005). How do we perceive the pain of others? A window into the neural processes involved in empathy. *Neuroimage*, 24(3), 771-779.

Jacquet-Andrieu, A. (2014a). Pour une représentation moléculaire de la syllabe et de la phrase, in I. Skouratov Ed, *Langage et langues romanes, une réalité linguistique et neuropsychologique*, Moscou : Université d'État de la rgion de Moscou, pp. 39-52.

Jacquet-Andrieu, A. (2014c). Aspects du bilan neuropsychologique chez l'enfant et l'adolescent, in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62, 408-421.

Jacquet-Andrieu, A. (2012a). *Langage de l'homme. De l'étude pluridisciplinaire à l'action*

transdisciplinaire. Saarbrücken : Presses académiques francophones.

Jacquet-Andrieu, A. (2012b). Entre langage & émotion, in I. Skouratov Ed, *Les langues latines et l'interculturalité* (pp. 116-121). Moscou : Presses de l'Université d'État de la Région de Moscou.

Jacquet-Andrieu, A. (2011). Approche systémique du langage et ses niveaux de conscience/*Systemic approach to language and its levels of consciousness*, 8e Congrès de l'union européenne de systémique, Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles (ULB, Belgique), 19-22/10-2011 ; 2011 et CD.

Jacquet-Andrieu, A. (2008). Aux origines de l'alphabet latin : quelques vingt idéogrammes, in I. Skouratov Ed, *Romanus*, Moscou : Presses de l'Université d'État de la région de Moscou, 1, 53-56.

Jacquet-Andrieu, A. (2007). Langage : fonction biologique et neuropsychologique hautement contrôlée, in *Bulag, 3*, 211-230.

Jacquet-Andrieu, A. (2005). *Du Diagnostic de l'Autisme vers une médiation cognitive et conative. Libre réflexion*. Sous la dir. du Pr J. Hochmann, mémoire soutenu pour l'obtention du Diplôme universitaire de psychiatrie (DU) « Autisme et troubles associés », Université Claude Bernard Lyon 1. Lyon : texte dactylographié.

Jacquet-Andrieu, A. et Turchet, Ph. (2017). *Aspects de la duplication en langage normal ou pathologique. Niveaux de conscience*, in Ruggero Druetta, *La Répétition en langue*, DoRiF, 13. Università, Roma octobre 2017, http://dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=360

Jacquet-Andrieu, A. et Turchet, Ph. (2016). Paradoxe de la diversité des idiomes et de l'universalité d'une part de leur gestualité, in Igor Skouratoff *et al*, *Patrimoine linguistique et culturel des langues romanes : Histoire et actualité*. Moscou (Russie) : Presses de l'Université d'Etat de la région de Moscou, p. 374-393.

Jacquet-Andrieu, A. & Colloc, J. (2014a). From the Self-Awareness to the Consciousness of the "*Speaking Subject*"/ Du soi à la conscience de dire du « *sujet parlant* », in D.M. Dubois & CHAOS, ED, *International Journal of Computing Anticipatory Systems*, *28*, 202-217.

Jacquet-Andrieu, A. & Colloc, J. (2014b). On how to define anticipation in the verbal flow /Pour une définition de l'anticipation dans le flux verbal/ Quelle definition de l'anticipation dans le flux verbal, in D.M. Dubois & CHAOS, ED, *International Journal of Computing Anticipatory Systems*, *28*, 202-217.

Jakobson, R. (1965). À la recherche de l'essence du langage. *Diogène, 51*, 22.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Ed. de Minuit.

James, W. (1890). *Principles of Psychology*. London: Macmillan.

James, W. (1884). What is an Emotion ? in *Mind*, vol. 9, 34 (Apr., 1884) : 188-205 (Published by: Oxford University Press on behalf of the Mind Association).

Javal, L.É. (1878). Essai sur la physiologie de la lecture. *Annales d'Oculistique*, *79*, 97-117 ; *80*, 135-147 ; *80*, 240-274.

Javal, L.É. (1879). Essai sur la physiologie de la lectu- re. *Annales d'Oculistique*, *81*, 61-73 ; *81*, 157-162 ; *82*, 72-81 ; *82*, 159-170 ; *82*, 242-253.

Jefferson, G. (1983). On embedded and exposed correction in conversation. *Studium Linguistik*, 14, 58-68.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Kang, S., Gratch, J., Sidner, C., Artstein, R., Huang, L. & Morency, L.P. (2012). *Towards building a Virtual Counselor: Modeling Nonverbal Behavior during Intimate Self-Disclosure*. Communication présentée au 11th International Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems (AAMAS 2012), Valencia : Espagne.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches* (3e éd.). Montréal : ERPI.

Kassin, S.M. & Fong, C. T. (1999). " I'm innocent!": Effects of training on judgments of truth and deception in the interrogation room. *Law and Human Behavior*, *23*(5), 499.

Kassin, S. M. (1997). The psychology of confession evidence. *American Psychologist*, *52*(3), 221.

Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action and utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kendon, A. (1994). Do gestures communicate? A review. *Research on language and social interaction*, *27*(3), 175-200.

Kendon, A., Sebeok, T. A. & Umiker-Sebeok, J. Eds. (1981). *Nonverbal communication, interaction, and gesture: selections from Semiotica*. Paris ; New York : Mouton.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. et Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, (1), 41-51.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales.* Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion de « négociation » en analyse des conversations. L'exemple des négociations d'identité, in Les registres de la conversation, *Revue de sémantique et pragmatique (RSP), 3* : 13-34.

Kida, T. (2011). Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations. *Corpus*, (10), 41-60.

Kilner J.M., Marchant J.L. & Frith C.D. (2006). Modulation of the mirror system by social relevance. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1, 143-148.

Kim, S. & Kim, R.H. (2010). Microaggressions experienced by international students attending US institutions of higher education. *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact*, 171-192.

Kimura, D. (1967). Functional asymmetry of the brain in dichotic listening. *Cortex*, *3*(2), 163-178.

Kinsbourne, M. (1970). The cerebral basis of lateral asymmetries in attention. *Acta psychologica*, *33*, 193-201.

Kita, S. (2000). How representational gestures help speaking. *Language and gesture*, *1* : 162-185.

Kita, S. (2009). Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. *Language and Cognitive Processes, 24*(2), 145-167.

Kita, S. & Lausberg, H. (2008). Speech-gesture discoordination in split brain patients' left-hand gestures: Evidence for right-hemispheric generation of co-speech gestures. *Cortex*, *44*, 131-139.

Klein, R.M. (2004). On the Control of Visual Orienting, in M.I. Posner (Ed.), *Cognitive Neuroscience of Attention*. New York ; London : The Guilford Press, p. 29-44.

Knapp-Potthoff, A. & Knapp, K. (1982). *Fremdsprachenlernen und-lehren: eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Berlin : Kohlhammer.

Knapp, M. & Hall, J. (2010). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Boston : Wadsworth Cengage Learning.

Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago.

Laban, R.V. & Ulmann, L. (1971). *The mastery of movement*. Enlarged, 3rd ed. (1rst Ed. 1950). London : Macdoald & Evans.

Laborit, H. (1976). *Éloge de la fuite*. Paris : Gallimard.

Lachat, F., Conty, L., Hugueville, F. & George, N. (2012). Gaze Cueing Effect in a Face-to-Face Situation. *Journal of Nonverbal Behavior, 36*(177), 190.

Lachaux, J.P. (2015). *Le cerveau funambule: comprendre et apprivoiser son attention*

grâce aux neurosciences. Paris : Odile Jacob.

Lagarde, J. & Bardy, B. (2007). Dynamique de coordination, variables collectives, et construits sociaux. *Movement & Sport Sciences, 1*, 75-80.

Lakin, J.L. & Chartrand, T.L. (2003). Using nonconscious behavioral mimicry to create affiliation and rapport. *Psychological science, 14*(4), 334-339.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Lamble, D., Kauranen, T., Laakso, M., Summala, H. (1999). Cognitive load and detection thresholds in car following situations: safety implications for using mobile (cellular) telephones while driving, *Accid Anal Prev*, 31 : 617-623

Land, M.F. (2009). Vision, eye movements, and natural behavior. *Visual neuroscience*, *26*(1), 51-62.

Landis, J.R. & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.

Lanzetta, J.T. & Englis, B.G. (1989). Expectations of cooperation and competition and their effects on observers' vicarious emotional responses. *Journal of personality and social psychology*, *56*(4), 543.

Laplane, D. (1997). *La Pensée d'outre-mots. La pensée sans langage et la relation penséelangage*. Le Plessis-Robinson : Institut Synthélabo pour le progrès de la connaissance.

Lau, H. & al (2004). Attention to intention, in *Science, vol. 303 (5661),* 1208-1210.

Le Gall, D. et Vander, (2002). *L'inhibition au carrefour des neurosciences et des sciences de la cognition : Fonctionnement normal et pathologique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Le Doux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York : Simon and Schuster.

Le Doux, J. (1994). Émotions, mémoire et cerveau. *Pour la science*, (202), 50-57.

Lee, J. & Marsella, S. (2006). Nonverbal behavior generator for embodied conversational agents, in *International Workshop on Intelligent Virtual Agents* (pp. 243-255). Berlin, Heidelberg : Springer.

Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 381-386.

Leigh, R.J. & Kennard, C. (2004). Using saccades as a research tool in the clinical neurosciences. *Brain*, *127*(3), 460-477.

Lemercier, C. et Cellier, J. M. (2008). Les défauts de l'attention en conduite automobile: inattention, distraction et interférence. *Le travail humain, 71*(3), 271-296.

Leube, D.T., Knoblich, G., Erb, M., Grodd, W., Bartels, M. & Kircher, T.T. (2003). The neural correlates of perceiving one's own movements. *Neuroimage*, *20*(4), 2084-2090.

Libet, B., Gleason, C.A., Wright, E.W. & Pearl, D.K. (1983). Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness-potential). *Brain*, *106*(3), 623-642.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry* (Vol. 75). New York: Sage Publications.

Lordat, J. (1840). Fragments de philosophie, par M. William Hamilton. *Journal de la Société de Médecine-pratique de Montpellier*, *1*, 391-421.

Losin, E.A.R., Russell, J.L., Freeman, H., Meguerditchian, A., & Hopkins, W. D. (2008). Left hemisphere specialization for oro-facial movements of learned vocal signals by captive chimpanzees. *PloS One*, *3*(6), e 2529.

Luck, S.J. & Vecera, S. P. (2002). Attention, in H. Pashler & S. Yantis (Eds.), *Steven's handbook of experimental psychology* (3rd Ed.). New York: Wiley, p. 235-286.

Lynch, J. (1980). The functional organization of posterior parietal association cortex. *The Behavioral and Brain Sciences, 3*, 485-499.

McHugo, G.J., Lanzetta, J.T. & Bush, L.K. (1991). The effect of attitudes on emotional reactions to expressive displays of political leaders. *Journal of Nonverbal Behavior*, *15*(1), 19-41.

MacIntyre, P.D., Dörnyei, Z., Clément, R. & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, *82*(4), 545-562.

Mack, A. & Rock, I. (1998). *Inattentional blindness* (Vol. 33). Cambridge (Mass): MIT press.

MacLeod, C.M. (1991). Half a century of research on the Stroop effect: an integrative review. *Psychological bulletin*, *109*(2), 163-203.

Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture : et autres essais traduits de l'anglais* (traduit par Pierre Clinquart). Paris : François Maspero.

Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages, in C. K. Ogden, I. A. Richards, (éds.), *The meaning of meaning*. Londres : Routledge and Kegan Paul, p. 296-336.

Manning, J.T., Heaton, R. & Chamberlain, A.T. (1994). Left-side cradling: Similarities and differences between apes and humans. *Journal of Human Evolution*, *26*(1), 77-83.

Massoudi, K., Masdonati, J., Clot-Siegrist, E., Franz, S. & Rossier, J. (2008). Évaluation des effets du counseling d'orientation: Influence de l'alliance de travail et des caractéristiques individuelles. *Pratiques psychologiques*, *14*(2), 117-136.

Mason, M.F., Tatkow, E.P. & Macrae, C.N. (2005). The look of love: Gaze shifts and person perception. *Psychological Science*, *16*(3), 236-239.

Matlin, M. (1991). The social cognition approach to stereotypes and its application to teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 2, p. 9-24.

Matsumoto, D. (1992). More evidence for the universality of a contempt expression. *Motivation and Emotion*, *16*(4), 363-368.

Matsumoto, D. (1992b). American-Japanese cultural differences in the recognition of universal facial expressions. *Journal of cross-cultural psychology*, *23*(1), 72-84.

Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. Reidel, Dordrecht.

Maurer, R.E. & Tindall, J.H. (1983). Effect of postural congruence on client's perception of counselor empathy. *Journal of Counseling Psychology, 30,* 158-163.

Mazet, P., Rabain, D., Martin, M., Downing, G., Marie, P., Couetoux, F... et Aidane, E. (2001). Le regard dans les troubles des interactions précoces. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 49*(7), 419-427.

McCafferty, S. (2004). Space for cognition: gesture and second language learning, in *International Journal of Applied Linguistics*, *14* (1), 148-165.

McHugo, G.J., Lanzetta, J.T. & Bush, L.K. (1991). The effect of attitudes on emotional reactions to expressive displays of political leaders. *Journal of Nonverbal Behavior*, *15*(1), 19-41.

McManus, I. C. (2005). Symmetry and asymmetry in aesthetics and the arts. *European Review*, *13*(S2), 157-180.

McNeil, N.M., Alibali, M.W. & Evans, J.L. (2000). The role of gesture in children's comprehension of spoken language: Now they need it, now they don't. *Journal of Nonverbal Behavior*, *24*(2), 131-150.

McNeill, D. (2008). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago : University of Chicago Press.

Mead, G.H. (1934/1963). *L'esprit, le soi et la société*/trad. par J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault). Paris : PUF.

Mehrabian, A. (1969). Significance of posture and position in the communication of attitude and status relationships. *Psychological Bulletin*, *71*(5), 359.

Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality*, *40*(4), 525-543.

Meissner, C.A. & Kassin, S.M. (2002). “He's guilty!”: investigator bias in judgments of truth and deception. *Law and human behavior*, *26*(5), 469-480.

Meltzoff, A.N. & Decety, J. (2003). What imitation tells us about social cognition: a rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *358*(1431), 491-500.

Meltzoff, A.N. (2005). Imitation and other minds: The “like me” hypothesis. *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science*, *2*, 55-77.

Meltzoff, A.N. (1999). Origins of theory of mind, cognition and communication. *Journal of communication disorders*, *32*(4), 251-269.

Ménoret, M., Varnet, L., Fargier, R.,… Paulignan, Y. (2014). Neural correlates of non-verbal social interactions: a dual-EEG study, *Neuropsychologia*, *55*, 85-97.

Merlino, S. & Traverso, V. (2009). Les séquences de traduction spontanée comme mécanisme de réparation dans des interactions professionnelles. *Synergies Pays Germanophones*, *2*, 129-143.

Micic, D., Ehrlichman, H., & Chen, R. (2010). Why do we move our eyes while trying to remember? The relationship between non-visual gaze patterns and memory. *Brain and cognition*, *74*(3), 210-224.

Mirzabekiantz, E. (2000). *Grammaire de la notation Benesh : manuel élémentaire*. Département du développement de la culture chorégraphique. Paris : Centre national de la danse.

Mogg, K. & Bradley, B.P. (1998). A cognitive-motivational analysis of anxiety. *Behaviour research and therapy*, *36*(9), 809-848.

Mohanty, A. K. & Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. *Handbook of cross-cultural psychology*, *2*, 217-253.

Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. In *Actes du 3ème colloque d'orthophonie/logopédie" Interventions en groupe et interactions". Travaux neuchâtelois de linguistique* (TRANEL), vol. 22, p. 55-89.

Mondada, L. (2006). La demande d’autorisation comme moment structurant dans l’enregistrement et l’analyse des interactions bilingues. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, *43*, 129-155.

Mondada, L. et Pekarek-Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l’acquisition des langues ?. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12).

Mondada, L. (2011). Gestion du topic et organisation de la conversation. *Cadernos de estudos lingüísticos*, *41*, 7-35.

Morlat, J.-M. (2007). La gestuelle française et l’Internet : Sitographie. Site du français langue étrangère. Edu.Fle.Net/Didactique des cultures et FLE.

Morris, D. et Ochs, E. (1997). *Le langage des gestes: un guide international*. Paris : Calmann-Lévy.

Morrow, L., Vrtunski, P. B., Kim, Y. & Boller, F. (1981). Arousal responses to emotional stimuli and laterality of lesion. *Neuropsychologia*, *19*(1), 65-71.

Moscovitch, M. (1994). Memory and working with memory: Evaluation of a component process model and comparisons with other models. *Memory systems*, 224 : 369-394.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu: des documents et des communications*. Paris : ESF.

Mukamel, R., Ekstrom, A.D., Kaplan, J., Iacoboni, M. & Fried, I. (2010). Single-neuron responses in humans during execution and observation of actions. *Current biology*, *20*(8), 750-756.

Nakano, T. & Kuriyama, C. (2017). Transient heart rate acceleration in association with spontaneous eyeblinks. *International Journal of Psychophysiology, 121*, 56-62.

Nakayama, K. & Mackeben, M. (1989). Sustained and transient components of focal visual attention. *Vision research*, *29*(11), 1631-1647.

Norman, D.A. & Shallice, T. (1976). Attention to action, in G.E. Schwartz & D. Shapiro. *Consciousness and self-regulation*. Londres : John Wiley & Sons, p. 1-18.

Nothdurft, H.C. (1993). Faces and facial expressions do not pop out. *Perception*, *22*(11), 1287-1298.Norimatsu, M. et Pigem, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris : A. Colin.

Noyau, C. et Porquier. R. Ed. (1984) *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.

Nunes, L.M. & Recarte, M.A. (2002). Cognitive demands of hands-freephone conversation while driving. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 5 : 133-144.

Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, *7*(4), 177-182.

OECD/European Union. (2015). Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling in, OECD Publishing.

Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P.R. & Changkakoti, N. (2002). *Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle*. *vei Enjeux*, *129*, 36-64.

Öhman, A., Lundqvist, D. & Esteves, F. (2001). The face in the crowd revisited: a threat advantage with schematic stimuli. *Journal of personality and social psychology*, *80*(3), 381-396.

Olivier, G. (2012). *La cognition gestuelle. Ou de l'écho à l'ego*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Onnis, L. (1996). *Les langages du corps*. Paris : ESF.

Oullier, O., Guzman (de), G.C., Jantzen, K.J., Lagarde, J. & Kelso, J.A.S. (2008). Social coordination dynamics: Measuring human bonding. *Social Neuroscience, 3*, 178-192.

Parisse, C (2009). La morphosyntaxe : Qu'est ce qu'est ? - Application au cas de la langue française ?. Rééducation orthophonique, Ortho ́edition, 2009, 47 (238), p. 7-20.

Parisse, C. (1999). Cognition and language acquisition in normal and autistic children, in *Journal of Neurolinguistics, 12*, 3-4, 247-269.

Payet, J.P. (2006). L'interculturel est-il soluble dans la modernité? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 4*, 205-215.

Pelachaud, C. (2005, November). Multimodal expressive embodied conversational agents. In *Proceedings of the 13th annual ACM international conference on Multimedia*, pp. 683-689). ACM.

Pellegrino-Aveni, V. (2005). *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self.* Cambridge : Cambridge University Press.

Perdue, C. (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes: former des énoncés*. Paris : CNRS.

Perdue, C. (1993a). Comment rendre compte de la "logique" de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte. *Études de linguistique appliquée*, *92*, 8-22.

Perdue, C. (1993b). *Adult Language acquisition: cross-linguistic perspectives, II: the résults*. Cambridge : Cambridge University Press.

Péron, J., Christen, A. & Grandjean, D. (2013). Chapitre 3. Enregistrements électrophysiologiques intracérébraux. In *Electrophysiologie de la cognition*. Paris : Dunod,

p. 77-98.

Phélip, M. (2014). Le paradigme d'écoute dichotique: état des recherches et données développementales. *Revue de neuropsychologie*, *6*(1), 59-68.

Philippot, P., Feldman, R.S. & Coats, E.J. (2003). *Nonverbal behavior in clinical settings: Series in affective science.* Londres : Oxford University Press.

Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Galiimard.

Picton, T.W., Stuss, D.T. & Marshall, K.C. (1999). Attention and the brain. The brain, cognition, and education, *Arch Neurol*., 56(10), 1233-1239.

Pierart, B. et Chevrié-Muller, C. Ed. (2005). *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer*. Bruxelles ; Paris : De Boeck.

Pike, K.L. (1954, 1955, 1960). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior* (1ère éd., vol 1, vol 2, vol 3). Glendale : Summer Institute of Linguistics.
Piolat, A. et Bannour, R. (2009). EMOTAIX : un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *Année psychologique*, *109*(4), 655-698.

Plivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle*. Bruxelles : De Boeck.

Poinso, F et Poinso, V. (2009). Étude des relations entre l'imitation, l'interaction sociale et l'attention conjointe chez les enfants autistes. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 57*(4), 267-274.

Poissant, H. (2003). Quelques mesures neuropsychologiques de l'attention. *Psychologie française*, *48*(1), 19-27.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères: langues vivantes, français langue étrangère*. Paris : Hachette éducation.

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues, in *Acquisition d'une langue étrangère, 3*, 17-47.

Posner, M.I. (1978). *Chronometric explorations of mind*. Oxford : Lawrence Erlbaum.

Posner, M. I. & Boies, S. J. (1971). Components of attention. *Psychological review*, *78*(5), 391-408.

Posner, M.I. & Petersen, S.E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual review of neuroscience*, *13*(1), 25-42.

Posner, M.I. & Rafal, R.D. (1987). Cognitive theories of attention and the rehabilitation of attentional deficits, in *Neuropsychological Rehabilitation*. Edinburgh: Churchill Livingstone, p. 182-201.

Preston, S.D. & De Waal, F.B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and brain sciences*, *25*(1), 1-20.

Puren, C. & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE international.

Purves, D., Augustine, G.J., Fitzpatrick, D. *et al*. (1999). *Neurosciences* Trad. de la 1e éd. par Jean-Marie Coquery, révision scientifique d'André Roucoux. Bruxelles : De Boeck Université.

Rabatel A. (2010). *Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques dans Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, p. 7-24.

Ragin, C.C. (1987). *The Comparative Method : Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley : University of California Press.

Ramseyer, F. & Tschacher, W. (2011). Nonverbal synchrony in psychotherapy: coordinated body movement reflects relationship quality and outcome. *Journal of consulting and clinical psychology*, *79*(3), 284.

Restrepo, G. (2014). Émotion, cognition et action motivée: une nouvelle vision de la neuroéducation. *Neuroéducation*, *3*(1), 9-17.

Richard, J. F. et Verstiggel, J.C. (1990). La représentation de l'action dans les processus de compréhension. *Langages, 100*, 115-126.

Richardson, D.C., Altmann, G.T., Spivey, M.J. & Hoover, M.A. (2009). Much ado about eye movements to nothing: a response to Ferreira et al.: Taking a new look at looking at nothing. *Trends in Cognitive Sciences*, *13*(6), 235-236.

Richterich, R. (Ed.). (1983). *Case studies in identifying language needs*. [S.L.] : Pergamon Press.

Richterich, R. & Suter, B. (1981). *Cartes sur table*. Paris : Hachette.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1998). *Emmanuel Levinas, philosophe et pédagogue* Paris : Ed. du Nadir de l'Alliance israélite universelle.

Rihoux, B. (2003). Bridging the Gap Between the Qualitative and Quantitative Worlds ? A Retrospective and Prospective View on Qualitative Comparative Analysis. *Field Methods, 15*(4) : 351-365.

Rimé, B. (2009). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.

Rizzolatti, G. & Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience, 27*(1), 169-192.

Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2007). *Les neurones miroirs*/trad. de l'italien par M. Raiola. Paris : O. Jacob.

Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2010). The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: interpretations and misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience, 11*, 264-274.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motoractions. *Cognitive Brain Research, 3*(2), 131-141.

Rolland, J.P. (1994). Dérisabilité sociale de « marqueurs » des dimensions de personnalité du modèle en cinq dimensions: le rôle de l'enjeu. *European review of applied psychology*, *44*(1), 65-72.

Robichon, F., Besson, M. et Faïta, F. (1996). Normes de complétion pour 744 contextes linguistiques français de différents formats. *Revue canadienne de psychologie expérimentale, 50*(2), 205-233.

Roeyers, H., Schietecatte, I. et Warreyn, P. (2011). Difficultés de l'attention conjointe des jeunes enfants atteints d'autisme et de leurs frères et sœurs. ANAE. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 115*, 433-439.

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes: métacognition et performance à l'Université*. Bruxelles : De Boeck.

Rosenthal, R. (1996). Nonverbal behavior in clinician-patient interaction. *Applied and Preventive Psychology*, *4*(1), 21-37.

Sabouraud, O. (1995). *Le langage et ses maux*. Paris : O. Jacob.

Sacks, H. 1992 [1967]. *Lectures on Conversation*, 2 vol., édité par G. Jefferson, Oxford : Blackwell.

Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 696-735.

Salk, L. (1960). The effects of the normal heartbeat sound on the behaviour of the newborn infant: Implications for mental health. *World Mental Health*, *12*, 168-175.

Saussure, F. de (2011/1891). De l'essence double du langage", in *Écrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard, p. 15-88.

Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*, ed. de C. Bally and A. Sechehaye, with the collaboration of A. Riedlinger, Lausanne & Paris : Payot.

Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. *Advances in experimental social psychology, 1*, 49-80.

Scheflen, A.E. (1964). The significance of posture in communication systems. *Psychiatry, 27,* 316-331.

Schegloff, A.E. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in society*, *29*(01), 1-63.

Schegloff, A.E., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, Vol. 53, No. 2 (Jun., 1977), 361-382.

Schegloff, A.E., Resnick, L.B., Levine, J.M. & Teasley, S.D. (1991). Perspectives on socially shared cognition, in E.A. Schegloff (dir.), *Conversation analysis and socially shared cognition*. Washington, DC : American Psychological Association, p. 150-171.

Scherer, K.R. & Ekman, P. (1982). Methodological issues in studying nonverbal behavior. *Handbook of methods in nonverbal behavior research*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 1-44.

Schneider, W. & Shiffrin, R.M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological review*, *84*(1), 1-66.

Schulman, D. & Bickmore, T. (2012, Octobre). Changes in verbal and nonverbal conversational behavior in long-term interaction. Communication présenté au *14th ACM international conference on Multimodal interaction,* Santa Monica (Californie).

Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*/ transl. by G. Walsh & F. Lehnert, with an introd. by G. Wals. Evanston: Northwestern University Press.

Scriven, M. (1988). Philosophical inquiry methods in education, in R. Jaeger Ed., *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, p. 131-148.

Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston : Butterworth

Senju, A. et Johnson, M.H. (2009). The eye contact effect: mechanisms and development. *Trends in cognitive sciences*, *13*(3), 127-134.

Séron, X. et Jeannerod, M. (1994). *Neuropsychologie humaine*. Liège : Mardaga.

Séron, X. et Van der Linden, M. (2000). *Traité de neuropsychologie clinique, I & II*. Marseille : Solal.

Shannon, C. et Weaver. W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Illinois : University of Illinois Press.

Shaumyan, S.K. (1977). *Applicational Grammar as a Semantic Theory of Natural Language*, Chicago, CUP.

Shaumyan, S.K. (1987). *A Semiotic Theory of natural Language*, Bloomington : IUP.

Shen, Y., Colloc, J. & Jacquet-Andrieu, A. (2014). Elaboration d'ontologies médicales à partir de textes ou corpus via un méta-modèle. *Proceedings AMINA*, 111-116.

Sieratzki, J.S. & Woll, B. (2002). Neuropsychological and neuropsychiatric perspectives on maternal cradling preferences. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *11*(3), 170-176.

Singer, T., Seymour, B., O'doherty, J., Kaube, H., Dolan, R.J. & Frith, C.D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science, 20*, 303 (5661), 1157-1162.

Skinner, M. & Mullen, B. (1991). Facial asymmetry in emotional expression: Ameta-analysis of research. *British Journal of Social Psychology*, *30*(2), 113-124.

Solomon, O. (2011). Rethinking Baby Talk (Ch. 5), in A. Duranti, E. Ochs & B.B. Schieffelin, Ed., *The Handbook of Language Socialization*. Malden (MA): Wiley-Blackwell, p. 121-149.

Soon, C.S., Brass, M., Heinze, H.-J. & Haynes, J. D. (2008). Unconusious determinants of free decision in the human brain. *Nature neuroscience, 11*(5), 543-555.

Spielberger, C.D., Jacobs, G., Russell, S. & Crane, R.S. (1983). Assessment of anger: The state-trait anger scale. *Advances in personality assessment*, *2*, 159-187.

Springer, S.P. et Deutsh, G. (2000). *Cerveau gauche, cerveau droit : à la lumière des*

neurosciences/Trad. 5e éd. par S. Benoit-Dubrocart et J. Blanc-Garin. Bruxelles : De Boeck Université.

St-Laurent, N. & El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.

Strayer, D.L., Drews, F.A., Johnston, W.A. (2003). Cell phone-induced failures of visual atten- tion during simulated driving. *J. Exp. Psychol. Appl, 9*, 23-32.

Sturm, W., Willmes, K., Orgass, B., Harstje, W. (1997). Do Specific Attention Deficits Need Specific Training?, *Neuropsychological Rehabilitation, 7-2*, 81-103.

Suchman, L.A. (1987). Plans and Situated Actions : the Problem of Human/Machine Communication. Cambridge : Cambridge University Press.

Sutton, V. (1981/1977). Movement Writing & Shorthand, in *Dance Research Journal, vol. 14*, 1/2, 78-85.

Talmy, L. (1985). Force dynamics in language and thought. *Parasession on causatives and agentivity*, *1*, 293-337.

Tanaka, N. & Yamaoka, K. (1993). Blink activity and task difficulty, *Perceptual and Motor Skills, vol. 77*(1), 55-66.

Tatkow, E.P. & Macrae, C.N. (2005). The look of love gaze shifts and person perception. *Psychological Science*, *16*(3), 236-239.

Tebecis, A. & Provins, K. (1975). Hypnosis and eye movements. *Biological Psychology, 3,* 31-47.

Tatler, B.W. & Wade, N.J. (2003). On nystagmus, saccades, and fixations. *Perception*, *32*(2), 167-184

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences, A. Tashakkori & C. Teddlie, Eds. *Handbook of mixed methods in social et behavioral research*. Thousand Oaks (CA): Sage, 3-50.

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères: Etude sur des enfants de 5 ans* (Thèse de doctorat). Paris : Université Paris-Diderot-Paris VII.

Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation, 27*(2), 237-246.

Tickle-Degnen, L. & Rosenthal, R. (1990). The nature of rapport and its nonverbal correlates. *Psychological inquiry*, *1*(4), 285-293.

Tomasello, M. (1999). Having intentions, understanding intentions, and understanding communicative intentions, in P.D. Zelazo, J.W. Astington & D.R. Olson, Eds., *Developing theories of intention: Social understanding and self-control*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers p. 63-75.

Traverso, V. (2009). Co-élaboration de solutions et rôle du graphico-gestuel: analyse interactionnelle. *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception: Corpus MOSAIC*, 87-182

Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. & Robarts, J. (1997). Children with Autism: Diagnosis and interventions to meet their needs. *British Journal of Developmental Disabilities*, *43*, 170-171.

Trévise, A. et Hérédia, C. de (1984). Les malentendus : effets de loupe sur certains phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère, in C. Noyau et R. Porquier, Ed. *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses universitaires de Vincennes, 130-152.

Trognon, A. et Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, *13*, 76-107.

Trout, D.L. et Rosenfeld, H.M. (1980). The effect of postural lean and body congruence on the judgment of psychotherapeutic rapport. *Journal of Nonverbal Behavior*, *4*(3), 176-190.

Turchet, Ph. (2015) « De l'identification du mouvement corporel dupliqué à sa codification » *Communication présentée au Centre de Recherche sur les Médiations, EA 3476, Université Nancy Lorraine, CNRS, Formes de duplication et conditions de l'engagement en milieu numérique,* 2e Journées d'études du réseau Duplication, Implication, Réplication 9 juin 2015.

Turchet, Ph. (2013). Langue maternelle et langue seconde : approche par l'observation gestuelle. *Langages*, *192*(4), 29-43.

Turchet, Ph. (2014). Marqueur phatique « hmm » comme indice d'universalité de la communication, in I. Skouratov ED, *Langues et cultures romanes : enjeux internationaux et perspectives d'avenir*. Moscou : Université d'État de la Région de Moscou, pp. 56-67.

Turchet, Ph. (2009). *Le langage universel du corps*. Montréal : Éditions de l'Homme.

Turchet, Ph. et Jacquet-Andrieu, A. (2016). Ruptures de communication en contexte exolingue duel à partir d'indices du langage corporel, in Igor Skouratoff et al, *Patrimoine linguistique et culturel des langues romanes : Histoire et actualité*. Moscou (Russie) : Presses de l'Université d'État de la région de Moscou, 445-456.

Tusche, A., Bode, S. & Haynes, J.D. (2010). Neural responses to unattended products predict later consumer choices. *The Journal of Neuroscience*, *30*(23), 8024-8031.

Tusche, A., Kahnt, T., Wisniewski, D. & Haynes, J. D. (2013). Automatic processing of political preferences in the human brain. *Neuroimage*, *72*, 174-182.

Tversky, B., Kugelmass, S. & Winter, A. (1991). Cross-Cultural and Developmental Trends in Graphic Productions. *Cognitive Psychology, 23*, 515-557.

Vaissière, J. (2015). *Le signal de parole et la phonétique acoustique*. Paris : PUF, p. 58-71.

Van Baaren, R., Janssen L., Chartrand T.L. & Dijksterhuis, A. (2009). Where is the love? The social aspects of mimicry. *Philosophical Transansactions of the Royal Society B, 364*(1528), 2381-2389.

Van der Kamp, J. & Canal-Bruland, R. (2011). Kissing right? On the consistency of the head-turning bias in kissing. *Laterality*, *16*(3), 257-267.

Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (Vol. 6). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Van der Meulen, F. (2001). Moving eyes and naming objects. MPI series in psycholinguistics, 17, Max Planck Instituut voor Psycholinguïstiek Nijmegen, Nijmegen : UB Nijmegen [Host].

Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Éditions du Seuil.

Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind*. Cambridge (MA): MIT Press.

Varela, F. J. (1979). *Principles of biological autonomy*. New York, Oxford, North-Holland.

Varonis, E.M. & Gass, S. (1985). Native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied linguistics*, *6*(1), 71-90.

Vasseur, M.T. (2005). *Rencontres de langues : questions d'interaction(s)*. Paris : Didier.

Vasseur, M.T. et Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue: réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 8*, 57-87.

Vasseur, M.T. (1989). La gestion de l'intercompréhension dans les échanges entre étrangers et natifs, in *L'interaction, Actes du colloque du 3-4 avril 1987*, p. 36-55.

Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 1*, 5-36.

Verwey, W. B. & Zaidel, D. M. (2000). Predicting drowsiness accidents from personal attributes, eye blinks and ongoing driving behaviour. *Personality and individual differences, 28*(1), 123-142.

Verwey, W.B. & Zaidel, D.M. (1999). Preventing drowsiness accidents by an alertness maintenance device. *Accident Analysis and Prevention, 31*(3), 199-211.

Verwey, W.B. & Veltman, J.A. (1996). Detecting short periods of elevated workload. A comparison of nine workload assessment techniques. *Journal of Experimental Psychology : Applied, 2*, 270-285.

Vincent, D. (2001). Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique*, *30*(1), 177-198.

Vion, R. (2005). Séquentialité, interactivité et instabilité énonciative. *Cahiers de praxématique* (45), 25-50.

Von Glasersfeld, E. (2001). The radical constructivist view of science. *Foundations of science*, *6*(1-3), 31-43.

Von Laban, R. (1966). *The language of movement: A guidebook to choreutics*. Boston: Plays, inc.

Von Laban, R. & Lange, R. (1975). *Laban's principles of dance and movement notation*. Hightstown : Princeton Book Co Pub.

Vrij, A., Edward, K. & Bull, R. (2001). Stereotypical verbal and nonverbal responses while deceiving others. *Personality and social psychology bulletin, 27(7),* 899-909.

Vygotski, L.S., Sève, F. et Clot, Y. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Waldron, J. (1975). Judgment of like-dislike from facial expression and body posture. *Perceptual and Motor Skills*, *41*(3), 799-804.

Wang, Y., Ramsey, R. & Hamilton, A.F.D.C. (2011). The control of mimicry by eye contact is mediated by medial prefrontal cortex. *The Journal of neuroscience*, *31*(33), 12001-12010.

Watson C.M., Chenery H.J. & Carter M. S. (1999). An analysis of trouble and repair in the natural conversations of people with dementia of the Alzheimer's type, in *Aphasiology n°13*/3, p. 195-218.

Watts, F.N., McKenna, F.P., Sharrock, R., & Trezise, L. (1986). Colour naming of phobia-related words. *British journal of Psychology*, *77*(1), 97-108.

Watzlawick, P. (1979). *Une logique de la communication*. Paris : Éd. du Seuil.

Waxer, P.H. (1977). Nonverbal cues for anxiety: An examination of emotional leakage. *Journal of abnormal psychology*, *86*(3), 306.

Weatherill R.P., Almerigi J.B., Levendosky A.A., Bogat G.A., Eye, A, Harris L.J. (2004). Is maternal depression related to side of infant holding?, *J. Behav Dev,* 28, 421-427.

Weiland, H.I. (1964). Heartbeat rhythm and maternal behavior. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, *3*(1), 161-164.

Weitzenhoffer, A. & Brockmeier, J. (1970). Attention and eye movements. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 151, 130-142.

Whalen, P.J., Kagan, J., Cook, R.G., Davis, F.C., Kim, H., Polis, S.,… Johnstone, T. (2004). Human amygdalia responsivity to masked fearfull eyes whites. *Science, 306*(5704).

White, M. (1995). Preattentive analysis of facial expressions of emotion. *Cognition & Emotion*, *9*(5), 439-460.

Wilk, J. (1955). *Benesh movement notation beginners' manual, 2, Still-life*. London : The Benesh Institute of Choreology.

Wilk, J. (1955). *Benesh movement notation beginners' manual, 2, Moving*. London : The Benesh Institute of Choreology.

Wundt, W.M. (1912). *An Introduction to Psychology*, Rudolf Pintner (trans.), New York: MacMillan, translated from the 2nd edition of *Einleitung in die Psychologie*. Leipzig: Engelmann.

Yanaprassart, P. (2003). Interaction exolingue et processus de résolution des malentendus. *Linx : Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, 49*, 77-90.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation, 50*, 133-146.

Yoshioka, K. (2005). Linguistical and gestural introduction and tracking referents in L1 & L2 Discourse. *Groningen Dissertations in Linguistics*, *GRODIL, 55*. Groningen (Netherlands): Eric Kellerman.

Yosipovitch, G., Ishiuji, Y., Patel, T.S., Hicks, M.I., Oshiro, Y., Kraft, R.A. et Coghill, R.C. (2008). The brain processing of scratching. *Journal of Investigative Dermatology*, *128*(7), 1806-1811.

Zadeh, L.A. (1971). Similarity Relations and Fuzzy Orderings, *Information Sciences, 3*, 177-200.

Zadeh, L.A. (1973). Outline of a New Approach to the Analysis of Complex Systems and Decision Processes, *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, 3*(1), 28-44.

Zadeh, L.A. (1978). Fuzzy Sets as a Basis for a Theory of a Possibility. *Fuzzy Sets and Systems*, (1), 2-28.

Zadeh, L.A. (1979). A Theory of Approximate Reasoning. *Machine Intelligence*, 149-194.

Zajc, L.S. et Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.

Zajonc, R.B. (2001). Mere exposure: A gateway to the subliminal. *Current directions in psychological science*, *10*(6), 224-228.

Zoccolotti, P., Scabini, D., Violani, C. (1982). Electrodermal responses in patients with unilateral brain damage. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *4*(2), 143-150.

Zomeren, A.H. Van & Brouwer, W.H. (1994). *Clinical neuropsychology of attention*. Oxford : Oxford University Press.

Littérature grise

Boutet, D. (2001). *Approche morpho-dynamique du sens dans la gestuelle conversationnelle.* Thèse de doctorat, Paris : Université de Paris VIII.

Ceyte, H. (2006). *Perception visuelle de l'espace égocentré: Contribution différenciée des informations sensorielles à la localisation et l'orientation du plan médian corporel* (Thèse de doctorat). Grenoble : Université Joseph-Fourier-Grenoble I.

Haidar, E. (1995). *Échec et réussite de la communication entre natifs et non-natifs dans une situation d'interculturalité: gestion des disparités des codes interculturels* (Doctoral dissertation, Paris 3). Thèse sous la dir. R. Galisson, Paris : Université Paris III, Sorbonne nouvelle.

Jacquet-Andrieu, A. (2014b). *Quand la langue maternelle devient langue étrangère. Pour une éthique du vivre en situation de handicap ouverte aux sciences humaines et sociales en cas d'aphasie*, sous la dir. de Ch. Hervé. Paris : Université Paris Descartes.

Jacquet-Andrieu, A. (2008). *Langage de l'homme. De l'étude pluridisciplinaire à l'action transdisciplinaire*, sous le parrainage de D. Groux, double habilitation à diriger des recherches (HDR : Sciences du langage et Sciences de l'éducation). Paris : Université Paris-Nanterre.

Jacquet-Andrieu, A. (2001). *Cas d'aphasie mixte. Diagnostic neuropsychologique et neurofonctionnel (IRMf), Remédiation cognitive, didactique et linguistique*, sous la dir. de Jean-Marie Blard (P$^{r.}$ de Neurologie) et Guy Denhiere (Psychologue, DR CNRS).Thèse de Neurosciences, mention neuropsychologie. Lyon : Univ. Lyon 1, 1 vol. + Ann.

Karger, K.J. (1975). *The relationship of nonverbal counselor behavior to client and rater perceptions of empathy* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Information et Learning.

Martiny, C. (2002). *Non-verbal Behavior and Empathy in the Communicational Context: Indications for Training Helping-practitioners* (Thèse de doctorat inédite). Montréal: Université du Québec à Montréal.

Meguerditchian, A. (2009). *Latéralité et communication gestuelle chez le babouin et le chimpanzé : à la recherche des précurseurs du langage* (Thèse de doctorat inédite). Paris : Institut Universitaire de France.

Nicolaev, V. (2012). *L'apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone: étude des séquences métalinguistiques*, Doctoral dissertation, École normale supérieure de lyon-ENS LYON.

Monnin, C. (2009). *Impact de la communication voco-visuelle dans le management sur la motivation des collaborateurs*, thèse de doctorat). Lausanne : École Polytechnique Fédérale.

Nguyen, M.N. (2011). *La communication interculturelle des vietnamiens francophones en insertion professionnelle: éthiques culturelles et coopération* (Thèse de doctorat). Dijon : Université de Bourgogne.

Oursel, E. (2013). *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs, Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques* (Thèse de doctorat inédite). Paris : Université Paris III Sorbonne nouvelle.

Peigneux, P. (2000). *L'apraxie gestuelle. Une approche cognitive, neuro-psychologique et par imagerie cérébrale* (Thèse de doctorat inédite). Liège : Université de Liège.

Shen, Y. (2015). *Élaboration d'ontologies médicales pour une approche multi-agents d'aide à la décision clinique*, sous la dir. d'Armelle Jacquet-Andrieu et J. Colloc. Paris : Université Paris Nanterre.

Vallat, C. (2012). *Étude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois* (Thèse de doctorat). Toulouse : Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.

Yanaprassart, P. (2000). *Langue et culture dans l'enseignement du français en Thaïlande,* Thèse de doctorat. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

Yaneva-Nedeva, K. (2017). *Étude d'un cas d'aphasie soudaine et préceptorat de remédiation cognitive en 47 leçons. Une langue maternelle devenue langue étrangère ?*, sous la dir. d'A. Jacquet-Andrieu et J. Colloc, doctorat de Sciences du langage, ED 139. Nanterre : Université Paris Nanterre.

Zhang, Y. (2012). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois* (Thèse de doctorat). Université du Maine.

Références électroniques

Bautier, E., Terrail, J.P., Branca, S., Bonnéry, S., Bebi, A. & Lesort, B. (2002). Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00808806.

Billières, M. (2005). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail », *Corela* [En ligne], HS-1 | 2005, mis en ligne le 16 février 2005, consulté le 03 mars 2018. URL : http://journals.openedition.org/corela/1110

Brassac, C. (1997). Processus cognitifs en situation d'interaction. De la communication à la communication. *Le mouvement : des boucles sensori-motrices aux représentations cognitives et langagières, Actes de la Sixième École d'été de l'Association pour la recherche cognitive*.
https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/62944/filename/Hanneton98-DynamiqueDeLaReconnaissance.pdf

Cadet, B. et Jacquet-Andrieu, A. (2012). « Émotions, langage et prises de décision : un réseau cognitif », in *Holism and Health*, 6(1), 26-32. ISSN 2305-5677. http://journal.celenie.ru/index.php/cadet-jacquet-andrieu-emotions/

Casasanto, D. & Jasmin, K. (2010). Good and bad in the hands of politicians: Spontaneous

gestures during positive and negative speech. *PLOS One, 5*(7), e11805. Répéré à http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0011805.

Enquête Nationale pour les Ménages (2011). https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F.

INSEE (2013). *NAT1 : population par sexe, âge et nationalité*. Paris : Institut national de la Statistique et des études économiques. https://www.insee.fr/fr/statistiques/2874048?sommaire=2874056&geo=METRO-1

Jacquet-Andrieu, A. (2011). http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/27/53/PDF/SYSTEMIQUE_ARTICLE_04-10-11_JACQUET2.pdf.

Jacquet-Andrieu, A. et Turchet, Ph. (2017). *Aspects de la duplication en langage normal ou pathologique. Niveaux de conscience*, in Ruggero Druetta, *La Répétition en langue*, DoRiF, 13. Università, Roma octobre 2017, http://dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=360

Lawless, L.K. 2008. Top 10 french gestures. Repéré à http://french.about.com/od/vocabulary/a/topgestures.htm/

Livingstone, S.R. & Palmer, C. (2015). Head Movements Encode Emotions During Speech and Song. *Emotion.* Repéré à http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26501928.

MICC (2014). *Présence en 2014 des immigrants admis au Québec de 2003 à 2012* http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/PUB_Presence2014_admisQc.pdf

Mizrahi, A. et Mizrahi, A. (2008). Morbidité et soins médicaux aux personnes nées à l'étranger. Repéré à http://argses.free.fr/textes/41_Morb_et_CM_etrangers_2006.pdf

Ocklenburg, S. & Güntürkün, O. (2012). Hemispheric asymmetries: the comparative view. *Frontiers in psychology*, *3.5*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00005

Pekarek-Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12). URL : http://journals.openedition.org/aile/934.

Purcell, D.G., Stewaart, A.L., Skov, R.B. (1996). It Takes a Confounded Face to Pop Out of a Crowd**,** First Published September 1, Vol 25, Issue 9 :): 1091-1108, https://doi.org/10.1068/p251091.

Riopel, M. (2009). *Épistémologie et enseignement des sciences*. Disponible en ligne : http://sites.google.com/site/epistemologieenseignement/

Statistique Canada (2011). Enquête Nationale pour les Ménages (2011). https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F

Tellier, M. et Stam, G. (2010). Découvrir le pouvoir de ses mains : La gestuelle des futurs enseignants de langue. *Faculty Publications, 6*(1). Repéré à : http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=faculty_publications

Tran, N.T. (2004). Tì vê ban sac van hoa Viet Nam/ Trad, À la recherche de l'identité culturelle vietnamienne. Ho Chi Min, 2004, 690 p. http://data01.sachvui.com/sachvui-686868666888/ebooks/2017/pdf/Sachvui.Com-tim-ve-ban-sac-van-hoa-viet-nam-tran-ngoc-them.pdf

INDEX DES AUTEURS CITÉS

A

Abbott, 202
Abdallah-Pretceille, 14, 202
Aidane, 202
Aitken, 223
Akre, 202
Alber, 13, 202
Albert, 197
Alexander, 60, 175, 202
Alibali, 202
Allain, 202
Almerigi, 225
Altmann, 221
Amador, 202
Andersson, 202
Andler, 25, 28, 202
Apel, 202
Arditty, 202, 224
Argentin, 74, 202
Argyle, 17, 61, 180, 191, 202
Aristote, 202
Armstrong, 25, 202
Arrivé, 194
Artstein, 202
Aubineau, 168, 202
Augustine, 220
Aveni, 14, 202
Aviezer, 202
Aymes, 63, 202

B

Bandy, 202
Bange, 14, 15, 16, 24, 29, 30, 32, 33, 38, 41, 202
Bannour, 220
Bardin, 202
Bardy, 202
Bargh, 56, 175, 202
Bar-Hillel, 202
Barrett, 185, 202
Barrier, 16, 178, 202
Barrós-Loscertales, 50, 202
Barsalou, 74, 202
Bartels, 202
Bateson, 16, 39, 177, 193, 202
Battin-Pearson, 66, 202
Baumard, 202
Bautier, 66, 192, 227
Bear, 60, 175, 202
Beattie, 182, 183, 189, 202
Bebi, 227
Benesh, 16, 75, 202
Benhelhocine, 202
Benveniste, 52, 202
Berg, 202
Bergen, 202
Bernieri, 75, 202
Berthoz, 28, 73, 193, 202
Besson, 221
Bickmore, 222
Billières, 15, 202
Birdwhistell, 68, 72, 74, 76, 77, 175, 177, 179, 180, 191, 202
Bishop, 202
Blairy, 202
Blais, 202
Blanche-Benveniste, 89, 202
Blau, 202
Blondel, 18, 39, 194, 202
Bode, 224
Bogat, 225
Boies, 220
Boller, 218
Bonnéry, 227
Boop, 202
Borod, 185, 202
Bouhuys, 202
Bourassa, 202
Bourdieu, 18, 202
Bourhis, 202
Boutet, 3, 16, 74, 202, 226
Bowles, 202
Boysson-Bardies, 60, 202
Bradley, 218
Bradshaw, 71, 202
Branca, 227
Brandt, 175, 202
Brass, 222
Brassac, 27, 66, 177, 197, 202, 223, 227
Bremer, 14, 27, 202
Briet, 202
Broadbent, 47, 202
Brockmeier, 225
Brodsky, 202
Brossard, 202
Brouillet, 57, 74, 202
Brouwer, 226
Brown, 202
Bruder, 184, 202
Bruner, 23, 24, 32, 202
Bryman, 202
Buccino, 202
Bull, 225
Bullinger, 17, 68, 202
Burley-Allen, 12, 202
Buschmann, 202
Buser, 71, 202
Bush, 202

C

Cacioppo, 202
Cadet, 15, 202, 227
Caggiano, 73, 202
Calbris, 74, 202
Caldara, 202
Calvet, 87, 202
Canal-Bruland, 224
Candau, 57, 202
Candolle, 24, 80, 202
Cappeau, 202
Caradec, 202
Carol, 202
Carroll, 202
Carter, 225
Casasanto, 17, 74, 202, 227
Cassell, 16, 202
Castiello, 69, 202
Catalano, 202
Cedergren, 202
Cellier, 202
Ceyte, 73, 226
Chaîné, 202
Chamberlain, 202
Chambon, 69, 202
Chan, 69, 202
Changkakoti, 219
Charny, 75, 202
Chartrand, 58, 75, 202, 224
Château, 185, 202
Chatel, 202
Chaudenson, 14, 202

Chaudron, 14, 202
Cheal, 49, 199, 202
Chen, 202, 218
Chenery, 225
Chersi, 202
Chevalier, 202
Chevallier, 58, 202
Chevrié-Muller, 60, 168, 202, 220
Chisholm, 86, 202
Chomsky, 202
Christen, 219
Churchland, 202
Cicurel, 24, 202
Clark, 26, 202
Clément, 202
Clot, 225
Clot-Siegrist, 202
Coats, 220
Cochet, 74, 202
Coghill, 226
Cohen, 93, 202
Cohen-Emerique, 202
Collès, 202
Colloc, 222
Combe-Pangaud, 202
Comenius, 202
Comrie, 202
Condon, 16, 71, 75, 202
Connors, 202
Consiglio, 45, 202
Conté, 16, 75, 202
Conty, 202
Cook, 225
Corbetta, 184
Corrazé, 16, 202
Coseriu, 12, 180, 202
Cosnier, 26, 54, 202
Couetoux, 202
Cousin, 202
Craig, 72, 202
Craighero, 221
Crane, 222
Crawford, 202
Creswell, 202
Cuxac, 16, 202
Cyrulnik, 72, 202

D

Da Fonseca, 202
Dael, 16, 17, 68, 73, 74, 76, 77, 202
Daligault, 202
Damasio, 7, 56, 62, 175, 178, 183, 186, 187, 202
Dar, 202
Darwin, 44, 175, 178, 199, 202
Dasen, 219
Dausendschön-Gay, 14, 15, 24, 32, 64, 202
Davidson, 72
Davis, 225
Daw, 202
De Waal, 220
Dean, 202
Decety, 202, 218
Del Re, 202
Delpuech, 202
Dervin, 202
Descartes, 56, 202
Deschenaux, 202
Desmurget, 202
Destercke, 202
Deutsh, 222
Di Sciullo, 54, 202
Dijksterhuis, 224
Dimberg, 58, 175, 185, 202
Dister, 88, 89
Doherty-Sneddon, 69, 183, 189
Dolan, 222
Doly, 202
Dörnyei, 202
Downing, 202
Drews, 223
Driant, 202
Driscoll, 202
Droit-Volet, 202
Dubois, 28, 202
Dumartin, 202
Dumas, 58, 202, *Voir*
Duncan, 71, 197, 202
Durand, 202
Duranti, 222
Dutton, 202
Dux, 70, 202

E

Edelman, 202
Edward, 225
Efron, 191, 202
Egan, 49, 178, 202
Eggly, 202
Ehrlichman, 182, 189, 202, 218
Eibl-Eibesfeldt, 178, 180, 191, 202
Ekman, 16, 17, 68, 71, 72, 74, 75, 178, 191, 202, 222
Ekstrom, 219
El-Geledi, 223
Elmehed, 202
Elster, 202
Englis, 202
Epstein, 218
Eshkol, 16, 202
Eshkol-Wachman, 75
Esteves, 219
Evans, 202
Everitt, 202
Exline, 69, 180, 191, 202
Eye, 225
Eysenck, 68, 202

F

Fadiga, 57, 202, 221
Faerch, 32, 202
Faïta, 221
Faraco, 16, 202
Fargier, 218
Feldman, 220
Ferguson, 202
Fernald, 202
Fernández-Carriba, 202
Ferrari, 202
Ferreira, 202
Fias, 202
Fink, 202
Fitzpatrick, 220
Fixmer, 202
Florin, 202
Flückiger, 202
Fogasi, 202
Fogassi, 57, 202
Foliot, 202
Fong, 202
Fort, 43, 47, 64, 199, 202
Fox, 44, 202
Franz, 202
Freeman, 202
Frey, 71, 202
Fried, 219
Friedrich, 63, 202
Friesen, 202
Frith, 202, 222
Fuhrel-Forbis, 202

G

Gadet, 202
Galisson, 220
Gallese, 57, 175, 202, 221
Garcia, 202
Garfinkel, 26, 33, 202
Garnero, 202
Garrod, 202
Gass, 224
Gaucher, 202
Gaudreau, 85, 86, 202
Gaulmyn, 54, 194, 202
Gazzaniga, 202
Gazzanigga, 56, 62, 181, 202
Gebauer, 73, 191, 202
Geerts, 75, 202
Gelas, 202
George, 202
Gesierich, 202
Gevers, 70, 202
Giacomo, 202
Gibbs, 75, 202, 247
Gibson, 26, 202
Giesler, 202
Gil, 202
Gilboa-Schechtman, 44, 202
Girardot, 68, 202
Girod, 202
Glasersfeld, 27, 202
Gleason, 202
Glenberg, 69, 183, 189, 202
Godijn, 182, 202
Goffman, 26, 30, 31, 122, 177, 191, 202
Gohier, 202
Goldman, 202
Goldman-Eisler, 182, 202
Gonseth, 72, 202
Gorman, 202
Grandjean, 219
Gratch, 202
Greenberg, 202
Greenwood, 202
Grégori, 202
Grezes, 202
Grèzes, 202
Grice, 30, 202
Griffin, 69, 70, 202
Griggs, 202
Grodd, 202
Grosbras, 202
Guba, 202
Guespin, 202
Gülich, 202
Gülich, 24
Gullberg, 73, 202
Gumperz, 88, 202
Güntürkün, 185, 202, 228
Guzman (de), 219

H

Habib, 60, 202
Hadar, 73, 202
Haidar, 40, 226
Haigney, 45, 202
Hall, 75, 202
Halloy, 202
Hamilton, 225
Hancock, 70, 192, 202
Hansen, 44, 202
Harms, 64, 202
Harrigan, 202
Harris, 225
Hatfield, 75, 202, *Voir*
Hauser, 202
Hawkins, J.A., 202
Hawkins, J.D., 202
Haynes, 56, 175, 181, 202, 222, 224
Haywood, 202
Head, 228
Heaton, 202
Heinze, 222
Helly, 202
Henderson, 202
Hennel-Brzozowska, 61, 202
Henry, 69, 202
Hérédia, 223
Hérédia-Deprez, 24, 202
Hersant, 202
Hess, 58, 68, 178, 202, *Voir*
Hester, 44
Heurley, 202
Hicks, 226
Hill, 202
Hillel, 202
Hirsbrunner, 202
Hof, 202
Hoffman, 71, 202
Holland, 202
Holowka, 202
Hook-Costigan, 202
Hoover, 189, 202, 221
Hopkins, 202
Horlacher, 65, 66, 202
Horvath, 202
Huang, 202
Hugueville, 202
Humboldt, 86, 202
Hutchins, 26, 202

I

Iaccino, 184, 202
Iacoboni, 202, 219
Ingham, 202
INSEE, 228
Insel, 58, 202
Ishiuji, 226

J

Jack, 178, 202
Jackson, J.H, 202
Jackson, P.L., 58, 202
Jacobs, 222
Jacquet, 202
Jacquet-Andrieu, 3, 9, 17, 19, 25, 28, 38, 46, 47, 48, 52, 60, 64, 66, 67, 68, 69, 76, 93, 162, 172, 175, 179, 180, 198, 202, 222, 224, 226, 227, 228
Jaeger, 222
Jakobson, 52, 125, 127, 165, 202
James, 7, 43, 56, 178, 187, 202
Janssen, 224
Jantzen, 202, 219
Jasmin, 227
Javal, 181, 202
Jeannerod, 222
Jefferson, 202, 221, 222
Johnson, 25, 188, 202, 222
Johnston, 223
Jones, 202
Jonnaert, 202

K

Kagan, 225
Kahnt, 224
Kamp, 185
Kang, 71, 202
Kant, 202
Kaplan, 219
Karger, 75, 226

Karsenti, 202, 226
Kasper, 202
Kassin, 202, 218
Kaube, 222
Kaufmann, 202
Kauranen, 202
Kelsey, 185
Kelso, 219
Kendon, 16, 17, 74, 182, 202
Kennard, 202
Kerbrat-Orecchioni, 15, 16, 29, 72, 86, 202
Khasabov, 202
Kida, 16, 17, 74, 202
Kilner, 69, 202
Kim, 15, 202, 218, 225
Kimura, 184, 202
Kinsbourne, 184, 189, 202
Kircher, 202
Kita, 17, 74, 202
Klein, 70, 202
Kleiss, 93
Knapp, 202
Knapp-Potthoff, 202
Knoblich, 202
Koch, 202
Koff, 202
Krafft, 202
Kraft, 226
Kugelmass, 224
Kuhn, 22, 202
Kuriyama, 219

L

Laakso, 202
Laban, 16, 75, 202
Laborit, 31, 50, 202
Lachat, 58, 202
Lachaux, 51, 202
Laflamme, 202
Lagarde, 50, 202, 219
Lakin, 69, 202
Lakof, 182
Lakoff, 57, 202
Lamble, 45, 202
Land, 202
Landis, 94, 202
Lange, 225
Lanzetta, 202
Laplane, 59, 60, 175, 202
Lau, 56, 181, 202
Lausberg, 202
Lawless, 18, 228
Le Doux, 202
Le Gall, 202
Leanza, 219
Ledoux, 56, 62, 178, 187
Lee, 16, 202
Lefebvre, 202
Legendre, 28, 39, 202
Leigh, 202
Lemercier, 47, 48, 49, 50, 192, 202
Lesort, 227
Lester, 202
Leube, 202
Levendosky, 225
Levinas, 202, 221
Levine, 222
Libet, 56, 202
Lincoln, 202
Littré, 8, 62, 67, 202
Livingstone, 71, 228
Lobel, 202
Locke, 7, 202
Loeches, 202
Lordat, 59, 202
Losin, 202
Luck, 43, 202
Lundqvist, 219
Lynch, 182, 202
Lyon, 202

M

Mac Neil, 16
MacIntyre, 202
Maciorowski, 202
Mack, 202
Mackeben, 219
MacLeod, 44, 202
Macrae, 202, 223
Malinowski, 18, 52, 202
Manning, 185, 202
Marchant, 202
Marie, 202
Marois, 202
Marsella, 202
Marshall, 220
Martin, 202
Martineau, 202
Martinerie, 202
Martino (de), 202
Martiny, 227
Masdonati, 202
Mason, 69, 202
Massicard, 202
Massoudi, 50, 202
Matlin, 45, 202
Matsumoto, 202
Maturana, 19, 55, 175, 179, 202
Maurer, 75, 202
Mazet, 68, 202
Mazziotta, 202
McCafferty, 73, 202
McCullagh, 202
McGuinness-Scott, 202
McHugo, 58, 202
McKenna, 225
McManus, 185, 202
McNeil, 74, 202
McNeill, 17, 202
Mead, 18, 217
Meguerditchian, 185, 227
Mehrabian, 75, 218
Meissner, 218
Meltzoff, 188, 218, *Voir*
Melzoff, 202
Ménoret, 71, 218
Merlino, 65, 218
Messick, 202
Meuwly-Bonte, 202
MICC, 228
Micic, 189, 202, 218
Mirzabekiantz, 16, 218
Mizrahi, 228
Mogg, 44, 218
Mohanty, 14, 218
Molnar-Szakacs, 202
Mondada, 65, 66, 218
Monnin, 73, 76, 77, 227
Montaigne, 7, 202
Montreuil, 202
Moody, 16, 202
Morcillo, 202
Morency, 202
Morlat, 18, 218
Morris, 191, 218
Morrow, 218
Mortillaro, 202
Moscovitch, 64, 218
Mucchielli, 218
Mukamel, 193, 219
Mullen, 222
Müller, 202

N

Nadel, 202
Nakano, 183, 219
Nakayama, 49, 199, 219
Narbona, 202
Newcomb, 202
NGuyen, 18, 31, 39, 227
Nicolaev, 227
Niedenthal, 202
Nieoullon, 202
Noels, 202
Norman, 46, 219
Nothdurft, 44, 219
Noyau, 24, 219, 223
Nunes, 45, 219

O

O'doherty, 222
Oberg, 219
Ochs, 218, 222
Ocklenburg, 228
OECD/European Union, 219
Ogay, 50, 219
Ogston, 202
oherty-Sneddon, 202
Öhman, 44
Öhman, 219
Olivier, 57, 219
Onnis, 219
Orgass, 223
Ormel, 202
Oshiro, 226
Oullier, 58, 219
Oursel, 14, 27, 34, 40, 57, 65, 66, 89, 177, 227

P

Palmer, 228
Papoudi, 223
Paradiso, 202
Parisse, 3, 37, 68, 219
Pascal, 202
Pashler, 202
Patel, 226
Patten, 202
Paulignan, 218
Pavesi, 202
Payet, 15, 219
Pearl, 202
Pearson, 192
Peigneux, 73, 227
Peirce, 22, 83
Pekarek Doehler, 218
Pekarek-Doehler, 26, 228
Pelachaud, 16, 219
Pellegrino, 202
Pellegrino-Aveni, 17, 219
Perdue, 7, 15, 18, 65, 66, 219
Péron, 219
Perregaux, 218
Petersen, 220
Petitto, 202
Phélip, 184, 185, 220
Phelps, 202
Philion, 202
Philippot, 75, 220
Piaget, 156, 220
Pichler, 202
Picton, 49, 220
Pierart, 60, 220
Pietras, 202
Pike, 62, 220
Piolat, 220
Piveteau, 202
Plivard, 12, 220
Poinso, 202, 220
Poissant, 49, 220
Porcher, 7, 202, 220
Porquier, 15, 219, 220, 223
Posner, 44, 45, 46, 49, 61, 64, 220
Pouga, 202
Preston, 58, 220
Provins, 223
Pupier, 202
Purcell, 44, 228
Puren, 7, 220
Purves, 220
Py, 202

R

Rabain, 202
Rabatel, 66, 220
Rabinowicz, 202
Rafal, 220
Ragin, 220
Ramsey, 225
Ramseyer, 75
Rapson, 202
Recarte, 219
Rees, 202
Reiman, 202
Resnick, 222
Restrepo, 220
Rey, 61, 202
Reynvoet, 202
Richard, 221
Richardson, 182, 191, 202, 221
Richterich, 14, 221
Ricœur, 221
Riedlinger, 221
Rihoux, 221
Rimé, 179, 221
Riopel, 228
Ritzl, 202
Rizzolatti, 57, 175, 193, 202, 221
Robarts, 223
Roberts, 202
Robertson, 202
Robichon, 221
Rock, 202
Roeyers, 221
Roger, 202
Rogers, 202
Rolland, 221
Romainville, 221
Rosch, 224
Rosenberg, 202
Rosenfeld, 223
Rosenthal, 202, 221, 223
Rossier, 202
Rousseau, 202
Rozzi, 202
Russell, 202, 222
Russo, 202

S

Sabouraud, 221
Sacks, 221, 222
Saint-Georges, 202
Salk, 185, 221
Saussure, 19, 80, 81, 175, 194, 221
Savoie-Zajc, 202
Scabini, 226
Schachter, 179, 221
Scheflen, 75, 222
Schegloff, 15, 16, 35, 221, 222
Scherer, 62, 202, 222
Schieffelin, 222
Schietecatte, 221
Schlegoff, 14, 35, 36, 65, 194

Schneider, 45, 222
Schroeder, 202
Schulman, 69, 71, 222
Schutz, 26, 222
Schyns, 202
Scriven, 222
Sebeok, 202
Sechehaye, 221
Sekhavat, 202
Selye, 31, 222
Senju, 222
Séron, 175, 222
Sève, 225
Seymour, 222
Shallice, 46, 219
Shannon, 27, 28, 222
Sharrock, 225
Shaumyan, 222
Shen, 80, 222, 227
Shiffrin, 222
Sidner, 202
Sieratzki, 222
Simone, 202
Singer, 58, 222
Sinigaglia, 221
Skinner, 71, 222
Skov, 228
Solomon, 14, 222
Soon, 56, 181, 222
Sousa, 202
Soussignan, 202
Sparks, 183, 186
Spielberger, 222
Spivey, 221
Springer, 222
Stam, 228
Stewaart, 228
St-Laurent, 15, 223
Strayer, 45, 223
Sturm, 45, 223
Stuss, 220
Suchman, 26, 223
Summala, 202
Suter, 221
Sutton, 16, 75, 223
Symonds, 202
Sztykiel, 202

T

Talmy, 223
Tanaka, 70, 223
Tarlow, 202
Tashakkori, 223
Tatkow, 202, 223
Tatler, 181, 223
Taylor, 202
Teasley, 222
Tebecis, 182, 223
Teddlie, 223
Teitelman, 202
Tellier, 14, 16, 73, 223, 228
Terrail, 227
Theeuwes, 202
Thomas, 223
Thompson, 224
Thunberg, 202
Tickle-Degnen, 69, 223
Tindall, 202
Tomasello, 188, 223
Towey, 202
Tran, 31, 32, 228
Traverso, 34, 202, 218, 223
Trevarthen, 188, 223
Trévise, 39, 223
Trognon, 223
Trout, 75, 223
Tschacher, 220
Turchet, 54, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 94, 95, 186, 202, 224, 228, 242
Tusche, 224
Tversky, 70, 224

U

Ulmann, 202
Umiker-Sebeok, 202

V

Vaissière, 28, 224
Vallat, 15, 23, 31, 41, 227
Valli, 202
Van Ameringen, 202
Van Baaren, 224
Van der Kamp, 224
Van der Linden, 222
Van der Maren, 85, 224
Van der Meulen, 69, 224
Van Os, 202
Vander, 202
Vandromme, 202
Varela, 19, 25, 55, 56, 175, 176, 179, 182, 202, 224
Varnet, 218
Varonis, 15, 16, 27, 36, 37, 39, 40, 42, 64, 101, 102, 192, 197, 198, 200, 224
Vasseur, 8, 12, 16, 24, 30, 187, 197, 224
Vassseur, 202
Vauclair, 185, 202
Vaysse, 202
Vecera, 202
Veltman, 225
Véronique, 14, 202, 224
Verstiggel, 221
Verwey, 70, 192, 202, 224, 225
Vilain, 202
Vincent, 33, 225
Violani, 226
Vion, 50, 225
Vogt, 202
Von Glasersfeld, 225
Von Laban, 225
Vourc'h, 202
Vrij, 180, 225
Vrtunski, 218
Vygotski, 23, 32, 63, 225

W

Wachman, 202
Wade, 223
Waldron, 75, 225
Wang, 69, 225
Warreyn, 221
Waterfall, 202
Watson, 15, 202, 225
Watts, 44, 225
Watzlawick, 193, 225
Waxer, 72, 225
Weatherill, 185, 225
Weaver, 222
Weidland, 185
Weiland, 225
Weitzenhoffer, 182, 225
Westerman, 202
Whalen, 225
White, 44, 225
Wickens, 48
Wilk, 225
Willmes, 223
Winkin, 175
Winter, 224
Wisniewski, 224
Witte, 202

Woll, 222
Wright, 202
Wulf, 202
Wundt, 168, 225

Y

Yamaoka, 223
Yanaprassart, 15, 17, 18, 31, 41, 226, 227
Yaneva-Nedeva, 175, 179, 180
Yantis, 202
Yelnik, 226
Yoshioka, 73, 226
Yosipovitch, 72, 226
Yu, 202

Z

Zadeh, 226
Zaidel, 225
Zajc, 226
Zajonc, 226
Zhang, 40, 41, 53, 202, 227
Zhu, 202
Zoccolotti, 72, 226
Zomeren, 46, 47, 226

TABLE DES ILLUSTRATIONS

I-CH2. FIGURE 1 : STRATEGIES DE COMMUNICATION (BANGE, 1995 : 60) 32

I-CH2. FIGURE 2 : D'APRES VARONIS ET GASS (1985) MODELE D'ANALYSE DES NEGOCIATIONS DE SENS 37

I-CH2. FIGURE 3 : DIFFERENTS TYPES D'INCOMPREHENSION 41

I-CH2. FIGURE 4 : MODÈLE DE VAN ZOMEREN ET BROUWER (1994 : 117) 47

I-CH2. FIGURE 5 : ACTIVITE MENTALE SELON LABORIT CITANT BARRÓS-LOSCERTALES *ET AL* (2006) 50

I-CH2. FIGURE 6 : FORMES DE CORRELATION ENTRE ATTENTION ET ECOUTE 51

I-CH2. SCHEMA 1 : COMMUNICATION SELON JAKOBSON (1963 : 214) 52

I-CH2. FIGURE 7 : RUPTURES DE COMPREHENSION EN LIEN AVEC LES DECLENCHEURS VERBAUX 67

I-CH2. PHOTOS ANONYMISEES 1 : EXEMPLES D'UTILISATION DE LA GRILLE DE CLASSIFICATION 78

II-CH1. PHOTOS FLOUTEES 1, 2 & 3 : DISPOSITIF DE SYNCHRONISATION DES INTERACTIONS DIALOGIQUES FACE A L'EXPERIMENTATEUR 85

II-CH1. TABLEAU 1 : TABLE DE LANDIS ET KOCH (1977) 94

II-CH1. FIGURE 1 : CLASSIFICATION DES MOUVEMENTS OCULAIRES PERIPHERIQUES 95

II-CH1. TABLEAU 2 : MORPHOSYNTAXE DES MOUVEMENTS OCULAIRES ASSOCIES AUX INTERACTIONS DIALOGIQUES 96

II-CH1. FIGURE 2 : DESCRIPTION DU CARACTERE RETROACTIF DE LA RECHERCHE 96

II-CH2. GRAPHIQUE 1 : TOURS DE PAROLE DES 28 INTERACTIONS 99

II-CH2. GRAPHIQUE 2 : RUPTURES DE COMPREHENSION ET STATUT DES INTERLOCUTEURS 119

II-CH2. GRAPHIQUE 3 : DIALOGUE ET INCITATION A REPONDRE 121

II-CH2. GRAPHIQUE 4 : COMPARAISON, DES TYPES DE RUPTURES ENTRE LES DEUX POPULATIONS 122

II-CH2. GRAPHIQUE 5 : MOYENNE DES SIGNAUX LIES AUX RUPTURES PHONETIQUES 132

II-CH2. GRAPHIQUE 6 : MOYENNE DES SIGNAUX LIES AUX RUPTURES LEXICALES 132

II-CH2. GRAPHIQUE 7 : MOYENNE DES SIGNAUX LIES AUX RUPTURES MORPHOSYNTAXIQUES 133

II-CH2. GRAPHIQUE 8 : MOYENNE DES SIGNAUX LIES AUX RUPTURES DISCURSIVES 135

II-CH2. GRAPHIQUE 9 : MOYENNE DES SIGNAUX LIES AUX RUPTURES D'ATTENTION 136

II-CH2. PHOTO FLOUTEE 1 : SUIVI DE POINT A L'ORIGINE DE LA RUPTURE DE COMPREHENSION 137

II-CH2. PHOTOS FLOUTEES 2 : EXEMPLES DE SUIVI DE POINTS SANS MOUVEMENTS 137

II-CH2. GRAPHIQUE 10 : ORIENTATIONS DU VISAGE A L'ORIGINE DES 133 RUPTURES DE COMPREHENSION 138

II-CH2. PHOTO FLOUTEE 3 : DIRECTION DU VISAGE A L'ORIGINE DES 133 RUPTURES DE COMPREHENSION 138

II-CH2. GRAPHIQUE 11 : MOYENNE DES SIGNAUX LIES AUX RUPTURES DE COMPREHENSION 139

II-CH2. TABLEAU 1 : RECAPITULATIF DES CALCULS ET MOYENNES (T TEST ITEMS DE RUPTURES DE COMPREHENSION) 140

II-CH2. PHOTOS FLOUTEES 4 : DYNAMIQUE DU REGARD EN RUPTURE DE COMPREHENSION 141

II-CH2. GRAPHIQUE 12 : REGARDS EXCENTRES (LOCUTEURS EXPERTS ET IMMIGRANTS EN RUPTURE DE COMPREHENSION) 142

II-CH2. GRAPHIQUE 13 : DIRECTION DU REGARD 142

II-CH3. FIGURE 1 : MODE DE NUMEROTATION DES DEPLACEMENTS DU REGARD 147

II-CH3. GRAPHIQUE 1 : DIRECTION DU REGARD EXCENTRE EN SITUATION DE RECHERCHE D'INFORMATIONS 148

II-CH3. GRAPHIQUE 2 : DIRECTION DU REGARD EN RECHERCHE DE L'INFORMATION 149

II-CH3. PHOTOS FLOUTEES 1 : DIRECTION DU REGARD EN RECHERCHE DE L'INFORMATION (1) 150

II-CH3. PHOTOS FLOUTEES 2 : DIRECTION DU REGARD EN RECHERCHE DE L'INFORMATION (2) 150

II-CH3. PHOTOS FLOUTEES 3 : DIRECTION DU REGARD EN RECHERCHE DE L'INFORMATION (3) 151

II-CH3. PHOTOS FLOUTEES 4 : POSITIONS ASSISES DANS DEUX INTERACTIONS DIFFERENTES (4) 151

II-CH3. PHOTOS FLOUTEES 5 : DIRECTION DU REGARD EN RECHERCHE DE L'INFORMATION (5) 152

III-CH1. SONAGRAMME (OU SPECTROGRAMME) : DETAIL : *INTERACTION* 11, BV18, 1122 171
III-CH1. GRAPHIQUE 1 : DISTRIBUTION DES EB2R DANS LE CORPUS TOTAL 172
ANNEXE1-FIGURE 1 : POINTS DE CLASSIFICATION DU VISAGE 244
ANNEXE1-FIGURE 2 : POINTS DE CLASSIFICATION DU CORPS, FACE ANTERIEURE ET POSTERIEURE 244
ANNEXE1-TABLEAU1 : CODIFICATION CHIFFREE DES PARTIES DU CORPS : FACES ANTERIEURE ET POSTERIEURE ... 245
ANNEXE1-FIGURE 3 : INDICATIONS D'ORDRE LOGIQUE 248
ANNEXE2-TABLEAU1 : TAXINOMIE POSTURO-MIMO-GESTUELLE DE SYNERGOLOGIE » (MPMGS) 250
ANNEXE3-TABLEAU 1 : PARTICIPANTS DE L'ETUDE 284
ANNEXE4-TABLEAU1 : SIGNES DESCRIPTIFS DES « BLOCS TEXTES » 285

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE **5**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **6**

PARTIE I **11**

PROBLÉMATIQUE & CADRE THÉORIQUE **11**

I – CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE **12**

I-1.1 Introduction 12

I-1.2 Intercompréhension en contexte de communication interculturelle exolingue 13

I-1.3 Non-compréhension silencieuse : une rupture de compréhension peu étudiée 14

I-1.4 Langage corporel : un marqueur de non-compréhension 16

I-1.5 Rapport universel/ culturel du langage corporel en face-à-face exolingue 17

I-1.6 Formulation du problème et question générale de recherche 19

I-1.6.1 Objectifs de recherche 19

I-1.6.2 Importance de la recherche 19

I-1.6.3 Caractère novateur 19

I-1.6.4 Pertinence scientifique 20

I-1.6.4 Pertinence sociale 20

I – CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE **22**

I-2.1 Introduction 22

I-2.2 Choix épistémologiques de cette recherche 22

I-2.2.1 Paradigme socioconstructiviste de production de la connaissance 23

I-2.2.1.1 Heuristique des concepts choisis 24

I-2.2.1.2 Recension des indices de compréhension 24

I-2.2.2 Conception externaliste de la cognition 25

I-2.2.3 Approche interactionniste de l'intercompréhension 26

I-2.3.1 Du locuteur/interlocuteur à l'émetteur bruyant/émetteur silencieux 27

I-2.3 Concepts issus de la perspective interactionniste 29

I-2.3.1 Non-compréhension en situation interculturelle 30

I-2.3.1.1 Concepts de face et de ligne de conduite 30

I-2.3.1.2 De la gestion de la face aux stratégies d'évitement 31

I-2.3.1.2 Analyse conversationnelle et non-compréhension 33

I-2.3.1.3 Formes de non-compréhension en situation interculturelle 36

I-2.4 Facteurs cognitifs de compréhension et de ses ruptures 43

I-2.4.1 L'attention, un préalable à la compréhension dans le champ de la cognition 43

I-2.4.1.1 Bases cognitives expérimentales des définitions de l'attention 43

I-2.4.1.2 Défaut de l'attention ou défaut d'attention, endogènes et exogènes 47

I-2.4.1.3 Échec de la volonté face à l'inattention 49

I-2.4.1.4 Silence et inattention 50

I-2.4.1.5 Remarques sur le rapport de l'attention à l'écoute 51

I-2.4.1.6 Lien phatique ou l'intention d'attention 51

I-2.4.1.7 De la fonction phatique à ses marqueurs prosodiques 54

I-2.5 Spécificités du langage corporel et de ses marqueurs 55

I-2.5.1 Implication des neurosciences dans l'intrication : cognition/ corporéité 55

I-2.5.1.1 Embodiment ou incarnation de la cognition dans la corporéité 56

I-2.5.1.2 Neurones miroirs et cognition : assise corporelle de la co-compréhension 57

I-2.5.1.3 Pensée et langage dans l'opération de compréhension 59

I-2.5.2 Corporéité et logique corporelle des marqueurs de non-compréhension 60

I-2.5.2.1 Domaine de définition du langage corporel et position étique de la recherche 61

I-2.5.2.2 Quatre types de marqueurs de non-compréhension pour 4 tempi non verbaux 63

I-2.5.3 Dynamique des items corporels en lien avec la non-compréhension 67

I-2.5.3.1 Indices liés au visage et au partage visuel 68

I-2.5.3.2 Axes de tête 71

I-2.5.3.3 Indices de spatialité des mains dans l'espace corporel-extracorporel 72

I-2.5.4 Indices liés à la position générale du corps 75

I-2.5.5 Sélection d'une grille de classification 76

I-2-6 En synthèse 78

PARTIE I – CONCLUSION BRÈVE **80**

PARTIE II – MÉTHODOLOGIE & EXPÉRIMENTATION PRÉLIMINAIRE **82**

II – CHAPITRE 1 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE **83**

II-1.1 Introduction 83

II-1.2 Dispositif de recherche 84

II-1.2.1 Contexte de la recherche 84

II-1.2.2 Dispositif d'observation 85

II-1.2.3 Type d'échantillonnage ... 86
II-1.2.4 Considérations éthiques ... 87
II-1.3 Mode de collecte des données verbales ... 88
II-1.3.1 Description et analyse des tours de parole ... 88
II-1.3.1.1 Production verbale du locuteur (appelé émetteur-bruyant) ... 88
II-1.3.1.2 Production corporelle du locuteur ... 89
II-1.3.1.3 Production corporelle du récepteur (appelé émetteur silencieux) ... 90
II-1.4 Traitement des données en quatre étapes ... 91
II-1.4.1 Transcription initiale du dialogue oral des émetteurs bruyants ... 91
II-1.4.2 Création des « blocs-textes » ... 91
II-1.4.2.1 Critères de repérage des blocs ... 91
II-1.4.2.2 Critères de découpage des blocs ... 92
II-1.4.3 Évaluation de la nature du bloc sur la base de l'accord ou du désaccord ... 93
II-1.4.4 Transcription des productions corporelles ... 94
II-1.4.4.1 Description graphique d'items faciaux principaux ... 95
II-1.4.4.2 Description graphique de l'enchainement de signes corporels ... 96
II-1.5 En Synthèse ... 97
II – CHAPITRE 2 : PREMIÈRES OBSERVATIONS ... 98
II-2.1 Présentation ... 98
II-2.2 Catégorisation des ruptures de compréhension sur des bases verbales ... 99
II-2.2.3 Critères de distinction des ruptures de compréhension soumis à la règle inter-juges 102
II-2.2.4 Classification des ruptures en cinq catégories ... 102
II-2.2.4.1 Blocs textes liés à la rupture de compréhension de type phonétique ... 102
II-2.2.4.2 Blocs-textes liés à la rupture de compréhension de type lexical ... 105
II-2.2.4.3 « Blocs-textes » liés à la rupture de compréhension de type morphosyntaxique 107
II-2.2.4.4 Blocs-textes liés à la rupture de compréhension de type discursif ... 110
II-2.2.4.5 Ruptures liées à un défaut d'attention ... 114
II-2.2.5 Postures des locuteurs face à la rupture de compréhension ... 117
II-2.2.5.1 Rôle de l'asymétrie du rapport expert-natif et immigrant-non expert ... 118
II-2.2.5.2 Asymétries observables à la reprise du tour de parole ... 120
II-2.2.5.3 Ruptures de compréhension du point de vue de leur mode de manifestation ... 122
II-2.3 Premiers retours sur les marqueurs non verbaux généraux ... 125
II-2.3.1 Rôle du marqueur phatique : hmm ... 125
II-2.3.2 « Euh » interjection présente dans des situations de ruptures de compréhension ... 127
II-2.3.3 Implication du rire dans la rupture de compréhension ... 128
II-2.3.4 Mimogestualité face aux cinq types de ruptures de compréhension ... 130
II-2.3.4.1 Mimogestualité liée à la rupture de type phonétique ... 130
II-2.3.4.2 Mimogestualité liée à la rupture de type lexical ... 132
II-2.3.4.3 Mimogestualité liée à la rupture de type morphosyntaxique ... 133
II-2.3.4.4 Mimogestualité liée à la rupture de type discursif ... 134
II-2.3.4.5 Mimogestualité liée à la défaillance de l'attention ... 135
II-2.3.4.6 Dynamique générale du corps et mimogestualité ... 136
II-2.3.4.7 Observation synthétique ... 139
II-2.4 Piste mimo-gestuelle inductive et proposition d'analyse inférentielle ... 140
II-2.4.1 Observation spécifique de déplacements oculaires ... 140
II-2.4.2 Une exception : Situations écartées sur la base du critère de durée ... 143
II-2.4.3 Définition des excentrations du regard brèves et rapides (EB2R) ... 143
II-2.5 Synthèse ... 143
II-CHAPITRE 3 : DÉPLACEMENTS DU REGARD ... 145
NOUVELLES DONNÉES ... 145
II-3.1 Introduction ... 145
II-3.2 Déplacement du regard en lien avec la recherche d'information ... 145
II-3.2.1 Expérimentation d'une situation de recherche d'informations ... 145
II-3.2.1.1 Direction générale du regard ... 146
II-3.2.1.2 Spécificités idiosyncrasiques liées au regard ... 148
II-3.2.2 Stratégie de regard centré versus stratégie de regard excentré ... 153
II-3.2.2.1 Rétention ou non du tour de parole ... 153
II-3.2.2.2 Stratégie de recouvrement de l'information ... 154
II-3.2.3 Comparaison des mouvements oculaires : bonne compréhension et rupture ... 155
II-3.3 En synthèse ... 156
PARTIE II – CONCLUSION BRÈVE ... 157
PARTIE III : INVERSION D'INFÉRENCE ... 159
EXPÉRIMENTATION *PRINCEPS* ... 159
III-CHAPITRE 1 : EXPÉRIENCE *PRINCEPS* ... 160
III-1.1 Introduction ... 160
III-1.2 Expérimentation 2 : EB2R dans le corpus général ... 160
III-1.3 Types de causes possibles ... 162
III-1.3.1 EB2R et ruptures de compréhension ... 162

II1.1.3.1.1 Paires adjacentes inadaptées et écoute labile 162
III-1.3.1.2 Masquage par les marqueurs phatiques 164
III-1.3.1.3 Arguments factuels illogiques 166
III-1.3.2 EB2R sans ruptures identifiées 167
III-1.3.2.1 Attention conjointe 167
III-1.3.2.2 Anticipation, désaccord et recherche d'arguments 168
III-1.3.2.3 Référence à des informations chiffrées 168
III-1.3.2.4 Timidité, introversion, impressionnabilité 169
III-1.3.2.5 Préoccupations et conditions extérieures au dialogue 169
III-1.3.2.6 Bruits extérieurs 169
III-1.3.2.7 EB2R en situation de bonne compréhension 170
III-1.3.3 Cas limites 170
III-1.4 Brève et rapide excentration du regard (EB2R) en chiffres 172
III-1.5 Synthèse 173
III-CHAPITRE 2 : DISCUSSION-SYNTHÈSE 174
III-2.1 Présentation 174
III-2.2 Retour au paradigme lié aux choix de départ 174
III-2.2.1 Revenir à Darwin grâce à la duplication numérique 174
III-2.2.2 Penser les conditions d'autonomisation de la mimogestualité 176
III-2.2.3 Mimogestualité et écueils liés aux émotions 177
III-2.2.4 Posturo-mimo-gestualité et traitement cognitif de l'information 178
III-2.3 Production de connaissances en contexte théorique d'*embodiment* 179
III-2.3.1 Apports de l'enaction dans la compréhension de la brièveté des EB2R 180
III-2.3.2 Axes de tête, latéralité et états affectifs 182
III-2.3.3 Excentration ou recherche d'objet mental ? 186
III-2.4 Perspectives ouvertes par la recherche 191
III-2.4.1 Approfondir le mimogestualité/cognition à partir du phénomène de l'attention 191
III-2.4.2 Proposer des perspectives sémiologiques en lien avec la posturo-mimo-gestualité 192

CONCLUSION GÉNÉRALE 195

BIBLIOGRAPHIE 201
Références citées dans le texte 202
Références générales 202
Œuvres 202
Ouvrages et articles 203
Littérature grise 226
Références électroniques 227

INDEX DES AUTEURS CITÉS 229

TABLE DES ILLUSTRATIONS 236

TABLE DES MATIÈRES 238

ANNEXES 242
ANNEXE 1 – PRINCIPES DE LA TAXINOMIE DE SYNERGOLOGIE [TPMGS] 243
1. Présentation 243
2. Identification des parties du visage et du corps 243
2.1. Visage 243
[8 zones] 243
Latéralité 243
La latéralité du point observé sur le visage peut être spécifiée à partir de points numériques 243
2.2. Typologie du corps *via* des caractère alpha-numétiques 244
3. Micro-réactions [R_] 245
4. Autocontact [A_] 246
5. Boucles [B_] 246
6. Gestes de préhension : La main prend un objet [P_] 247
7. Gestes dans l'espace [G_] 247
8. Postures : statue [S_] 248
9. Codes de mouvements 248
ANNEXE 2 – TAXINOMIE POSTURO-MIMO-GESTUELLE DE SYNERGOLOGIE 250
ANNEXE 3 – PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE 284
ANNEXE 4 – « BLOCS-TEXTES » AVEC RUPTURE DE COMPRÉHENSION 285
1. Présentation 285
2. Transcription du Corpus des « blocs-textes » et des observations 286
ANNEXE 5 – CORPUS DE LA RECHERCHE D'INFORMATION 344

TABLE DES ANNEXES 345

ANNEXES

ANNEXE 1 – PRINCIPES DE LA TAXINOMIE DE SYNERGOLOGIE [TPMGS]

1. Présentation

Dans le cadre de travaux antérieurs (Turchet, 2009), nous avons établi une grille de classification générale du langage corporel humain ou taxinomie (Candolle, 1819, *cf.* définition note 1 : 24). L'intérêt premier de cette grille est de permettre à un groupe d'observateurs de s'accorder sur la nature spécifique de mouvements identifiés, à partir d'une base construite sur des régularités observées sur un grand nombre d'items visuels. Ces derniers sont délimités sur l'axe du temps et ordonnés, afin de classer une même attitude réalisée par des personnes différentes, dans une même catégorie. Six grandes classes sont déterminées :

Réactions corporelles localisées sans intervention de la main	
pas d'intervention de la main	[R : Microréaction]
Réactions corporelles localisées avec intervention de la main	
la main dans l'espace	[G : Geste]
geste sur le visage ou le corps	[A : Autocontact]
geste autour d'un objet	[P : Préhension]
geste d'une main ou bras dans l'autre	[B : Boucle]
corps considéré d'un seul tenant	[S : Statue]

2. Identification des parties du visage et du corps

2.1. Visage

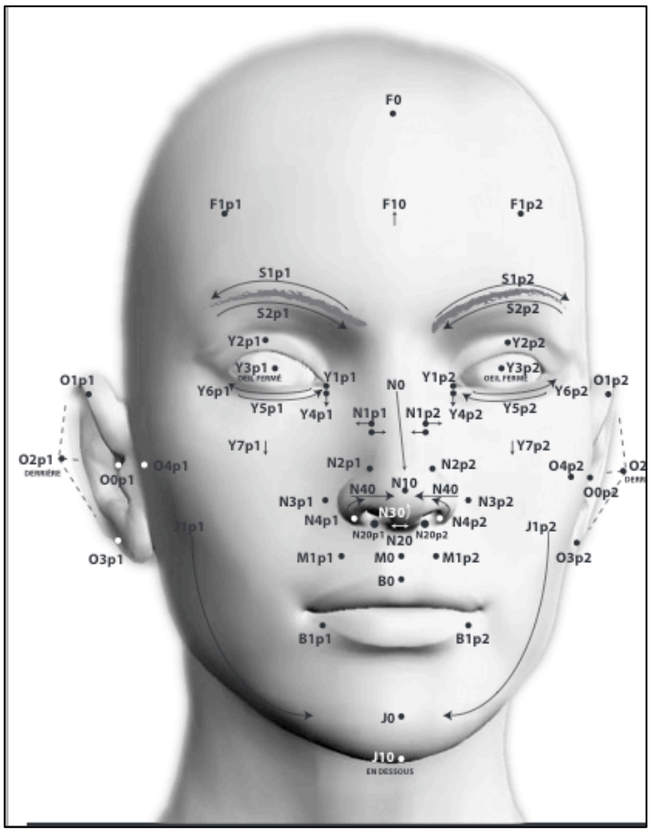
[8 zones]

Front	[F]	Face postérieure de la tête au centre	[Z_0_P0]
Sourcils	[S]	Face postérieure de la tête à droite	[Z_0_P1]
Yeux	[Y]	Face postérieure de la tête à gauche	[Z_0_P2]
Nez	[N]		
Bouche	[B]		
Oreilles	[O]		
Moustache	[M]		
Joues	[J]		

Latéralité

La latéralité du point observé sur le visage peut être spécifiée à partir de points numériques

Centre	[P0]
Partie droite	[P1]
Partie gauche	[P2]

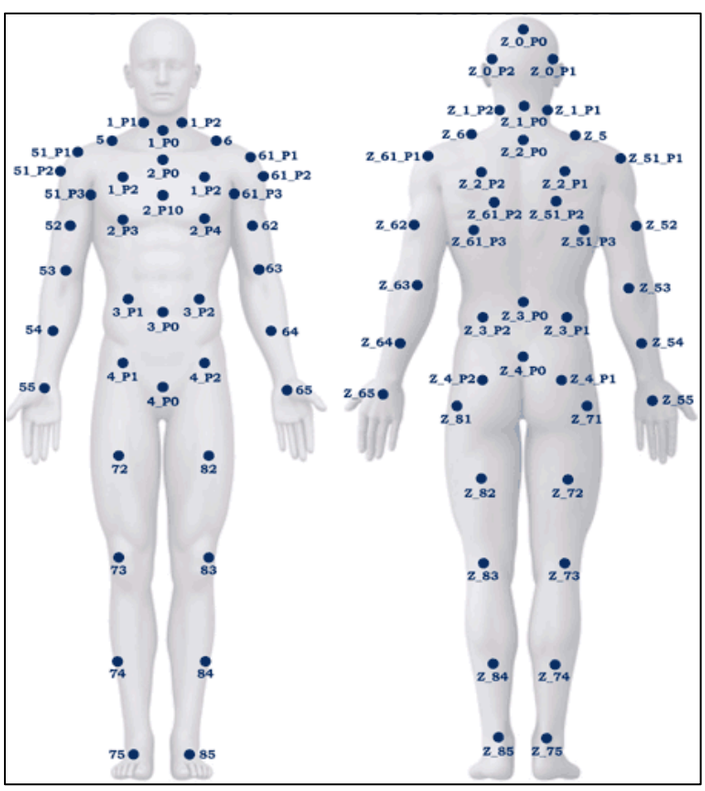


Annexe1-Figure 1 : Points de classification du visage

2.2. Typologie du corps *via* des caractère alpha-numétiques

La latéralité du point observé sur le corps peut être spécifiée à partir de points numériques

Latéralité : Centre [P0] Partie droite [P1] Partie gauche [P2]



Annexe1-Figure 2 : Points de classification du corps, face antérieure et postérieure

Annexe1-Tableau1 : Codification chiffrée des parties du corps : faces antérieure et postérieure				
Face antérieure	**Codification**	**Face postérieure ou Face externe [Z]**		**Codification**
Cou	**[1]**	Face postérieure	nuque	**[Z_1]**
Torse	**[2]**	Face postérieure	zone dorsale	**[Z_2]**
ventre	**[3]**	Face postérieure	zone lombaire	**[Z_3]**
Bassin	**[4]**	Face postérieure	Fessiers	**[Z_4]**
Membre supérieur droit	**[5]**	Face postérieure	Membre supérieur	**[Z_5]**
Epaule droite	**[51]**	Face postérieure	épaule droite	**[Z_51]**
bras droit	**[52]**	Face externe	bras droit	**[Z_52]**
Pliure bras droit	**[53]**	Face externe	Coude droit	**[Z_53]**
Avant-bras droit	**[54]**	Face externe	avant bras droit	**[Z_54]**
Poignet droit	**[55]**	Face externe	poignet droit	**[Z_55]**
Main droite (paume)	**[56]**	Face externe	main droite (dos)	**[Z_56]**
Membre supérieur gauche	**[6]**	Face postérieure	membre supérieur gauche	**[Z_6]**
Epaule gauche	**[61]**	Face postérieure	omoplate gauche	**[Z_61]**
bras gauche	**[62]**	Face externe	bras gauche	**[Z_62]**
Pliure bras gauche	**[63]**	Face externe	Coude gauche	**[Z_63]**
Avant bras gauche	**[64]**	Face externe	bras gauche	**[Z_64]**
Poignet gauche	**[65]**	Face externe	poignet gauche	**[Z_65]**
Main gauche (paume)	**[66]**	Face externe	main gauche (dos)	**[Z_66]**
Membre inférieur droit	**[7]**	Face postérieure	membre inférieur droit	**[Z_7]**
Hanche droite	**[71]**	Face postérieure	hanche droite	**[Z_71]**
cuisse droite	**[72]**	Face postérieure	cuisse droite	**[Z_72]**
Genou droit	**[73]**	Face postérieure	genou droit	**[Z_73]**
Tibia droit	**[74]**	Face postérieure	Mollet	**[Z_74]**
Cheville droite	**[75]**	Face interne	cheville droite	**[Z_75]**
Pied droit	**[76]**	Face interne	pied droit	**[Z_76]**
Membre inférieur gauche	**[8]**	Face postérieure	Membre inférieur gauche	**[Z_8]**
Hanche gauche	**[81]**	Face postérieure	hanche gauche	**[Z_81]**
cuisse gauche	**[82]**	Face postérieure	cuisse gauche	**[Z_82]**
Genou gauche	**[83]**	Face postérieure	genou gauche	**[Z_83]**
Tibia gauche	**[84]**	Face postérieure	mollet gauche	**[Z_84]**
Cheville gauche	**[85]**	Face interne	cheville gauche	**[Z_85]**
Pied gauche	**[86]**	Face interne	pied gauche	**[Z_86]**

3. Micro-réactions [R_]

Réactions corporelles sans intervention de la main

Axes de tête : [R_1]

axes de rotation [AR]
axes sagittaux [AS]
axes latéraux [AL]
la tête peut pencher à droite [R_1_ALD]
la tête peut pencher à gauche [R_1_ALG]
l'axe de tête peut rester neutre [R_1_ALN]

Axes sagittaux

la tête peut se relever : Axe sagittal supérieur [R_1_ASS]
la tête peut se baisser : Axe sagittal inférieur [R_1_ASI]
l'axe sagittal peut rester neutre [R_1_ASN]

Axes de rotation

La personne peut présenter son hémi-visage gauche [R_1_ARG]
La personne peut présenter son hémi-visage droit [R_1_ARD]
La personne ne présente pas d'hémi-visage prédominant [R_1_ARN]

Mouvements de sourcils [R_0_S]

mouvement des deux sourcils (droite-gauche) relevées [R_0_S_DG_A]
mouvement du sourcil droit relevé [R _0_S_D_A]
mouvement du sourcil gauche relevé [R_0_S_D_A]
clignement du sourcil droit [R_0_S_D_CLIN]
clignement du sourcil gauche [R_0_S_G_CLIN]
sourcils figés [R_0_S_G_CLIN]
sourcils se contractant [R_0_S_DG_RI]
mouvement formant ride horizontale entre sourcils [R_0_S_GLAB]

Mouvements des yeux [R_0_Y_QUA]

Ils comprennent trois classifications selon que l'intérêt se porte sur :

direction du regard	[R_0_Y_QUA]
ouverture des yeux	[R_0_Y_FP] V [R_0_Y_SANP]
clignement des yeux	[R_0_Y_CLI]

Mouvements de bouche [R_0_B]

bouche avancée	[R_0_B_A]
bouche fermée	[R_0_B_F]
bouche pincée	[R_0_B_P]
bouche rétractée	[R_0_B_R]
bouche fermée rétractée (en huitre)	[R_0_B_H]
coins tirés vers l'extérieur	[R_0_B_E]
bouche centre droit inférieur descendant	[R_0_B_C_D_ID]
bouche centre droit supérieur ascendant	[R_0_B_C_D_SA]
bouche centre gauche inférieur descendant	[R_0_B_C_G_ID]
bouche centre gauche supérieur ascendant	[R_0_B_C_G_SA]
bouche centre inférieur descendant	[R_0_B_C_ID]
bouche centre supérieur ascendant	[R_0_B_C_SA]
bouche droite inférieure descendante	[R_0_B_D_ID]
bouche droite supérieure ascendante	[R_0_B_D_SA]
bouche gauche inférieure descendante	[R_0_B_G_ID]
bouche gauche supérieure ascendante	[R_0_B_G_SA]
bouche droite et gauche inférieure descendante	[R_0_B_DG_ID]
bouche droite et gauche supérieure ascendante	[R_0_B_DG_SA]

Mouvements de langue [R_0_B_L]

langue sortant de la bouche en face	[R_0_B_L_0]
langue sortant extérieur droit vers centre	[R_0_B_L_1]
langue sortant gauche vers centre	[R_0_B_L_2]
langue sortant centre bouche vers droite	[R_0_B_L_3]
langue sortant centre bouche vers gauche	[R_0_B_L_4]
langue traversant de droite à gauche	[R_0_B_L_5]
langue traversant de gauche à droite	[R_0_B_L_6]
langue visible dans bouche entrouverte	[R_0_B_L_10]
langue marquant une bosse dans la joue	[R_0_B_LI]

4. Autocontact [A_]

démangeaison	[D]	la personne gratte une partie de son visage ou son corps
caresse	[C]	la personne caresse une partie de son visage ou son corps
fixation	[F]	la main se fixe sur une zone du visage ou du corps

Pour le corps, l'utilisation de la grille classificatoire permet de localiser les points.
Ainsi la phrase : « *Il touche son tibia droit qu'il gratte de la main gauc*he »
Cette phrase de 57 caractères (espaces compris) peut s'écrire en 9 (chiffres, lettres et liens) avec la nomenclature : [A_74_D_66]
Il touche [A] son tibia droit [74] qu'il gratte [D] de la main gauche [66]

5. Boucles [B_]

Boucles effectuées par les jambes, les bras [B_P]

Boucle principale : croisements de bras et de jambes [B_P]

bras droit devant bras gauche :	[B_P_5]
bras gauche devant bras droit :	[B_P_6]
jambe droite devant jambe gauche :	[B_P_7]
jambe gauche devant jambe droite :	[B_P_8]

Boucle secondaire [B_S]

La boucle est dite secondaire quand les mains sont l'une dans l'autre [B_S]

mains jointes :	[B_S_J]
mains lavées :	[B_S_L]
mains en V :	[B_S_V]
mains en prise :	[B_S_P]
doigts croisés :	[B_S_C]

Position des poignets

ascendante [A]
horizontale [H]
descendante [D]

La boucle est dite secondaire quand les mains sont l'une dans l'autre [B_S]

mains jointes :	[B_S_J_A]	[B_S_J_H]	[B_S_J_D]

mains lavées :	[B_S_L_A]	[B_S_L_H]	[B_S_L_D]
mains en V :	[B_S_V_A]	[B_S_V_H]	[B_S_V_D]
mains en prise :	[B_S_P_A]	[B_S_P_H]	[B_S_P_D]
mains en berceau :	[B_S_B_A]	[B_S_B_H]	[B_S_B_D]
doigts croisés :	[B_S_C_A]	[B_S_C_H]	[B_S_C_D]

6. Gestes de préhension : La main prend un objet [P_]

Codage établi à partir de l'objet

L'objet est pris de la main droite [56] ou de la main gauche [66]

lunettes [L]	[P_MI_L_56]	[P_MI_L_66]
stylo [S]	[P_MI_S_56]	[P_MI_S_66]
verre ou bouteille d'eau [V]	[P_MI_V_56]	[P_MI_V_66]

Codage établi à partir de la nature du geste de préhension

objet agrippé (fixé [F])	[P_ MI_F_56]	[P_ MI_F_66]
démangeaison [D]	[P_MI_D_56]	[P_ MI_D_66]
caresse [C]	[P_ MI_C_56]	[P_ MI_C_66]
dissimulation [DI] de la main dans poche	[P_ MI_DI_56]	[P_ MI_DI_66]
manipullation [MA] d'un objet	[P_ MI_MA_56]	[P_ MI_MA_66]
pressage [P] d'un objet	[P_ MI_P_56]	[P_ MI_P_66]
tapotement [TA] d'un objet	[P_ MI_TA_56]	[P_ MI_TA_66]
« toilettage », cheveux pellicules, etc.	[P_ MI_TOI_56]	[P_ MI_TOI_66]
rapprocher un objet de soi	[P_ MI_RAP_56]	[P_ MI_RAP_66]
déplacer (éloigner) un objet	[P_ MI_DEP_56]	[P_ MI_RAP_66]

7. Gestes dans l'espace [G_]

gestes conscients indispensables à la compréhension	[G_C]
gestes mi-conscients non indispensables à la compréhension	[G_M]

CLASSIFICATION 1 : CHOIX DE LA MAIN [G_M_M]

Main utilisée à partir de la grille de départ : [M] Motricité

main droite	[G_M_M_56]
main gauche	[G_M_M_66]
les deux mains	[G_M_M_5666]

CLASSIFICATION 2 : CONFIGURATION DES DEUX MAINS [G_M_C]

Configuration des deux mains [C]

paumes dos à dos [M1]	[G_M_C_M1]
paumes face à soi [M2]	[G_M_C_M2]
paumes face à face [M3]	[G_M_C_M3]
paumes face à l'interlocuteur [M4]	[G_M_C_M4]
mains partant dans des directions opposées [M5]	[G_M_C_M5]

Avec trois positions de poignets : ascendant [A], horizontal H et descendant [D]

paumes dos à dos :	[G_M_C_M1_A]	[G_M_C_M1_H]	[G_M_C_M1_D]
paumes face à soi :	[G_M_C_M2_A]	[G_M_C_M2_H]	[G_M_C_M2_D]
paumes face à face :	[G_M_C_M3_A]	[G_M_C_M3_H]	[G_M_C_M3_D]
paumes face à autrui :	[G_M_C_M4_A]	[G_M_C_M4_H]	[G_M_C_M4_D]
mains partant à l'opposé l'une de l'autre :	[G_M_C_M5_A]	[G_M_C_M5_H]	[G_M_C_M5_D]

Position des doigts

main fermée	[F]
main ouverte	[O]
main mi-ouverte	[M]
bourse	[B]
pince	[P]
tendues et serrés	[T]
éventail	[E]

Doigts

Pouce	[1]
Index	[2]
Majeur,	[3]
Annulaire	[4]
Auriculaire	[5]

Exemple

Une personne pointe son interlocuteur, la main fermée et l'index tendu

Geste [G_M_C_] de la main paumes face à face [M3_], horizontale [H_] fermée [F_], index pointé vers l'interlocuteur [2]

[G_M_C_M3_H_F_2]

autre exemple : Geste signifiant OK [G_M_C_M3_A_K_12]
autre exemple : V de la victoire [G_M_C_M4_A_F_23]

CLASSIFICATION 3 : DESTINATION DES MAINS DANS L'ESPACE [G_M_D]

Cette classification concerne la situation spatiotemporelle, virtuelle des événements, symboliquement placés à gauche [GA] ou à droite [DR]. Elle se distingue de la localisation concrète des gestes, à droite [D] ou à gauche [G] dans l'espace en trois dimensions (*cf*. Annexe 2).

les mains dans l'espace : [D] la lettre D indiquant la destination : [G_M_D]
la liaison au temps : [D] la lettre D indiquant la diachronie : [G_M_D_D]

Indication du passé [PA]
à droite [DR] : [G_M_D_D_PADR]
à gauche [GA] : [G_M_D_D_PAGA]

Indication du futur [FU]
à droite [DR] : [G_M_D_D_FUDR]
à gauche [GA] : [G_M_D_D_FUGA]

Valeurs exprimées : [S] correspondant à l'aspect socio-affectif des mots [S]

Indication verbale de ce qui est proche/positif : endogroupe [ENDO]

axe droite-gauche	placé à droite :	[G_M_D_S_ENDO_D]
axe droite-gauche	placé à gauche :	[G_M_D_S_ENDO_G]
axe proche-lointain	placé proche de soi :	[G_M_D_S_ENDO_INT]
axe proche-lointain	placé loin de soi :	[G_M_D_S_ENDO_EXT]

Indication verbale de ce qui est plus extérieur/négatif : exogroupe [EXOG]

axe droite-gauche	placé à droite :	[G_M_D_S_EXOG_D]
axe droite-gauche	placé à gauche :	[G_M_D_S_EXOG_G]
axe proche-lointain	placé proche de soi :	[G_M_D_S_EXOG_INT]
axe proche-lointain	placé loin de soi :	[G_M_D_S_EXOG_EX]

8. Postures : statue [S_]

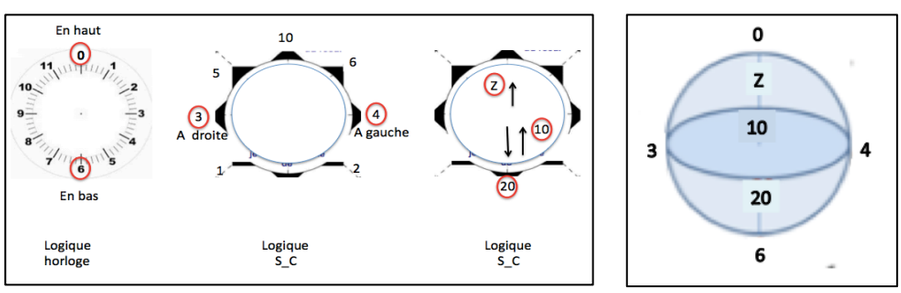
Positions assises sur une chaise : Statue-chaise [S_C][1]

Positions assises [S_C]

position centrale avancée	[S_C_20]
position centrale	[S_C_0]
positions centrales en arrière	[S_C_10]
positions à droite frontales	[S_C_1]
positions à gauche frontales	[S_C_2]
positions latérale droite	[S_C_3]
positions latérale gauche	[S_C_4]
positions en arrière à droite	[S_C_5]
positions en arrière à gauche	[S_C_6]

9. Codes de mouvements

Ces codes viennent à la fin du codage et peuvent s'appliquer à n'importe quel mouvement



Annexe1-Figure 3 : indications d'ordre logique

[1] Ces positions sont également appelées « Modèle Gibbs » du nom de la synergologue qui les a élaborées. (Gibbs, F. (2008). Les positions de chaise. *Revue de Synergologie*, *1*(1) : 93-115.)

geste en direction du bas	[_6]
geste en direction du haut	[_0]
geste à droite	[_3]
geste à gauche	[_4]
geste pour ramener à soi	[_10]
geste droit devant soi	[_20]
geste en arrière	[_Z]
geste à droite et à gauche	[_34]
geste à gauche et à droite	[_43]

indications d'opposition :	[_Y]
indication de rapprochement :	[_II]
indications de croisement :	[_X]
indications de circularité :	[_O]

Quelques exemples d'utilisation

mouvement de ressorts des jambes	[R_78_060]
épaule gauche s'avançant	[R_61_20)
hochement vertical de tête	[R_1_AS_606]
main droite disant « au revoir »	[G_M_M_56_343]
mouvement des bras accueillant autrui	[G_M_M_5666_20)
mouvement appelant l'autre à venir	[G_M_M_56_10)
mouvements répétés des sourcils	[R_0_S_DG_606]

ANNEXE 2 – TAXINOMIE POSTURO-MIMO-GESTUELLE DE SYNERGOLOGIE

Cette taxinomie, présentée de façon synthétique, est évolutive, pour toute information complémentaire, s'adresser à l'auteur.

Annexe2-Tableau1 : Taxinomie posturo-mimo-gestuelle de Synergologie » (MPMGS)								
V 1432.0.0								
1	A							auto-contact
2	A	0						sur le visage
3	A	0	C					micro-caresse
4	A	0	C	B				dans la zone de la bouche
5	A	0	C	B	1			sur le côté de la bouche
6	A	0	C	B	1	P1P2		à droite et à gauche
7	A	0	C	B	1	P1P2	56	dans la zone de la bouche de la main droite
8	A	0	C	B	1	P1P2	66	dans la zone de la bouche de la main gauche
9	A	0	C	B	C			micro-caresse au centre de la bouche
10	A	0	C	B	C	56		au centre de la main droite
11	A	0	C	B	C	5666		au centre des deux mains
12	A	0	C	B	C	66		au centre de la main gauche
13	A	0	C	B	D			micro-caresse dans la zone de la bouche à droite
14	A	0	C	B	D	56		de la main droite
15	A	0	C	B	D	66		de la main gauche
16	A	0	C	B	G			micro-caresse dans la zone de la bouche à gauche
17	A	0	C	B	G	56		de la main droite
18	A	0	C	B	G	66		de la main gauche
19	A	0	C	C				micro-caresse dans la chevelure
20	A	0	C	C	1			micro-caresse dans la chevelure devant à droite
21	A	0	C	C	1	56		de la main droite
22	A	0	C	C	1	66		de la main gauche
23	A	0	C	C	2			micro-caresse devant à gauche
24	A	0	C	C	2	56		de la main droite
25	A	0	C	C	2	66		de la main gauche
26	A	0	C	C	3			micro-caresse devant à droite
27	A	0	C	C	3	56		de la main droite
28	A	0	C	C	3	66		de la main gauche
29	A	0	C	C	4			micro-caresse au centre à gauche
30	A	0	C	C	4	56		de la main droite
31	A	0	C	C	4	66		de la main gauche
32	A	0	C	C	5			micro-caresse à l'arrière droit
33	A	0	C	C	5	56		de la main droite
34	A	0	C	C	5	66		de la main gauche
35	A	0	C	C	5666			de les deux mains
36	A	0	C	C	6			micro-caresse à l'arrière gauche
37	A	0	C	C	6	56		de la main droite
38	A	0	C	C	6	66		de la main gauche
39	A	0	C	C	B			brosser, peigner la chevelure (sans peigne)
40	A	0	C	C	B	56		de la main droite
41	A	0	C	C	B	5666		de les deux mains

42	A	0	C	C	B	66		de la main gauche
43	A	0	C	C	E			essuyer la frange ou la mèche
44	A	0	C	C	E	56		de la main droite
45	A	0	C	C	E	56	P1	du côté droit
46	A	0	C	C	E	56	P2	à gauche
47	A	0	C	C	E	66		de la main gauche
48	A	0	C	C	E	66	P1	à droite
49	A	0	C	C	E	66	P2	à gauche
50	A	0	C	C	L			lissage de la chevelure
51	A	0	C	C	L	56		de la main droite
52	A	0	C	C	L	56	P0	à l'arrière au centre
53	A	0	C	C	L	56	P1	du côté droit
54	A	0	C	C	L	56	P2	du côté gauche
55	A	0	C	C	L	5666		des deux mains
56	A	0	C	C	L	66		de la main gauche
57	A	0	C	C	L	66	P0	au centre
58	A	0	C	C	L	66	P1	du côté droit
59	A	0	C	C	L	66	P2	du côté gauche
60	A	0	C	C	LC			lancer du cheveu
61	A	0	C	C	LC	56		de la main droite
62	A	0	C	C	LC	56	P1	à droite
63	A	0	C	C	LC	5666		des deux mains
64	A	0	C	C	LC	66		de la main gauche
65	A	0	C	C	LC	66	P2	à gauche
66	A	0	C	C	LF			lancer de la frange sans main
67	A	0	C	C	LF	P1		du côté droit
68	A	0	C	C	LF	P2		du côté gauche
69	A	0	C	C	P			placement derrière les oreilles
70	A	0	C	C	P	56		de la main droite
71	A	0	C	C	P	56	P0	à l'arrière au centre
72	A	0	C	C	P	56	P1	derrière l'oreille droite
73	A	0	C	C	P	56	P2	derrière la main gauche
74	A	0	C	C	P	5666		des deux mains
75	A	0	C	C	P	66		de la main gauche
76	A	0	C	C	P	66	P0	à l'arrière au centre
77	A	0	C	C	P	66	P1	derrière l'oreille droite
78	A	0	C	C	P	66	P2	derrière l'oreille gauche
79	A	0	C	C	R			rotation d'une mèche de cheveux, enroulement autour des doigts la rouler entre les doigts
80	A	0	C	C	R	56		de main droite
81	A	0	C	C	R	56	P0	à l'arrière
82	A	0	C	C	R	56	P1	à droite
83	A	0	C	C	R	56	P2	à gauche
84	A	0	C	C	R	5666		des deux mains
85	A	0	C	C	R	5666	P1	à droite
86	A	0	C	C	R	5666	P2	à gauche
87	A	0	C	C	R	66		de la main gauche
88	A	0	C	C	R	66	P0	à l'arrière
89	A	0	C	C	R	66	P1	de la main droite
90	A	0	C	C	R	66	P2	à gauche
91	A	0	C	F				zone du front
92	A	0	C	F	C			au centre
93	A	0	C	F	C	56		de la main droite
94	A	0	C	F	C	66		de la main gauche

95	A	0	C	F	D			à droite
96	A	0	C	F	D	56		de la main droite
97	A	0	C	F	D	66		de la main gauche
98	A	0	C	F	G			à gauche
99	A	0	C	F	G	56		de la main droite
100	A	0	C	F	G	66		de la main gauche
101	A	0	C	J				zone dite de la joue
102	A	0	C	J	C			au centre
103	A	0	C	J	C	56		de la main droite
104	A	0	C	J	C	66		de la main gauche
105	A	0	C	J	D			à droite
106	A	0	C	J	D	56		de la main droite
107	A	0	C	J	D	66		de la main gauche
108	A	0	C	J	G			sur la joue gauche
109	A	0	C	J	G	56		de la main droite
110	A	0	C	J	G	66		de la main gauche
111	A	0	C	M				zone de la moustache
112	A	0	C	M	C			sur le centre
113	A	0	C	M	C	56		de la main droite
114	A	0	C	M	C	66		de la main gauche
115	A	0	C	M	D			droite
116	A	0	C	M	D	56		de la main droite
117	A	0	C	M	D	66		de la main gauche
118	A	0	C	M	G			gauche
119	A	0	C	M	G	56		de la main droite
120	A	0	C	M	G	66		de la main gauche
121	A	0	C	N				zone du nez
122	A	0	C	N	C			centre
123	A	0	C	N	C	56		de la main droite
124	A	0	C	N	C	66		de la main gauche
125	A	0	C	N	D			droite
126	A	0	C	N	D	56		de la main droite
127	A	0	C	N	D	66		de la main gauche
128	A	0	C	N	G			gauche
129	A	0	C	N	G	56		de la main droite
130	A	0	C	N	G	66		de la main gauche
131	A	0	C	O				zone des oreilles
132	A	0	C	O	D			de l'oreille droite
133	A	0	C	O	D	56		de la main droite
134	A	0	C	O	D	66		de la main gauche
135	A	0	C	O	G			de l'oreille gauche
136	A	0	C	O	G	56		de la main droite
137	A	0	C	O	G	66		de la main gauche
138	A	0	C	S				zone des sourcils
139	A	0	C	S	C			centre
140	A	0	C	S	C	56		de la main droite
141	A	0	C	S	C	66		de la main gauche
142	A	0	C	S	D			droits
143	A	0	C	S	D	56		de la main droite
144	A	0	C	S	D	66		de la main gauche
145	A	0	C	S	DG			droit gauche
146	A	0	C	S	DG	56		de la main droite
147	A	0	C	S	DG	66		de la main gauche
148	A	0	C	S	G			gauches

149	A	0	C	S	G	56		de la main droite
150	A	0	C	S	G	66		de la main gauche
151	A	0	C	V				sur le visage
152	A	0	C	Y				dans la zone des yeux
153	A	0	C	Y	D			de l'œil droit
154	A	0	C	Y	D	56		de la main droite
155	A	0	C	Y	D	66		de la main gauche
156	A	0	C	Y	G			dans la zone de l'œil gauche
157	A	0	C	Y	G	56		de la main droite
158	A	0	C	Y	G	66		avec la main gauche
159	A	0	D					micro-démangeaison
160	A	0	D	B				dans la zone de la bouche
161	A	0	D	B	0			centre
162	A	0	D	B	0	56		de la main droite
163	A	0	D	B	0	66		de la main gauche
164	A	0	D	B	1			sur le coin extérieur inférieur
165	A	0	D	B	1	P1		à droite
166	A	0	D	B	1	P1	56	de la main droite
167	A	0	D	B	1	P1	66	de la main gauche
168	A	0	D	B	1	P1P2		les deux coins de bouche
169	A	0	D	B	1	P1P2	56	de la main droite
170	A	0	D	B	1	P1P2	66	de la main gauche
171	A	0	D	B	1	P2		gauche
172	A	0	D	B	1	P2	56	de la main droite
173	A	0	D	B	1	P2	66	de la main gauche
174	A	0	D	F				dans la zone du front
175	A	0	D	F	0			au centre du front
176	A	0	D	F	0	56		de la main droite
177	A	0	D	F	0	66		de la main gauche
178	A	0	D	F	1			à l'extérieur
179	A	0	D	F	1	P1		du front droit
180	A	0	D	F	1	P1	56	de la main droite
181	A	0	D	F	1	P1	66	de la main gauche
182	A	0	D	F	1	P2		du front gauche
183	A	0	D	F	1	P2	56	de la main droite
184	A	0	D	F	1	P2	66	de la main gauche
185	A	0	D	F	10			au centre bas
186	A	0	D	F	10	56		de la main droite
187	A	0	D	F	10	66		de la main gauche
188	A	0	D	J				dans la zone du menton
189		0	D	J	0			au centre
190	A	0	D	J	0	56		de la main droite
191	A	0	D	J	0	66		de la main gauche
192	A	0	D	J	1			zone extérieure du menton
193	A	0	D	J	1	P1		zone droite du menton
194	A	0	D	J	1	P1	56	de la main droite
195	A	0	D	J	1	P1	66	de la main gauche
196	A	0	D	J	1	P2		sur la joue gauche
197	A	0	D	J	1	P2	56	de la main droite
198	A	0	D	J	1	P2	66	de la main gauche
199	A	0	D	J	10			dessous du menton
200	A	0	D	J	10	56		de la main droite
201	A	0	D	J	10	66		de la main gauche
202	A	0	D	M				zone de la moustache

203	A	0	D	M	0			centre de la zone de la moustache
204	A	0	D	M	0	56		de la main droite
205	A	0	D	M	0	66		de la main gauche
206	A	0	D	M	1			d'une zone extérieure
207	A	0	D	M	1	P1		droite
208	A	0	D	M	1	P1	56	de la main droite
209	A	0	D	M	1	P1	66	de la main gauche
210	A	0	D	M	1	P1P2		les deux coins de la moustache
211	A	0	D	M	1	P1P2	56	de la main droite
212	A	0	D	M	1	P1P2	66	de la main gauche
213	A	0	D	M	1	P2		gauche
214	A	0	D	M	1	P2	56	de la main droite
215	A	0	D	M	1	P2	66	de la main gauche
216	A	0	D	N				zone du nez
217	A	0	D	N	0			centre
218	A	0	D	N	0	56		de la main droite
219	A	0	D	N	0	66		de la main gauche
220	A	0	D	N	1			sur l'aile du nez
221	A	0	D	N	1	P1		sur l'aile du nez à droite
222	A	0	D	N	1	P1	56	de la main droite
223	A	0	D	N	1	P1	66	de la main gauche
224	A	0	D	N	1	P2		sur l'aile du nez à gauche
225	A	0	D	N	1	P2	56	de la main droite
226	A	0	D	N	1	P2	66	de la main gauche
227	A	0	D	N	10			sur le bout du nez
228	A	0	D	N	10	56		de la main droite
229	A	0	D	N	10	66		de la main gauche
230	A	0	D	N	2			au milieu de l'aile
231	A	0	D	N	2	P1		zone droite du nez
232	A	0	D	N	2	P1	56	de la main droite
233	A	0	D	N	2	P1	66	de la main gauche
234	A	0	D	N	2	P2		de la zone extérieure gauche
235	A	0	D	N	2	P2	56	de la main droite
236	A	0	D	N	2	P2	66	de la main gauche
237	A	0	D	N	20			zone sous le nez
238	A	0	D	N	20	P1		zone droite sous le nez
239	A	0	D	N	20	P1	56	de la main droite
240	A	0	D	N	20	P1	66	de la main gauche
241	A	0	D	N	20	P2		zone gauche sous le nez
242	A	0	D	N	20	P2	56	de la main droite
243	A	0	D	N	20	P2	66	de la main gauche
244	A	0	D	N	3			à l'extérieur de l'aile du nez
245	A	0	D	N	3	P1		à l'extérieur de l'aile droite du nez
246	A	0	D	N	3	P1	56	de la main droite
247	A	0	D	N	3	P1	66	de la main gauche
248	A	0	D	N	3	P2		à l'extérieur de l'aile gauche du nez
249	A	0	D	N	3	P2	56	de la main droite
250	A	0	D	N	3	P2	66	de la main gauche
251	A	0	D	N	30			sous le nez en remontant
252	A	0	D	N	30	56		de la main droite
253	A	0	D	N	30	66		de la main gauche
254	A	0	D	N	4			sous l'aile du nez
255	A	0	D	N	4	P1		sous l'aile droite du nez
256	A	0	D	N	4	P1	56	de la main droite

257	A	0	D	N	4	P1	66	de la main gauche
258	A	0	D	N	4	P2		sous l'aile gauche du nez
259	A	0	D	N	4	P2	56	de la main droite
260	A	0	D	N	4	P2	66	de la main gauche
261	A	0	D	N	40			nez pressé
262	A	0	D	N	40	56		de la main droite
263	A	0	D	N	40	66		de la main gauche
264	A	0	D	O				zone de l'oreille
265	A	0	D	O	0			au centre
266	A	0	D	O	0	P1		à droite
267	A	0	D	O	0	P1	56	de la main droite
268	A	0	D	O	0	P1	66	de la main gauche
269	A	0	D	O	0	P2		à gauche
270	A	0	D	O	0	P2	56	de la main droite
271	A	0	D	O	0	P2	66	de la main gauche
272	A	0	D	O	1			zone supérieure de l'oreille
273	A	0	D	O	1	P1		à droite
274	A	0	D	O	1	P1	56	de la main droite
275	A	0	D	O	1	P1	66	de la main gauche
276	A	0	D	O	1	P2		zone de l'oreille gauche
277	A	0	D	O	1	P2	56	de la main droite
278	A	0	D	O	1	P2	66	de la main gauche
279	A	0	D	O	2			sur le pavillon auditif extérieur
280	A	0	D	O	2	P1		pavillon auditif extérieur droit
281	A	0	D	O	2	P1	56	de la main droite
282	A	0	D	O	2	P1	66	de la main gauche
283	A	0	D	O	2	P2		pavillon auditif extérieur gauche
284	A	0	D	O	2	P2	56	de la main droite
285	A	0	D	O	2	P2	66	de la main gauche
286	A	0	D	O	3			sur le lobe inférieur
287	A	0	D	O	3	P1		de l'oreille droite
288	A	0	D	O	3	P1	56	de la main droite
289	A	0	D	O	3	P1	66	de la main gauche
290	A	0	D	O	3	P2		de l'oreille gauche
291	A	0	D	O	3	P2	56	de la main droite
292	A	0	D	O	3	P2	66	de la main gauche
293	A	0	D	O	4			au centre devant
294	A	0	D	O	4	P1		de l'oreille droite
295	A	0	D	O	4	P1	56	de la main droite
296	A	0	D	O	4	P1	66	de la main gauche
297	A	0	D	O	4	P2		de l'oreille gauche
298	A	0	D	O	4	P2	56	de la main droite
299	A	0	D	O	4	P2	66	de la main gauche
300	A	0	D	S				zone du sourcil
301	A	0	D	S	1			vers l'extérieur
302	A	0	D	S	1	P1		ouverture du sourcil droit
303	A	0	D	S	1	P1	56	de la main droite
304	A	0	D	S	1	P1	66	de la main gauche
305	A	0	D	S	1	P2		ouverture du sourcil gauche
306	A	0	D	S	1	P2	56	de la main droite
307	A	0	D	S	1	P2	66	de la main gauche
308	A	0	D	S	2			vers l'intérieur
309	A	0	D	S	2	P1		zone du sourcil droit
310	A	0	D	S	2	P1	56	de la main droite

311	A	0	D	S	2	P1	66	de la main gauche
312	A	0	D	S	2	P2		zone du sourcil gauche
313	A	0	D	S	2	P2	56	de la main droite
314	A	0	D	S	2	P2	66	de la main gauche
315	A	0	D	Y				zone de l'œil
316	A	0	D	Y	1			zone intérieure de l'œil
317	A	0	D	Y	1	P1		zone intérieure de l'œil droit
318	A	0	D	Y	1	P1	56	de la main droite
319	A	0	D	Y	1	P1	66	de la main gauche
320	A	0	D	Y	1	P2		zone de l'œil intérieure gauche
321	A	0	D	Y	1	P2	56	de la main droite
322	A	0	D	Y	1	P2	66	de la main gauche
323	A	0	D	Y	2			zone supérieure des paupières
324	A	0	D	Y	2	P1		zone de la paupière supérieure droite
325	A	0	D	Y	2	P1	56	de la main droite
326	A	0	D	Y	2	P1	66	de la main gauche
327	A	0	D	Y	2	P2		zone de la paupière supérieure gauche
328	A	0	D	Y	2	P2	56	de la main droite
329	A	0	D	Y	2	P2	66	de la main gauche
330	A	0	D	Y	3			fermeture du centre de la zone de l'œil
331	A	0	D	Y	3	P1		zone de l'œil droit
332	A	0	D	Y	3	P1	56	de la main droite
333	A	0	D	Y	3	P1	66	de la main gauche
334	A	0	D	Y	3	P1P2		zone des deux yeux
335	A	0	D	Y	3	P1P2	5666	des deux mains
336	A	0	D	Y	3	P1P2	66	de la main gauche
337	A	0	D	Y	3	P2		zone de l'œil gauche
338	A	0	D	Y	3	P2	56	de la main droite
339	A	0	D	Y	3	P2	66	de la main gauche
340	A	0	D	Y	4			zone de l'œil intérieur
341	A	0	D	Y	4	P1		zone de l'œil intérieure droite
342	A	0	D	Y	4	P1	56	de la main droite
343	A	0	D	Y	4	P1	66	de la main gauche
344	A	0	D	Y	4	P2		zone de l'œil intérieur gauche
345	A	0	D	Y	4	P2	56	de la main droite
346	A	0	D	Y	4	P2	66	de la main gauche
347	A	0	D	Y	5			fermeture sous l'œil
348	A	0	D	Y	5	P1		sous l'œil droit
349	A	0	D	Y	5	P1	56	de la main droite
350	A	0	D	Y	5	P1	66	de la main gauche
351	A	0	D	Y	5	P2		fermeture sous l'œil gauche
352	A	0	D	Y	5	P2	56	de la main droite
353	A	0	D	Y	5	P2	66	de la main gauche
354	A	0	D	Y	6			ouverture sous l'œil
355	A	0	D	Y	6	P1		ouverture sous l'œil droit
356	A	0	D	Y	6	P1	56	de la main droite
357	A	0	D	Y	6	P1	66	de la main gauche
358	A	0	D	Y	6	P2		ouverture sous l'œil gauche
359	A	0	D	Y	6	P2	56	de la main droite
360	A	0	D	Y	6	P2	66	de la main gauche
361	A	0	D	Y	7			descente vers la joue
362	A	0	D	Y	7	P1		descente vers la joue droite
363	A	0	D	Y	7	P1	56	de la main droite
364	A	0	D	Y	7	P1	66	de la main gauche

365	A	0	D	Y	7	P2		descente vers la joue gauche
366	A	0	D	Y	7	P2	56	de la main droite
367	A	0	D	Y	7	P2	66	de la main gauche
368	A	0	D	Z	F	C	66	de la main gauche
369	A	0	F					micro-fixation
370	A	0	F	B				dans la zone de la bouche
371	A	0	F	B	C			dans la zone centrale de la bouche
372	A	0	F	B	C	56		de la main droite
373	A	0	F	B	C	5666		des deux mains
374	A	0	F	B	C	66		de la main gauche
375	A	0	F	B	D			droite
376	A	0	F	B	D	56		de la main droite
377	A	0	F	B	D	66		de la main gauche
378	A	0	F	B	G			gauche
379	A	0	F	B	G	56		de la main droite
380	A	0	F	B	G	66		de la main gauche
381	A	0	F	B	I			inférieure
382	A	0	F	B	I	56		de la main droite
383	A	0	F	B	I	66		de la main gauche
384	A	0	F	F				sur le front
385	A	0	F	F	C			au centre
386	A	0	F	F	C	56		de la main droite
387	A	0	F	F	C	66		de la main gauche
388	A	0	F	F	D			droit
389	A	0	F	F	D	56		de la main droite
390	A	0	F	F	D	66		de la main gauche
391	A	0	F	F	G			gauche
392	A	0	F	F	G	56		de la main droite
393	A	0	F	F	G	66		de la main gauche
394	A	0	F	J				dans la zone dite des joues
395	A	0	F	J	C			au centre de la zone dite des joues
396	A	0	F	J	C	56		de la main droite
397	A	0	F	J	C	66		de la main gauche
398	A	0	F	J	D			sur la joue droite
399	A	0	F	J	D	56		de la main droite
400	A	0	F	J	D	66		de la main gauche
401	A	0	F	J	DG			droite-gauche
402	A	0	F	J	DG	5666		les deux mains
403	A	0	F	J	G			sur la joue gauche
404	A	0	F	J	G	56		de la main droite
405	A	0	F	J	G	66		de la main gauche
406	A	0	F	M				dans la zone de la moustache
407	A	0	F	M	C			centre
408	A	0	F	M	C	56		de la main droite
409	A	0	F	M	C	5666		les deux mains
410	A	0	F	M	C	66		de la main gauche
411	A	0	F	M	D			droite
412	A	0	F	M	D	56		de la main droite
413	A	0	F	M	D	66		de la main gauche
414	A	0	F	M	G			gauche
415	A	0	F	M	G	56		de la main droite
416	A	0	F	M	G	66		de la main gauche
417	A	0	F	N				dans la zone du nez
418	A	0	F	N	0			arête du nez

419	A	0	F	N	0	56		de la main droite
420	A	0	F	N	0	66		de la main gauche
421	A	0	F	N	10			bout du nez
422	A	0	F	N	10	56		de la main droite
423	A	0	F	N	10	66		de la main gauche
424	A	0	F	N	20			sous le nez
425	A	0	F	N	20	56		de la main droite
426	A	0	F	N	20	66		de la main gauche
427	A	0	F	N	D			aile droite du nez
428	A	0	F	N	D	56		de la main droite
429	A	0	F	N	D	66		avec la main gauche
430	A	0	F	N	G			aile gauche du nez
431	A	0	F	N	G	56		de la main droite
432	A	0	F	N	G	66		de la main gauche
433	A	0	F	O				de l'oreille
434	A	0	F	O	D			oreille droite
435	A	0	F	O	D	56		de la main droite
436	A	0	F	O	D	66		de la main gauche
437	A	0	F	O	G			oreille gauche
438	A	0	F	O	G	56		de la main droite
439	A	0	F	O	G	66		de la main gauche
440	A	0	F	S				sur la zone du sourcil
441	A	0	F	S	D			sourcil droit
442	A	0	F	S	D	56		de la main droite
443	A	0	F	S	D	66		de la main gauche
444	A	0	F	S	DG			des deux sourcils
445	A	0	F	S	G			sourcil gauche
446	A	0	F	S	G	56		de la main droite
447	A	0	F	S	G	66		de la main gauche
448	A	0	F	V				du visage
449	A	0	F	V	C			centre
450	A	0	F	V	D			droit
451	A	0	F	V	D	56		de la main droite
452	A	0	F	V	D	66		de la main gauche
453	A	0	F	V	G			gauche
454	A	0	F	V	G	56		de la main droite
455	A	0	F	V	G	66		de la main gauche
456	A	0	L					larmes
457	A	0	L	D				hémi-visage droit
458	A	0	L	DG				hémi-visages droit et gauche
459	A	0	L	G				hémi-visage gauche
460	A	0	MASQ					sur une grande partie ou la totalité du visage
461	A	1						dans la zone du cou
462	A	1	P0					au centre
463	A	1	P0	C				de type micro-caresse
464	A	1	P0	D				de type micro-démangeaison
465	A	1	P0	F				de type micro-fixation
466	A	1	P1					sur la zone droite du cou
467	A	1	P1	C				de type micro-caresse
468	A	1	P1	D				sur le cou droit
469	A	1	P1	F				sur le cou droit
470	A	1	P2					sur la zone gauche du cou
471	A	1	P2	C				micro-caresse
472	A	1	P2	D				sur le cou gauche

473	A	1	P2	F				sur le cou gauche
474	A	2						dans la zone de l'égo
475	A	2	P0					au centre
476	A	2	P0	C				de type micro-caresse
477	A	2	P0	D				de type micro-démangeaison
478	A	2	P0	F				de type micro-fixation
479	A	2	P1					dans la zone de l'égo à droite
480	A	2	P1	C				micro-caresse
481	A	2	P1	D				de type micro-démangeaison
482	A	2	P1	F				de type micro-fixation
483	A	2	P10					sur le sternum
484	A	2	P10	C				de type micro-caresse
485	A	2	P10	D				micro-démangeaison
486	A	2	P10	F				de type micro-fixation
487	A	2	P2					dans la zone de l'égo à gauche
488	A	2	P2	C				de type micro-caresse
489	A	2	P2	D				de type micro-démangeaison
490	A	2	P2	F				de type micro-fixation
491	A	2	P3					à l'extérieur du sein droit
492	A	2	P3	C				de type micro-caresse
493	A	2	P3	D				de type micro-démangeaison
494	A	2	P3	F				de type micro-fixation
495	A	2	P4					à l'extérieur du sein gauche
496	A	2	P4	C				de type micro-caresse
497	A	2	P4	D				de type micro-démangeaison
498	A	2	P4	F				de type micro-fixation
499	A	3						dans la zone du ventre
500	A	3	P0					au centre du ventre
501	A	3	P0	C				de type micro-caresse
502	A	3	P0	D				de type micro-démangeaison
503	A	3	P0	F				de type micro-fixation
504	A	3	P1					sur la zone du ventre, côté droit
505	A	3	P1	C				de type micro-caresse
506	A	3	P1	D				de type micro-démangeaison
507	A	3	P1	F				de type micro-fixation
508	A	3	P2					sur la zone du ventre, côté gauche
509	A	3	P2	C				de type micro-caresse
510	A	3	P2	D				de type micro-démangeaison
511	A	3	P2	F				de type micro-fixation
512	A	4						dans la zone bassin-hanches
513	A	4	P0					au centre
514	A	4	P0	C				de type micro-caresse
515	A	4	P0	D				de type micro-démangeaison
516	A	4	P0	F				de type micro-fixation
517	A	4	P1					à droite
518	A	4	P1	C				de type micro-caresse
519	A	4	P1	D				de type micro-démangeaison
520	A	4	P1	F				de type micro-fixation
521	A	4	P2					à gauche
522	A	4	P2	C				de type micro-caresse
523	A	4	P2	D				avec la main gauche
524	A	4	P2	F				de type micro-fixation
525	A	5						zone du bras droit
526	A	5	C					micro-caresse

527	A	5	D					micro-démangeaison
528	A	5	F					micro-fixation
529	A	51						sur une zone de l'épaule droite
530	A	51	P1					un point sur une zone du haut
531	A	51	P1	C				de type micro-caresse
532	A	51	P1	D				de type micro-démangeaison
533	A	51	P1	F				de type micro-fixation
534	A	51	P2					un point sur une zone du centre
535	A	51	P2	C				de type micro-caresse
536	A	51	P2	D				de type micro-démangeaison
537	A	51	P2	F				de type micro-fixation
538	A	51	P3					un point situé sous l'aisselle droite
539	A	51	P3	C				de type micro-caresse
540	A	51	P3	D				de type micro-démangeaison
541	A	51	P3	F				de type micro-fixation
542	A	52						sur une zone du biceps droit
543	A	52	C					micro-caresse
544	A	52	D					micro-démangeaison
545	A	52	F					micro-fixation
546	A	5262						les deux biceps
547	A	53						zone du bras droit
548	A	53	C					micro-caresse
549	A	53	D					micro-démangeaison
550	A	53	F					micro-fixation
551	A	54						à l'avant bras droit
552	A	54	C					micro-caresse
563	A	54	D					micro-démangeaison
554	A	54	F					micro-fixation
555	A	55						zone du poignet droit
556	A	55	C					micro-caresse
557	A	55	D					micro-démangeaison
558	A	55	F					micro-fixation
559	A	56						zone de la main droite
560	A	56	C					micro-caresse
561	A	56	CRA					craquement des doigts de la main droite
562	A	56	D					micro-démangeaison
463	A	56	F					de type micro-fixation
564	A	5601						sur le pouce droit
565	A	5601	C					de type micro-caresse
566	A	5601	D					de type micro-démangeaison
567	A	5601	F					de type micro-fixation
568	A	5602						sur l'index droit
569	A	5602	C					de type micro-caresse
570	A	5602	D					de type micro-démangeaison
571	A	5602	F					de type micro-fixation
572	A	5603						sur le majeur
573	A	5603	C					de type micro-caresse
574	A	5603	D					de type micro-démangeaison
575	A	5603	F					de type micro-fixation
576	A	5604						sur l'annulaire
577	A	5604	C					de type micro-caresse
578	A	5604	D					de type micro-démangeaison
579	A	5604	F					de type micro-fixation
580	A	5605						sur l'auriculaire

581	A	5605	C					de type micro-caresse
582	A	5605	D					de type micro-démangeaison
583	A	5605	F					de type micro-fixation
584	A	5666						des deux mains
585	A	6						zone du bras gauche
586	A	6	C					micro-caresse
587	A	6	D					micro-démangeaison
588	A	6	F					micro-fixation
589	A	61						sur une zone de l’épaule gauche
590	A	61	P1					un point sur une zone du haut
591	A	61	P1	C				de type micro-caresse
592	A	61	P1	D				de type micro-démangeaison
593	A	61	P1	F				de type micro-fixation
594	A	61	P2					un point sur une zone du centre
595	A	61	P2	C				de type micro-caresse
596	A	61	P2	D				de type micro-démangeaison
597	A	61	P2	F				de type micro-fixation
598	A	61	P3					un point situé sous l'aisselle gauche
599	A	61	P3	C				de type micro-caresse
600	A	61	P3	D				de type micro-démangeaison
601	A	61	P3	F				de type micro-fixation
602	A	62						zone du biceps gauche
603	A	62	C					micro-caresse
604	A	62	D					micro-démangeaison
605	A	62	F					micro-fixation
606	A	63						zone du coude gauche
607	A	63	C					micro-caresse
608	A	63	D					micro-démangeaison
609	A	63	F					micro-fixation
610	A	64						zone de l’avant bras gauche
611	A	64	C					micro-caresse
612	A	64	D					micro-démangeaison
613	A	64	F					micro-fixation
614	A	65						zone du poignet gauche
615	A	65	C					micro-caresse
616	A	65	D					micro-démangeaison
617	A	65	F					micro-fixation
618	A	66						zone de la main gauche
619	A	66	C					micro-caresse
620	A	66	CRA					craquement des doigts
621	A	66	D					micro-démangeaison
622	A	66	F					de type micro-fixation
623	A	6601						sur le pouce gauche
624	A	6601	C					de type micro-caresse
625	A	6601	D					de type micro-démangeaison
626	A	6601	F					de type micro-fixation
627	A	6602						sur l’index gauche
628	A	6602	C					de type micro-caresse
629	A	6602	D					de type micro-démangeaison
630	A	6602	F					de type micro-fixation
631	A	6603						sur le majeur gauche
632	A	6603	C					de type micro-caresse
633	A	6603	D					de type micro-démangeaison
634	A	6603	F					de type micro-fixation

635	A	6604						sur l’annulaire gauche
636	A	6604	C					de type micro-caresse
637	A	6604	D					de type micro-démangeaison
638	A	6604	F					de type micro-fixation
639	A	6605						sur l’auriculaire gauche
640	A	6605	C					de type micro-caresse
641	A	6605	D					de type micro-démangeaison
642	A	6605	F					de type micro-fixation
643	A	7						dans la zone de la jambe droite
644	A	7	C					de type micro-caresse
645	A	7	D					de type micro-démangeaison
646	A	7	F					de type micro-fixation
647	A	71						de la hanche droite
648	A	71	C					micro-caresse
649	A	71	D					micro-démangeaison
650	A	71	F					micro-fixation
651	A	7181						les deux hanches
652	A	7181	C					micro-caresse
653	A	7181	D					micro-démangeaison
654	A	7181	F					micro-fixation
655	A	72						sur la la cuisse droite
656	A	72	C					micro-caresse
657	A	72	D					micro-démangeaison
658	A	72	F					micro-fixation
659	A	7282						les deux cuisses
660	A	7282	C					micro-caresse
661	A	7282	D					micro-démangeaison
662	A	7282	F					de type micro-fixation
663	A	73						du genou droit
664	A	73	C					de type micro-caresse
665	A	73	D					de type micro-démangeaison
666	A	73	F					de type micro-fixation
667	A	7383						les deux genoux
668	A	7383	C					micro-caresse
669	A	7383	D					micro-démangeaison
670	A	7383	F					micro-fixation
671	A	74						du tibia droit
672	A	74	C					de type micro-caresse
673	A	74	D					de type micro-démangeaison
674	A	74	F					de type micro-fixation
675	A	7484						tibia droit et tibia gauche
676	A	7484	C					micro-caresse
677	A	7484	D					micro-démangeaison
678	A	7484	F					micro-fixation
679	A	75						de la cheville droite
680	A	75	C					micro-caresse
681	A	75	D					micro-démangeaison
682	A	75	F					micro-fixation
683	A	7585						les deux chevilles
684	A	7585	C					micro-caresse
685	A	7585	D					micro-démangeaison
686	A	7585	F					micro-fixation
687	A	76						du pied droit
688	A	76	C					micro-caresse

689	A	76	D					de type micro-démangeaison
690	A	76	F					de type micro-fixation
691	A	7686						les deux pieds
692	A	7686	C					micro-caresse
693	A	7686	D					micro-démangeaison
694	A	7686	F					micro-fixation
695	A	8						micromouvement sur la jambe gauche
696	A	8	C					micro-caresse
697	A	81						de la hanche gauche
698	A	81	C					micro-caresse
699	A	81	D					micro-démangeaison
700	A	81	F					micro-fixation
701	A	82						sur la cuisse gauche
702	A	82	C					micro-caresse
703	A	82	D					micro-démangeaison
704	A	82	F					micro-fixation
705	A	83						du genou gauche
706	A	83	C					micro-caresse
707	A	83	D					micro-démangeaison
708	A	83	F					micro-fixation
709	A	84						du tibia gauche
710	A	84	C					micro-caresse
711	A	84	D					micro-démangeaison
712	A	84	F					micro-fixation
713	A	85						de la cheville gauche
714	A	85	C					micro-caresse
715	A	85	D					micro-démangeaison
716	A	85	F					micro-fixation
717	A	86						du pied gauche
718	A	86	C					micro-caresse
719	A	86	D					micro-démangeaison
720	A	86	F					micro-fixation
721	A	Z						sur la face dorsale
722	A	Z	0					du visage
723	A	Z	0	P0				derrière la tête au centre
724	A	Z	0	P0	C			micro-caresse
725	A	Z	0	P0	D			micro-démangeaison
726	A	Z	0	P0	F			micro-fixation
727	A	Z	0	P1				droite
728	A	Z	0	P1	C			micro-caresse
729	A	Z	0	P1	D			micro-démangeaison
730	A	Z	0	P1	F			micro-fixation
731	A	Z	0	P2				gauche
732	A	Z	0	P2	C			micro-caresse
733	A	Z	0	P2	D			micro-démangeaison
734	A	Z	0	P2	F			micro-fixation
735	A	Z	1					sur le cou
736	A	Z	1	P0				au centre
737	A	Z	1	P0	C			de type micro-caresse
738	A	Z	1	P0	D			de type micro-démangeaison
739	A	Z	1	P0	F			de type micro-démangeaison
740	A	Z	1	P1				arrière droit du cou
741	A	Z	1	P1	C			de type micro-caresse
742	A	Z	1	P1	D			de type micro-démangeaison

743	A	Z	1	P1	F			de type micro-fixation
744	A	Z	1	P2				arrière gauche du cou
745	A	Z	1	P2	C			de type micro-caresse
746	A	Z	1	P2	D			de type micro-démangeaison
747	A	Z	1	P2	F			de type micro-fixation
748	A	Z	2					zone des omoplates
749	A	Z	2	P0				au centre
750	A	Z	2	P0	C			de type micro-caresse
751	A	Z	2	P0	D			de type micro-démangeaison
752	A	Z	2	P0	F			de type micro-fixation
753	A	Z	2	P1				dans la zone de l'omoplate droite
754	A	Z	2	P1	C			de type micro-caresse
755	A	Z	2	P1	D			de type micro-démangeaison
756	A	Z	2	P1	F			de type micro-fixation
757	A	Z	2	P2				dans la zone de l'omoplate gauche
758	A	Z	2	P2	C			de type micro-caresse
759	A	Z	2	P2	D			de type micro-démangeaison
760	A	Z	2	P2	F			de type micro-fixation
761	A	Z	3					au niveau des lombaires
762	A	Z	3	P0				au centre
763	A	Z	3	P0	C			de type micro-caresse
764	A	Z	3	P0	D			de type micro-démangeaison
765	A	Z	3	P0	F			de type micro-fixation
766	A	Z	3	P1				dans la zone des lombaires à droite
767	A	Z	3	P1	C			de type micro-caresse
768	A	Z	3	P1	D			de type micro-démangeaison
769	A	Z	3	P1	F			de type micro-fixation
770	A	Z	3	P2				dans la zone des lombaires à gauche
771	A	Z	3	P2	C			de type micro-caresse
772	A	Z	3	P2	D			de type micro-démangeaison
773	A	Z	3	P2	F			de type micro-fixation
774	A	Z	4					sur le bas du dos
775	A	Z	4	P0				au centre
776	A	Z	4	P0	C			de type micro-caresse
777	A	Z	4	P0	D			de type micro-démangeaison
778	A	Z	4	P0	F			de type micro-fixation
779	A	Z	4	P1				dans la zone des lombaires à droite
780	A	Z	4	P1	C			de type micro-caresse
781	A	Z	4	P1	D			de type micro-démangeaison
782	A	Z	4	P1	F			de type micro-fixation
783	A	Z	4	P2				dans la zone des lombaires à gauche
784	A	Z	4	P2	C			de type micro-caresse
785	A	Z	4	P2	D			de type micro-démangeaison
786	A	Z	4	P2	F			de type micro-fixation
787	A	Z	5					zone du bras droit
788	A	Z	5	C				de type micro-caresse
789	A	Z	5	D				de type micro-démangeaison
790	A	Z	5	F				de type micro-fixation
791	A	Z	51					Zone de l’épaule droite
792	A	Z	51	P1				un point sur une zone du haut
793	A	Z	51	P1	C			de type micro-caresse
794	A	Z	51	P1	D			de type micro-démangeaison
795	A	Z	51	P1	F			de type micro-fixation
796	A	Z	51	P2				un point sur une zone du centre

797	A	Z	51	P2	C			de type micro-caresse
798	A	Z	51	P2	D			de type micro-démangeaison
799	A	Z	51	P2	F			de type micro-fixation
800	A	Z	51	P3				un point sous l'aisselle droite
801	A	Z	51	P3	C			de type micro-caresse
802	A	Z	51	P3	D			de type micro-démangeaison
803	A	Z	51	P3	F			de type micro-fixation
804	A	Z	52					zone du biceps droit
805	A	Z	52	C				de type micro-caresse
806	A	Z	52	D				de type micro-démangeaison
807	A	Z	52	F				de type micro-fixation
808	A	Z	53					zone du coude droit
809	A	Z	53	C				de type micro-caresse
810	A	Z	53	D				de type micro-démangeaison
811	A	Z	53	F				de type micro-fixation
812	A	Z	54					zone de l’avant-bras droit
813	A	Z	54	C				de type micro-caresse
814	A	Z	54	D				de type micro-démangeaison
815	A	Z	54	F				de type micro-fixation
816	A	Z	55					zone du poignet droit
717	A	Z	55	C				de type micro-caresse
818	A	Z	55	D				de type micro-démangeaison
819	A	Z	55	F				de type micro-fixation
820	A	Z	56					zone de la main droite
821	A	Z	56	C				de type micro-caresse
822	A	Z	56	CRA				craquement des doigts de la main droite
823	A	Z	56	D				de type micro-démangeaison
824	A	Z	56	F				de type micro-fixation
825	A	Z	5601					sur le pouce droit
826	A	Z	5602					sur l’index
827	A	Z	5603					sur le majeur
828	A	Z	5604					sur l'annulaire
829	A	Z	5605					sur l'auriculaire
830	A	Z	6					zone du bras gauche
831	A	Z	6	C				de type micro-caresse
832	A	Z	6	D				de type micro-démangeaison
833	A	Z	6	F				de type micro-fixation
834	A	Z	61					sur une zone de l'épaule gauche
835	A	Z	61	P1				un point sur une zone du haut
836	A	Z	61	P1	C			de type micro-caresse
837	A	Z	61	P1	D			de type micro-démangeaison
838	A	Z	61	P1	F			de type micro-fixation
839	A	Z	61	P2				un point sur une zone du centre
840	A	Z	61	P2	C			de type micro-caresse
841	A	Z	61	P2	D			de type micro-démangeaison
842	A	Z	61	P2	F			de type micro-fixation
843	A	Z	61	P3				un point sous l'aisselle gauche
844	A	Z	61	P3	C			de type micro-caresse
845	A	Z	61	P3	D			de type micro-démangeaison
846	A	Z	61	P3	F			de type micro-fixation
847	A	Z	62					zone du biceps gauche
848	A	Z	62	C				de type micro-caresse
849	A	Z	62	D				de type micro-démangeaison
850	A	Z	62	F				de type micro-fixation

851	A	Z	63					zone du coude gauche
852	A	Z	63	C				de type micro-caresse
853	A	Z	63	D				de type micro-démangeaison
854	A	Z	63	F				de type micro-fixation
855	A	Z	64					zone de l'avant bras
856	A	Z	64	C				de type micro-caresse
857	A	Z	64	D				de type micro-démangeaison
858	A	Z	64	F				de type micro-fixation
859	A	Z	65					zone du poignet gauche
860	A	Z	65	C				de type micro-caresse
861	A	Z	65	D				de type micro-démangeaison
862	A	Z	65	F				de type micro-fixation
863	A	Z	66					zone de la main gauche
864	A	Z	66	C				de type micro-caresse
865	A	Z	66	CRA				craquement des doigts
866	A	Z	66	D				de type micro-démangeaison
867	A	Z	66	F				de type micro-fixation
868	A	Z	6601					sur le pouce gauche
869	A	Z	6602					sur l'index gauche
870	A	Z	6603					sur le majeur gauche
871	A	Z	6604					sur l'annulaire gauche
872	A	Z	6605					sur l'auriculaire gauche
873	A	Z	7					sur la jambe droite
874	A	Z	7	C				de type micro-caresse
875	A	Z	7	D				de type micro-démangeaison
876	A	Z	7	F				micro-fixation
877	A	Z	71					de la hanche droite
878	A	Z	71	C				de type micro-caresse
879	A	Z	71	D				de type micro-démangeaison
880	A	Z	71	F				de type micro-fixation
881	A	Z	72					sur la cuisse droite
882	A	Z	72	C				de type micro-caresse
883	A	Z	72	D				de type micro-démangeaison
884	A	Z	72	F				de type micro-fixation
885	A	Z	73					du genou droit
886	A	Z	73	C				de type micro-caresse
887	A	Z	73	D				de type micro-démangeaison
888	A	Z	73	F				de type micro-fixation
889	A	Z	74					du mollet droit
890	A	Z	74	C				de type micro-caresse
891	A	Z	74	D				de type micro-démangeaison
892	A	Z	74	F				de type micro-fixation
893	A	Z	75					de la cheville droite
894	A	Z	75	C				de type micro-caresse
895	A	Z	75	D				de type micro-démangeaison
896	A	Z	75	F				de type micro-fixation
897	A	Z	76					du pied droit
898	A	Z	76	C				de type micro-caresse
899	A	Z	76	D				de type micro-démangeaison
900	A	Z	76	F				de type micro-fixation
901	A	Z	8					sur la jambe gauche
902	A	Z	8	C				micro-caresse
903	A	Z	8	D				micro-démangeaison
904	A	Z	8	F				micro-fixation

905	A	Z	81					de la hanche gauche
906	A	Z	81	C				de type micro-caresse
907	A	Z	81	D				de type micro-démangeaison
908	A	Z	81	F				de type micro-fixation
909	A	Z	82					cuisse gauche
910	A	Z	82	C				de type micro-caresse
911	A	Z	82	D				de type micro-démangeaison
912	A	Z	82	F				de type micro-fixation
913	A	Z	83					du genou gauche
914	A	Z	83	C				de type micro-caresse
915	A	Z	83	D				de type micro-démangeaison
916	A	Z	83	F				de type micro-fixation
917	A	Z	84					du tibia gauche
918	A	Z	84	C				de type micro-caresse
919	A	Z	84	D				de type micro-démangeaison
920	A	Z	84	F				de type micro-fixation
921	A	Z	85					de la cheville gauche
922	A	Z	85	C				de type micro-caresse
923	A	Z	85	D				de type micro-démangeaison
924	A	Z	85	F				de type micro-fixation
925	A	Z	86					du pied gauche
926	A	Z	86	C				de type micro-caresse
927	A	Z	86	D				de type micro-démangeaison
928	A	Z	86	F				de type micro-fixation
929	B							boucles de rétroaction
930	B	P						boucles principales
931	B	P	5					bras droit dessus
932	B	P	5	F				exprimant la fermeture
933	B	P	5	O				exprimant l'ouverture
934	B	P	6					bras gauche dessus
935	B	P	6	F				exprimant la fermeture
936	B	P	6	O				exprimant l'ouverture
937	B	P	7					jambe droite par dessus
938	B	P	7	CHAI				autour de la chaise
939	B	P	7	F				exprimant la fermeture
940	B	P	7	FREI				freinant
941	B	P	7	O				exprimant l'ouverture
942	B	P	7	Z				en position arrière (chaise)
943	B	P	78					les deux jambes
944	B	P	78	CHAI				autour de la chaise
945	B	P	8					jambe gauche couvrant la jambe droite
946	B	P	8	CHAI				autour de la chaise
947	B	P	8	F				exprimant la fermeture
948	B	P	8	FREI				freinant
949	B	P	8	O				exprimant l'ouverture
950	B	P	8	Z				derrière (chaise)
951	B	P	Z					les bras dans le dos
952	B	S						boucles secondaires
953	B	S	B					en berceau
954	B	S	B	A				ascendants
955	B	S	B	D				descendants
956	B	S	B	H				horizontaux
957	B	S	C					mains en couteaux
958	B	S	C	F				en couteaux fermés

959	B	S	C	F	0			sur la tête
960	B	S	C	F	73			sur le genou droit
961	B	S	C	F	7383			sur les deux genoux
962	B	S	C	F	75			sur la cheville droite
963	B	S	C	F	7585			sur les deux chevilles
964	B	S	C	F	83			sur le genou gauche
965	B	S	C	F	85			sur la cheville gauche
966	B	S	C	F	A			ascendants
967	B	S	C	F	D			descendants
968	B	S	C	F	H			horizontaux
969	B	S	C	F	Z	1		au niveau du cou
970	B	S	C	O				en couteaux ouverts
971	B	S	C	O	A			ascendants
972	B	S	C	O	D			descendants
973	B	S	C	O	H			horizontaux
974	B	S	C	P				couteaux en pistolets
975	B	S	C	P	A			ascendants
976	B	S	C	P	D			descendants
977	B	S	C	P	H			horizontaux
978	B	S	C	R				mains en couteaux retournés
979	B	S	C	R	A			ascendants
980	B	S	C	R	D			descendants
981	B	S	C	R	H			horizontaux
982	B	S	J					mains jointes
983	B	S	J	A				ascendantes
984	B	S	J	D				descendantes
985	B	S	J	H				horizontales
986	B	S	L					mains lavées
987	B	S	L	A				lavées ascendantes
988	B	S	L	D				lavées descendantes
989	B	S	L	H				lavées horizontales
990	B	S	P					mains en prise
991	B	S	P	56				la main droite
992	B	S	P	56	6601			tient le pouce gauche
993	B	S	P	56	6602			tient l'index gauche
994	B	S	P	56	6603			tient le majeur gauche
995	B	S	P	56	6604			l'annulaire gauche
996	B	S	P	56	6605			l'auriculaire gauche
997	B	S	P	66				main gauche
998	B	S	P	66	5601			tient le pouce droit
999	B	S	P	66	56012			prend le pouce, l'index et le majeur
1000	B	S	P	66	5602			tient l'index droit
1001	B	S	P	66	5603			tient le majeur droit
1002	B	S	P	66	5604			tient l'annulaire droit
1003	B	S	P	66	5605			tient l'auriculaire droit
1004	B	S	V					les mains en V
1005	B	S	V	A				ascendantes
1006	B	S	V	D				descendantes
1007	B	S	V	H				horizontales
1008	B	S	Z					dans le dos
1009	B	S	Z	0				de la tête
1010	B	S	Z	1				dans la zone du cou
1011	B	S	Z	3				derrière le dos

1012	D							divers
1013	D	ANIM						divers animaux
1014	D		ELEF					élévation de la zone des bras
1015	D	ELER						élévation de la statue
1016	D	ILL						divers illogiques
1017	D	TEL						téléphone
1018	D	TEL	OD					sur l'oreille droite
1019	D	TEL	OG					sur l'oreille gauche
1020	E							émotion pure
1021	E	1						caractéristique du groupe hypertonique négatif tourné vers l'autre
1022	E	2						caractéristique du groupe hypertonique positif tourné vers l'autre
1023	E	3						caractéristique du groupe hypertonique négatif gardé pour soi
1024	E	4						caractéristique du groupe hypertonique positif gardé pour soi
1025	E	5						caractéristique du groupe hypotonique négatif tourné vers l'autre
1026	E	6						caractéristique du groupe hypotonique positif tourné vers l'autre
1027	E	7						caractéristique du groupe hypotonique négatif gardé pour soi
1028	E	8						caractéristique du groupe hypotonique positif gardé pour soi
1029	F							figure d'autorité
1030	F	C						conquérante
1031	F	C	N					négative
1032	F	C	N	B				position basse
1033	F	C	N	H				position haute
1034	F	C	P					positive
1035	F	C	P	B				position basse
1036	F	C	P	H				position haute
1037	F	R						état réflexif
1038	F	S						syntonique
1039	F	S	N					négative
1040	F	S	N	B				position basse
1041	F	S	N	H				position haute
1042	F	S	P					positive
1043	F	S	P	B				position basse
1044	F	S	P	H				position haute
1045	F	V						vigilante
1046	F	V	N					négative
1047	F	V	N	B				position basse
1048	F	V	N	H				position haute
1049	F	V	P					positive
1050	F	V	P	B				position basse
1051	F	V	P	H				position haute
1052	G							geste
1053	G	C						geste conscient
1054	G	C	DIVE					divers
1055	G	C	PRIE					de prière
1056	G	ENGR						d'engramme
1057	G	M						geste mi-conscient
1058	G	M	C					intéressant la configuration de la main
1059	G	M	C	M1				configuration de la main : mains dos à dos
1060	G	M	C	M1	A			ascendantes

1061	G	M	C	M1	A	B		doigts en bourse
1062	G	M	C	M1	A	E		doigts en éventail
1063	G	M	C	M1	A	F		poings fermés
1064	G	M	C	M1	A	F	1	pouce tendu
1065	G	M	C	M1	A	F	12	pouce et index ouverts
1066	G	M	C	M1	A	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1067	G	M	C	M1	A	F	2	l'index ouvert
1068	G	M	C	M1	A	K		en pince
1069	G	M	C	M1	A	K	12	pouce et index pince
1070	G	M	C	M1	A	K	13	pouce et majeur pince
1071	G	M	C	M1	A	K	14	pouce et annulaire en pince
1072	G	M	C	M1	A	K	15	pouce et auriculaire pince
1073	G	M	C	M1	A	M		mains mi ouvertes
1074	G	M	C	M1	A	O		mains ouvertes
1075	G	M	C	M1	A	T		doigts tendus
1076	G	M	C	M1	D			descendante
1077	G	M	C	M1	D	B		doigts en bourse
1078	G	M	C	M1	D	E		doigts en éventail
1079	G	M	C	M1	D	F		poings fermés
1080	G	M	C	M1	D	F	1	pouce tendu
1081	G	M	C	M1	D	F	12	pouce et index ouverts
1082	G	M	C	M1	D	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1083	G	M	C	M1	D	F	2	index ouvert
1084	G	M	C	M1	D	K		en pince
1085	G	M	C	M1	D	K	12	pouce et index pince
1086	G	M	C	M1	D	K	13	pouce et majeur impliqués
1087	G	M	C	M1	D	K	14	pouce et annulaire en pince
1088	G	M	C	M1	D	K	15	pouce et auriculaire pince
1089	G	M	C	M1	D	M		mains mi ouvertes
1090	G	M	C	M1	D	O		mains ouvertes
1091	G	M	C	M1	D	T		doigts tendus
1092	G	M	C	M1	H			horizontale
1093	G	M	C	M1	H	B		doigts en bourse
1094	G	M	C	M1	H	E		doigts en éventail
1095	G	M	C	M1	H	F		poings fermés
1096	G	M	C	M1	H	F	1	pouce tendu
1097	G	M	C	M1	H	F	12	pouce et index ouverts
1098	G	M	C	M1	H	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1099	G	M	C	M1	H	F	2	index ouvert
1100	G	M	C	M1	H	K		en pince
1101	G	M	C	M1	H	K	12	pouce et index pince
1102	G	M	C	M1	H	K	13	pouce et majeur pince
1103	G	M	C	M1	H	K	14	pouce et annulaire en pince
1104	G	M	C	M1	H	K	15	pouce et auriculaire pince
1105	G	M	C	M1	H	M		mains mi ouvertes
1106	G	M	C	M1	H	O		mains ouvertes
1107	G	M	C	M1	H	T		doigts tendus
1108	G	M	C	M2				paumes de mains contre la poitrine
1109	G	M	C	M2	A			ascendantes
1110	G	M	C	M2	A	B		doigts en bourse
1111	G	M	C	M2	A	E		doigts en éventail
1112	G	M	C	M2	A	F		poings fermés
1113	G	M	C	M2	A	F	1	pouce tendu
1114	G	M	C	M2	A	F	12	pouce et index ouverts

1115	G	M	C	M2	A	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1116	G	M	C	M2	A	F	2	index ouvert
1117	G	M	C	M2	A	K		en pince
1118	G	M	C	M2	A	K	12	pouce et index pince
1119	G	M	C	M2	A	K	13	pouce et majeur pince
1120	G	M	C	M2	A	K	14	pouce et annulaire en pince
1121	G	M	C	M2	A	K	15	pouce et auriculaire pince
1122	G	M	C	M2	A	M		mains mi ouvertes
1123	G	M	C	M2	A	O		mains ouvertes
1124	G	M	C	M2	A	T		doigts tendus
1125	G	M	C	M2	D			descendante
1126	G	M	C	M2	D	B		doigts en bourse
1127	G	M	C	M2	D	E		doigts en éventail
1128	G	M	C	M2	D	F		poings fermés
1129	G	M	C	M2	D	F	1	pouce tendu
1130	G	M	C	M2	D	F	12	pouce et index ouverts
1131	G	M	C	M2	D	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1132	G	M	C	M2	D	F	2	index ouvert
1133	G	M	C	M2	D	K		en pince
1134	G	M	C	M2	D	K	12	pouce et index pince
1135	G	M	C	M2	D	K	13	pouce et majeur pince
1136	G	M	C	M2	D	K	14	pouce et annulaire en pince
1137	G	M	C	M2	D	K	15	pouce et auriculaire pince
1138	G	M	C	M2	D	M		mains mi ouvertes
1139	G	M	C	M2	D	O		mains ouvertes
1140	G	M	C	M2	D	T		doigts tendus
1141	G	M	C	M2	H			horizontale
1142	G	M	C	M2	H	B		doigts en bourse
1143	G	M	C	M2	H	E		doigts en éventail
1144	G	M	C	M2	H	F		poings fermés
1145	G	M	C	M2	H	F	1	le pouce tendu
1146	G	M	C	M2	H	F	12	pouce et index ouverts
1147	G	M	C	M2	H	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1148	G	M	C	M2	H	F	2	index ouvert
1149	G	M	C	M2	H	K		en pince
1150	G	M	C	M2	H	K	12	pouce et index pince
1151	G	M	C	M2	H	K	13	pouce et majeur pince
1152	G	M	C	M2	H	K	14	pouce et annulaire en pince
1153	G	M	C	M2	H	K	15	pouce et auriculaire pince
1154	G	M	C	M2	H	M		mains mi ouvertes
1155	G	M	C	M2	H	O		mains ouvertes
1156	G	M	C	M2	H	T		doigts tendus
1157	G	M	C	M3				paumes en direction l'une de l'autre
1158	G	M	C	M3	A			ascendantes
1159	G	M	C	M3	A	B		doigts en bourse
1160	G	M	C	M3	A	E		doigts en éventail
1161	G	M	C	M3	A	F		poings fermés
1162	G	M	C	M3	A	F	1	pouce tendu
1163	G	M	C	M3	A	F	12	pouce et index ouverts
1164	G	M	C	M3	A	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1165	G	M	C	M3	A	F	2	index ouvert
1166	G	M	C	M3	A	K		en pince
1167	G	M	C	M3	A	K	12	pouce et index pince
1168	G	M	C	M3	A	K	13	pouce et majeur pince

1169	G	M	C	M3	A	K	14	pouce et annulaire en pince
1170	G	M	C	M3	A	K	15	pouce et auriculaire pince
1171	G	M	C	M3	A	M		mains mi ouvertes
1172	G	M	C	M3	A	O		mains ouvertes
1173	G	M	C	M3	A	T		doigts tendus
1174	G	M	C	M3	D			descendantes
1175	G	M	C	M3	D	B		doigts en bourse
1176	G	M	C	M3	D	E		doigts en éventail
1177	G	M	C	M3	D	F		poings fermés
1178	G	M	C	M3	D	F	11	pouce tendu
1179	G	M	C	M3	D	F	12	pouce et index ouverts
1180	G	M	C	M3	D	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1181	G	M	C	M3	D	F	2	index ouvert
1182	G	M	C	M3	D	K		en pince
1183	G	M	C	M3	D	K	12	pouce et index pince
1184	G	M	C	M3	D	K	13	pouce et majeur pince
1185	G	M	C	M3	D	K	14	pouce et annulaire en pince
1186	G	M	C	M3	D	K	15	pouce et auriculaire pince
1187	G	M	C	M3	D	M		mains mi ouvertes
1188	G	M	C	M3	D	O		mains ouvertes
1189	G	M	C	M3	D	T		doigts tendus
1190	G	M	C	M3	H			horizontales
1191	G	M	C	M3	H	B		doigts en bourse
1192	G	M	C	M3	H	E		doigts en éventail
1193	G	M	C	M3	H	F		poings fermés
1194	G	M	C	M3	H	F	1	pouce tendu
1195	G	M	C	M3	H	F	12	pouce et index ouverts.
1196	G	M	C	M3	H	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1197	G	M	C	M3	H	F	2	index ouvert
1198	G	M	C	M3	H	K		en pince
1199	G	M	C	M3	H	K	12	pouce et index pince
1200	G	M	C	M3	H	K	13	pouce et majeur pince
1201	G	M	C	M3	H	K	14	pouce et annulaire en pince
1202	G	M	C	M3	H	K	15	pouce et auriculaire pince
1203	G	M	C	M3	H	M		mains mi ouvertes
1204	G	M	C	M3	H	O		mains ouvertes
1205	G	M	C	M3	H	T		doigts tendus
1206	G	M	C	M4				paumes face à l'extérieur
1207	G	M	C	M4	A			mains ascendantes
1208	G	M	C	M4	A	B		doigts en forme de bourse
1209	G	M	C	M4	A	E		doigts en éventail
1210	G	M	C	M4	A	F		poings fermés
1211	G	M	C	M4	A	F	11	pouce tendu
1212	G	M	C	M4	A	F	12	pouce et index ouverts
1213	G	M	C	M4	A	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1214	G	M	C	M4	A	F	2	index ouvert
1215	G	M	C	M4	A	K		en pince
1216	G	M	C	M4	A	K	12	pouce et index pince
1217	G	M	C	M4	A	K	13	pouce et majeur pince
1218	G	M	C	M4	A	K	14	pouce et annulaire en pince
1219	G	M	C	M4	A	K	15	pouce et auriculaire pince
1220	G	M	C	M4	A	M		mains mi ouvertes
1221	G	M	C	M4	A	O		mains ouvertes
1222	G	M	C	M4	A	T		doigts tendus

1223	G	M	C	M4	D			mains descendantes
1224	G	M	C	M4	D	B		doigts en forme de bourse
1225	G	M	C	M4	D	E		doigts en éventail
1226	G	M	C	M4	D	F		poings fermés
1227	G	M	C	M4	D	F	1	pouce tendu
1228	G	M	C	M4	D	F	12	pouce et index ouverts
1229	G	M	C	M4	D	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1230	G	M	C	M4	D	F	2	index ouvert
1231	G	M	C	M4	D	K		en pince
1232	G	M	C	M4	D	K	12	pouce et index pince
1233	G	M	C	M4	D	K	13	pouce et majeur pince
1234	G	M	C	M4	D	K	14	pouce et annulaire en pince
1235	G	M	C	M4	D	K	15	pouce et auriculaire pince
1236	G	M	C	M4	D	M		mains mi ouvertes
1237	G	M	C	M4	D	O		mains ouvertes
1238	G	M	C	M4	D	T		doigts tendus
1239	G	M	C	M4	H			mains horizontales
1240	G	M	C	M4	H	B		doigts en forme de bourse
1241	G	M	C	M4	H	E		doigts en éventail
1242	G	M	C	M4	H	F		poings fermés
1243	G	M	C	M4	H	F	1	pouce tendu
1244	G	M	C	M4	H	F	12	pouce et index ouverts
1245	G	M	C	M4	H	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1246	G	M	C	M4	H	F	2	index ouvert
1247	G	M	C	M4	H	K		en pince
1248	G	M	C	M4	H	K	12	pouce et index pince
1249	G	M	C	M4	H	K	13	pouce et majeur pince
1250	G	M	C	M4	H	K	14	pouce et annulaire en pince
1251	G	M	C	M4	H	K	15	pouce et auriculaire pince
1252	G	M	C	M4	H	M		mains mi ouvertes
1253	G	M	C	M4	H	O		mains ouvertes
1254	G	M	C	M4	H	T		doigts tendus
1255	G	M	C	M5				pouces à l'extérieur
1256	G	M	C	M5	A			mains ascendantes
1257	G	M	C	M5	A	B		doigts en forme de bourse
1258	G	M	C	M5	A	E		doigts en éventail
1259	G	M	C	M5	A	F		poings fermés
1260	G	M	C	M5	A	F	11	pouce tendu
1261	G	M	C	M5	A	F	12	pouce et index ouverts
1262	G	M	C	M5	A	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1263	G	M	C	M5	A	F	2	index ouvert
1264	G	M	C	M5	A	K		en pince
1265	G	M	C	M5	A	K	12	pouce et index en pince
1266	G	M	C	M5	A	K	13	pouce et majeur en pince
1267	G	M	C	M5	A	K	14	pouce et annulaire en pince
1268	G	M	C	M5	A	K	15	pouce et auriculaire pince
1269	G	M	C	M5	A	M		mains mi ouvertes
1270	G	M	C	M5	A	O		mains ouvertes
1271	G	M	C	M5	A	T		doigts tendus
1272	G	M	C	M5	D			mains descendantes
1273	G	M	C	M5	D	B		doigts en forme de bourse
1274	G	M	C	M5	D	E		doigts en éventail
1275	G	M	C	M5	D	F		poings fermés
1276	G	M	C	M5	D	F	1	pouce tendu

1277	G	M	C	M5	D	F	12	pouce et l'index ouverts
1278	G	M	C	M5	D	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1279	G	M	C	M5	D	F	2	index ouvert
1280	G	M	C	M5	D	K		en pince
1281	G	M	C	M5	D	K	12	pouce et index en pince
1282	G	M	C	M5	D	K	13	pouce et majeur en pince
1283	G	M	C	M5	D	K	14	pouce et annulaire en pince
1284	G	M	C	M5	D	K	15	pouce et auriculaire en pince
1285	G	M	C	M5	D	M		mains mi ouvertes
1286	G	M	C	M5	D	O		mains ouvertes
1287	G	M	C	M5	D	T		doigts tendus
1288	G	M	C	M5	H			mains horizontales
1289	G	M	C	M5	H	B		doigts en forme de bourse
1290	G	M	C	M5	H	E		doigts en éventail
1291	G	M	C	M5	H	F		poings fermés
1292	G	M	C	M5	H	F	1	pouce tendu
1293	G	M	C	M5	H	F	12	pouce et index ouverts
1294	G	M	C	M5	H	F	123	pouce, index et majeur ouverts
1295	G	M	C	M5	H	F	2	index ouvert
1296	G	M	C	M5	H	K		en pince
1297	G	M	C	M5	H	K	12	pouce et index en pince
1298	G	M	C	M5	H	K	13	pouce et majeur en pince
1299	G	M	C	M5	H	K	14	pouce et annulaire en pince
1300	G	M	C	M5	H	K	15	pouce et auriculaire en pince
1301	G	M	C	M5	H	M		mains mi ouvertes
1302	G	M	C	M5	H	O		mains ouvertes
1303	G	M	C	M5	H	T		doigts tendus
1304	G	M	C	X				une main part dans la direction inverse de l'autre main ou d'une position du corps
1305	G	M	D					prise en compte de la destination des gestes
1306	G	M	D	A				geste indiquant le futur loin devant soi
1307	G	M	D	D				à dimension diachronique
1308	G	M	D	D	FU			indice verbal indiquant le futur
1309	G	M	D	D	FU	DR		geste indiquant la droite de l'espace
1310	G	M	D	D	FU	GA		geste indiquant la gauche de l'espace
1311	G	M	D	D	PA			indice verbal indiquant le passé
1312	G	M	D	D	PA	DR		geste indiquant la droite de l'espace
1313	G	M	D	D	PA	GA		geste indiquant la gauche de l'espace
1314	G	M	D	S				socioaffectif
1315	G	M	D	S	0			mouvement de la tête indiquant la direction de la communication
1316	G	M	D	S	ENDO			lié à l'endo-groupe
1317	G	M	D	S	ENDO	D		à droite
1318	G	M	D	S	ENDO	G		à gauche
1319	G	M	D	S	ENDO	ILL		objet(s) ou valeurs proches placées loin de soi : illogique
1320	G	M	D	S	ENDO	INT		geste effectué près de soi
1321	G	M	D	S	EXOG			lié à l'exo-groupe
1322	G	M	D	S	EXOG	D		à droite
1323	G	M	D	S	EXOG	EXT		extérieur désigné loin de soi
1324	G	M	D	S	EXOG	G		à gauche
1325	G	M	D	S	EXOG	ILL		extérieur placé proche de soi : illogique
1326	G	M	D	S	FEMI			lié aux valeurs féminines
1327	G	M	D	S	FEMI	G		à gauche
1328	G	M	D	S	GEOS			réalisé dans l'espace

1329	G	M	D	S	ILL			illogique
1330	G	M	D	S	MASC			lié aux valeurs masculines
1331	G	M	D	S	MASC	D		à droite
1332	G	M	D	X				tête et main partent dans deux directions opposées
1333	G	M	D	Z				vers l'arrière
1334	G	M	M					attention à la main active
1335	G	M	M	56				main droite
1336	G	M	M	5666				deux mains
1337	G	M	M	66				main gauche
1338	G	M	M	GEO				indiquant un point existant dans l'espace
1339	G	M	M	ILL				destination illogique d'un geste au regard de la Synergologie
1340	G	M	M	LCHA				main gauche ou deux mains à gauche
1341	G	M	M	LFRO				main droite à droite
1342	G	S						symbolique
1343	G	S	APPL					applaudissements
1344	G	S	ARGE					compter l'argent
1345	G	S	BONJ					signifiant « bonjour »
1346	G	S	COMP					consistant à compter sur ses doigts
1347	G	S	DIVE					divers non encore étiqueté
1348	G	S	GUIL					fabrication de guillemets
1349	G	S	POIG					poignée de mains
1350	G	S	POUC					pouce levé
1351	G	S	SALU					salut particulier
1352	G	S	VICT					V de victoire
1353	G	X						main et axe de tête non concordants
1354	I							idéogramme verbo-moteur
1355	I	BATT						sur le mot « battre »
1356	I	CHEM						sur le mot « chemin »
1357	I	CONF						sur le mot « confronté »
1358	I	DUREE						sur le mot « durée »
1359	I	ECLA						sur le mot « éclat »
1360	I	ECOUT						sur le mot « écoute »
1361	I	ELEV						sur le mot « s'élever »
1362	I	ENTE						sur le mot « entendre »
1363	I	FLIP						sur le mot « flipper »
1364	I	FOU						sur le mot « fou »
1365	I	IDEE						sur le mot « idée »
1366	I	IMAG						sur le mot « image »
1367	I	LIBE						sur le mot « liberté »
1368	I	MAIN						geste de la main joint au mot dit « main »
1369	I	MOIN						sur le mot « moins »
1370	I	PAIL						sur le mot « paillettes »
1371	I	PEUP						sur le mot « peuple »
1372	I	RAME						sur le mot « rame »
1373	I	TETE						employé sur le mot « tête »
1374	I	TOUR						sur le mot « tour »
1375	I	VOILA						sur le mot « voilà »
1376	I	VOLAN						geste joint au mot « volant »
1377	P							gestes de préhension
1378	P	MA						macro-préhension
1379	P	MA	C					macro-caresse
1380	P	MA	D					macro-démangeaison
1381	P	MA	F					macro-fixation
1382	P	MI						micro-préhension
1383	P	MI	B					la personne touche des bijoux

1384	P	MI	C					micro-caresse
1385	P	MI	CR					main touchant la cravate
1386	P	MI	D					micro-démangeaison le fait de gratter un objet par exemple
1387	P	MI	DEP					déplacement d'un objet
1388	P	MI	DES					geste de destruction
1389	P	MI	DI					micro-dissimulation
1390	P	MI	F					micro-fixation
1391	P	MI	FR					micro-frappe
1392	P	MI	L					Toucher ou ajuster des lunettes
1393	P	MI	L	56				avec la main droite
1394	P	MI	L	5666				avec les deux mains
1395	P	MI	L	66				avec la main gauche
1396	P	MI	M					manipulation
1397	P	MI	O					lié à l'oralité
1398	P	MI	P					micro-pression
1399	P	MI	POIG					poignée de mains
1400	P	MI	PR					micro-propulsion
1401	P	MI	R					micro-rotation
1402	P	MI	RAP					geste de rapprochement vers soi réalisé *via* un objet
1403	P	MI	S					micro-succion
1404	P	MI	T					micro-traction, la personne tire sur quelque chose (du linge souvent)
1405	P	MI	TA ou MT					micro-tapotement
1406	P	MI	TOI					toilettage, la personne inspecte ses vêtements
1407	P	MI	V					boire un verre
1408	P	MI	V	56				de la main droite
1409	P	MI	V	66				de la main gauche
1410	R							micro-réaction
1411	R	0						visage
1412	R	0	B					bouche
1413	R	0	B	A				avancée
1414	R	0	B	C				centre
1415	R	0	B	C	D			droit
1416	R	0	B	C	D	ID		inférieur descendant
1417	R	0	B	C	D	SA		supérieur ascendant
1418	R	0	B	C	DG			droite-gauche
1419	R	0	B	C	DG	ID		inférieur descendant
1420	R	0	B	C	DG	SA		supérieur ascendant
1421	R	0	B	C	G			gauche
1422	R	0	B	C	G	ID		inférieur descendant
1423	R	0	B	C	G	SA		supérieur ascendant
1424	R	0	B	C	ID			inférieur descendant
1425	R	0	B	C	SA			supérieur ascendant
1426	R	0	B	D				droite
1427	R	0	B	D	E			tire vers l'extérieur
1428	R	0	B	D	E	A		ascendant
1429	R	0	B	D	E	D		en descendant
1430	R	0	B	D	ID			inférieure descendante
1431	R	0	B	D	R			se rétracte
1432	R	0	B	D	SA			supérieure ascendante
1433	R	0	B	D	SAID			supérieure ascendante inférieure descendante
1434	R	0	B	DG				les deux coins

1435	R	0	B	DG	E			tirent sur l'extérieur
1436	R	0	B	DG	E	A		ascendant
1437	R	0	B	DG	E	D		descendant
1438	R	0	B	DG	E	H		horizontal
1439	R	0	B	DG	ID			inférieure descendante
1440	R	0	B	DG	SA			supérieure ascendante
1441	R	0	B	DG	SAID			supérieure ascendante inférieure descendante
1442	R	0	B	E				les lèvres centrales partent vers l'extérieur
1443	R	0	B	F				fermée
1444	R	0	B	G				gauche
1445	R	0	B	G	E			tire vers l'extérieur
1446	R	0	B	G	E	A		direction ascendante
1447	R	0	B	G	E	D		direction descendante
1448	R	0	B	G	ID			inférieur descendant
1449	R	0	B	G	R			se rétracte
1450	R	0	B	G	SA			supérieur ascendant
1451	R	0	B	G	SAID			supérieure ascendante inférieure descendante
1452	R	0	B	H				en huitre
1453	R	0	B	I				inférieure
1454	R	0	B	I	E			en extension
1455	R	0	B	L				langue hors de la bouche
1456	R	0	B	L	0			mouvement au centre
1457	R	0	B	L	1			de droite vers le centre
1458	R	0	B	L	10			au centre de la bouche
1459	R	0	B	L	2			de gauche vers le centre
1460	R	0	B	L	3			du centre vers la droite
1461	R	0	B	L	4			du centre vers la gauche
1462	R	0	B	L	5			traversant de droite à gauche
1463	R	0	B	L	6			traversant de gauche à droite
1464	R	0	B	LA				lèvres avancées
1465	R	0	B	LI				langue à l'intérieur de la bouche
1466	R	0	B	MOUE				moue
1467	R	0	B	MOUV				mouvements de la bouche sans son
1468	R	0	B	O				ouverte
1469	R	0	B	P				lèvres pincées
1470	R	0	B	R				rétractée
1471	R	0	B	S	IMMO			immobile
1472	R	0	B	SOUR				sourire
1473	R	0	B	SOUR	FIGE			figé
1474	R	0	CHIM					mouvement subreptice illogique sur le visage appelé chimère
1475	R	0	F					dans la zone du front
1476	R	0	F	R				rides
1477	R	0	F	R	H			horizontales
1478	R	0	F	R	V			verticales
1479	R	0	J					dans la zone de la joue
1480	R	0	J	C				au centre
1481	R	0	J	D				droite
1482	R	0	J	DG				droite et gauche
1483	R	0	J	DG	CRIS			crispées
1484	R	0	J	G				gauche
1485	R	0	N					dans la zone du nez
1486	R	0	N	D				droit
1487	R	0	N	DG				double narine dilatée

1488	R	0	N	G				gauche
1489	R	0	O					dans la zone de l'oreille
1490	R	0	O	D				droite
1491	R	0	O	G				gauche
1492	R	0	S					des sourcils
1493	R	0	S	CONN				connivence
1494	R	0	S	D				droite
1495	R	0	S	D	A			ascendante
1496	R	0	S	D	CLIN			clin d'œil
1497	R	0	S	D	D			descendante
1498	R	0	S	D	RI			rétracté à l'intérieur
1499	R	0	S	DG				deux sourcils
1500	R	0	S	DG	A			ascendants
1501	R	0	S	DG	CLI			clignement
1502	R	0	S	DG	RI			rétractés à l'intérieur
1503	R	0	S	FIGE				les sourcils ne bougent pas
1504	R	0	S	G				gauche
1505	R	0	S	G	A			ascendante
1506	R	0	S	G	CLIN			clin d'œil
1507	R	0	S	G	D			descendante
1508	R	0	S	G	RI			rétracté à l'intérieur
1509	R	0	S	GLAB				ride horizontale dans la zone de la glabelle
1510	R	0	SOUR					sourire
1511	R	0	V					visage
1512	R	0	V	BAIL				baillement
1513	R	0	V	CHIM				chimère
1514	R	0	V	D				droit
1515	R	0	V	D	SURD			surdimensionné
1516	R	0	V	G				gauche
1517	R	0	V	G	SURD			surdimensionné
1518	R	0	V	RIRE				rire
1519	R	0	V	SOUR				sourire
1520	R	0	Y					dans la zone de l'œil
1521	R	0	Y	D				droit
1522	R	0	Y	D	CLI			clignement
1523	R	0	Y	D	CLI	DEMI		non terminé
1524	R	0	Y	D	CLIN			cligne davantage
1525	R	0	Y	D	CRISP			crispé
1526	R	0	Y	D	EXCE			excentré
1527	R	0	Y	D	FERM			fermé
1528	R	0	Y	D	LARM			première larme
1529	R	0	Y	D	SURD			surdimensionné
1530	R	0	Y	DG				des deux yeux
1531	R	0	Y	DG	CLI			clignements
1532	R	0	Y	DG	CLI	ABSC		absence
1533	R	0	Y	DG	CLI	CONN		de connivence
1534	R	0	Y	DG	CLI	DEMI		non accomplis
1535	R	0	Y	DG	CLI	REPE		répété
1536	R	0	Y	DG	FERM			fermés
1537	R	0	Y	DG	LARM			pleurent
1538	R	0	Y	DISS				les yeux dissymétriques
1539	R	0	Y	FP				fentes palpébrales
1540	R	0	Y	FP	I			inférieures
1541	R	0	Y	FP	I	D		droites

1542	R	0	Y	FP	I	D	A	ascendantes
1543	R	0	Y	FP	I	D	D	descendantes
1544	R	0	Y	FP	I	DG		droite et gauche
1545	R	0	Y	FP	I	DG	A	ascendantes
1546	R	0	Y	FP	I	DG	D	descendantes
1547	R	0	Y	FP	I	G		gauche
1548	R	0	Y	FP	I	G	A	ascendante
1549	R	0	Y	FP	I	G	D	gauche descendante
1550	R	0	Y	FP	S			supérieures
1551	R	0	Y	FP	S	D		droite
1552	R	0	Y	FP	S	D	A	ascendante
1553	R	0	Y	FP	S	D	D	descendante
1554	R	0	Y	FP	S	DG		droite et gauche
1555	R	0	Y	FP	S	DG	A	ascendants
1556	R	0	Y	FP	S	DG	D	descendantes
1557	R	0	Y	FP	S	G		gauche
1558	R	0	Y	FP	S	G	A	ascendante
1559	R	0	Y	FP	S	G	D	descendante
1560	R	0	Y	G				gauche
1561	R	0	Y	G	CLI			clignement
1562	R	0	Y	G	CLI	DEMI		non terminé
1563	R	0	Y	G	CLIN			cligne davantage
1564	R	0	Y	G	CRISP			crispé
1565	R	0	Y	G	EXCE			excentré
1566	R	0	Y	G	FERM			fermé
1567	R	0	Y	G	LARM			première larme
1568	R	0	Y	G	SURD			surdimensionné
1569	R	0	Y	MYDR				mydriase
1570	R	0	Y	MYOS				myosis
1571	R	0	Y	OUVE				ouverts
1572	R	0	Y	QUA				quadrants du regard
1573	R	0	Y	QUA	1			très en haut à gauche
1574	R	0	Y	QUA	10			en haut à droite
1575	R	0	Y	QUA	11			très en haut à droite
1576	R	0	Y	QUA	12			en haut au centre
1577	R	0	Y	QUA	2			en haut à gauche
1578	R	0	Y	QUA	3			yeux horizontaux à gauche
1579	R	0	Y	QUA	4			yeux en bas à gauche
1580	R	0	Y	QUA	5			yeux très en bas à gauche
1581	R	0	Y	QUA	6			yeux très en bas au centre
1582	R	0	Y	QUA	7			très en bas à droite
1483	R	0	Y	QUA	8			en bas à droite
1584	R	0	Y	QUA	9			horizontaux à droite
1585	R	0	Y	QUA	ACTI			les yeux se déplacent activement
1586	R	0	Y	QUA	COGN			cognitif
1587	R	0	Y	QUA	DISS			l'axe de la tête ne suit pas le mouvement des yeux
1588	R	0	Y	QUA	EMOT			regard tombant dans les zones émotionnelles
1589	R	0	Y	QUA	ENDO			endogroupe
1590	R	0	Y	QUA	EVIT			évitement du regard
1591	R	0	Y	QUA	EXOG			exogroupe
1592	R	0	Y	QUA	FC			futur cognitif
1593	R	0	Y	QUA	FE			futur émotionnel
1594	R	0	Y	QUA	FERM			fermés alors que la personne communique
1595	R	0	Y	QUA	GEOS			géo-localisé

1596	R	0	Y	QUA	ILL			quadrant du regard illogique
1597	R	0	Y	QUA	PASS			les yeux clignent et se déplacent passivement
1598	R	0	Y	QUA	PC			passé cognitif
1599	R	0	Y	QUA	PE			passé émotionnel
1600	R	0	Y	QUA	SEDU			le regard descend vers des zones sensuelles (bouche, seins…)
1601	R	0	Y	SANP				blanc de l'œil visible au dessus ou au dessous de l'iris
1602	R	0	Y	SANP	BAS			sanpaku du bas (blanc de l'œil visible sous l'iris)
1603	R	0	Y	SANP	BAS	D		œil droit
1604	R	0	Y	SANP	BAS	DG		des deux yeux
1605	R	0	Y	SANP	BAS	G		œil gauche
1606	R	0	Y	SANP	HAUT			du haut de l'œil (blanc de l'œil visible au dessus de l'iris)
1607	R	0	Y	SANP	HAUT	D		droit
1608	R	0	Y	SANP	HAUT	DG		des deux yeux
1609	R	0	Y	SANP	HAUT	G		gauche
1610	R	1						zone du cou
1611	R	1	ALD					axe latéral droit
1612	R	1	ALED					axe latéral extérieur droit
1613	R	1	ALEG					axe latéral extérieur gauche
1614	R	1	ALG					axe latéral gauche
1615	R	1	ALID					axe latéral intérieur droit
1616	R	1	ALIG					axe latéral intérieur gauche
1617	R	1	ALN					axe latéral neutre
1618	R	1	ARD					axe de rotation droit
1619	R	1	ARD	ALD				mouvement de rotation à droite et latéral droit
1620	R	1	ARD	ALG				mouvement de rotation à droite et latéral gauche
1621	R	1	ARED					axe de rotation extérieur droit
1622	R	1	AREG					axe de rotation extérieur gauche
1623	R	1	ARG					axe de rotation gauche
1624	R	1	ARG	ALD				axe de rotation et limbique droit
1625	R	1	ARG	ALG				axe de rotation et limbique gauche
1626	R	1	ARID					axe de rotation intérieur droit
1627	R	1	ARIG					axe de rotation intérieur gauche
1628	R	1	ARN					axe de rotation neutre
1629	R	1	AS0					pas d'axe sagittal
1630	R	1	ASI					axe sagittal inférieur
1631	R	1	ASI	ALD				axe sagittal inférieur et latéral droit
1632	R	1	ASI	ALG				axe sagittal inférieur et limbique gauche
1633	R	1	ASI	ARD				axe sagittal inférieur et rotation droite
1634	R	1	ASI	ARD	ALD			axe sagittal inférieur, rotation droite et latérale droite
1635	R	1	ASI	ARD	ALG			axe sagittal inférieur, rotation droite et latérale gauche
1636	R	1	ASI	ARG				axe sagittal inférieur et rotation gauche
1637	R	1	ASI	ARG	ALD			axe sagittal inférieur, rotation gauche et latérale droite
1638	R	1	ASI	ARG	ALG			axe sagittal inférieur, rotation gauche et latérale gauche
1639	R	1	ASN					axe sagittal non repérable
1640	R	1	ASS					axe sagittal supérieur
1641	R	1	ASS	ALD				axe sagittal supérieur et latéral droit
1642	R	1	ASS	ALG				axe sagittal supérieur et limbique gauche
1643	R	1	ASS	ARD				axe sagittal supérieur et rotation droite
1644	R	1	ASS	ARD	ALD			axe sagittal supérieur, rotation droite et latérale droite
1645	R	1	ASS	ARD	ALG			axe sagittal supérieur, rotation droite et latéral

								egauche
1646	R	1	ASS	ARG				rotation droite et rotation gauche
1647	R	1	ASS	ARG	ALD			axe sagittal supérieur, rotation gauche et latérale droite
1648	R	1	ASS	ARG	ALG			axe sagittal supérieur, rotation gauche et latérale gauche
1649	R	1	BA					baiser
1650	R	1	BA	BAI				amoureux
1651	R	1	BA	BAI	YDG			œil droit et gauche
1652	R	1	BA	BAI	YDRO			œil droit à œil droit
1653	R	1	BA	BAI	YGAU			œil gauche à œil gauche
1654	R	1	BA	BAI	YGD			baiser yeux gauche et droit
1655	R	1	BA	BIS				bise
1656	R	1	BA	BIS	JDRO			en partant de la joue droite
1657	R	1	BA	BIS	JGAU			en partant de la joue gauche
1658	R	1	DEGL					déglutition
1659	R	1	DODE					dodelinement de tête
1660	R	1	NON					sur le mot « non »
1661	R	1	NON	ALD				« non » fait en ALD
1662	R	1	NON	ALG				« non » fait en ALG
1663	R	1	NON	ARD				« non » fait en ARD
1664	R	1	NON	ARG				« non » fait en ARG
1665	R	1	NON	ASI				« non » fait en ASI
1666	R	1	NON	ASS				« non » fait en ASS
1667	R	1	OUI					sur le mot « oui »
1668	R	1	OUI	ALD				premier mouvement en ALD
1669	R	1	OUI	ALG				premier mouvement en ALG
1670	R	1	OUI	ARD				« oui » fait en ARD
1671	R	1	OUI	ARG				« oui » fait en ARG
1672	R	1	OUI	ASI				premier mouvement en ASI
1673	R	1	OUI	ASS				premier mouvement en ASS
1674	R	1	PAUS					pause sonore
1675	R	1	RR					petites rotations répétées
1676	R	1	SR					petits mouvements répétés sur l’axe sagittal
1677	R	51						épaule droite
1678	R	51	A					épaule droite ascendante
1679	R	51	A	CLIN				mouvement subreptice
1680	R	51	A	DURA				durable
1681	R	51	D					descendante
1682	R	5161						les deux épaules
1683	R	5161	A					ascendantes
1684	R	5161	A	CLIN				mouvement subreptice
1685	R	5161	A	DURA				mouvement durable
1686	R	5161	D					descendantes
1687	R	53						du coude droit
1688	R	53	BOUC					en position de bouclier
1689	R	5363						les deux coudes
1690	R	5363	MOUV					partent vers l'extérieur
1691	R	55						poignet droit
1692	R	55	C					poignet droit cassé
1693	R	5565						les deux poignets
1694	R	5565	C					des deux poignets cassés
1695	R	56						main droite
1696	R	56	F					main droite fermée
1697	R	5666						les deux mains

1698	**R**	**5666**	**F**					**les deux mains fermées**
1699	**R**	**61**						**épaule gauche**
1700	**R**	**61**	**A**					**ascendante**
1701	**R**	**61**	**A**	**CLIN**				**mouvement rapide de l'épaule**
1702	**R**	**61**	**A**	**DURA**				**mouvement durable**
1703	**R**	**61**	**D**					**descendante**
1704	**R**	**63**						**coude gauche**
1705	**R**	**63**	**BOUC**					**en bouclier**
1706	**R**	**65**						**poignet gauche**
1707	**R**	**65**	**C**					**cassé**
1708	**R**	**66**						**main gauche**
1709	**R**	**66**	**F**					**fermée**
1710	**R**	**75**						**cheville droite**
1711	**R**	**75**	**L**					**lancée**
1712	**R**	**75**	**T**					**tournante**
1713	**R**	**78**						**les deux jambes**
1714	**R**	**78**	**MOUV**					**en mouvement**
1715	**R**	**85**						**cheville gauche**
1716	**R**	**85**	**L**					**lancée**
1717	**R**	**85**	**T**					**tournante**
1718	**S**							**statue**
1719	**S**	**C**						**position assise (chaise)**
1720	**S**	**C**	**0**					**zone de l'égo centrée**
1721	**S**	**C**	**1**					**épaule droite en avant**
1722	**S**	**C**	**10**					**corps assis en arrière**
1723	**S**	**C**	**2**					**épaule gauche en avant**
1724	**S**	**C**	**20**					**sur l'avant au centre**
1725	**S**	**C**	**3**					**à droite latéralement**
1726	**S**	**C**	**4**					**à gauche latéralement**
1727	**S**	**C**	**5**					**l'épaule droite en arrière**
1728	**S**	**C**	**6**					**l'épaule gauche en arrière**
1729	**S**	**C**	**ELEF**					**conforme au principe d'éléfaction**
1730	**S**	**C**	**ELER**					**conforme au principe d'élérarchie**
1731	**S**	**C**	**FŒ**					**position fœtale**
1732	**S**	**C**	**MOB**					**position mobile**
1733	**S**	**C**	**R**					**repositionnement sur la chaise**
1734	**S**	**D**						**statue debout**
1735	**S**	**D**	**CM**					**position contre motrice**
1736	**S**	**D**	**E**					**éléfaction**
1737	**S**	**D**	**ELEF**					**conforme au principe d'éléfaction debout**
1738	**S**	**D**	**ELER**					**conforme au principe d'élérarchie debout**
1739	**V**							**vocal**
1740	**V**	**A**						**atone**
1741	**V**	**~~S~~**	**LAXE**					**laxe**
1742	**V**	**A**	**TENDU**					**tendu**
1743	**V**	**BEGA**						**bégaiement**
1744	**V**	**BEGA**	**MINI**					**bégaimen *a minima***
1745	**V**	**D**						**dynamique**
1746	**V**	**D**	**LAXE**					**laxe**
1747	**V**	**D**	**TENDU**					**tendu**
1748	**V**	**DEGL**						**déglutition**
1749	**V**	**EUH**						**sur le para-verbal « euh »**
1750	**V**	**HMM**						**marqueur phatique**
1751	**V**	**HMM**	**1**					**unique**

1752	**V**	**HMM**	**2**					**double**
1753	**V**	**HUM**						**marqueur**
1754	**V**	**PAUSE**						**pause sonore**
1755	**V**	**RACL**						**raclement de gorge**
1756	**V**	**RENI**						**reniflement**
1757	**V**	**REPE**						**répétition de mots**
1758	**V**	**SOUF**						**souffle**
1759	**X**							**en attente d'une nouvelle classification**
1760	**X**	**RE**						**rapport d'étape**
	ZZZ							**RÉSERVÉ (VIDEOS USAGE INTERNE)**

ANNEXE 3 – PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE

Annexe3-Tableau 1 : Participants de l'étude				
N	**EXPERTS**	**Genre**	**IMMIGRANTS**	**Genre**
1	QUÉBEC	F	CHINE	F
2	QUÉBEC	F	CHINE	F
3	QUÉBEC	F	MEXIQUE	H
4	QUÉBEC	H	BRÉSIL	H
5	QUÉBEC	F	CHINE	H
6	QUÉBEC	F	CHINE	F
7	QUÉBEC /PORTUGAL	F	COLOMBIE	F
8	QUÉBEC	F	CHINE	F
9	QUÉBEC	F	UKRAINE	F
10	QUÉBEC	F	CHINE	F
11	QUÉBEC /MAROC	F	CHINE	F
12	QUÉBEC /POLOGNE	F	CHINE	H
13	QUÉBEC /HAÏTI	F	CHINE	F
14	QUÉBEC	F	COLOMBIE	H
15	QUÉBEC	F	CHINE/CANTON	H
16	QUÉBEC	F	COLOMBIE	F
17	QUÉBEC	F	CHINE	F
18	QUÉBEC	F	CHINE	F
19	QUÉBEC	F	UKRAINE	F
20	QUÉBEC /HAÏTI	F	CHINE	F
21	QUÉBEC	F	IRAN	F
22	QUÉBEC	F	EGYPTE	F
23	QUÉBEC	F	COLOMBIE	H
24	QUÉBEC	F	CHINE	F
25	QUÉBEC	F	CHINE	F
26	HAÏTI	H	CHINE	H
27	QUÉBEC	F	CHINE	H
28	QUÉBEC	F	MALI	F
	5 idiomes représentés		***9 idiomes représentés***	

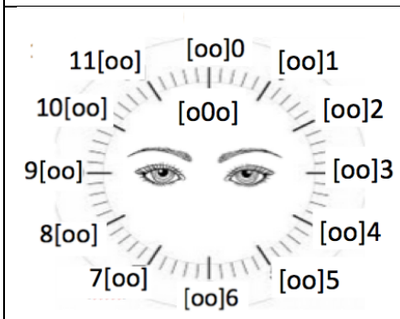
ANNEXE 4 – « BLOCS-TEXTES » AVEC RUPTURE DE COMPRÉHENSION

1. Présentation

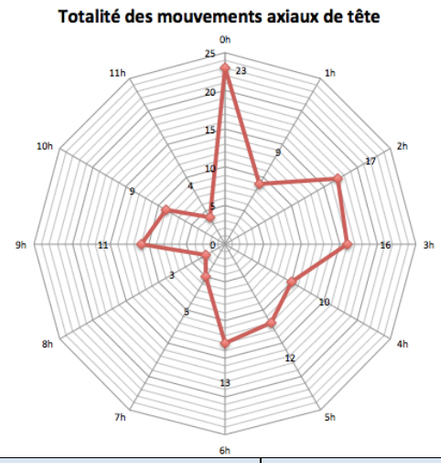
La présente annexe regroupe l'ensemble des « blocs textes » créés et analysés dans l'expérimentation préliminaire de la thèse, en Partie II.

Les **codages bleus** correspondent à la taxinomie de synergologie, détaillée en annexe 2.

Les **codages de couleur orange** correspondent à une codification simplifiée, créée spécifiquement pour s'insérer dans les « blocs textes » et les rendre aisément lisibles.

Annexe4-Tableau1 : signes descriptifs des « blocs textes »		
Signes créés pour les « blocs-textes » dupliqués ou non	Signes correspondants de la [TPMGS]	signification
[--]	[R_0_Y_DG_CLI]	clignement de paupières
[o-]	[R_0_Y_G_CLI]	clignement de l'œil gauche
[-o]	[R_0_Y_D_CLI]	clignement de l'œil droit
[oo]	[R_0_Y_QUA_]	yeux ouverts avec toutes les possibilités de déplacement du regard (*cf. infra*)
[ôô]	[R_0_S_DG_A]	Les deux sourcils levés avec toutes les possibilités de déplacement du regard
[xx]	[R_0_Y_QUA_FERM]	yeux fermés
[o0o]	[R_0_Y_QUA_FIXE]	regard dirigé vers son interlocuteur
[\/]	[R_0_S_V]	Les sourcils prennent la forme d'un V
[oS1o], [oS2o] , [oS3o], [oS4o], [oS5o] , [oS6o] , [oS7o], [oS8o]		Regard dirigé sur (1) le cou (2) le torse, (3) le ventre, (4) les hanches, (5) le bras droit, (6) le bras gauche, (7) la jambe droite, (8) la jambe gauche, de son interlocuteur.
[oCAMERAo]		Regard fixé sur la caméra
[oCHERCHEo]		Regard fixé là où l'interlocuteur cherche
[oCVo]		Regard fixé sur le CV
[oDOIGTSo]		Regard fixé sur les doigts
[oECRITo]		Regard fixé sur l'écriture
[oGFIGo]		Regard fixé sur le geste de l'interlocuteur
[oNOTESo]		Regard fixé sur les notes
	**Annexe4 (II-Ch1Figure)1 : Classification des mouvements oculaires périphériques, Sans modification de l'axe de tête**	
[oo]1	[R_0_Y_QUA_1]	Emetteur bruyant ou silencieux regardant très en haut à gauche
[oo]2	[R_0_Y_QUA_2]	Personne regardant en haut à gauche
[oo]3	[R_0_Y_QUA_3]	Personne regardant latéralement à gauche
[oo]4	[R_0_Y_QUA_4]	Personne regardant latéralement en bas à gauche
[oo]5	[R_0_Y_QUA_5]	Personne regardant en bas à gauche
[oo]6	[R_0_Y_QUA_6]	Personne regardant en bas au centre
7[oo]	[R_0_Y_QUA_7]	Personne regardant en bas à droite
8[oo]	[R_0_Y_QUA_8]	Personne regardant latéralement en bas à droite
9[oo]	[R_0_Y_QUA_9]	Personne regardant latéralement à droite
10[oo))	[R_0_Y_QUA_10]	Personne regardant en haut à droite

11[oo]	[R_0_Y_QUA_11]	Personne regardant très en haut à droite
12[oo]	[R_0_Y_QUA_12]	Personne regardant en haut au centre
R[oo]1, R[oo]2,…R12[oo]		[R] L'axe de tête suit la direction des yeux
R[oo]1	[R_0_Y_QUA_1]_[R_1_ALG]	*Ex :* Les yeux partent en haut à gauche et la tête part latéralement à gauche
RY[oo]1, RY[oo]2,…RY12[oo]		[RY] L'axe de tête part dans une direction inverse à la direction des yeux
RY[oo]1	[R_0_Y_QUA_1]_[R_1_ALD]	*Ex :* Les yeux partent en haut à gauche et la tête part latéralement à droite



Annexe 4 (II-Ch2 Graphique 10 : Orientations du visage

Les déplacements du regard sont souvent accompagnés d'une modification de l'axe de tête.

Combinaison de signes	Codification synergologique	Explications
Signe +		réalisation successive des attitudes
Tirait du bas _		réalisation simultanée des attitudes
[oo]1 + [--] + [V]	[R_0_Y_QUA_1]+ [R_0_S_DG_CLI]+ [R_0_S_DG_V]	*Ex :* Regard en haut à gauche suivi d'un clignement de paupières avant de froncer les sourcils
[oo]1_[--]_[V]	[R_0_Y_QUA_1]_ [R_0_S_DG_CLI]_ [R_0_S_DG_V]	*Ex :* Regard en haut à gauche effectué en clignant simultanément de paupières et en fronçant les sourcils.
[oo]1 + [--]_[V]	[R_0_Y_QUA_1]+ [R_0_S_DG_CLI]_ [R_0_S_DG_V]	*Ex :* Regard en haut à gauche suivi d'un clignement de paupières effectué en fronçant les sourcils.
[oo]1_[--] + [V]	[R_0_Y_QUA_1]_ [R_0_S_DG_CLI]+ [R_0_S_DG_V]	*Ex :* Regard en haut à gauche effectué en clignant simultanément de paupières suivi d'un froncement de sourcils.

2. Transcription du Corpus des « blocs-textes » et des observations

Aux pages suivantes, la transcription brute des « blocs textes » est accompagnée des codifications correspondant aux observations de l'expérimentation préliminaire.

[BT1, 1, 00'33]
donc Qu'est-ce [--] qui vous amène [--] ici euh l'école des langues ou qu'est-ce qui fait que vous voulez consulter si un étudiant pour vous aider est-ce que c'est clair ?

I1 : [I_S_C_3_I] [--] donc Qu'est-ce [--] qui vous amène [--] … ici euh … [--] [R_1_ALG] … à l'école des langues [--] ou qu'est-ce qui faique vous voulez [--] consulter ci un étudiant pour vous aider [Pause : 5" 48] **9[oo]** [--] **[oo]2** [--] [--] + **8[oo]** [Pause : 1 sec 84] **[o0o]** est-ce que c'est clair ? [PAUSE : 1" 84]
I1 : [V]_[ARD] … J'ai [--] pas bien compris ? [S_C_20]
E1: j'ai pas bien compris ?

[BT2, 1, 05'33]
I1 : je pense qu'ici ... ici c'est mieux qu'en Chine ... pour mon futur … parce que en Chine on a beaucoup de problèmes pour alimentation pour société aussi aussi donc j'aime pas beaucoup donc, j'essaie améliorer mais quand je suis arrivée ici je suis un peu déçue parce que je trouve que pas tous les québécois sont sympathiques pour nous des fois ils sont un peu froids
E1 : je pense qu'ici ... [--] ici c'est mieux **7[oo]** qu'en Chine [--] pour mon futur …
[R_1_ASI_MOUV]_ [--] parce que en Chine on beaucoup [--] de problèmes pour alimentation pour société [--] aussi aussi donc [R_1_ASS_MOUV] j'aime pas beaucoup donc … [R_0_B_SOUR] j'essaie [--] + [--] améliorer [R_1_ASS_MOUV] mais quand [--] je suis arrivée **[oo]3** ici [G_66_6] je suis je suis un peu [--] + [--] déçue parce que je trouve que **[oo]4** + [--] pas tous les québécois sont [R_0_B_SOUR] sympathiques pour nous [--]

E1 : [--] + [--] … ok
I1 : … ak

I1 : des personnes un peu froids
E1 : des personnes un peu froids

E1 : [xx] … pardon [--] ?
I1 : … pardon

[BT3, 3, 07'05]
I1 : Il aime il aime beaucoup faire la cuisine on fait la cuisine ensemble
E1 : [S_C_20] + [B_S_C_F_H] il [--] aime il aime beaucoup faire la cuisine N[ôô] on fait la cuisine [--] ensemble

E1 : ok [--] [R_1_ASS]
I1 : ok

I1 : maintenant j'essaye des cuisines québécois chaque fois j'ai oublié le nom le repas le nom de platte
E1 : maintenant j'essaye des [P_MI_T] + [A_0_D_B_0] j'essaye des : cuisines québécois mais [R_0_B_SOUR_PAS_DE] [--] [pendant 7"2] [1_R_O_Y_CLI] [--] chaque fois j'ai oublié le nom le repas le nom de platte … platte [7"4 sans R_O_Y_CLI]

E1 : [--] platte [G_FIG_INT_EXT]
I1 : platte I

[BT4, 1, 08'46]
I1 : égal euh … collège ou université je sais pas … parce que pour ici c'est 6 ans … ensemble pour étudier quand tu finis l'université ? ...
E1 : égal euh … [--]_ collège ou université je sais pas … [--]_[--]_ parce que pour ici c'est [G_66_6] [--]_[--] [600ms] + [oo]6 6 ans … ensemble pour étudier quand tu finis l'université [--][--] ?...

E1 : [--] … je [R_1_ARG] [--] + [--] + [--] + [--] suis pas sûre de comprendre … recommence
I1 : je suis pas sûre de comprendre recommence

[BT5, 1, 09'10]
I1 : je travaille dans un usine pour produire le meuble donc
E1 : je travaille dans [oo]6 [--] + [--] + [S_C_10_MOUV] un usine pour produire le meuble [oo]6 donc

E1 : n [ôô] Pour produire le ?… [S_C_2] [R_0_Y_DG_FERM]
I1 : pour produire le ?…

I1 : meuble … table
E1 : [S_C_10_MOUV] meuble … table

[BT6, 1, 11'12]
E1 : vous n'avez pas vraiment aimé ça ?
I1 : vous n'avez pas vraiment aimé ça ?

I1 : [R_1_ALG_R_1_A_H] [S_C_20_MOUV] hmm-hmm [--][--] ?
E1 : hmm-hmm ?

[BT7, 7, 11'30]
I1 : … mais pas ici pays c'est 8[oo] coffe ? ...
E1 : mais pas ici c'est coffe ? …

I1 : je sais pas comment [oo]3 ... c'est pour l'immigration ...
E1 : je sais pas comment ... c'est pour l'immigration

[BT8, 1, 13'17]

L'immigrante vient d'annoncer, il y a 30 secondes, qu'elle attendait un bébé [climat de rire/ sourire].
E1 : vous finissez en avril ?
I1 : vous finissez e [--] avril ? [--]

I1 : hein ? [--] [--] [ôô] [--]
E1 : hein ?

[BT9, 1, 15'10]
I1 : avant [R_1_ARG_MOUV] je suis arrivée moi jamais y penser je pourrai trouver un conjoint ici [G_3] trouver un conjoint ici [G_56_3] mais il est [saʁivo] il est arrivé … je sais pas comment on peut dire ça [G_56_3] …

E1 : avant je suis arrivée moi jamais [--]_[ôô]_INADAPTÉ y penser je pourrai [R_1_ARG_MOUV]_INADAPTÉ trouver un conjoint [R_0_B_SOUR] [R_1_ASI_MOUV]_INADAPTÉ ici trouver un conjoint ici mais [--] [R_1_ARG-MOUV_INADAPTÉ] [--] … il est [aʁivo] il est arrivé je sais pas [--] + 8[oo] + [--] + [o0o] comment on peut dire ça …

E1 : il est arrivé … [--]
I1 : Il est arrivé …

I1 : il est arrivé oui…
E1 : il est arrivé oui…

E1 : ok … [R_1_ASS_MOUV]_ [--] ...
I1 : ok … [R_1_ASS_MOUV] …

I1 : il fait [--] ses études ici,
E1 : il fait ses études ici,

E1 : [--] ok [--] [N_66] [R_1_ASI_MOUV]
I1 : ok

I1 : il est français
E1 : il est français

E1 : il est français ! [--] [R_1_ASI_MOUV]
I1 : il est français !

E1 : ok il fait un échange [--] [--] [--]
I1 : ok il fait un échange [--] [oo]2 [R_0_B_F]

I1 : oui oui [--]
E1 : oui oui [--] [--] [--]17
[BT10, 1, 15'43]

E1 : ok [R_1_ASS_MOUV] … donc lui il vient de [--] il dès [--] de quelle origine ?
I1 : ok … donc lui il vient de il dès de quelle [--] origine ?

I1 : 10[oo] à Paris [--]
E1 : [--] à Paris
E1 : [--] pardon [S_C_20_MOUV]
I1 : pardon

I1 : [--] à Paris
E1 : à Paris

[BT11, 1_17'17]
E1 : ok c'est tu p [--] ?
I1 : ok [--] c'est tu pour quand le bébé ?

I1 : [--] [--] hum ? [R_1_ARH] + [S_C_20_MOUV]
E1 : hum ?

E1 : c'est tu pour quand le bébé … ça parait même pas ?
I1 : c'est tu pour quand le bébé … ça parait même pas ?

[BT12, 1_17'20]
I1 : [ôô]2 ++ [/] [--] + [o0o] j'ai pas compris ?
E1 : J'ai pas compris ? [G_GEOS]

E1 : le bébé c'est pour quand [--] ?
I1 : le bébé c'est pour quand ?

[BT13, 1_17'25]
I1 : [G_GEOS] [--] maintenant ?
E1 : maintenant ?

E1 : oui c'est pour quand … à quel mois vous devez avoir votre bébé accoucher ?
I1 : oui c'est pour quand [--] … à quel mois [--] vous devez avoir votre bébé accoucher ?

I1 : ah c'est [--][--] [ôô]3 [--][--] … septembre.
E1 : ah c'est … septembre.

[BT14, 1, 17'53]
E1 : ah … ok… ah… donc lui a fait déjà ces études en France
I1 : ah … [--] [--] ok … ah … [--] donc [--] lui a fait déjà ces études 9[oo] en France [--] 9[oo] [G_66]

I1 : [--] j'ai pas compris … [R_1_ALD] [elle lui a deja dit]
E1 : j'ai pas compris …

[BT15, 1, 19'14]

E1 : euh … qu'est-ce qui fait que vous voulez rester infirmière ici ?
I1 : ici ? [ôô]2

I1 : hmm … [oo]2 [--] + [oo]2 [--] + R7[oo] + [--]_[--]_[--] + [o0o] + [ôô]2 + [--] + [o0o] tu dis quelle [--] … quelle sorte de travail ? [G_FIG_I] [--]
E1 : hmm tu dis quelle … quelle sorte de travail ?

E1 : vous étiez infirmière en Chine ?
I1 : [--] vous étiez infirmière en Chine ? [--]

[BT16, 1, 19'26]

I1 : ouais [--] I [--] + [R_1_ALG]
E1 : ouais

E1 : qu'est-ce qui fait que vous voulez continuer à être infirmière ici ?
I1 : qu'est-ce qui fait que vous voulez continuer [--]_[--] à être infirmière ici ? [ôô]2

I1 : [--]_[\/] + [ôô]2 qu'est-ce que je fais ? [--] … [--] + [--]_[R_1_ARD] j'ai pas compris ? [--] [RIREPARTAGÉ] [--][--] + [R_1_ARD]
E1 : qu'est-ce que je fais ? j'ai pas compris ?

[BT17, 1, 20'24]
E1 : euh qu'est-ce que c'est un défi … bon ben on va essayer de trouver une traduction …. euh défi euh euh objectif ? euh ... queque chose pour se surpasser vous vous épanouissez en étant infirmière
I1 : euh qu'est-ce que c'est I [--] un défi … bon ben on va essayer de trouver traduction … euh défi euh [--]_[--] euh [--] objectif ? [--] euh ... [--] queque chose pour se surpasser [--] + [--] euh [--] vous vous épanouissez en étant [--] infirmière 7[oo] [--]

I1 : [--] [--] [o0o] [PAUSE 48"] j'ai pas compris dernière mot ? [G_5666] [C_6] [S_C_20] [A_0_D_J_0_56_02]
E1 : j'ai pas compris dernière mot

[BT18, 2, 06'08]

E2 : en biochimie c'est ça ? [R_1_ARD] [--]
I2 : en biochimie c'est ça ?

I2 : [--] + oo]2 + [--] + [o0o] euh [--] + [oo]2 [--] en bio [--] chimie [--] + [--] … ?
E2 : euh en bio… chimie … ?

[BT19, 2, 06'09]
E2 : c'est-tu là dedans qu'ils font leurs études ?
I2 : [--]_[R_1_ARD] c'est-tu là dedans qu'ils font leurs études ? V_TUI [--]_[oo]2 [--]

I2 : [--] moi ? [S_C_20] [R_1_A_H] + [oo]2 [--] ou ma fille ?
E2 : Moi ou ma fille ??

E2 : ... té ... ta fille
I2 : non ... té ... ta fille

I2 : [--] + [--] + [--] [o6o] ma fille… maintenant il parte dans [--] + [--] + [--] [o6o] [--] + ...
Sciences euh [oo]2 [--] 9 [oo] ... santé
E2 : il… maintenant il... sciences euh ... santé

[BT20, 1, 27'50]
I1 : … très bas
E1 : … très bas

E1 : secondaire … professionnel
I1 : [--] secondaire … professionnel [--] + 7[oo] + [--]

I1 : hein ? [R_1_ALD] + [ARG]
E1 : hein ?

[BT21, 2, 06'10]
E2 : ok ben c'est bien … c'est ça ça fait qu'y'en a une qui s'en va qui fait des études déjà … queque chose de semblable un peu.
I2 : ouais c'est bien ... pis [--] c'est ça [--] fait qu'y'en a une [--] qui s'en va [--] qui fait des études [R_1_ARD] déjà [--] *queque [keke] chose de semblable [--] un peu.
I2 : [R_ASS_REPE] [--] [an] …[--]
E2 : [an] …

[BT22, 2, 09'03]
E2 : ok ça a pas été ... tu t'es divorcée pas longtemps après avoir eu tes enfants ?
I2 : ok ça a pas [--] + [--] été ... tu t'es [--] divorcée pas longtemps après avoir eu tes enfants [--] + [oo]5 ?

I2 : [--] [--] euh [o0o] + [--] [R_1_ARD] [PAUSE : 3"] … pardon ? [S_C_20_MOUV]
E2 : Pardon ?

[BT23, 2, 10'10]
E2 : tes frères et soeurs et ton ex mari comment ils ont pris ça quand tu as décidé de venir ici
I2 : … tes frères … et soeurs et [R_1_ARD] ton ex mari comment ils … ont pris ça quand tu as décidé … de t'en venir ici

I2 [--] + [oo]5 + [--] + [o0o] euh ?
E2 : euh

[BT24, 2, 10'10]
[*obligation de reformulation*]
E2 : comment il ont réagi à ça ?
I2 : comment il ont réagi à ça ?

I2 : [--] + [--] + [oo]5 euh comment ? [P_MI_FR]_[--] + [--] + [oo]3 + [o0o] + 8[oo] + [R_1_DEGL] [G_66] ?
[*Ici* I2 *a peut-être compris mais ne sait pas quoi dire*]
E2 : euh comment ?
E2 : est-ce qu'ils étaient contents pour toi ou fâchés … que tu t'en ailles ?
I2 : est-ce qu'ils étaient contents pour toi ou fâchés que tu t'en ailles ?

[BT25, 1, 20'20]
E1 : y a des 9[oo] + [o0o] + beaux objectifs
I1 : [--] [R1_ARD_Y] a des beaux objectifs

I1 : [--] + [R1_ARD]_ 9[oo] + [--] [o0o] … j'ai pas compris [--] + [R1_ALG]
E1 : … j'ai pas compris 9[oo]+

[BT26, 2, 23'20]
E2 : ok ... tu as d' l'aide sociale ... c'st tu ça ?...
I2 : [--] + [--] ok ... [--] tu as d' l'aide sociale ... [--] c'est tu ça ?...

I2 : [--] euh ? [--]
E2 : Euh

E2 : c'est ça ? ...
I2 : c'est ça ? [S_C_20_MOUV] + [R_1_ARD]

E2 : tu reçois de l'aide sociale pour payer ton logement et tout ?
I2 : [R1_ARD] [S_C_20_MOUV] [--] + [--] tu reçois de l'aide sociale [S_C_10_MOUV] [R_0_B_H] [--] pour payer ton logement et [--] tout
[*Au moment de la* **[R_0_B_H],** I2 *vient de comprendre elle est gênée*]

I2 : [R1_ASS] +[G_56]_[R_1_ARD]_[R_0_B_D_S_A] oui c'est ça ... [--] de [--] l'aide financière
E2 : oui oui c'est ça ... de l'aide financière

E2 : et tu y arrives bien avec ça
I2 : euh … [R1_ASI_MOUV] oui Oui

[BT27, 2, 24'30]
E2 : tes études en Chine c'que ça, c'que ça donne en Chine et tout... ça te va toi ? ça te va qu'on fasse ça ?
I2 : […] tes études en Chine […] […] c'que ça … c'que ça donne en Chine et tout ... ça te va toi […] […] […] ? […]+ […] + […] + […] + […] + […] ? […]oo]6 […] […] ça te va qu'on fasse ça ?

E2 : euh … ça te va ? ... c'est [A_1_P_0_F] qu'est-ce que ça veut dire ? ...

I2 : [R1_ARD] [S_C_20_MOUV] […] ça te va ?... […] oo]3 [A_1_P0_F] qu'est **[--]** est qu'est-ce que ça veut dire ?

[BT28, 2, 24'50]
E2 : on va se pratiquer, on va regarder aussi dans le fond on va identifier le problème d'emploi. On va regarder avec toi ton expérience
I2 : on va se **[…]** pratiquer, on va regarder aussi dans le fond **[…]** on va identifier **[…]** **[…]** **[…]** **[…]** le problème **[…]** d'emploi
I2 : **[…]** on va regarder avec toi **[…]** ton expérience [R_1_ASI_REPE]

I2 : hmm **[…]**
E2 : hmm

[BT29, 2, 28'17]
E2 : est-ce que tu peux m'expliquer ton parcours scolaire.. euh en Chine ... dans lf'ond les études que tu as faites en Chine
I2 est-ce que tu peux m'expliquer **[…]** [R_1_ARD] ton parcours scolaire.. euh **[…]** en **[…]** Chine ... **[…]** **[…]**. dans l'fond les **[…]** études que tu as faites **[…]** **[…]** en Chine **[…]**

I2 : **[…]** **[…]** **[…]** **[…]** [S_C_20_MOUV] hmm ? **[…]** [S_C_1]
E2 : Hmm

E2 : Pour **[…]** [P_MI_F_56] travailler ... **[…]** **[ôô]** pour devenir pharmacienne en fait ...
I2 : Pour travailler ... pour devenir pharmacienne en fait ..

I2 : **[…]** en Chine ? **[ôô]**
E2 : en Chine ?

E2 : oui
I2 : oui
I2 : **[…]** **[…]** euh euh ... **[…]** **[oo]4** **[…]** *mogrec [mogʁɛk] **[…]** **[…]** [R_1_ARD] je **[…]** comprends pas le...
E2 :

[BT29, 3, 02'57]
E3: la sécurité aussi ok puis ta situation familiale ca ressemble à quoi
I3 : la sécurité ... [R_1_ASI_MOUV] ... ok puis ta situation familiale ca ressemble à quoi **[--]** [R_0_B_L_0]

I3 : **7[oo]** **[--]** **+** **[o0o]** [R_1_ALD] Comment ça ça ressemble à quoi ? [R_0_B_SOUR]
E3 : Comment ça ça ressemble à quoi ?

[BT31, 3, 09'30]
E3 : hmm ... puis tu es retourné avec tes parents, j'imagine ?
I3 : hmm ... puis tu es retourné [R_0_B_MACH] avec tes parents … j'imagine ? **[--]**

I3 : [R_1_ALD] **[--]** de quoi ?
E3 : de quoi ?

E3 : au Mexique
I3 : non mes parents habitent ici

E3 : … non je veux dire t'es retourné quand tu es allé visiter
I3 : ah oui avec mon oncle puis mes grands parents

[BT32, I3, 03'34]
I3 : je disais juste allo.. la première chose que t'apprends ... pis les mauvais mots ...
E3 : [R_1_ASS_REPE] je disais juste allo.. la première chose que t'apprends ... **[--]** pis les mauvais mots ...

E3 : [R_1_ARD] **[--]** **[oo]5** oh oui c'est sûr
I3 : oh oui c'est sûr

I3 : mais j'étais en accueil pour apprendre le français c'était avec ma soeur pis j'ai fait mon secondaire ici
E3 : **[--]** **Mais** j'étais en accueil **[--]** pour [R_0_B_H] apprendre le français **[oo]2**
[*Rupture de compréhension. Le mot accueil ne marche pas, il est arrivé avec ses parents*.]

[BT33, I3, 17'34]
E3 : est-ce que **[--]** tu as l'impression **[oo]5** que le certificat [A_Z_82_D] t'a aidé à aller un peu plus loin dans ton français ?
I3 : est-ce que tu as l'impression que le certificat t'a aidé à aller [R_0_B_F] un peu plus loin dans ton français ?

I3 : **9[oo]** ouais ... ben **7[oo]** **[--]** maintenant c'est des cours de base … je trouve ça facile …
E3 : ouais ... ben maintenant c'est des cours de base [\/] je trouve ça facile… **9[oo]**

E3 : c’est de cours de ?... [R_1_ARD] ?
I3 : c’est de cours de ? ...

[BT34, E5, 06’41]
E5 : ok puis qu'est-ce que tu veux dire par « c’est correct »…

E5 : … comment tu vois ça [--] exactement ?
I5 : … comment tu vois ça exactement ?

I5 : [--] [R_1_ARD] [S_C_20_MOUV] pardon ?
E5 : pardon ?

E5 : qu'est-ce que tu veux dire par [--]_[oo]4 + [--] ... tu dis [--] + [o0o] que le métier de comptable « c'est correct » 11[oo]_[R_5161_A] + [--]_[R_1_ARG_ALD]
I5 : qu'est-ce que tu veux dire par ... tu dis que le métier de comptable « c'est correct »

I5 : [R_1_ASI_MOUV_R_0_B_F] hmm hmm
E5 : hmm hmm

E5 : qu'est-ce que [--] tu veux dire par « c'est 12[oo] + [--] + [o0o] correct ? »
I5 : qu'est-ce que tu veux dire par « c'est correct » ?

I5 : ah oui [--] 10[oo] c'est faut que travaille [G_56] [--] 8[oo] [--] pour moi [G_GEOS] c'est une [--] [oo]3 travail, je travaille 7[oo] [ôô] déjà dix ans plus [--] [--] [G_56] et 7[oo] pour moi c'est très ... maintenant c'est facile …
E5 : ah oui c'est faut que [oo]4 travaille [--] [R_0_B_H] pour moi c’est une [--] travail [--] + [--] je travaille [A_0_C_C_P_56] déjà dix ans plus [--] et pour moi c’est [--] très ... maintenant c’est facile pour moi [--] + [--]

[BT34, 5, 10’48]
E5 : moi j’te propose qu'on pourrait se faire un plan B
I5 : moi j’te propose [R_1_ALG] qu'on pourrait se faire un plan B [S_C_2]

I5 : [--] [S_C_20_MOUV] Plan B ? ah ouais [rire]
E5 : plan B ?... ah ouais [rire]

[BT35, 5, 1232]
I5 : mais ça m'intéresserait le métier oui ...
E5 : [R_1_ASI_MOUV] mais ça m'intéresserait le métier oui ...

E5 : [ôô] oui … ok ... [--] [oo]4 est-ce que t'aimerais mieux ...euh [G_5666] ?
I5 : oui ... ok ... est-ce que t'aimerais mieux ?...

I5 : mais si ici c’est le le le travail est demandé le comme vendeur ?... c'est c’est demandé ?
E5 : [R_1_ALG] mais si ici c'est le le le travail est demandé le comme vendeur ?... c’est c’est [--] [R_0_B_H] demandé

E5 : [--] [ôô] Les études ?
I5 : les études ?

[BT35, 5, 1242]
I5 : c'est comme vendeur est demandé ?... est besoin ?... la la compagnie a besoin de vendeurs ici ?
E5 : c'est comme vendeur [--] est demandé ? [--][--] [S_C_0_MOUV] ... est besoin ? [--] [B_S_J_D] la la compagnie a besoin de vendeurs ici ?

E5 : [--] [G_56] au Québec ?
I5 : Au Québec ?

[BT36, 5, 1242]
E5 : [--] [G_56] au Québec ?
I5 : au Québec ?

I5 : hmm hmm euh ici
E5 : hmm hmm euh ici

E5 : [--] [G_56] à l’UQAM ou au [G_56_3] Québec ?
I5 : à l’UQAM ou au Québec ?

I5 : non non au Québec ...
E5 : non non au Québec ...

E5 : [--] [ôô] Oui... euh [oo]4 le

I5 : oui... euh

I5 : … à Montréal il y a beaucoup de postes
E5 : … à Montréal il y a beaucoup de postes

E5 : hmm-hmm … le le métier de vendeur **[oo]4 + [--] + [o0o]** ça **[ôô]**
[***Touche beaucoup d'emplois dans beaucoup d'entreprises***…]
E5 : hmm-hmm … le le métier de vendeur ça touche beaucoup d'emplois dans beaucoup d'entreprises …

I5 : hmm
I5 : hmm

[BT37, 5, 21,54]
E5 : ouais pour moi **[--]** [R_0_B_F] **[--][--]** je pense que pour moi [R_1_ASI_MOUV] c'est mieux le CEGEP **[--]** concurrencer c'est ça ?… **[--] + [--]**_[R_1_ALG] des des [R_0_B_F]_**[--]** des … les personnes ils ils **[--]** ils ... défis ?… c'est comme on dit j'ai j'ai oublié le mot ? … **[--]**_[S_C_10_MOUV]
I5 : oui … oui .. pour moi … je pense que pour moi c'est mieux le CEGEP parce que j'ai maintenant … si je travaille encore j'ai prendre … étudier … le le comptabilité dans université mais el même âge de comme moi peut être déjà … obtenir le le certificat de université … déjà mis pour moi non … déjà ... beaucoup de concurrencer c'est ça ? … des des des … les personnes ils ils ils ... défis … c'est comme on dit j'ai j'ai oublié le mot ? …

E5 : qu'est-ce que tu veux dire ?... **[--]** ren….
I5 : qu'est-ce que tu veux dire ... ren….

I5 : si une poste [G_66_4]_[ATTENTIONCONJOINTE] mais beaucoup de personnes ils veut … c'est une une …
E5 : si une poste **[oo]3** mais beaucoup de personnes ils veut ... c'est une une ...

E5 : ils veulent postuler **[--]** c'est ça ?
I5 : ils veulent postuler c'est ça

[BT38, 5, 29'15]
I5 : [P_MI_C_66] mais t'as l'air d'un...tu prends ça avec un gros sourire, t'as l'air d'un t'sais j'veux dire je veux dire, tu ris et tout ... est-ce que t'es gêné par rapport à ça ou ?...
I5 : [P_MI_C_66] mais t'as l'air d'un...tu prends ça avec un gros sourire, t'as l'air d'un t'sais j'veux dire je veux dire… tu ris et tout ... est-ce que t'es gêné par rapport à ça ou ?...
I5 : [R_1_ALD] [S_C_20_MOUV] **[ôô]** **[--]** par ça ? [R_1_ARD]
E5 : par ça ?

[BT39, 6, 00'55]
I6 : ah pas encore
E6 : ah pas encore

E6 : si c'est pas fait c'est pas grave je l'ai fait pour vous j'ai amené quelques informations … hmm … [G_5666] et puis si on se rappelle un la séance passée **[--]** vos objectifs en fait c'était **[--][--]** de vous trouver un emploi mais d'ici **[--]** environ un an [G_5666] c'est **[--]** ça ?
I6 : [R_0_B_F] et puis si on se rappelle un la séance passée **[--][--]** vos objectifs en fait **9[oo]** **[--]** c'était c'était de vous trouver un emploi mais **[--]** **[--]** d'ici environ un an … [R_1_ASI_MOUV] **[--]** [SILENCE : 1'28"]

E6 : c'est ça ?
I6 : c'est ça ?

[BT40, 6, 09'27]
I6 : c'est pour écrire le programme
E6 : c'est pour écrire **[--]** le programme

E6 : **[oS1o]** **[--]** **[--]** **[--]** pour écrire les programmes ?
I6 : pour écrire les programmes ?

I6 : **[--]** **[oNOTESo]** l'in … l'in ... l'in ... l'informatique
E6 : L'in … l'in … l'in ... l'informatique

E6 : hmm-hmm
I6 : parce que si je travaille dans le domaine de l'informatique il faut sou … souvent écrire le texte … hmm…

I6 : [G_5666_FIG] programmes !
E6 : ELLE ECRIT programmes !

[BT41, 6, 17'10]
E6 : puis euh… qu'est-ce qui a fait qu'en sorte [R_0_B_H] euh [--] suite [R_0_B_L_10] à ce diplôme là vous avez déménagé au Canada ?
E6 : puis euh … qu'est-ce qui a fait qu'en sorte suite à ce diplôme là vous avez déménagé au Canada ?

E6 : pardon ?
I6 : [--] **9[oo]** [--] **[ôô]** **[o0o]** [PAUSE : 4"] **[ôô]** pardon ? [--]

E6 : vous avez fait ce diplôme là en France ?
I6 : [R_1_ARD] vous avez fait ce diplôme là en France ?

I6 : [--] oui
E6 : oui

E6 : est-ce que vous êtes restée en France ou est-ce que vous êtes tout de suite partie au Canada ou retournée en Chine ?
I6 : est-ce que vous êtes restée en France ou est-ce qu vous êtes tout de suite partie au Canada ou retournée en Chine ?

I6 : [R_1_ARG] **[--]** non non [G_56_Z] je retourne en Chine
E6 : non non je retourne en Chine

[BT42, 6, 18'58]
I6 : donc ce **[--] + [--] + [o0o]** gestion de commerce … euh **[oNOTESo]** oui c'est ça
Commerce et gestion **[o0o]** ... euh

E6 : qu'est-ce qui fait que ici vous voulez **[--]** continuer à être secrétaire ?
I6 : [R_0_B_L_0]_**[--]** qu'est-ce qui fait que ici vous voulez **[--]** continuer à être secrétaire **[--]5** ?

I6 : **[--][--]** [PAUSE 4"] pardon ? [R_1_ARG] [R_1_ARD_ALD]
E6 : [PAUSE 4"] pardon ?
E6 : donc ici vous aimeriez toujours continuer à être secrétaire ?
I6 : donc ici vous aimeriez toujours continuer à être secrétaire ?

I6 : **[--]** **[ôô]** oui
E6 : oui

E6 : oui … qu'est-ce qui qu'est-ce qui fait **[--]** que vous voulez toujours faire cet emploi là ?
I6 : oui … qu'est-ce qui fait que vous voulez toujours faire cet emploi là ?

I6 : [S_C_20_10] qu'est-ce que **[--]** je veux faire ?
E6 : qu'est-ce que je veux faire ?

[BT43, 6, 19'10]
E6 : oui qu'est-ce qui qu'est-ce qui fait **[--]** que vous voulez toujours faire cet emploi là ?
I6 : oui qu'est-ce qui fait que vous voulez toujours faire cet emploi là ?

I6 : [S_C_20_10] qu'est-ce que **[--]** je veux faire ?
E6 : qu'est-ce que je veux faire ?

E6 : non mais… pourquoi eh pourquoi vous voulez faire cet emploi là ici au Canada
I6 : non mais **[--]** [R_0_B_F] pourquoi [R_0_B_L_10] eh pourquoi **[--]** vous [R_0_B_MOUE] voulez faire **[--]** cet emploi là ici au Canada

I6 : **[--] 3[oo]** parce que je crois c'est plus euh être secrétaire c'est plus … c'est emploi simple … c'est travail simple
E6 : parce que je crois c'est plus euh être secrétaire c'est plus.… c'est emploi simple … c'est travail simple

E6 : ok
I6 : parce que moi j'veux j'voudrais faire des choses simples …

[BT44, 6, 2105'10]
I6 : **[--]** donc c'est ça là faudrait être capable de parler **[--]** anglais mais si vous restez **[--]** dans un quartier un peu plus francophone ça devrait être correct **[--][--]**

I6 : [R_1_ASI_MOUV] dans la petite ville de Québec
E6 : dans la petite ville [R_0_B_H] de Québec **10[oo]** **[o0o]** [PAUSE : 1" 36] dans le petit ville

E6 : **[--]** ah dans les **[--]** villages **[--]** !
I6 : ah dans les villages

I6 : oui [--] plutôt
E6 : oui plutôt

E6 : oui [--] dans les villages les gens parlent français … ils ont beaucoup [--] de difficultés avec l'anglais … oui
I6 : oui dans les villages les gens parlent [--] français [R_0_B_RIRE] … ils ont beaucoup de difficultés avec l'anglais … [--] oui

E6 : oui ... donc est-ce que vous êtes capable d'avoir une conversation en anglais
I6 : [--] oui ... donc est-ce que vous êtes [R_0_B_H] capable [--] d'avoir [R_0_B_L_0] une conversation **9[oo]** en anglais

[BT45_6, 21'15]
E6 : oui ... donc est-ce que vous êtes capable d'avoir une conversation en anglais
I6 : [--] oui ... donc est-ce que vous êtes [R_0_B_H] capable [--] d'avoir [R_0_B_L_0] une conversation **9[oo]** en [o0o] anglais

I6 : **9[oo]** + [--] + [PAUSE 3"] conversation ?
E6 : [PAUSE 3"] conversation ?

E6 : parler ...
I6 : parler ...

I6 : [S_0_MOUV] ... [--] ah
E6 : ... Ah

E6 : ... oui … discuter avec quelqu'un en anglais
I6 : [S_C_20_MOUV] **9[oo]** [--] **[oo]3** ...
[***oui Discuter avec quelqu'un en anglais ?***]

I6 : euh si si pour faire faire [--][--] les courses **9[oo]** pour savoir … mais [--] travail [--] c'est un peu difficile
E6 : euh si si pour faire les courses pour savoir … mais travail c'est un peu difficile

[BT46, 6, 24'50]
E6 : là … ok … donc :vous parlez français anglais mandarin … ok ... euh … ici ce serait bien d'inclure votre niveau de français … est-ce que vous écrivez bien le français … est-ce que vous parlez bien le français

E6 : français ... [G_56_COMP] est-ce que vous parlez bien [--] français est-ce que [--] vous comprenez bien le [--] français ... ?
I6 : français ... est-ce que vous parlez bien **9[oo]** français [--] [--] [R_1_ASS_MOUV] est-ce que vous comprenez bien le français ...

I6 : [--] iI faut écrire … [G_56_FIG] parler ?...
E6 : il faut écrire ... [--] ... parler ... [--]

E6 : **10[oo]** vous pourriez écrire … [--] **2[oo]** [--] mettons mettons euh ... [--][--] [G_56_FIG]
français parlé ou bien [--] ... français écrit ... **10[oo]** [--] est-ce que vous [--] écrivez bien le français [--] ?
I6 : [--] [R_1_ALD] vous pourriez écrire … [--] **[ôô]** [--] mettons mettons euh ... [--] [S_C_10_MOUV] français parlé ou bien … [--] [R_1_ASI_MOUV] ... français écrit ... est-ce que vous écrivez bien le français ?

I6 : [--] **8[oo]** euh ... oui [--] [R_1_ASI_MOUV]
E6 : euh ... oui

E6 : oui donc vous pouvez écrire français … euh... français écrit bien
I6 : oui donc vous pouvez écrire [--] français … euh... français écrit [R_0_B_H] [--] [--] bien

I6 : [R_0_B_H] [--][--] hmm
E6 : hmm

[BT47, 7, 16'00]
E7 : est-ce que vous comptiez travailler après vos études en faisant un certificat ... est-ce que vous comptiez travailler aussi en même temps ?
E7 : est-ce que vous comptiez travailler après vos études en faisant un certificat ... est-ce que vous comptiez travailler aussi en même temps ? **[9[oo]**

I7 : [--] + **[o0o]** [R_0_B_F] moi ? [--]
E7 : moi ?

E7 : ouais … pendant les études est-ce que vous vouliez travailler ici ou seulement
I7 : ouais **[9[oo]** + [--] + [R_0_B_L_0] pendant les études est-ce que vous vouliez travailler ici ou seulement …

I7 : [7[oo] + [--]] je ne sais pas si [--] si c'est possible
E7 : je ne sais pas si si c'est possible …

E7 : hmm-hmm
I7 : hmm-hmm

I7 : [--] parce que [--] [R_1_ARG] + [ôô] j'ai un enfant…
E7 : parce que j'ai un enfant…

E7 : ouais
I7 : ouais

[BT48, 8, 00'36]
E8 : est-ce est-ce que t'en as parlé à ton enseignante ? ...
I8 : [R_0_B_MORD] est-ce est-ce que t'en as parlé à ton enseignante ? ...

I8 : [R_1_ARD] tu parlais avec mon ...
E8 : tu parlais avec mon ...

E8 : est-ce que t'en as parlé à ton enseignante de ta difficulté avec la langue ?
I8 : est-ce que t'en as parlé à ton enseignante de ta difficulté avec la langue 2[oo] [o0o] [P_MI_L] [A_0_D_N_20_66] [S_C_10_MOUV] 3[oo] [--] [o0o]

I8 : non je crois que l'enseignante école de langue [--] 7[oo] elle comprend [G_56_D] cette situation …
E8 : non je crois que l'enseignante école de langue elle comprend cette situation …

E8 : mais oui
I8 : mais oui

I8 : donc pour tout étudiant.
E8 : [G_56] donc pour tout étudiant.
E8 : euh …
I8 : on doit lire le … les romans
E8 : oui

[BT49, 8, 00'55]

E8 : hmmm je t'avais demandé à propos de ton CV si tu voulais faire des modifications
I8 : hmmm je t'avais demandé à propos de ton CV si tu voulais faire des modifications

I8 : [P_MI_F]_[oCVo] oui j'ai déjà fait les modifications [o0o] vous voulez voir [--]
E8 : oui j'ai déjà fait les modifications vous voulez voir ?

E8 : oui … et puis comment ca s'est passé pour toi faire ça ?
I8 : [--] [R_0_B_F] oui … et puis comment ca s'est passé pour toi pour faire ça [oo]6 ?

I8 : euh [2"] … comment s'est passé pour faire [o0o] ça ?
E8 : euh … comment s'est passé pour faire ça

E8 : oui … as tu trouvé ca difficile ?…
I8 : oui … [oCVo] as tu trouvé ça [o0o] difficile … ?

[BT50, 7, 02'37]
I7 : Parce que on peut la Colombie [--] on peut étudier pendant la soir
E7 : [R_1_ASS_MOUV] parce que on peut la Colombie [--] on peut étudier pendant la [--] soir [oo]3

E7 : [--] pendant [--] la quoi ? [R_1_ARD] [--]
I7 : pendant la quoi ?

I7 : la soir
E7 : la soir

E7 : [--] [ôô] le soir [R1_ASS_MOUV] ok [--]
I7 : le soir ok

I7 : le soir à temps plein
E7 : [R1_ASS_MOUV] le soir à temps plein

E7 : ok [--]
I7 : ok

I7 : [R1_ASS_MOUV] et [--] et pendant le jour on peut travailler
E7 : le soir à temps plein et pendant le jour on peut travailler

E7 : ok [--] [R_1_ARG] donc vous venez de la Colombie [G_66]
I7 : ok … donc vous venez de la Colombie

[BT51, 8, 00'44]
I8 : **[oCVo]** C'est pas trop difficile juste avoir … il y a des problèmes … c'est je crois que c'est le problème de **[o0o]** grammaticals
E8 : **[o0o]** c'est pas **[oCVo]** trop difficile juste **[o0o]** avoir … il y a des **[--]** problèmes je crois que c'est le **[--]** des problèmes grammaticals

E8 : [R1_ASS_MOUV] ok
I8 : ok

I8 : le français

E8 : ok **[oCVo]**
I8 : ok

[BT52, 8, 10'32]
E8 : hmm ... euh tu m'avais dit aussi la semaine passée que c'était obligatoire de suive le cours à l'école des langues afin de te trouver un emploi ?
I8 : hmm ... [R_0_B_F] euh tu m'avais dit aussi la semaine passée que c'était obligatoire de suivre le cours [R_0_B_MORD] à l'école des langues [R_1_ASI_MOUV] **[--]** afin de te trouver un emploi **9[oo]**

I8 : **[--]** hmm [o0o] oui je crois pour moi c'est comme ça
E8 : Hmm oui je crois pour moi c'est comme ça

E8 : toi c'est ça
I8 : toi c'est ça

I8 : [R_1_ASS_MOUV] oui
E8 : oui
E8 : ok
I8 : ok

I8 : oui pour moi c'est comme ça
E8 : oui pour moi c'est comme ça

[BT53, 8, 12'30]
I8 : **[--] 9[oo]** après-midi je l'ai amené à la maison **[--] [oo]4** euh donc **[\/] + 9[oo]** parce que chez moi en Chine
E8 : après-midi je l'ai amené à la maison euh donc parce que chez moi en Chine

E8 : j'ai pas été claire hein j'ai pas j'ai pas été claire hein
I8 : j'ai pas été claire hein j'ai pas j'ai pas été claire hein

I8 : tu veux …
E8 : tu veux …

I8 : j'ai j'ai pas été claire dans ce que je t'ai demandé hein ... t'as pas t'as pas bien compris ...
I8 : J'ai j'ai pas été claire hein [R_1_ARD] [R_0_B_I_MORD] dans ce que je t'ai demandé hein ... t'as pas t'as pas bien compris ... [Y_PAUS]

I8 : **[--]** euh ...
E8 : euh ...

E8 : est-ce que tu veux que je répète ?...
I8 : est-ce que tu veux que je répète ?... [R_0_B_DG_SA]

I8 : euh ok [R_1_ARG] c'est bon ... c'est bon
E8 : euh ok c'est bon ... c'est bon

E8 : enfin ce que je voulais savoir c'est comme avant les deux vous travailliez en Chine
E8 : enfin ce que je voulais **[--]** savoir c'est comme **[--]** avant les deux vous travailliez en Chine

I8 : **[--]** [R_1_ASI_MOUV] oui
I8 : oui
E8 : parce que vous avez besoin d'argent
I8 : parce que vous avez besoin d'argent

I8 : **[--]** [R_0_B_I_MORD] oui c'est ça ... [R_0_B_G_E_H] c'est ça
I8 : oui c'est ça ... c'est ça

[BT54, 8, 10’55]
E8 : et puis tu disais que c'était obligatoire de [--] d’aller à l'école des langues pour te trouver un emploi
I8 : et puis tu disais que c'était obligatoire de d’aller à l'école des langues pour te trouver un emploi

I8 : [R_1_ARD] euh comment vous pouvez répéter ?
E8 : euh comment vous pouvez répéter ?

[BT55, 8, 12’20]
E8 : [S_C_0] quand vous ... vous étiez ensemble en Chine ?
I8 : quand vous ... vous étiez ensemble en Chine ?

I8 : **7[oo] [ôô] [--]** oui
E8 : oui

E8 : oui ... puis comment ça se passait ... tous les deux vous travailliez
I8 : oui ... puis comment ça se passait ... tous les deux vous travailliez

I8 : oui **7[oo]** [R_1_ARG] [--] tous les deux on travaille..
E8 : tous les deux on travaille..

E8 : ok … et puis ici il y a juste lui qui travaille ... comment ça se vit ça ?
I8 : ok … et puis ici il y a juste lui qui travaille ... comment ça se vit ça ? **8[oo]**

I8 : [o0o] euh comment ça vit [G_5666] ?
E8 : euh comment ça vit ?

I8 : et comment ... qu’est-ce que ça l'a comme conséquence que ça vous fait qu’il soit seul à travailler [S_C_10_MOUV] **[--] [oo]3**

I8 : [S_20_MOUV] [G_5666] eh parce qu’ici autour de moi il n'y a pas de famille **[oo]5 [--] 9[oo]** seulement moi j’ai gardé ma fille ... chaque matin je l'ai accompagnée à l'école … **9[oo]**
E8 : eh parce qu’ici autour de moi il n'y a pas de famille seulement moi j'ai gardé ma fille... chaque matin je l’ai accompagnée à l’école …

E8 : hmm-hmm
I8 : hmm-hmm

[BT56, 8, 17’09]
[8_1709_(oo)_CVNAT]

E8 : oui **[--]** et **[--] + [oo]3 + [o0o]** c’est … c’est … c’est un problème pour toi **[--]** ?
I8 : oui et c’est ... c’est … c’est un problème pour toi ?

I8 : Oui parce **[--]** que maintenant j’ai déjà **[--]** vingt vingt **[--]** vingt deux pu vingt et **[--]** un …
E8 : Oui parce que maintenant j’ai déjà ving vingt vingt deux pu vingt **[oo]4** et un …

E8 : moi ? [I a dit plus haut qu’elle vait 31 … [se] ne comprend pas]
I8 : moi ? [I a dit plus haut qu’elle vait 31 … [se] ne comprend pas]

I8 : moi ?
E8 : moi

E8 : toi **[--]**
I8 : toi

I8 : après un an j’ai 23 ans ,
E8 : après **[--]** un **[--]** an j’ai **[--]** 23 ans …

E8 : **[ôô]** trente trois
I8 : trente trois

[BT57, 8, 17’30]
I8 : Mais j’ai eu des problèmes d’âge aussi maintenant je suis plus **[--] 9[oo]** vieille [R_1_ARD] [G_56] que l’autre étudiant … [G_56_D]
E8 Mais j’ai eu des problèmes d’âge aussi maintenant … je suis plus vieille que l’autre étudiant …

E8 : donc tu te sens pressée
I8 : donc tu te sens pressée

I8 : **[--]** oui comme ça
E8 : oui comme ça

E8 : ok ... puis ça se termine quand ton cours [--] à l'école des langues ?
I8 : ok ... puis ça s termine quand ton cours à l'école des langues

I8 : hmm
E8 : hmm

E8 : quand ça se termine ton cours à l'école de langues ?
I8 : quand ça se termine ton cours [R_0_B_L_2] **9[oo]** [R_0_B_R_I_G_1] à l'école de langues

I8 : euh [--] maintenant je suis en niveau avancé **9[oo] 1**
E8 : euh maintenant je suis en niveau avancé 1

I8 : oui
E8 : oui

I8 : euh comme ça rouler deux … un trois … je crois on a besoin deux ou trois semestres c'est-à-dire on va prendre.. obtenu sept certificats l'année prochaine ou … en été ou en hiver

[BT58, 8, 20'16]
E8 : euh mais au fond est-ce que vous avez eu un choc ton conjoint et toi ... un choc comme vous êtes arrivés ici parce que c'est différent que la France c'est différent de la Chine ...
I8 : euh mais au fond est-ce que vous avez eu un choc [--] ton conjoint et toi ... un choc comme vous êtes arrivés ici parce que c'est différent que la France c'est différent de la Chine ...

I8 : oui
E8 : oui

E8 : y a la neige … y a le froid
I8 : y a la neige … y a le froid

I8 : ouais
E8 : ouais

E8 : comme ... comment ça s'est ... comment vous avez vécu ça ?
I8 : comme ... comment ça s'est ... comment [--] vous avez vécu ça **9[oo]** [\/] **6[oo]** [G_5666] **[o0o]** ?

I8 : choc ?
E8 : choc ?

E8 : hmm une crise
I8 : hmm une crise

I8 : [R_1_ASS_MOUV] [--] ah ouais
E8 : ah ouais

E8 : avez-vous eu une crise ?
I8 : avez-vous eu une crise **9[oo]** ?

I8 : [o0o] [--] euh ... non ?
E8 : euh ... non ?

[BT59, 8, 19'30]
E8 : donc tu me disais ici … [--] [G_66] **[oNOTESo]** t'as pas de famille [R_1_ARD] …
I8 : donc tu me disais ici … t'as pas de famille …

I8 : non
E8 : non [--]

E8 : [--] est-ce que tu a des amis
I8 est-ce que tu a des amis

I8 : euh … nute je ne connais
E8 : euh [--] nute je ne connais

E8 : [--] pardon [S_C_20_MOUV] [R_1_ALG] + ?
I8 : pardon ?

I8 : je ne connais ... je ne connais des amis ici
E8 : je ne connais ... [--] [R_1_ARD] je ne connais [--] des amis [R_1_H] ici

E8 : tu as des amis ici ?

I8 : tu as des amis ici ?

I8 : oui
E8 : [--] oui

E8 : oui
I8 : oui [--] [R_1_ALD]

E8 : et et …
I8 : c'est tout des immigrants

[BT61, 10, 05'30]
I10 : oui le client et j'ai besoin peut-être euh … cent livres c'est ça
E10 : oui le client et j'ai [--] besoin peut-être [--] euh … cent livres [R_0_B_L_0] c'est ça

E10 : ok [R_1_ASI_MOUV] [--] … dans l fond si [--] le client ... j'ai pas compris [R_1_ARG_MOUV] [rires] [--] ?
I10: : ok … [rires] hmm … dans l fond si [--] le client ... j'ai pas compris ?

I10 : **[oo]5** [A_0_D_Y_7_P2_66] parce que en anglais [R_0_B_SOUR] c'est order
E10 : parce que [--] en anglais c'est order

E10 : [R_1_ASS] [--] **[oo]5** ah ok commander **[ôô]** ... commander
I10 : ah ok commander [V] [--] ... commander

I10 : [R_1_ALD] [--] a ... ah oui oui **[oo]3** commander …
E10 : a ... ah commander …

[BT62, 8, 22'01]
I8 : [G_5666] … dans un caisse [G_5666_G] de [G_56_D] supermarché [G_56_D] 9[oo] je [--] je je [G_56_FIG] m'occuper des choses comme ça
E8 : dans un caisse de supermarché je je je m'occuper des choses comme ça

E8 : et comment tu vois ce travail là **9[oo]** [--] ?
I8 : et comment tu vois ce travail là ?

I8 : **[o0o]** euh comment ?
E8 : euh comment ?

E8 : qu'est-ce que tu penses de ce travail là ?
I8 : qu'est-ce que tu penses de ce travail là ?

I8 : [P_MI_FR] d'abord on peut communiquer **[oo]3 9[oo]** avec les gens [G_56] pour [--] **[oo]3**
faire des progrès de langue [--]
E8 : d'abord on peut communiquer avec les gens pour faire des progrès de langue

E8 : hmm hmm … donc si je comprends bien ce que tu me dis … en fait si tu acceptes le fait de pas avoir un emploi de directeur
I8 : Hmm hmm … donc si je comprends bien ce que tu me dis … en fait si tu acceptes le fait de pas avoir un emploi de directeur

I8 : oui

[BT63, 8, 26'13]
I8 : oui
E8 : [R_1_ASS_MOUV] oui

E8 : t'es en train de réaliser ton défi là présentement parce que ça représente beaucoup ton défi [--]
I8 : t'es en train de [--] réaliser ton défi là présentement [--] parce que ça [--] représente **[ôô]** beaucoup ton [--] défi [--]

I8 : [PAUSE : 3"] ... je présente beaucoup de défis ?
E8 : ... je présente beaucoup de défis ?

E8 : [R_0_B_RIRE] **9[oo]** attends [B_P_7] je vais [--] … j'vais reformuler … si j'ai bien compris tu es venue [--] ici par [oo]2 défi[o0o] parce que t'aime les défis
I8 : [R_0_B_RIRE] attends je vais [--] reformuler ... si j'ai bien compris tu es venue ici par défi [--] parce que [--] t'aime les défis

I8 : oui
E8 : oui

E8 : et **[oo]2 + [o0o]** puis si là moi je comprends bien
I8 : et puis si là moi je comprends bien

I8 : [R_1_ASS_MOUV] oui
E8 : oui

[BT64, 8, 21'28]
E8 : [R_1_ALG] **[--]** ok **[--]** et toi **[ôô] [oo]5** tu veux travailler comme employée **[--]**
I8 : ok et toi tu veux travailler comme employée **9[oo]** hmm **R9[oo]**

I8 : comme employée ? **[o0o]** [V] [R_0_B_I_MORD]
E8 : **[--]** comme **[--]** employée

E8 : **[--]** [R_1_ALD] et ne suis pas certaine de **[--]** comprendre, tu me disais que en **[--]** Chine
I8 : et ne suis pas certaine de comprendre … tu me disais **[--]** que en Chine

I8 : hmm-hmm
E8 : hmm-hmm

E8 : **[--]** tu serais **[--]** comme un directeur
I8 : tu serais comme un directeur

I8 : [R_1_ASI_MOUV] oui
E8 : **[--]** oui

E8 : [R_1_ALG_ARD] mais ici tu serais **[--]**
I8 : mais ici tu serais

I8 : comme le [G_56_D] [V] **9[oo]** employée normale
I8 : comme **[--]** une employée normale

I8 : ouais
E8 : ouais **[--]**

[BT65, 9, 11'58]
E9 : c'est ça … mais ... non mais **[--]** toi **[--]** tu **[--]** as fait c'que tu pouvais puis tu **[--] [ôô]** lui as laissé beaucoup [G_66] de chances et lui **[oo]5** s'est pas pris en main
I9 : C'est ça … mais … non mais toi tu as fait c'que tu pouvais puis tu lui as laissé beaucoup de chances et lui s'est pas pris en main

I9 : maintenant il compris à l'Ukraine … il téléphone … m'a téléphoné … avant trois mois … la première chose qu'est-ce qu'il dit après ça … allo ... si tu peux faire demande pour moi je veux arriver à Canada, pour quelle raison maintenant je je dis excuse
E9 : maintenant il compris [R_1_ASI_MOUV] à l'Ukraine **[--]** … il téléphone … m'a **[--]** téléphoné … avant **[--]** trois mois, la première **[--]** chose qu'est-ce **[--][--][--]** [R_1_ALG] qu'il dit après ça, salou **[--]** ... si tu **[oS3o] [--]** peux faire **[oS3o] [--]** [R_0_B_MOUE] **[o0o]** demande **[oS3o]** pour moi **[--]** je veux arriver à Canada, pour quelle raison maintenant je je dis excuse **[--]** [*beaucoup de* [R_0_Y_CLI] [E_9]
[*Traite plusieurs pensées en même temps ?*]

E9 **: [ôô]** ok parce qu'il est retourné là bas
I9 : ok parce qu'il est retourné là bas **[…]**

I9 : mais ça ne marche pas si tu n'as pas aucun document et …
E9 : mais ça ne marche pas si tu n'as pas aucun **[--]** document et …

E9 : … donc attends … je veux juste comprendre [G_5666] [oo]5 parce que je suis pas sûre **[--]** de comprendre **[oo]5 [--]** ce que tu m'dis parce que lui … c'est **[oo]5** [G_66] son choix d'être reparti en Ukraine [G_Z_66] ou c'est...
I9 : … donc attends, je veux juste comprendre, parce que je suis pas sûr de comprendre ce que tu me dis parce que lui, c'est son choix d'être reparti en Ukraine ou c'est ...

I9 : non
E9 : non

E9 : c'est que le Canada **[--]** qui n'a pas …
I9 : c'est que le Canada qui n'a pas …

I9 : c'est le Canada
E9 : c'est le Canada …

E9 : ah ok …
I9 : ok …

[BT 67, 9, 28’38]
I9 : hmm-hmm
E9 : hmm-hmm

E9 : de trouver un emploi euh dans un CPE ... est-ce que tu penses c’est une bonne idée ?
I9 : de trouver un emploi euh dans un CPE ... [--] est-ce que tu penses c’est une bonne idée ? [--][--] **11[oo]**

I9 : hmm-hmm [*paire adjacente non adaptée*]
E9 : hmm-hmm

E9 : d’essayer …
I9 : d’essayer …

I9 : … [--][--] **[ôô]** ah d’essayer !
E9 : ... ah d’essayer !

E9 : oui
E9 : oui

I9 : [--] **[ôô]** d’esssayer oui je comprends je comprends ... [--] [--] [A_0_C_C_R_66] je je réfléchis ... [G_56]
E9 : d’essayer oui je comprends je comprends ... je je réfléchis..

E9 : oui oui oui c’est correct prends ton temps, parce que tu dis que c’est difficile
I9 : oui oui oui [--] c’est correct [--] [R_0_B_L_2] prends ton temps, parce que [--] tu dis que c’est difficile

I9 : [R_1_ASI_MOUV] [--] **[oo]4** ici oui à Montréal c’est difficile
E9 : ici oui à Montréal c’est difficile

E9 : à Montréal est difficile
I9 **: [o0o]** à Montréal c’est difficile

[BT68, 10, 05’00]
I10 : c’est le même *logistic* parce que je dois demander est … parce qu’il y a des livres peut-être c’est hmm ne pas plush, tu dois … je dois demander hmmle média ... non … hmm …
E10 : c’est le même *logistiesé [lɔʒistjeze] [R_1_ASS_MOUV] [--] parce que je dois demander est … [R_0_B_L_2] parce qu’il y a des livres peut-être [R_1_ASS_MOUV] [--] c’est hmm ne pas plus … [--] tu dois, je dois demander hmm [--] le [--] média ... non … [S_C_0_MOUV] **11[oo] + [oo]1** [R_0_B_MOUE] hmm …

E10 : comment c’est … ?.
I10 : comment c’est ….

I10 : hmm ….
E10 : hmm ….

E10 : [S_C_20_MOUV] ben décris-le … [G_5666] je vais essayer de le [--] faire avec toi, c’est quoi… le [--] … c’est quoi [--] … [G_5666] ca ressemble à quoi [--] ?… ce que tu veux dire [R_0_B_L_0] ...
I10 : ben décris-le, je vais essayer de le faire avec toi, c’est quoi … le … c’est quoi … ca ressemble à quoi ? … ce que tu veux dire …
I10 : euh … si des livres c’est … par exemple…

E10 : [R_1_ASS_MOUV] [--] hmm-hmm
E10 : hmm-hmm

[BT70, 10, 10’15]
I10 : quand je suis [--]_[ôô] arrivée ici … euh hmm **[oo]3** … à peine peut-être **10[oo] + [--] + [o0o]** trois mois …**10[oo] + [oo]2 + 12[oo]** euh.. j’ai [--] + **[o0o]** ensemble ... euh ... j’ai [--] + **[oo]5** ensemble mais
E10 : quand je suis arrivée ici [--] … euh hmm … à peine peut-être trois mois … euh ... j’ai ensemble … [--] [R_1_ASS_MOUV] euh ... j’ai ensemble mais

E10 : j’ai [R_0_B_MOUE]
I10 : **[ôô]** j’ai

I10 : **[oo]5_[o0o]_[ôô]** je suis ensemble [G_S_4_1020_10]
E10 : Je suis [--] ensemble **[oo]6**

E10 : ens … ens … enceinte **[ôô]** ?
I10 : ensemble ? ...

I10 : oui **9[oo]** [ɑ̃sɛn(ə)]oui [G_56] pardon
E10 : oui [ɑ̃sɛn(ə)]
ne oui pardon

E10 : [--] enceinte
I10 : enceinte

I10 : [ɑ̃sɛn(ə)] … oui [--]
E10 : [ɑ̃sɛn(ə)] … oui

[BT71, 10, 08'20]
E10 : ok … puis est-ce que tu vivais, tu vivais avec tes parents … tu vivais seule en Chine ?… encore que t'étais au secondaire … après le secondaire, tu vivais toute seule ou avec tes parents ?
I10 : ok ... puis est-ce que tu vivais, tu vivais avec tes parents … tu vivais seule en Chine ?… encore que t'étais au secondaire **[oo]2** … après le secondaire [R_0_B_L_0] [R_0_B_F] … **[--]** [R_1_A_H] + [_MOUV] tu vivais toute seule ou avec tes parents ? **9[oo]** …

I10 : pardon ?
E10 : pardon ?

E10 : quand t'étais au secondaire … t'as terminé le secondaire ?
I10 : quand t'étais [/\][--] au secondaire … t'as terminé le secondaire ?

I10 : Oui
E10 : [R_1_ASI_MOUV] oui

E10 : tu travaillais à la librairie
I10 : tu travaillais à la librairie

I10 : oui
E10 : [R_1_ASI_MOUV] [--] ah oui

E10 : tu vivais ... oui ... ou est-ce que tu vivais ?
I10 : tu vivais ... oui ... ou est-ce que tu vivais ?

[BT72, 10, 12'48]
E10 : [R_1_ASS_MOUV] hmm c'est pas facile … mais tu comprends [G_56] ?
I10 : hmm c'est pas facile … mais tu comprends ?

I10 : pour le caramé c'est aussi oui [--]
E10 : pour le [kaʁame] c'est aussi oui

E10 : pour le quoi ?
E10 : pour le quoi ?

[BT73, 10, 12'50]
I10 : [karme] … le carnet de français
E10 : [karme] **[oo]2** … le carnet de français

E10 : [--] **[ôô]** le carnet ? [--] le carmé
I10 : le carnet ? le *carmé [kaʁme]

[BT74, 10, 13'00]
I10 : [kaʁme]
E10 : [kaʁme] **10[oo] + [oo]2**

E10 : hmm
I10 : hmm

[BT75, 10, 13'10]
I10 : [kaʁme] … c'est le même il est … elle a … elle est
E10 : [kaʁme] **[oo]2** … [--] c'est le même [--] il est, elle a, elle est

E10 : [--] **[ôô]** ah grammaire !
I10 : grammaire !

[BT76, 10, 13'20]
I10 : dans l'fond ici tu pouvais quand même parler anglais donc c'était ?
E10 : dans l'fond ici tu pouvais quand même parler anglais **10[oo] + [o0o]** donc c'était ?

I10 : **[oo]2** heu **[o0o]** ... des langues des [--] enfants ?
E10 : heu … des langues des enfants ?

E10 : ben avant quand t'es arrivée au

I10 : ben avant quand t'es arrivée [R_0_B_H] au [--] [R_0_B_L_0]

I10 : ah ...
E10 : ah …

E10 : à Montréal tu …
I10 : à Montréal tu …

I10 : [--] [P_MI_L_56] … pour le communation…
E10 : … communication

[BT77, 10, 13'20]
E10 : que le français … ok … puis quand t'es arrivée ici … qu'est-ce que tu faisais … qu'est-ce que t'as fait ? ... t'as eu des enfants après … après deux ans que t'es arrivée ici …
I10 : que le français … ok … puis quand t'es arrivée ici [R_1_ASS_MOUV] [--] qu'est-ce que tu faisais ? … qu'est-ce que t'as fait ? ... t'as eu des enfants après … après deux ans que t'es arrivée ici [PAUSE : 172 ms] **9[oo]** quand t'est arrivée [V][--] ici en 2007 [R_1_H] +… 2007

I10 : [--] **[oo]9** 2007 oui [--]
I10 : 2007 oui

E10 : puis t'as eu ton premier enfant c'était quand ?
I10 : puis t'as eu ton premier enfant c'était quand ?

I10 : ah [--] **[oo]3** hmm … le **[oo]5** [A_0_D_J_1_P1_66] mon premier enfant [--] il est né en Chine mais…

[BT78, 10, 14'30]
I10 : le cuisiniste … il a commencé travail il est ouverteur … ouvrier ?
E10 : le cuisiniste … il a commencé [--] travail il est [--] ouverteur **[oo]2** [--] … ouvrier [--] ?

E1 0 : ouvrier
I10 : ouvrier

I10 : ah ouvrier
E10 : ah ouvrier

E10 : [--] **[ôô]** ok
I10 : ok

I10 : alors fa no ... alors … usine … vêtement … hmm-hmm ok
E10 : mais après

[BT79, 10, 15'33]
[10_1533_(oo)_CVIMM]
E10 : ok

E10 : puis euh … est-ce que … est-ce que t'as d'autres amis avec qui tu parles ou est-ce que t'as d'autres amis … juste seulement avec tes enfants tout le temps tout le temps ou bien t'as d'autres … t'as des amis ici ?
I10 : puis euh … est-ce que … est-ce que t'as d'autres amis [--] avec qui tu **11[oo]** parles ou est-ce que t'as d'autres amis [R_1_H] + [--] **[ôô]** … juste seulement avec tes enfants tout le temps tout le temps ou bien t'as d'autres … t'as des amis … [--] ici [--] **[oo]2** [--] ?

I10 : pardon ?
E10 : pardon ?

E10 : est-ce que t'as des amis euh ... est-ce que t'as des amis dans le fond … que tu peux parler … que … à Montréal ?
I10 : [R_0_B_SOUR] est-ce que t'as des amis euh … **9[oo]** est-ce que t'as des amis dans le fond … que ut peux parler … que .. à Montréal ?

I10 : **[oo]2** mon ami ? [G_56]
E10 : mon ami ?

E10 : est-ce que tu as des amis ?
I10 : est-ce que tu as des amis ?

I10 : [--] **[oo]2** euh **R[oo]2** ... **[o0o]** c'est pour les québécois [--] ?...
E10 : euh.. c'est pour les québécois ?..

[BT80, 10, 14'30]
E10 : est-ce que t'as des amis euh.. est-ce que t'as des amis dans le fond ... que tu peux parler … que ... à Montréal ?

I10 : [R_0_B_SOUR] est-ce que t'as des amis euh ... **9[oo]** est-ce que t'as des amis dans le fond … que tu peux parler … que … à Montréal ?

I10 : **[oo]2** mon ami ? [G_56]
E10 : mon ami ?

E10 : est-ce que tu as des amis ?
I10 : est-ce que tu as des amis ?

I10 : **[--]** **[oo]2** euh **R[oo]2** … **[o0o]** c'est pour les québécois **[--]** ? ...
E10 : euh ... c'est pour les québécois ?..

E10 : peu importe non … euh … est-ce que t'as des amis asiatiques ou euh..
I10 : peu importe non … [R_1_H] + … euh … **[--]** est-ce **[--]** que t'as des amis asiatiques ou euh ...
I10 : … [R_1_H] [R_0_B_SOUR]
E10 : …

[BT81, 10, 15'55]
E10 : est-ce que tu as des amis ?
I10 : est-ce que tu as des amis ?

I10 : **[--]** **[oo]2** euh **R[oo]2** ... **[o0o]** c'est pour les québécois **[--]** ? ...
E10 : euh.. c'est pour les québécois ?..

E10 : peu importe non … euh … est-ce que t'as des amis asiatiques ou euh ...
I10 : peu importe non … [R_1_H] + euh … **[--]** est-ce **[--]** que t'as des amis asiatiques ou euh ...

I10 : … [R_1_H] [R_0_B_SOUR]
E10 : …

[BT82, 10, 16'05]
E10 : peu importe non … euh ... -ce que t'as des amis asiatiques ou euh..
I10 : peu importe non … [R_1_H_+] … euh … **[--]** est-ce **[--]** que t'as des amis asiatiques ou euh ...

I10 : … [R_1_H] [R_0_B_SOUR]
E10 : …

E10 : est-ce que … comment ... **[--]** comment dire ça … est-ce que … est-ce que t'as des amis ... est-ce que t'as des amis c'est tout ? …
I10 : est-ce que … comment … comment dire ça … est-ce que … est-ce que t'as des amis … est-ce que t'as des amis c'est tout ?…

I10 : **[oo]2** euh **[--]** … je connais quelques amis c'est seulement ... euh … **[--]** + **[o0o]** pendant l'école **[ôô]** je connais mais **[--]** maintenant euh peut-être [G_56] il … avoir travail ici **[--]** **[oo]2** mais n'est pas beaucoup …
E10 : euh ... je connais quelques amis c'est seulement ... euh… pendant l'école je connais mais maintenant euh peut-être il … avoir travail ici mais n'est pas beaucoup …
E10 : ok
I10 : ok

[BT83, 10, 19'50]
E10 : … qu'est-ce que ? … c'est quoi ton but ? qu'est-ce que tu veux faire ?
I10 : … qu'est-ce que ? … c'est quoi ton but ? qu'est-ce que tu veux faire ?

I10 : … euh … je veux … euh … étudier … le logistique
E10 : … euh … je veux ... euh … **[--]** étudier … le logistique **[--]**

E10 : **[ôô]** … ok **[--]**
I10 : … ok

I10 : … parce que j'aime ça … il y a beaucoup le … parce qu je pensais il y a le travail c'est activi … activit … activit … activité où ?...
E10 : … parce que j'aime ça … **[--]** il y a beaucoup le **[--]** … parce qu je pensais c'est **[--]** il y a le travail c'est activi … activit … activit … activité 11[oo] où ?...

E10 : activité
I10 : activité

I10 : activité ?
E10 : activité ?

E10 : le travail **[--]** c'est ?…
I10 : le travail c'est …

[BT84, 10, 20'10]
I10 : … euh … logistique pourquoi … c'est le même commander
E10 : … euh … [--] logistique pourquoi … c'est le [--] même commander

E10 : [--] pour commander [ôô] comme à la [--] libraire ?
I10 : pour commander comme à la libraire

I10 : … pour aller à la caisse …
E10 : … pour aller à la caisse …

E10 : euh … comme [--] quand t'étais en Chine à la libraire pour commander des euh ... [--] c'est pourquoi ?
I10 : euh … comme quand t'étais en Chine à la libraire pour commander des euh ... c'est pourquoi ?

I10 : … hmm parce que le logistique c'est travail c'est .. grande.. beaucoup euh … beaucoup professions
E10 : … hmm [--] parce que [--] le logistique euh [--] c'est travail [R_0_B_H] c'est ... grande ... [oo]6 … beaucoup [--] euh, beaucoup [oo]3 professions

E10 : … ouais [R_0_B_H]
I10 : … ouais

[BT85, 10, 20'10]
I10 : mais c'est pour la hmm … pays c'est vocabulaire c'est quoi ? tt
E10 : mais c'est pour la hmm … pays c'est vocabulaire c'est quoi ? tt

E10 : si tu l'as en [--] anglais tu peux me le dire [--]
I10 : si tu l'as en anglais tu peux me le dire

I10 : oh ok hmm pardon [--]_[R_0_B_SOUR]
E10 : oh [--]_[R_0_B_H] ok [--] hmm pardon [***elle rit***]

E0 : prends ton temps c'est correct
I0 : prends ton temps [--] c'est correct

I10 : oui… c'est quoi … hmm … hmm hmm… par exemple hmm c'est la même vêtement ou livre hmm hmm le mute apparder … Non-non non … Euh… associés ... les bois … c'est le mute apparder … Non-non non … euh … associés … les bois … c'est
E10 : oui … [--] hmm [oo]6 c'est quoi … [o0o] hmm … [oo]6 hmm hmm … par exemple [R_1_ASS_MOUV] hmm c'est la même vêtement ou livre ... [--] [R_0_B_L_1] le mute apparder… 11[oo] … non-non non … [--] euh [--] … associés ... les bois … c'est

E10 : … les boites … les bois
I10 : … les boites … les bois

[BT86, 10, 23'33]
I10 : oui … c'est quoi … hmm , hmm hmm … par exemple hmm c'est la même vêtement ou livre hmm hmm le mute
apparder… Non-non non … Euh… associés … les bois … c'est le mute apparder … non non non … euh … associés … les bois … c'est
E10 : oui … [--] hmm [oo]6 *c'est quoi* … [o0o] hmm … [oo]6 hmm hmm … par exemple [R_1_ASS_MOUV] hmm c'est la même vêtement ou livre … [--] [R_0_B_L_1] le mute apparder… 11[oo] … non-non non … [--] euh [--] … associés … les bois … c'est

E10 : hmm hmm

E10 : … les boites … les bois
I10 : … les boites … les bois

I10 : … euh … les bois les bois
E10 : … euh … [--] les bois les bois

E10 : [--] ok [P_MI_F] [oBOISo] le bois
I10 : ok le bois

I10 : le bois c'est
E10 : le bois c'est

[BT87, 10, 24'30]
E10 : ok [--]
I10 : ok

I10 : changer pour l'autre … pour l'autre pays c'est … ça prend comme ça … mais mais mais quoi … médias non … c'est le trop tard commence
E10 : changer pour l'autre , pour l'autre pays c'est … ça prend comme ça … mais [--][--] mais mais quoi … médias non [--] … [R_0_B_MOUE] ... **10[oo]** [--] … c'est le trop tard [R_0_B_L_0] commence [--] …

E10 : ok
I10 : ok

I10 : comment expliquer des choses des vêtements … des …
E10 : comment expliquer des choses … [--]… des vêtements … [--] … des …

E10 : … euhhhh … ok [--] … si j'ai compris ?…
I10 : … euhhhh … ok si j'ai compris …

I10 : … oui c'est parfois il y a pour la … le train l'avion
E10 : … ok

I10 : c'est … non-nn ... c'est amené …
E10 : c'est importé

I10 : importé et exporté
E10 : Exporté ok puis là faut que tu euh … tu calcules les coûts … combien ça va couter tout … ou bien c'est quoi … la logistique est-ce que c'est ça ?

I10 : euh oui c'est pour les patrons se pour ... or c'est
E10 : … ok.. hmm-hmm
I10 : … quel euh utiliser combien le temps tu dois …
E10 : … c'est ça
I10 : ces vêtements
E10 : … là …
I10 : … à envoyer

[BT88, 10, 26'20]
I10 : [--]_**R[oo]5** Oui oui oui y a beaucoup … oui oui oui
E10 : oui oui oui y a beaucoup oui oui oui

E10 : est-ce que tu t'es renseignée sur ça
I10 : est-ce que tu t'es renseignée sur ça **9[oo]**

I10 **: [--] + [o0o]** hmm [\/] renseignée pour ?
E10 : hmm renseignée pour ?

E10 : est-ce que tu 'es renseignée pour ta … est-ce que t'as cherché à savoir c'est quoi qu'on offre comme formation ici
I10 : est-ce que tu 'es renseignée pour ta … est-ce que t'as cherché à savoir c'est quoi qu'on offre comme formation ici

I10 : [--] oui j'ai déjà cherché ici mais
E10 : oui j'ai déjà cherché ici mais

E10 : ouais
I10 : ouais

I10 : **R[oo]5** maintenant seulement [--] pour pratiquer **[ôô]**
E10 : maintenant seulement pour pratiquer

[BT89, 10, 26'31]
I10 : [--] oui j'ai déjà cherché ici mais
E10 : oui j'ai déjà cherché ici mais

E10 : ouais
I10 : ouais

I10 : **R[oo]5** maintenant seulement [--] pour pratiquer **[ôô]**
E10 : maintenant seulement pour pratiquer

E10 : oui mais c'est quoi c'est quoi t'as trouvé comme formation ?
I10 : oui mais c'est quoi c'est quoi t'as trouvé comme formation ?

I10 : **9[oo]** + hmm **[o3o] + 9[o0o] + [o0o]** c'est ?
E10 : hmm c'est ?

E10 : c'est quoi c'est quoi t'as trouvé t'as cherché mais c'est où qu'ils donnent cette formation là c'est quoi c'est
I10 : c'est quoi c'est quoi t'as trouvé t'as cherché mais c'est où qu'ils donnent cette formation là c'est quoi c'est

I10 : **[--] + R[oo]5** ah c'est sur le internet **[o0o]** et
E10 : ah c'est sur le internet et

E10 : ouais
I10 : ouais

I10 : et **[oo]4** c'est parce qu'il y a beaucoup [A_0_D_J_0_P_1_56] le collegiaux **[o0o]** ou secondaire et **[oo]3 + [oo]2** il a le temps **11[oo]** ouvert **[o0o]**
E10 : et c'est parce qu'il y a beaucoup le collegiaux ou secondaire et il a le temps ouvert

[BT90, 10, 28'53]
I10 : seulement **R[oo]5 + [--] + [o0o]** terminer le secondaire
E10 : seulement terminer le secondaire

E10 : et est-ce que tu vas le faire bientôt ?…
I10 : et est-ce que tu vas le faire bientôt ?…

I10 : … euh **[oo]4 + [o0o]**
E10 : … euh

E10 : quand tu vas terminer … est-ce que tu vas terminer ton secondaire ?
I10 : quand tu vas terminer … est-ce que tu vas terminer ton secondaire ?

I10 : [R_1_ASI_MOUV]_**[--]** Oui
E10 : oui

E10 : ok tu veux le faire quand ?
I10 : ok tu veux le faire quand ? **[oo]5**

I10 : Hmm **R[oo]5** … comment … comment je sais … hmm … n'ai pas le profession seulement c'est le même
E10 : **[oo]5** hmm … comment … comment je sais … hmm … n'ai pas le profession seulement c'est le même

[BT91, 10, 29'03]
E10 : ok tu veux le faire quand ?
I10 : ok tu veux le faire quand ? **[oo]5**

I10 : hmm **R[oo]5** … comment … comment je sais ?… hmm ... n'ai pas le profession seulement c'est le même
E10 : **[oo]5** hmm … comment … comment je sais … hmm … n'ai pas le profession seulement c'est le même

I10 : … ici hmm secondaire … et … j'ai étudié dans secondaire et après … parce que j'ai hmm … euh
I10 : **[--] [oo]5** comment c'est … je veux étudier à … à l'université en Chine mais **[--]** je **9[oo]** ne choisis pas **[--]** [G_56] je terminais
E10 : comment c'est **[--]** ... je veux étudier à ... à l'université [R_0_B_MOUE] en Chine **[--]** mais je ne choisis pas … je terminais

E10 : **[--]** hmm **[--]** [V] attend …
I10 : **[--] [o-]** hmm attend …

I10 : ok
E10 : ok

[BT92, 10, 29'03]
I10 : **[--] [oo]5** comment c'est … je veux étudier à … à l'université en Chine mais **[--]** je **9[oo]** ne choisis pas … **[--]** [G_56] je terminais
E10 : comment c'est **[--]**] ... je veux étudier à … à l'université [R_0_B_MOUE] en Chine **[--]** mais je ne choisis pas … je terminais

E10 : **[--]** hmm **[--]** [V] attend ? …
I10 : **[--] [o-]** hmm attend …

I10 : ... ok
E10 : … ok

E10 : tu voulais **[--]** étudier en Chine à l'université **[--]**
I10 : tu voulais étudier [R_1_H] + en Chine à l'université **[oo]2** ?

I10 : non
E10 : non

E10 : non [--] … ok c'est quoi que t'avais dit [--] …
I10 : non … ok c'est quoi que t'avais dit …

I10 : **[oo]2** hmm seulement j'ai déjà **[--]** reçu euh une avis **[ôô]** hmm ... **10[oo]2 + [oo]5 + [ôô] + [--] + [o0o]** … Avisse ?
E10 : hmm **[--]** seulement j'ai déjà **[--]** reçu euh une avis hmm … avisse **[--] 11[oo]**

E10 : un avis ok
I10 : un avis ok

I10 : une notice … une notice … notice
E10 : **[--]** une notice … une notice … notice

[BT93, 10, 29'03]
I10 : **[oo]2** hmm seulement j'ai déjà **[--]** reçu euh une avis **[ôô]** hmm …**10[oo]2 + [oo]5 + [ôô + [--] + [o0o]** … Avisse ?
E10 : hmm **[--]** seulement j'ai déjà **[--]** reçu euh une avis hmm ... avisse **[--] 11[oo]**

E10 : un avis ok
I10 : un avis ok

I10 : une notice … une notice … notice
E10 : **[--]** une notice … une notice … notice

I10 : seulement **R[oo]5 + [--] + [o0o]** terminer le secondaire
E10 : seulement terminer le secondaire

E10 : et est-ce que tu vas le faire bientôt ?…
I10 : et est-ce que tu vas le faire bientôt ?…

[BT94, 11, 09'26]
E11 : d'accord **[--] [oo]5 [--][--]** vous savez **[--][--] [oo]4** ce qu'on va faire c'est que la prochaine séance **[o0o] [--]** je vais **[--]** vous apporter un test
I11 : d'accord vous savez ce qu'on va faire c'est que la prochaine séance je vais vous apporter un **[--]** test

I11 : [R_1_ALD] **[--]** test ?
E11 : test ?

E11 : un test pas un test comme vous faites … pas un examen … euh [I_M_M] … un test pas un test [R_1_ASS] [S_C_2_MOUV] comme vous faites … **[--]** pas un examen … **[--]** euh

I11 : à chercher des ... [G_66_D]
NAT: à chercher des ...

E11 : un test de personnalité ...
I11 : un test de personnalité ... [R_0_B_L_0]

I11 : **[--]10[oo]** ... [2"] **[o0o] [--]**
E11 : ...

[BT95, 11, 09'19]
E11 : un test de personnalité ...
I11 : un test de personnalité ... [R_0_B_L_0]

I11 : **[--]10[oo]** ... [2"] **[o0o] [--]**
E11 ...

E11 : ah vous savez c'est quoi ?
I11 : ah vous savez c'est quoi ?

I11 : [R_1_ARD_MOUV] **[--]** ...
E11 : ...

E11 : Vous avez de questions, vous répondez puis à la fin ... euh en interprétant les résultats je peux vous dire par exemple. Est-ce que vous aimez vraiment, vous êtes faites pour un travail manuel ou non
I11: Vous avez de questions, vous répondez [R_1_ASI] puis à la fin [R_1_ASI] **[--]** ... euh en interprétant les résultats [R_1_ASI] **[--]** je peux vous dire **[--]** par exemple … est-ce que vous aimez **[--]** vraiment, vous êtes [R_1_ASI] **[--]** faites pour un travail [R_1_ASI] manuel **[--]** ou non

I11 : [R_1_ASI] [--] oui oui oui 9[oo]
E11: oui oui oui

[BT96, 11, 14'40]
E11 : vous venez d'ou de Chine … est-ce que c'est une grande ville [ôô] ... est-ce que c'est une petite [--] ville ?
I11 : vous venez d'ou de Chine [--] … est-ce que c'est une grande ville … [R_1_ASI_MOUV]
R0BF est-ce que c'est une petite ville [--] ?

I11 : en Chine [--] ?
E11 : en Chine ?

E11 : oui
I11 : oui

I11 : [--] 9[oo] grande ville [--] 9[oo] ville c'est la ville [--] 9[oo] capitale de la [R_1_ASI_MOUV] [--] Chine
E11 : Parce que ville c'est … ville c'est la ville la capitale de la Chine

E11 : …
I11 : c'est Pékin

[BT97, 11, 15'27]
E11 : et qu'est-ce qu'ils font d'autre ?
I11 : et qu'est-ce qu'ils font [--] d'autre ?

I11 : [R_1_ALD]_9[oo] c'est-à-dire quoi ? ... ils font d'autre [G_56_3]
I11 : c'est-à-dire quoi ? ... d'autre

E11 : l'entourage que vous avez … par exemple moi j'ai des amis, ils sont com.. ils sont comptables … j'ai des amis qui sont en développement de carrière comme moi j'ai des amis qui sont intervenants social … j'peux dire ça c'est mon entourage donc dans votre cas votre entourage quelles sont les professions que vous avez autour de vous
I11 : L'entourage que vous avez … par exemple [--] moi j'ai des amis, ils sont com ... ils [--] sont comptables, j'ai des amis qui sont euh … [--] en développement de carrière comme moi [--] j'ai des amis qui sont [--] intervenants social … j'peux dire ça c'est mon entourage [--] donc dans votre [--] cas votre entourage quelles sont les [--] professions que vous avez [--] autour de vous [--] … 9[oo] … [--] + [R_0_B_MOUE] [--]

I11 : [R_1_ASS_MOUV]_[--] ok
E11 : ok

I11 : (***6 secondes avant réponse + pana***) [--] l'horaire de travail est [--] normal [o0o]… [***rire***] [--] 9[oo] ouais puis [--][--] malgré [--] le [--] [R_0_B_G_E_H] [--] + [o0o] revenu … [oo]3 + [--] + 9[oo] + [--] + [o0o] « incomes »
E11 : l'horaire de travail est normal … ouais puis malgré le revenu … « incomes »

E11 : revenu oui
I11 : 9[oo] + [--] revenu oui

I11 : ouais
E11 : ouais

[BT98, 12, 04'59]
E12 : [--] mais [--] j'aimerais savoir plus [G_5666] sur toi [--]
I12 : mais j'aimerais savoir plus sur toi

I12 : ok
E12 : ok

E12 : alors [--] premièrement est-ce [--] que tu peux me parler de de ta vie aujourd'hui ? [--] qu'est-ce que tu fais [--] de [--] ta vie ?
I12 : alors [--] premièrement est-ce que tu peux me parler de de ta vie aujourd'hui ? qu'est-ce que tu fais de ta vie ?

I12 : R7[oo] euh … [ôô]_[o0o] ta vie ?
E12 : [--] euh ... ta vie [--] [R_1_ASS_MOUV]

E12 : [--][--] dans ta vie … [R_1_ASS_MOUV]
I12 : 7[oo] dans ta vie …

I12 : … ah dans ta vie !…
E12 : … ah dans [--] ta vie !…
E12 : [--][--] qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ici [G_5666_TERRE] maintenant

[BT99, 11, 15’57]
E11 : j’peux dire ça c’est mon entourage donc dans votre cas votre entourage quelles sont les professions que vous avez autour de vous
I11 : j’peux dire ça c’est mon entourage [--] donc dans votre [--] cas votre entourage quelles sont les [--] professions que vous avez [--] autour de vous [--] … 9[oo] ?… [--] + [R_0_B_MOUE] [--]

I11 : [*6 secondes avant réponse + pana*] [--] l’horaire de travail est [--] normal
[o0o] … [*rire*] [--] 9[oo] ouais puis [--][--] malgré [--] le [--] [R_0_B_G_E_H] [--] + [o0o] revenu … [oo]3 + [--] + 9[oo] + [--] + [o0o] [ɛ̃kɔm(ə)]
E11 : l’horaire de travail est normal … ouais puis malgré le revenu … [ɛ̃kɔm(ə)]

E11 : revenu oui
I11 : 9[oo] + [--] revenu oui

I11 : ouais
I11 : ouais

E11 : oui
I11 : oui

I11 : [--] + [R_0_B_L_0] euh [o0o] … n’est pas plus haut 9[oo mais [o0o] capable, comment dire [--] + 10[oo] [A_Z_0_P2_66] … [R_0_B_MOUE] ah oui horaire de travail [--] et puis l’environnement de [o0o] travail c’est bon [R_1_ASS_MOUV]_ [--]
E11 : euh … n’est pas plus haut mais capable … comment dire … ah oui horaire de travail et puis l’environnement de travail c’est bon

E11 : ah je pense que ma question n’est pas claire …
I11 : ah je pense que ma question n’est pas claire …

[BT100, 11, 20’21]
E11 : oui … ok puis financièrement comment vous allez faire
I11 : [--] oui ... ok [--] + [oo]6 + [o0o] puis financièrement comment vous allez faire [--] + 8[oo] + [R_5161_A]

I11 : (5 secondes avant de repondre) hmm … c’est avant ou après ?
I11 : hmm … c’est avant ou après ?

E11 : non pendant les études
I11 : non pendant les études

I11 : _[--] + 9[oo] ah pendant les études … [o0o]
E11 : pendant les études …

E11 : est-ce que est-ce que ... je sais pas [R_1_ARG]_ [--] est-ce qu’il y a un programme de bourse pour ce cours là ou [R_1_ARG_MOUV] non ?
I11 : est-ce que est-ce que … je sais pas est-ce qu’il y a un programme [--] de bourse pour ce cours là ou non ?

I11 : oui [R_1_ASI_MOUV]
E11 : oui

I11 : c’est une des raisons … puis le le temps c’est durée plus court
E11 : c’est une [--] des raisons [--] ... puis le b ... le temps c’est plus [--] … durée plus court

E11 : hmm-hmm [R_1_ASS_MOUV]
E11 : hmm-hmm

I11 : seulement dix mois oui seulement dix mois il faut seulement dix mois puis après je peux chercher pour mon travail …
E11 : seulement dix mois oui [--] seulement dix mois il faut seulement dix mois puis après je peux [--] chercher pour mon travail …

E12 : qu’est-ce que tu fais aujourd’hui ici maintenant

I12 : ah dans dans dans ta ma vie
E12 : ah dans dans [P_MI_L_56] dans ta ma vie

[BT101, 12, 21’09]
E12 : … quand tu dis beaucoup de choses qu’est-ce que qu’est-ce que tu veux dire est-ce qu’elle a commencé à travailler
I12 : [o0o] … quand tu dis beaucoup de choses qu’est-ce que qu’est-ce que tu veux dire est-ce qu’elle a commencé à travailler

I12 : [R_1_ASI_MOUV] oui
E12 : oui

E12 : en arrivant …
I12 : en arrivant …

I12 : euh [oo]3 pour pour pour qui ?… [G_66]
E12 : euh pour pour pour qui …

E12 : pour ta femme
I12 : pour ta femme

I12 : pour ma **[--]** femme
E12 : pour ma femme

E12 : … hmm hmm …
I12 : … hmm hmm …

I12 : **[--] + 8[oo]** pour ma femme … en chine ?
E12 : pour ma femme … en chine

[BT102_12, 25'14]
E12 : alors c'est ça puis c'est ca puis toi c'est quoi ton ton ton ch ... c'est quoi ton première choix est-ce que tu préfères aller l'école après ton cours de français … apprendre est-ce que tu es prêt à étudier encore ou t'aimerais vraiment ch … trouver un emploi
I12 : alors c'est ça … puis c'est ca puis toi **[--]** c'est quoi ton ton ton ch ... c'est quoi ton **[--]** première choix est-ce que tu préfèresaller à l'école après ton cours de français, apprendre est-ce que tu es prêt à étudier encore ou t'aimerais vraiment ch … trouver un emploi **[--] [oo]6** ?

I12 : **[--] [oo]6 [--]** euh …
E12 : **[oo]6** euh…

E12 : qu'est-ce que t'aimerais ?
I12 : qu'est-ce que t'aimerais ?

I12 : **[oo]6** euh … **[--]** pour … trouver un emploi ?
E12 : euh … pour … trouver un emploi

E12 : pour toi
I12 : Pour toi

I12 : [G_56] Pour moi ?
E12 : Pour moi

[BT103_12, 24'16]
E12 : alors c'est ça … puis c'est ca puis toi c'est quoi ton ton ton ch ... c'est quoi ton première choix est-ce que tu préfères aller à l'école après ton cours de français … apprendre est-ce que tu es prêt à étudier encore ou t'aimerais vraiment ch … trouver un emploi
I12 : alors c'est ça … puis c'est ca puis toi **[--]** c'est quoi ton ton ton ch ... c'est quoi ton **[--]** première choix est-ce que tu préfères aller à l'école après ton cours de français, apprendre est-ce que tu es prêt à étudier encore ou t'aimerais vraiment ch … trouver un emploi **[--] [oo]6** ?

I12 : **[--] [oo]6 [--]** Euh…
E12 : **[oo]6** Euh…

E12 : qu'est-ce que t'aimerais ?
I12 : qu'est-ce que t'aimerais ?

I12 : **[oo]6** euh … **[--]** pour ... trouver un emploi ?
E12 : euh … pour … trouver un emploi

E12 : pour toi
I12 : pour toi

I12 : [G_56] pour moi ?
E12 : pour moi

[BT104, 12, 21'39]
E12 : … hmm hmm …
I12 : … hmm hmm …

I12 : **[--] + 8[oo]** pour ma femme … en chine ?

E12 : pour ma femme … en chine

E12 : ici
I12 : ici

I12 : ici non [--] elle ne travaille [--] pas
E12 : ici non elle ne travaille pas

E12 : elle ne travaille pas
I12 : elle ne travaille pas

I12 : non 7[oo] parce que elle était [o0o] infirmière …
E12 : non parce que elle était infirmière …

[BT105, 12, 23'19]
E12 : est-ce qu'il faut qu'elle refasse ces études aussi … est-ce qu'elle va faire ces études ….
I12 : est-ce qu'il faut qu'elle refasse ces études aussi [B_S_C_F_H] … est-ce … [P_MI_L_56] qu'elle va faire ces études

I12 : hein ?
E12 : hein ?

E12 : aussi elle va aller à l'école
I12 : aussi elle va aller à l'école

I12 : euh … [oo]6
E12 : euh

E12 : pour après travailler …
I12 : pour après travailler [o0o] ...

I12 : euh [oo]6 … maintenant elle va [--] elle elle [B_S_P_56_66_04] [--] elle est [--] étudiante de l'UQAM aussi [--] [G_5666_M_3_H_O]
E12 : euh … maintenant elle va elle elle elle est étudiante de l'UQAM aussi

[BT105, 12, 25'14]
I12 **:** [oo]6 euh … [--] pour … trouver un emploi ?
E12 : euh … pour … trouver un emploi

E12 : pour toi
I12 : pour toi

I12 : [G_56] pour moi ?
E12 : pour moi

E12 : pour toi après ton français
I12 : 7[oo] pour toi après [--] ton français

I12 : [R_1_ASI_MOUV] oui
E12 : oui

E12 : est-ce que t'aimerais aller…
I12 : est-ce que t'aimerais aller…

I12 : [R_1_ASI_MOUV] [--] oui oui oui
E12 : oui oui oui

[BT106, 12, 27'31]
E12 : … est-ce que tu peux m'expliquer qu'est-ce que tu faisais en Chine avant, dit que tu tu faisais une … que tu travaillais en Ressources Humaines
I12 : … est-ce que tu peux m'expliquer qu'est-ce que tu faisais en Chine 7[oo] avant … dit que tu tu faisais une … que tu travaillais en ressources humaines [--]

I12 : [--] euh c'est … [--]
E12 : euh c'est …

E12 : … en Chine
I12 : … en Chine

I12 : En Chine [--] travail
E12 : En Chine travail

E12 : oui toi …
I12 : oui toi [--] [R_1_RACL] [S_C_0_MOUV]

I12 : Moi 7[oo] seulement travail c'est pas c'est pas étudier…
E12 : [--] seulement travail c'est pas c'est pas [--] étudier…

[BT107, 12, 27'51]
E12 : tu as fini université en quel [--] programme [G_66_G]
I12 : tu as fini [--] université en quel [R_1_ASI_MOUV] programme

I12 : ah euh **R + [oo]5** droit … c'est comme avocat … [R_1_ARG_ASI]
E12 : ah euh [R_1_ARD_ASS] droit [--] … c'est comme avocat … **R + [oo]2**

E12 : oui av … ok [R_1_ASI_MOUV] [--] … [--] ok tu as [--] fini le … [--] est-ce que tu [G_66] [--] tu [--] as travaillé comme avocat ? [--]
I12 : oui av … ok [R_1_ASI_MOUV] [--] … tu as fini [--] le … [--] est-ce que tu tu as travaillé comme avocat ?

I12 : non non
E12 : non [R_1_ASS_MOUV] [R_0_B_L_0] non [--] [B_S_C_F_H]

E12 : ok [R_1_ASI_MOUV] [--]
E12 : ok

I12 : oui c'est c'est complexe [RIRE] 7[oo]
E12 : oui c'est c'est complexe

E12 : c'est complexe ... je … j'essaie de comprendre [--] [R_1_ARD_ASS] parce que c'est différent [oo]3

[BT108, 13, 12'39]
I13 : … je confus mais beaucoup de aller comme chining … c'est durée un an
E13 : … je confus mais beaucoup de aller comme chining … c'est [--] durée [--]un an

E13 : [R_1_ARG] pour … [--] pourquoi [--] chining [--] …
I13 : pour … pourquoi chining …

I13 : pour … comme égal c'est comme par exemple … apprendre la comptabilité … après la comptabilité en chine, il vient ici
E13 : pour … comme [--] égal c'est pour [--] comme par exemple … apprendre la comptabilité … après la comptabilité en chine … il vient ici

E13 : hmm-hmm
I13 : hmm-hmm

I13 : … en fait il est il est capable de faire la comptabilité …
E13 : … en fait il est il est capable de faire la comptabilité …

E13 : ouais
E13 : ouais

[BT109, 13_13'20]
I13 : [R_1_ASI_MOUV]_[--] oui mais….
E13 : oui mais …
13 : 23
E13 : c'est [--] quoi les rapports [--] avec le … la [--] conceptrice ? [--]
I13 : c'est quoi les rapports avec le … la conceptrice ?

I13 : Non maintenant je vais parler de comptabilité
E13 : [R_0_B_H] non [--] maintenant je vais parler de comptabilité

E13 : [R_1_ASS_MOUV]_[ôô]_ [--] … ok … [--] ok attends [oo]6
I13 : … ok … ok

I13 : … oh oui
E13 : … oh oui

E13 :… ok … j'te suis plus là,
I13 :… ok … j'te suis plus là,

I13 : [R_0_B_RIRE]
E13 : …
E13 : là tu [--] parles de comptabilité

I13 : là tu parles de comptabilité

I13 : oui
E13 : oui
13’ 35
E13 : [--] ok là parce que [--] c’est ça … ça t’intéresse ?
I13 : ok là parce que c’est ça … ça t’intéresse ?

I13 : euh c’est parce que beaucoup de personnes autour de moi
E13 : [--]_[R_0_B_H] euh c’est parce [--] que beaucoup de personnes autour de moi

[BT110, 13_15’40]
E13 : ah ok t’as t’as t’as arrêté ça …
I13 : ah ok t’as t’as [--] t’as [--] arrêté ça ..

I13 : **[oo]3 [--] + [o0o]** hein ah ?
E13 : hmm ah ?

E13 : est-ce que t’as arrêté de faire des cours d’anglais ?
I13 : est-ce que t’as [--] + [--] arrêté [--] + **9[oo]** de faire des cours [--] d’anglais ?

I13 : [--] + [--] + **[oo]3** ah … j’ai commence [--] + [--] + [--] ... ça **[o0o]** en fait … les cours [--] là ça [--] durait [V] **[oo]5** quatre mois [--]_[G_56_FIG] **[oDOIGTSo]**
E13 : ah, j’ai commence ... ça en fait … les cours là ça durait quatre mois

E13 : ok
I13 : ok

I13 : **[oGFIGo]** et puis trois mois **[o0o]** après j’ai quitté … y a entre un mois
E13 : et puis trois mois après j’ai quitté … y a entre un mois [G_56_FIG]

E13 : ok
I13 : ok

[BT111, 14,17’52]
E14 : et les [S_C_2] parents [--] ? … vos parents
I14 : et les parents ? ... **7[oo]** vos parents ?

I14 : mes parents [R_0_B_F] mes parents [o0o] eux ils sont dans le ciel **[oo]1**
E14 : mes parents … [--] … mes parents eux ils sont dans le [--] … ciel [--] …

E14 : [--] … [R_1_ALG] + dans la .. ?
I14 : dans la ?...

I14 : mon [--] + [--] papa …
E14 : mon papa …

E14 : ils sont décédés [A_61_D] les deux ?
I14 : ils sont s … les deux ?

I14 : ma mère, ma mère elle a décédé dans l’année **9[oo]** + [--] 1985
E14 : ma mère, ma mère elle [--] [B_S_P_56] a décédé [--] … dans l’année1985 [--]

E14 : [R_1_ASI_MOUV] [--] … d’accord
I14 : d’accord

[BT112, 15, 05’55]
E15 : ok … est-ce que vous comptez aller à l’école
I15 : ok … **[o0o]** est-ce que vous comptez aller à l’école [--] + **7[oo]** + **[o0o]**

I15 : ah… pardon ?
E15 : ah… pardon ?

E15 : est-ce que vous comptez aller à l’école plus tard … est-ce que vous recomptez aller à l’école ?…
I15 : est-ce que vous [--] **7[oo]** vous comptez aller à l’école [V][--] **7[oo]** plus tard … [S_C_20_MOUV] est-ce que vous [--] recomptez aller à l’école ?…

I15 : [--] **7[oo]** oui … je veux aller au **9[oo]** … peut-être CEGEP [G_56_1] ou … université mais [--] maintenant je n’ai pas de décision
E15 : oui, je veux aller au … peut-être CEGEP ou … université mais maintenant je n’ai pas de décision

E15 : ok … vous savez pas dans quoi vous voulez vous diriger ?

I15 : **[--] 7[oo]** ok … vous savez pas dans quoi vous voulez vous diriger ?

I15 : **[--] 7[oo]** [G_5_66_12] Oui euh parce que les deux domaines peux choisir …
E15 : Oui euh parce que les deux domaines peux choisir …

[BT113, 15,05'15]
I15 : [G_56] le MIC m'a dit que le **[--][--]** diplôme **[--] [oo]3** c'est une majou [B_S_P_66]
E15 : le mic m'a dit que le diplôme c'est une majou **11[oo]**

E15 : oh ... **[--] + [o0o]** une majeure
I15 : oh ... **[--] + [o0o]** une majeure

I15 : **[--] 7[oo]** ah ou oui [R_1_ASS] **[--] 7[oo]**
E15 : ah ou oui

E15 : comme ça une majeure
I15 : comme ça une majeure

I15 : **7[oo]** [R_1_ASS] oui oui … parce que **8[oo]_ [--]** VTUI … quand je dans mon étude j'ai perdu quelques cours …
E15 : oui oui … parce que quand je ... dans mon étude j'ai perdu quelques cours …

E15 : ok
I15 : ok

[BT114, 15,05'55]
I15 : **[o0o] 8[oo]** je dois refaire deuxième [G_56]_ 1 fois **[ôô]**
E15 : je dois refaire deuxième fois

E15 : ok … vous allez devoir refaire quelques cours par la suite … pour avoir le même titre
I15 : **[--] 7[oo]** ok… vous allez devoir refaire quelques cours par **[--]** la suite **[--] + 7[oo] + [o0o]** … pour avoir le même**[--]** titre

I15 : [R_1_ASS] oui oui
E15 : oui oui

[BT115, 2, 06'10]
E15 : ok … vous avez travaillé combien de temps là bas ? **7[oo] [--]**
I15 : ok … vous avez travaillé combien de temps là bas ?

I15 : [R_1_H] + hein ?
E15 : hein ?

E15 : combien de temps vous avez travaillé
I15 : combien de temps vous avez travaillé **[--] 9[oo]**

I15 : **[--]** hein … trois mois… ?
E15 : hein … trois mois… ?

E15 : trois mois
I15 : [**oNOTESo]** trois mois

I15 : oui
E15 : oui

[BT116, 15, 08'00]
I15 **[--] 6[oo]** mais je dois apprendre le [G-56_1] français … mais vous comprenez… **[--] 6[oo]** [B_S_C_F_H]
E15 : mais je dois apprendre le français … mais vous comprenez…

E15 : est-ce que vous auriez aimé ça rester là bas ?
I15 : est-ce que vous auriez aimé ça rester là bas ? **[--] 6[oo] [o0o]**

I15 : pardon ?
E15 : pardon ?

E15 : vous auriez aimé ça travailler encore là bas ?
I15 : vous auriez aimé ça travailler [--] 6[oo] encore là bas ?

I15 : **6[oo]** [R_1_ARD_MOUV] Non
E15 : non

E15 : non … vous aimez mieux 6[oo] retourner à l'école

I15 : non … vous aimez mieux retourner à l'école

I15 : [--] 6[oo] [R_1_ASS_MOUV] oui oui oui
E15 : oui oui

[BT117, 15, 15'10]
E15 : puis est-ce que vous connaissez des gens dans la région de Montréal quand vous êtes arrivé ici ?
I15 : puis est-ce que vous connaissiez des gens [oo]6 dans la région de Montréal quand vous êtes arrivé ici [oo]6 + [o0o] ?

I15 : hmm … quel type de gens ?
E15 : hmm … quel type de gens ?

E15 : est-ce que vous aviez des amis ici ?
I15 : est-ce que vous aviez des amis ici ?

I15 : [oo]6 oui oui oui … [o0o] euh quand [oo]3 … euh quand … je connais [o0o] … j'ai un collègue de mon premier travail [o0o]
E15 : oui oui oui .. ; euh quand … euh quand … je connais … j'ai un collègue de mon premier travail

E15 : ok
I15 : ok

I15 : … qui habite ici
I15 : … qui habite ici

[BT118, 15, 20'11]
E15 : ok vous comprenez mieux le français ?
I15 : ok vous comprenez mieux le français ?

I15 : oui [--] 6[oo] [R_1_ASS] maintenant c'est mieux[--]
E15 : oui maintenant c'est mieux

E15 : [B_S_P_66] oui …eh eh eh c'est sûr que vous avez une période pour [--] vous adapter aussi
I15 : oui … eh eh eh c'est sûr que vous avez une période pour vous adapter aussi

I15 : hmm [--] 6[oo] … pardon ?
E15 : hmm… pardon ?

E15 : y a une période pour vous adapter … pour avoir … pour comprendre mieux le
Français … ça prend beaucoup de temps …
I15 : [S_C_20_MOUV] y a une période pour vous adapter … [--] 6[oo] *pour avoir* … [--] 6[oo] pour comprendre mieux le français [--] 6[oo] … ça prend beaucoup de temps ...

I15 : vouiii …
I15 : vouiii … euh parce que en Chine j'ai déjà étudié un peu de français … à Alliance français …
E15 : ok
I15 : Tous les professeurs qui vient de Fance … France ... euh … tt … quand je suis arrivé au Québec … tt … sont très très différents

[BT119, 15, 21'25]
E15 : donc … est-ce que vous avez été accueilli par un proche … est-ce qu'il y a quelqu'un qui vous a accueilli quand vous êtes arrivé ici ?
I15 : [oNOTESo] donc, est-ce que [R_1_ARG] vous avez été accueilli par un proche … est-ce qu'il y a quelqu'un qui vous a accueilli quand vous êtes arrivé [--] ici ? 7[oo] + [V]_[S_C_0_20] + [o0o]

I15 : hmm … pardon ?
E15 : hmm … pardon ?

E15 : [S_C_20_MOUV] [--] [o0o] est-ce que … quand vous êtes [--] arrivé ici ...
I15 : est-ce que … quand vous êtes arrivé ici …

I15 : [--] [R_1_ASI] [oo]6 hmm hmm
E15 : hmm hmm

E15 : vous connaissiez pas personne au Québec
I15 : vous connaissiez pas [o0o] personne [--] au Québec

I15 : je connais ...
E15 : je connais …

[BT120, 15, 22'06]
I15 : **12[oo]** c'est pour **[--]** aider les chinois un **[--]** petit peu … de donner **[--]** un peu d'informations [G_56_10]
E15 : c'est pour aider les chinois un petit peu … de donner un peu d'informations

E15 : pour vous intégrer ?
I15 : pour vous intégrer ? **[oo]6**

I15 : hein ? **[o0o]** [R_1_ASS]
E15 : hein ?

E15 : ils vous ont donné des informations **[--]** **[o0o]** pour vote déclaration
I15 : ils vous ont donné des informations pour vote déclaration

I15 : [R_1_ASS] oui oui oui
E15 : oui oui oui
E15 : ok
I15 : ok

I15 : **9[oo]** chaque **[oo]6** week-end il y a **[oo]3**

[BT121, 15, 23'15]

E15 : quand vous êtes arrivé ici vous aviez quel statut ? ... quel statut est-ce que vous aviez ?
I15 : quand vous êtes arrivé ici **[oo]6** **[--]** **[o0o]** vous aviez quel statut **[oo]6 + [\/] + [--]** ? ... quel statut est-ce que vous aviez ?

I15 : **[--]** **[o0o] + [oo]6 +** [S_C_20_MOUV] Statut ?
E15 : Statut ?

E15 : des fois les gens arrivent comme réfugiés … vous aviez le statut de résident permanent
I15 : [S_C_0] + 20 des fois les gens arrivent comme réfugiés **[oo]6** **[--] + [--]** … vous aviez **[o0o]** le statut de [oo]6 résident permanent

I15 : [R_1_ASS] **[--]** **[oo]6** oui oui
E15 : oui oui

E15 : vous aviez le statut de résident permanent ?
I15 : vous aviez le statut de résident permanent ?

I15 : oui … hum
E15 : oui … hein

[BT122, 16, 14'10]
I16 : oui **[ôô]** c'était la fin **[--]** de la saison, puis on on **[--]** arrête comme [R_1_ARG]_**[ôô]** jardinière comme **[--]** agriculteur on arrête **[oo]5** et …
E16 : oui c'était la fin de la saison … puis on arrête comme jardinière comme agriculteur

E16 : et ça vous tentait pas de retourner là bas ?
I16 : et ça vous tentait **[o0o]** pas de retourner **[--]** là bas ?

I16 : à la Colombie ?
I16 : à la **[ôô]** Colombie ?

E16 : non non à la jardinerie à Montréal.
I16 : non non à la jardinerie à Montréal **[--] + 9[oo] + [o0o] + [oo]3**

I16 : hmm [PAUSE : 2'5"] … si ça me tente de revenir … de travailler avec l'ancienne compagnie ?
E16 : hmm … si ça me tente de revenir … de travailler avec la dernière compagnie

E16 : c'est ça ensemble
I16 : c'est ça oui

I16 : ben [oo]4 moi parce que moi je recherche toujours **[--]** des des **[--]** euh **10[oo]** des des **[o0o]** défis
E16 : mais parce que je recherche toujours des des des défis

E16 : ok
I16 : ok

I16 : euh [A_0_D_N_20_56] + [A_0_D_N_30_56] dé **10[oo] + [oo]12 + [o0o]** dé dé **[--] + 10[oo]** apprendre **[--] + [o0o]** plus … de **[--]** de travaux qui medonnent **[oo]6** plus **[--]** l'opportunité **[o0o] + [oo]1** de de de f …

[o0o] de [--] + 20 + [--] + [--] de développer mes capacités puis de donner de mon mieux aussi à a [--] + 9[oo] la compagnie
E 16 : euh dé apprendre plus, de de travaux qui me donnent plus l'opportunité de de de f de de développer mes capacités puis de donner de mon mieux aussi à a la compagnie

[BT123, 16, 00'57]
I17 : hmm … ok [ELLE LIT] … hmm … euh j'ai j'ai j'ai quelques questions c'est première c'est scolarité demandée pour être éducatrice… euh … diplôme je pense que je ne je ne sais pas le différence DEC … AEC … et certificat …

E17 : [R_0_B_SOUR] [oNOTESo] [--] hmm … ok [Elle lit] … hmm … euh [o0o] j'ai j'ai j'ai quelques [--] [oNOTESo] questions [o0o] c'est première c'est scolarité demandée pour être éducatrice… [R_1_AS_MOUV] euh [--] [oNOTESo] … [o0o] diplôme je je [P_MI_ECRIT]_[oNOTESo] pense que je ne je ne sais pas le [o0o] différence DEC … AEC et certificat ...

E17 : : [oNOTESo] excuse-moi le premier j'ai pas compris
I17 : excuse-moi le premier j'ai pas compris

I17 : D.E.C
E17 : [oNOTESo] D.E.C

E17 : D.E.C ok [--]
I17 : D.E.C ok

I17 : oui AEC
E17 : oui AEC

E17 : ok
I17 : ok

[BT124, 16, 04'50]
I17 : [R_1_ASI_MOUV_] [--] oui c'est ça …
E17 : oui c'est ça

E17 : [pause : 0.6"] ok [--] [oo]3 … euh …
I17 : ok … euh…

I17 : … est-ce que je .. je est-ce que ok je … [--] + [42] non non non je écoutais … quelle est le … [--] quelle est le question ?…
E17 : [Pause : 3"] … est-ce que je … je est-ce que je … non non non je écoutais … quelle est le … quelle est le question ?…

E17 : [R_1_ARD_MOUV] non non il n'y a pas de … c'était [--] [oo]3 c'tait pas ben moi [oNOTESo] ma question dans le fond c'est ... [o0o] ok… excuse-moi … [R_0_B_SOUR] R[oo]3
I17 : non non il n'y a pas de … c'était c'tait pas ben moi ma question dans le fond c'est … ok… excuse-moi
I17 : on va continuer le question pour le première rencontre … on va commence autre sujet
E17 : ouais ouais ok … dans il faut que vous fassiez faire le certificat
I17 : hmm hmm
E17 : pour la francisation

[BT125, 16, 08'50]
E17 : [R_1_ARG] ok vous parliez de quelqu'un qui est plus jeune, apprend mieux que quelqu'un qui est plus agé, c'est ce que vous aviez dit … ce que vous venez de dire dans le fond …
E17 : ok vous parliez de quelqu'un qui est plus jeune, apprend mieux que quelqu'un qui est plus agé, c'est ce que vous aveiz dit … ce que vous venez de dire dans le fond …

I17 : non ce n'est pas ça je pense que c'est … hmm ... pour le pour pour apprendre la langue la langue c'est plus mieux être jeune
E17 : non ce n'est pas ça [R_1_ARG_MOUV] je pense que c'est … hmm ... [R_0_B_L_0] pour pour le pour pour apprendre la langue la langue c'est plus mieux être jeune

E17 : [--] ok oui c'est ça
I17 : ok oui c'est ça

[BT126, 16, 09'30]

I17 : ce n'est pas je je je pense que c'est plus facile communiquer avec le … les gens qui plus jeunes c'est ça
E17 : ce n'est pas je je je pense que c'est plus facile communiquer avec le … les gens qui plus jeunes c'est ça

E17 : les gens qui plus jeunes ?
I17 : les gens qui plus jeunes ?

I17 : c'est ça ?
E17 : c'est ça ?

E17 : euh … **[--] + [oo]3** vous voulez dire que c'est plus facile de communiquer avec **[--] + [o0o]** des jeunes enfants … c'est ou c'est ou … ce que vous voulez dire
I17 : euh … vous voulez dire que c'est plus facile de communiquer avec des jeunes enfants … c'est ou c'est ou … ce que vous voulez dire

I17 : Non c'est … je je trouver c'est plus facile pour communiquer avec les gens qui avec les gens bilangues
E17 : Non c'est .. je je trouver c'est plus facile **[--]** pour communiquer avec les gens qui avec les gens [bilãg(ə)]

[BT127, 16, 13'30]
E17 : mais on avait pas [R_1_ALD] [R_1_ARG] abordé quelles études est-ce que vous aviez … en Chine … [G_56_4]
I17 : mais on **[--]** avait pas abordé quelles études est-ce que vous aviez … en **9[oo]** Chine …

I17 : hmm … hmm **[oo]3 + [--] + 9[oo] + euh [o0o]** vous voulez savoir … quand en Chine quels … quels **8[oo] + [o0o]** domaines je travailler c'est ça … ?
E17 : hmm… hmm euh vous **[--]** voulez savoir … quand en Chine quels … quels domaines je travailler c'est ça ?…

E17 : euh … non c'est quels domaines est-ce que vous avez étudié ?
I17 : euh … non c'est quels domaines est-ce que vous avez étudié ?

I17 : ah **10[oo]**
E17 : ah

E17 : l'étude c'est quand dans le fond … qu'est-ce que vous avez eu
I17 : **[--] + [--] 28** + [A_Z_0_D_P1_56] … l'étude **[o0o]** c'est quand dans le fond … qu'est-ce que vous avez heu …

I17 : diplôme … c'est ça ?
E17 : diplôme … c'est ça ?

E17 : diplôme oui
I17 : diplôme oui

[BT128, 16, 15'00]
E17 : économie … [P_MI_ECRIT_] **[oNOTESE17o]** ok
I17 : économie ... ok

E17 : **[o0o]** est-ce que vous avez déjà travaillé en économie ?
I17 : est-ce que vous avez déjà travaillé en économie

I17 : non je ne pense … je pense pas … je … je travaillais comme secrétaire comme le design de web site
E17 : non je ne pense … je pense pas … je … je travaillais comme secrétaire [P_MI_ECRIT_] **[oNOTESE17o]** euh **[o0o]** le design de web site

E17 : le [S_C_0_20] excusez-moi ?
I17 : excusez-moi ?

I17 : design de web site c'est anglais je sais pas en français
E17 : design de web site c'est anglais je sais pas en français

E17 : design de vebsite
I17 : design de vebsite

I17 : design euh … vebced
E17 : design euh … [V]_[R_0_B_SOUR] vebced

E17 : **[oNOTESo]**_[ATTENTION CONJOINTE] juste juste me l'écrire je …
I17 : juste juste me l'écrire je …

[BT129, 21, 17'49]

E21 : puis si je *vous* dit comment vous voyez d'ici quelques années
I21 : **[oo]5** puis si je vous **[--] + [o0o]** dit comment **[--]** vous comment vous **[--] + [--]** vous voyez d'ici quelques années ? **[--] + [oo]5**

I21 : pour **[o0o]** … euh [R_0_B_MOUE]
E21 : pour

E21 : pour plus tard comme … quels quels seraient … si je change ma question … quel seraient … comment tu t'imagines genre travailler … comment … quel travail dans quel endroit dans quel environnement … je veux … je veux être
I21 : Pour **[o0o]** plus tard **[--]** comme … ben **[oo]2 + [--] [oo]5** quels quels **[o0o]** seraient … si **[--]** je change ma question **[--] + [--] + [--]**_[R_O_B_MOUE] … quel seraient … comment tu t'imagines **[--]** genre travailler **[oo]3 + [oo]5 + [--] + [--]_R[oo]5** comment ... quel travail dans quel endroit dans quel environnement … je veux … je veux **[--]**_[G_56_M4_H_O] être

I21 : je veux … je veux être optimiste mais je ne sais pas **[o0o]** [G_5_Y_6_20_34]
E21 : je veux … je veux être optimiste mais je ne savais pas …

E21 : ok
I21 : **R[oo]6** ok

I21 : je ne sais pas **[--]** … parce que **[--]_R[oo]5** ce n'est pas très clair maintenant pour moi **[o0o]**
E21 : je ne sais pas, parce que ce n'est pas très clair maintenant pour moi

[BT130, 17, 18'35]
I17 : je je [G_5666_M2_H_F_2_] o décidé pour **7[oo] + [o0o]** ouvrir l'agenda immobilière [G_56_3] mais n'est pas n'est pas la [G_5666_6] … la garderie [R_0_B_L_0]
E17 : je décidé pour ouvrir … l'agenda immobilière mais n'est pas n'est pas le …

E17 : ok … et qu'est-ce qui vous a fait changer entre les deux ? ...
I17 : ok … et qu'est-ce qui vous a fait changer entre les deux ? ... **10[oo] + [oo]1 + [o0o]**

I17 : [R_1_ARG_ALG] pardon ?
E17 : pardon ?

E17 : qu'est-ce qui vous a fait changer vos plans en fait ? ... vous disiez que vous vouliez ouvrir une garderie mais vous avez finalement décidé d'ouvrir une agence immobilière … vous parlez de chance, qu'est-ce que vous voulez dire par la chance ?
I17 : qu'est-ce qui vous a fait changer vos plans en fait ? ... [R_0_N_RENIF] vous disiez que vous vouliez [A_0_C_C_L_F] ouvrir une garderie mais **[--]** [R_1_ASI_MOUV] vous avez finalement décidé d'ouvrir une agence immobilière … vous parlez de **[ôô]** chance,qu'est-ce que vous voulez dire par la chance ?

I17 : **9[oo] + [--] + [o0o]** … quelle est la raison c'est ça ?
E17 : quelle est la raison c'est ça ?

E17 : oui quelle est la raison qui vous a faite changer entre les deux ?
I17 : oui quelle est la raison qui vous a faite **[--] [xx]** [R_1_ALG] changer entre les deux ?

I17 : hmm **7[oo]** … parce que l'agent de l'agence immobilière c'est euh … c'est à 21 century il y a tous les **[oo]6** vendeurs **[--] + [o0o] + [--] + [o0o]** century immobilière immobilière dans le monde Australia les Etats Unis il y a beaucoup des **[--] + 9[oo] + [o0o]** l'argent comme ça et et **[--] + 7[oo]** le et le [R_1_ASI_] **[--] + [o0o]** me donner **11[oo] + [oo]2 + 11[oo] + [oo]2** training **[o0o]** training
E17 : hmm … parce que l'agent de l'agence immobilière c'est euh … c'est à 21 century … il y a tous les vendeurs century immobilière immobilière dans el monde australia les états-unis il y a beaucoup des l'argent comme ça et et le et le me donner training training

[BT131, 17, 19'15]
I17 : **9[oo] + [--] + [o0o]** ... quelle est la raison c'est ça ?
E17 : quelle est la raison c'est ça ?

E17 : oui quelle est la raison qui vous a faite changer entre les deux ?
I17 : oui quelle est la raison qui vous a faite **[--]** [xx] [R_1_ALG] changer entre les deux ?

I17 : hmm **7[oo]** … parce que l'agent de l'agence immobilière c'est euth… c'est à 21 Century, il y a tous les **[oo]6** vendeurs **[--] + [o0o] + [--] + [o0o]** Century Immobilière immobilière dans le monde Australia les Etats-Unis il y a beaucoup des **[--] + 9[oo] + [o0o]** l'argent comme ça et et **[--] + 7[oo]** le et le [R_1_ASI_] **[--] + [o0o]** me donner **11[oo] + [oo]2 + 11[oo] + [oo]2** training **[o0o]** training
E17 : hmm … parce que l'agent de l'agence immobilière c'est euth … c'est à 21 Century … il y a tous les vendeurs Century Immobilière immobilière dans el monde Australia les Etats-Unis il y a beaucoup des l'argent comme ça et et le et le me donner training training

E17 : [R_1_ASS_MOUV] ok ok un entrainement
I17 : ok ok un entrainement

I17 : oui oui oui et il y a beaucoup de **[--]** entrainement …
E17 : oui oui oui et il y a beaucoup de entrainement …

[BT132, 17, 20’54]
I17 : [R_1_ASI_MOUV] [--] Hmm-hmm
E17 : hmm-hmm

E17 : de c’était plus simple pour vous d’aller en fait vers cette voie là puis comme ce que vous faisiez c’étai rattaché à d’autres d’autres endroits dans le monde … l’Australie les Etats-Unis etc. …
I17 : de c’était plus simple pour vous d’aller en fait vers cette voie là puis comme ce que vous faisiez c’était rattaché à d’autres d’autres endroits dans le monde … l’Australie les Etats Unis etc. … **11[oo] + [oo]2 + 10[oo]**_[R_0_B_F] + [--]_[V] [G_66] ...

I17 : hmm ?…
E17 : hmm ?…

E17 : et donc pour vous c’était avantageux peut-être à ce niveau là
I17 :[R_0_B_F] [A_0_D_J_0_66] et donc pour vous c’était avantageux [A_1_P_0_D_66] peut-être à ce niveau là

I17 : hmm … euh ... est-ce que vous connaît [R_1_ALD] [G_5666_M2_H] [--] le vendeur all Century [ôô] immobilière …
E17 : hmm [--] euh ... est-ce que vous connaît le vendeur all century immobilière …

E17 : [R_1_ARG_MOUV] non
I17 : non

I17 : il y a [--] [G_5666_M4_A_K_12_3_Y_4] beaucoup beaucoup dans la rue comme il y a beaucoup [G_5666_M4_A_K_12_3_Y_4] dans le monde donc comme [G_5666_M2_H_F_2_2010_] [--] comment **9[oo]** metalor ou comme ça … hmm … hmmm … comment on dit … comme walma vous connaissez omar omar

[BT133, 17, 21’04]
I17 : il y a [--] [G_5666_M4_A_K_12_3_Y_4] beaucoup beaucoup dans la rue comme il y a beaucoup [G_5666_M_A_K_12_3_Y_4] dans le monde donc comme [G_5666_M2_H_F_2_2010_] [--] comment 9[oo] metalor ou comme ça … hmm … hmmm … comment on dit … comme walma vous connaissez omar omar
E17 : il y a beaucoup beaucoup dans la rue comme [--] il y a beaucoup dans le monde donc comme metalor ou comme ça … hmm ... hmmm … comment on dit .. comme walma vous connaissez omar omar ?

E17 : omar ?
I17 : omar ?

I17 : oui c’est ça et il y a un serious, il y a serius je sais pas comment … euh… vendens….
Entury Immobilière et il y a et cette grande grande grande entreprise … dans le monde … donc il y a beaucoup de entrainement … beaucoup de documents pour apprendre …
E17 : oui c’est ça et il y a un *serious*, il y a *serius* je sais pas comment [R_1_ARG_MOUV] … euh … [A_Z_1_P_0_D_56] [vendɛns] … entury Immobilière [--] [R_1_ASS_MOUV] et il y a et cette grande grande grande entreprise … dans le monde [--] … donc il y a beaucoup de entrainement … beaucoup de documents pour apprendre …
E17 : et donc pour vous c’était plus facile d’aller étudier …
I17 : et donc pour vous c’était plus facile d’aller étudier …

I17 : oui
E17 : oui

E17 : [--] + [oo]4 Parce que vous étiez mieux [o0o] formée de cette façon là dans le fond … parce que
I17 : parce que vous étiez mieux formée de cette façon là … dans le fond parce que

[BT134, 17, 24’06]
E17 : projet …. euh… va plus réussi … [--] euh … donc je l’agent immobilière y a beaucoup de [--] [R_1_ASI_MOUV] supporte supporte … eujh je pense que c’est plus facile pour moi [R_0_B_MORD] pour moi …
apprendre c’est deux sujets c’est nouveau pour moi et je va chercher qui est

I17 : plus facile pour apprendre le technologie … technologie … ce n’est pas technologie c’est contrôleur

E17 : contrôle
I17 : contrôle

I17 : … non ce n’est pas contrôle ce n’est pas contrôle c’est … [--] [B_S_C_F_H] [oo]6 c’est si vous avez [o0o] [G_5666_M4_H_K_12_3] une entreprise euh [--] + [--] … voulez savoir [G_5666_M2_H_K_O_o] comment … mettre comment [--] mettre [--] [G_5666_M4_H_O_3] le **9[oo]** [G_5666_M2_H_K_O_o] travailler [G_5666_M2_H_O_20_1020] [oo]6

E17 : … non ce n'est pas contrôle ce n'est pas contrôle c'est … si vous avez une entreprise euh … voulez [R_0_B_MORD] [A_Z_0_F_1_P_1_56] savoir comment, comment mettre mettre mettre et le travailler [--]

E17 : la mise en marché [R_1_ARD_MOUV] je sais pas …
I17 : la mise en marché je sais pas …

I17 : [G_5666_M2_H_O_20_1020] **[oo]6** [R0BL0] peut-être le comment le nom je sais **[oNOTESo]** + **[oCHERCHEo]**
E17 : peut-être le comment le nom je sais

E17 : [**oNOTESo**] mais comme ce que vous me dites dans le fond [S_C_20] + [S_C_5] c'est que il y a avait moins [ôô] de facteur de risque que [G_56_3] d'aller vers l'agence immobilier que [G_56_] aller plutôt comme [oNoteso] [o0o] pour ouvrir une garderie … moins risqué pour vous en fait
E17 : mais comme ce que vous me dites dans le fond **[o0o]** [--] c'est que il y a avait [A_0_C_C_R_66] moins de facteur de risque que d'aller vers [--] l'agence immobilier que aller plutôt comme pour ouvrir une garderie …
[BT135, 18, 00'26]
E18 : je vais vérifier en fait [--] là c'est notre dernière [--] rencontre aujourd'hui donc [--] + [--] savoir toi [--] est-ce que tu as des questionnements ou des trucs [--] que tu voudrais éclaircir … [--] ? [--]
I18 : je vais vérifier … là c'est notre dernière rencontre aujourd'hui, donc toi est-ce que tu as des questionnements ou des trucs que tu voudrais éclaircir …
I18 : **[oNOTESo] + [o0o]** pardon ?
E18 : pardon ?

E18 : est-ce qu'il y a des questionnements ou des points que tu aimerais éclaircir ?
I18 : est-ce que t'as [--] des [--] questionnements [--] + [--] ou des points que tu aimerais [--] éclaircir [--][--] ?

I18 : euh [--] quelles questions ?
E18 : euh quelles questions ?

[BT 136, 23, 17'20]
I23 : oui j'ai déj ... j'ai déjà les connaît
E23 : oui j'ai déj ... j'ai déjà les connaît

E23 : **[ôô]** [R_1_ASS_MOUV] ah oui
I23 : ah oui

I23 : oui
I23 : oui

E23 : comment ça ?
I23 : comment ça ?

I23 : mais oui oui c'est bon on a fait un exercice excellent
E23 : mais oui oui c'est bon on a fait un un exercice excellent [--]

E23 : et attend je **9[oo]** comprends pas ? [--] vous êtes allé déjà [G_56_20] ou tu vas aller ? [G_56/2020]
E23 : et attend je comprends pas … vous êtes allé déjà ou tu vas aller ?

I23 : je suis déjà allé je le connais
E23 : je suis déjà allé je le connais

E23 : ah tu es déjà allé ok
I23 : ah tu es déjà allé ok

I23 : mais on va faire av … dans ce cours [R_0_B_L_1] autre rend autre …
E23 : mais on va faire av … dans ce cours [R_0_B_L_1] autre rend autre …

E23 : ah [--] + **[oo]6** + [--] ok toi t'étais déjà allé avec quelqu'un d'autre
I23 : ah toi t'étais déjà allé avec quelqu'un d'autre

I23 : oui
E23 : oui

[BT137, 18, 10'18]
E18 : [R_1_ASS_MOUV] [G_5666_M2_H_E_20] ok **[oo]6** des cours par rapport **[o0o]** à ça.
I18 : ok de cours par rapport à ça.

I18 : oui c'est mieux ou de cours corée ?… coreil ?, correct plus ..
E18 : oui [--] c'est mieux ou coré **[oo]3** **[o0o]** corée … [--][--] [A_0_D_M_0_66] coreil … correct … plus ...

E18 : euh euh [G_5666_6_43] … si c'est mieux d'avoir des études [G_5666_634] ?

I18 : euh euh … si c'est mieux d'avoir des études ?

I18 : oui
E18 : oui [--]

E18 : [R_1_ASS_MOUV] ok [R_0_B_RIGI]
I18 : ok

I18 : si j'apprendre à a … peut-être collège … l'université
E18 : si [--][--] [o2o] je [--] je j'apprendre [--] à … peut-être [--] [R_1_ASI_MOUV] [--] collège [R_1_ASS_MOUV] … l'université

E18 : [R_1_ASS_MOUV] [--] hmm-hmm
I18 : hmm hmm

[BT138, 19, 02'30]
I19 : est-ce que je dois ajouter ce que je fais ici … évolution … non parce que avant je ne fais pas … si j'écris ça dans mon pays d'origine …
E19 : est-ce que je dois ajouter ce que je fais [--] [o0o] ici … évolution … [S_C_20] [S_C_0] [A_0_C_O_G_66] non parce que avant je ne [--] fais pas [S_C_0_S_C_20] … si j'écris ça dans mon pays d'origine …

E19 : ok [R_1_ASI_MOUV]_[oNOTESo] vous voudriez dire que vous êtes en ce moment en train de [--] [G_66_M_2_H] suivre les cours de français
I19 : ok vous voudriez [oNOTESo] dire que vous êtes [--] en ce moment en train de suivre les cours de français

I19 : 9[oo] + 11[oo] + 8[oo] non non
E19 : [--] [o0o] non non

E19 : qu'est-ce que vous voulez dire ?
I19 : qu'est-ce que vous voulez dire ?

I19 : 7[oo] je voulais dire que [o0o] je fais [oo]2 évolution [--] comparative [V]_[R_1_ARD]
E19 : [R_1_ALG]_[--] je voulais dire que je fais évolution comparative

E19 : [--] évaluation comparative en
I19 : évaluation comparative en

I19 : [A_3_P_0_C_56] mon dip … mon diplôme
E19 : [--] [R_1_ASS_MOUV] + [oNOTESo] mon diplôme

E19 : [--] ok [R_1_ASS_MOUV] + [--]
I19 : ok

I19 : [R_1_ASS_G_5_66] je dois rajouter ça [--] + [--]
E19 : vous êtes en train [--] de faire [G_66_20] ça

I19 : [R_1_ARG_MOUV]_[--]_[G_66] non j'ai déjà fini [A_0_D_O_G_66]
E19 : non [--] j'ai déjà fini

[BT139, 19, 20'00]
I19 : [oNOTESo] [R_1_ARD_MOUV] mais comptabilité je veux pas maintenant … [--] + [o0o] vous connaissez … vous connait les … [oo]2 vous connaît [--] [oo]6 + [o0o] personne qui 7[oo] + 12[oo] + [o0o] n'ont pas étudié [oNOTESo] ici et commencer [G_66_20] trouver le travail ... commencer le travailler ?
E19 : mais [--] comptabilité je veux pas maintenant [R_1_ARG] [--] … vous connaissez … vous connaît les ... vous connait personne qui n'ont pas étudié ici et 9[oo] commencer trouver le travail ... [R_1_ALG]_ [--] + [oo]5 commencer le [--] travailler [--] ?

E19 : qu'est-ce que vous voulez dire … qui ?
I19 : qu'est-ce que vous voulez dire 9[oo] qui

I19 : dans mon domaine [o0o] comptabilité vous connaissez personne qui ne fait pas, qui ne fait pas les études ici
E19 : dans mon domaine comptabilité [R_1_ASI_MOUV]_[--] + [o0o] vous connaissez personne [--] qui ne [--] fait pas … qui ne fait pas les études 9[oo] ici

E19 : [--] + [o0o] qui ont pas faire leurs études ici au Québec ?
I19 : qui ont pas faire leurs études ici au Québec

I19 : ne fait pas [--] et trouver le travail
E19 : ne fait pas et trouver le travail

E19 : ok mais qui n'ont pas fait ici mais qui en [--] ont fait ailleurs
I19 : ok mais qui n'ont pas fait ici mais qui en ont fait ailleurs

[BT140, 20, 11'08]
I20 : euh quelques fois … je suis…. je suis pessimiste
E20 : euh quelques fois … [--] + [--] je suis [--] + [--] … je suis pessimiste [--]

E20 : [--]_[R_1_ASS_MOUV] ok
I20 : ok

I20 : parce que quelques fois je n'ai pas de résoudre euh … de résoudre problèmes techniques peut être euh difficile très très difficile.
E20 : parce que [--] + [--] quelques fois [--] je n'ai pas de [--] résoudre [--] euh … [--] de [--] résoudre problèmes techniques [--] peut être [--] euh [--] difficile [--] très [--] très difficile [--]

E20 : [B_P_8] de résoudre [--] des problèmes [--] + [--] techniques vous voulez dire [--] ?
I20 : de résoudre des problèmes techniques vous voulez dire ?

I20 : oui
E20 : oui

E20 : [--] ok [--] [G_56_BOUC]
I20 : ok

I20 : peut-être dans la … quelques fois on se..on se point ... désapoint et c'est difficile … peut-être euh dessiner c'est facile.
E20 : [--] peut-être dans la [--] + [--] … [--] +_[--] quelques fois [--] on se … [--] on se [--] point … on se point [--] … [--] [--] + [--] et c'est difficile [--] + [--] + [--] + [--]_[R_0_B_I] … peut-être euh [--] + [--] + [--] + [--] dessiner c'est facile.

E20 : [--]_[R_1_ASS_MOUV] oui
I20 : oui.

[BT 141, 20, 06'10]
I20 : oui
E20 : ah ok ! ça vous l'avez fait avec quelqu'un ? … ou vous l'avez fait seul ?
I20 : oui … hum ? ... quand le ah ... j'ai étudié à l'UQAM.
E20 : ok
I20 : j'ai étudié à UQAM euh… apprendre le français… euh ma professeur ?

[BT 142, 20, 12'48]
I20 : Peut-être c'est quelqu'un m'a dit exquisition?... ex ... excision … excision ...
E20 : [--] peut-être c'est quelqu'un m'a [--] **dit** [--] + [--] + [--] + [--] exquisition ? [--] ... ex ... [--] + [--] [--] excision … [A_1_P1_D] + [--] excision ... [--] + [--]

E20 : euh ... [--] + [--]
I20 : euh ...

I20 : c'est exigeant … E X EXE euh GEANT …
E20 : c'est [--] exigeant [--] **E** [--] **X** [--] + **[oo]2** e x e [--] euh g e a n t

E20 : **[oo]1+** [--] + [--] ah exigeant !
I20 : ah exigeant !

I20 : [egeziʒã] (exigeant) ... ah ... exigeant ! [rires] … exigeant.
E20 : [egeziʒã] (exigeant) ... ah ... exigeant ! [R_0_B_RIRE]_**[o0o]** … exigeant

[BT 143, 20, 24'40]
I20 : ah non … je ah ... comment à faire au début ... parce que peut-être il y a différences euh façon à faire … peut-être il y a de différences entre entre … hum … entre place … entre place ici et avant ... ici je pense il y a existe existe différences façons … plus de façon entre ici et en pays ori … original
E20 : [--] ah non [--] je ah ... [--] comment [--] à faire [--] au début [--] + [--] parce que [--] peut-être il y a [--] différences [--] euh façon à [--] faire [--] … [--] [--] Peut-être [--] + [--] + [--] il y a de [--] différences [--] entre [--] entre [--] … hum … entre [--] place [--] entre [--] place [--] ici et [--] et [--] avant [--] ... [--] [--] ici [--] … [--] je [--] pense [--] il y [--] a [--] existe [--] [--] [--] [--] [--] existe [--][--] [--] différences [--] façons … [--] plus [--] de façon [--] entre [--] ici [--] [--] et en [--] pays [--] ori … [--] original [--]
E20 : [A_0_D_S_1_P1_56] [--] [--] [--] [--] [--] [--] [--] dix [--] les façons [--] + [--] + [--] ... qu'est-ce que vous voulez dire [--] + [--] ? par rapport a … [--] + [--] + **[oNOTESo]** [G_56_M4_H_O_20] on parle toujours par rapport au [--] dessinateur industriel ? ou [--] en général ?
I20 : dix … les façons ... qu'est-ce que vous voulez dire? Par rapport a, on parle toujours par rapport au dessinateur industriel ? ou en général ?

I20 : professionnel ... action ? action et et façon ?
E20 : professionnel [--] + [--] ... action [--] ? action et et façon [--] [oo]2 ?

E20 : [--] oui ...
I20 : oui ...

[BT 144, 20, 24'50]
I20 : différence de [--] ... différence de action ... euh différence de fac ... façon
E20 : différence de [--] + [--] + [--] + [--] ... différence [--] + [--] + [--] … de action ... euh différence [--] + [--] de [--] + [--] … fac … façon [--][--] + [--] + [--]

E20 : différentes [--] … façons [--] pour ...
I20 : différentes façons pour ...

I20 : pour [--] euh [--] pour euh faire ... euh pour faire [--] plan.
E20 : pour euh pour euh faire ... euh pour faire plan.

[BT145, 16, 17'40]
I17 : 9[oo] [--] euh … hmm… je fais [A_0_F_B_C_66] … hmm … [o0o] je fais stagiaire… [--] stagiaire [G_66_M2_H_20] dans la garderie [R_0_N_RENIF] … [R_1_ASI_MOUV] stagiaire dans la garderie 9[oo] mais ce n'est pas [G_5666] trop long ... parce que 9[oo] j'ai j'ai un stress [o0o] ... la garderie [G_5666_3] travail [--] dans la 8[oo] garderie mais je 9[oo] peux pas chercher [o0o] le chance … [pause : 4"] est-ce [G_5666_M2_H_F_2_O] que c'est je n'ai pas compris [R_1_ALD_ARD_MOUV]
E17 : euh … [oECRITo] hmm … je fais … hmm … je fais stagiaire… stagiaire dans la garderie [o0o] ... stagiaire dans la garderie mais ce n'est pas trop long … parce que [R_0_B_L_4] j'ai j'ai un stress … la garderie travail dan la garderie mais je peux pas chercher le chance … [pause : 4"] est-ce que c'est je n'ai pas compris ?

E17 : vous disiez [--] vous aviez un stress lorsque vous travaillez dans le [R_1_ARG] milieu de garderie c'est bien ça [--] ?
I17 : vous disiez [A_0_C_C_LF] + [--] + [R_0_B_L_0] vous aviez un stress lorsque vous travaillez dans le [R_1_ARG] milieu de garderie c'est bien ça ? 9[oo] + [oo]2 + [xx]90

I17 : hmmmm … non … je voudrais [o0o] travailler dans la garderie mais … euh.. je ne peux pas chercher le bon chance, la bonne chance … la bonne chance parce que 10[oo] je voudrais [--] faire ouvrir le garderie
E17 : hmmmm … non … je voudrais travailler dans la garderie mais … euh ... je ne peux pas chercher le bon chance … la bonne chance … la bonne chance parce que je voudrais faire ouvrir [--] le garderie

I17 : ... en une garderie donc j'apprends j'apprends et je décider comment je va faire mais finalement … euh … je changé ma plan…

[BT146, 22, 02'02]
E22 : hmm hmm … mais toi vous qu'est-ce que vous ressortez de, qu'est-ce que vous avez … vous retenez, comment vous avez euh euh compris cette rencontre là comment vous avez vécu cette rencontre là je pourrais dire
I22 : hmm hmm mais toi vous [--] qu'est-ce que vous ressortez de … qu'est-ce que vous [--] avez, vous retenez, comment vous avez euh [--] euh compris cette rencontre là comment [--] vous avez vécu cette rencontre là si 9[oo] je pourrais dire

I22 : Mais [--] + [o0o] comme [--]] comme je dis [G_56_20] [o2o] qu'est-ce que 9[oo] j'ai trouvé … j'ai trouvé une [--] + [o0o] pour me [--] z'aider à travailler [--] de travailler [--] dans mon mon domaine
E22 : Mais comme comme je dis qu'est-ce que j'ai trouvé … j'ai trouvé pour me z'aider à travailler de travailler dans [--] mon mon domaine

E22 : oui … ok puis euh comment ça se passe les vos cours de français en ce moment
I22 : oui … [R_0_B_SOUR] [--] ok puis euh comment ça se passe les vos cours de français 11[oo] en ce moment [--]

I22 : c'est [o0o] bien … [--] + [o2o] j'essaye je continue … je vais [ôô]_[oo]2 continuer un [--] peu jusqu'à [--] + [o0o] la fin d'Avril [--] + [o2o] … tout va bien [--] + [o0o]
E22 : c'est bien … j'essaye je continue … je vais continuer un peu jusqu'à la fin d'Avril … tout va bien

E22 : hmm-hmm
I22 : hmm-hmm

I22 : j'essaye
E22 : j'essaye

E22 : qu'est-ce que vous voulez dire par j'essaye ?
E22 : qu'est-ce que vous voulez dire par j'essaye ?

[BT147, 22, 23'36]
E22 : … hmm
I22 : … hmm

I22 : … [--] les affaires [R_1_ALD]
E22 : … les affaires

E22 : puis [--] est-ce que votre **[oo]5**_[G_66] sœur travaillerait aussi [--] à la garderie avec son conjoint [G_66] [--] ?
I22 : puis est-ce que votre sœur travaillerait aussi à la garderie avec son conjoint [--]

I22 : **9[oo] + [--] + [o0o]** avec moi tu veux dire ?
E22 : avec moi tu veux dire ?
E22 : [--]_[R_1_ASS_MOUV] oui,
I22 : oui

I22 : [--] non … non j'ai dit « mon » juste le le [--]_[G_56_3] son mari
E22 : non … non j'ai dit mon.. juste son mari

E22 : [--] ok
I22 : ok

I22 : mais [G_56_4] ma sœur
E22 : mais [R_0_B_L_0] [R_0_B_H] + [--] + [--] sœur

E22 : [--] oui
I22 : oui

[BT148, 23, 17'20]
I23 l'important c'est ça d'apprendre bien les langues …
E23 : l'important c'est ça d'apprendre bien les langues …

E23: [--] [R_1_ASI_MOUV] oui
I23 : oui

I23 : de trouver un bon emploi … de ... ou exactement aller
I23 : de trouver un bon emploi … de … ou exactement aller

E23 : [--] [R_1_ASS_MOUV] hmm-hmm
I23 : hmm-hmm

I23 : oui… de ne perdre du temps.. oui
E23 : oui… de ne perdre [--] du temps ... oui

E23 : [R_1_ARG] de quoi ?
I23 : de quoi

I23 : notre temps … de ne pas pardre notre temps de …
E23 : notre temps … de ne pas pardre notre temps de …

E23 : [R_1_ARG_MOUV] de pas perdre du temps…
I23 : de pas perdre du temps…

[BT149, 22, 24'50]
E22 : l'administration [--]
I22 : l'administration

I22 : qu'est-ce qu'on doit faire … oui oui l'administration
E22 : qu'est-ce qu'on doit faire … oui [--] oui l'administration

E22 : ok [--] + [--] ok
I22 : ok

I22 : mais elle pense que tu sais il y a par exemple un autre pays que on nommait pas tous les autres ... les œufs … dans la même panier … les oeufs
E22 : mais [--] elle pense que [--] tu sais il y a par exemple [--] un autre [--] pays que on [--] nommait pas tous les œufs … [--] … les œufs [--] … [--] [R_1_ARG] dans la même panier … [--] les offs [--]

E22 : les offs… ? [oo]5 ah oui **[o0o]** [G_5666_FIG] oui oui les œufs oui
I22 : ah oui oui oui les œufs

I22 : les œufs dans la même panier

E22 : les œufs dans la même panier

[BT150_24, 12'30]

E24 : ok ça doit être épuisant les quarts de travail ?
I24 : ok ça doit être épuisant les quarts travail ? **[--] + [oo]5 + [--]**

I24 : [R_1_ALG] pardon ?
E24 : Pardon ?

E24 : ça doit être épuisant les quarts de travail ?
I24 : **[--]** ça doit être épuisant les quarts de travail ?

I24 : c'est vraiment épuisant
E24 : **[--] + [oo]6** c'est vraiment épuisant **[--]**

E24 : oui hein
I24 : oui hein

I24 : oui … **_[oo]2** après on est sortis **[o0o] + [--]** de **9[oo]** l'hôpital **[--] + [oo]1 [--] + [o0o]** vraiment vidés **[ôô]**
E24 : oui … après on est sortis de l'hôpital vraiment vidés

[BT 151, E23, 17'20]
I23 : l'important c'est ça d'apprendre bien les langues …
E23 : l'important c'est ça d'apprendre bien les langues …

E23 : **[--]** [R_1_ASI_MOUV] oui
I23 : oui

I23 : de trouver un bon emploi … de … ou exactement aller
I23 : de trouver un bon emploi … de … ou exactement aller

E23 : **[--]** [R_1_ASS_MOUV] hmm-hmm
I23 : hmm-hmm

I23 : oui… de ne perdre du temps ... oui
E23 : oui… de ne perdre **[--]** du temps ... oui

E23 : [R_1_ARG] de quoi ?
I23 : de quoi

[BT152, 22, 24'40]
E24 : les québécois commencent à être tannés là d'la neige puis de l'hiver puis du froid … nous aussi on commence à être tannées
I24 : [R_1_ALG] les québécois **[--]** commencent **[--]** à être tannés [R_1_ALD_MOUV] là **[--]** d'la neige puis de l'hiver puis du **[--]** froid … nous aussi on commence à être tannées

I24 : **[--]** ah tanné **[--]** ça veut dire quoi ?
E24 : ah tanné ça veut dire quoi ?

E24 : ah tanné c'est j'en ai assez
I24 : **[--]** ah **[--]** tanné c'est **[--]** j'en ai assez [P_MI_L] **+ [xx]**
I24 : ah **[--] +** [R_2] **[oo] +** [R_0_B_RIRE]
E24 : ah

E24 : quand on dit j'suis tanné … ça veut dire j'en ai vraiment assez là
I24 : quand on dit j'suis tanné … ça veut **[--]** dire j'en ai vraiment assez **[--]** là

I24 : **[--] + [oo]3** j'suis tanné **[o0o]**
E24 : j'suis

[BT153, 18, 00'59]
E18 : ben c'est ça je te le te demande justement **[--]** si tu as des **[--]** questions … par rapport **[--]** je sais pas par rapport au processus [R_0_B_L_0] une demande d'information **[--]** ou si [S_C_2] **[--]** **[--]** tu as d'autres questions pour moi
I18 : je te demande si tu as des questions … je sais pas … par rapport au processus … ou une demande d'information ou je sais pas …

I18 : [R_1_ASI_MOUV] **[--]** oui oui c'est bien **[--]** [R_0_B_RIRE]
E18 : [R_1_ASI_MOUV] oui oui … c'est bien

[BT154 22, 23'45]
E22 : puis est-ce que votre soeur [--] travaillerait aussi [G_66_4] éventuellement [G_56_3] à la garderie [--] + [--] ?
I22 : puis est-ce que votre soeur travaillerait aussi éventuellement [--] à la garderie [oo]3 + [--] + [oo]6 ?

I22 : [R_1_ARG_MOUV] euh non [R_0_B_F]
E22 : [R_1_ARG_MOUV]_ [--] euh non.

E22 : [R_1_ASS_MOUV]_[--] ok
I22 : ok

I22 : 9[oo] tu comprends pas [--] [oo]0 … je veux dire que [oo]6
E22 : [--] tu comprends pas … je veux dire que

E22 : [R_1_ASS_MOUV]_ [--] oui
I22 : oui

I22 : je veux dire
E22 : je veux dire

E22 : [--] hmm [--] hmm
I22 : [--] hmm-hmm

[BT155 23, 17'30]
I23 : du temps oui
E23 : du temps oui

E23 : ok ... pourquoi ?
I23 : ok ... pourquoi ?

I23 : parce que je peux aller dans l'endroit mais là.. et on ne peut pas trouver de temps
E23 : parce que je peux aller dans l'endroit mais là.. et on ne peut pas trouver de temps

E23 : … de emploi
I23 : … de emploi

I23 : oui
E23 : oui

E23 : [--] + 9[oo] + [--]20 + [o0o] ok ok
E23 : ok ok

I23 : je dois aller exactement dans l'endroit concret
E23 : je dois aller exactement dans l'endroit concret

E23 : [--] + [R_1_ASS_MOUV] + [--] ok parfait je comprends
I23 : ok parfait je comprends

I23 : oui c'est ça
E23 : oui c'est ça

[BT156 23, 17'30]
I24 : [oo]3 oui j'ai travaillé comme infirmière [--] + [oo]3 + [--] [o0o] pendant environ [o0o] [ôô] quatre ans et demi [--] + [--]
E24 : oui j'ai travaillé comme infirmière pendant quatre ans et demi …

E24 : puis c'est quoi les études en Chine pour arriver à à c'poste là ?
I24 : puis c'est quoi [--] les études en Chine pour arriver [oo]3_[P_MI_L_66] à [o0o] + [--] + [--] à [o0o] c'poste là ? [oo]3 + [o0o]

I24 : [B_S_C_F_A_6] moi ? … [G_56_S_2]_[--] + [oo]3 [R_0_B_D_E_A] Maintenant [oo]1 + [--] c'est [--] c'est [--] + 9[oo] équivalence [o0o] comme [oo]3 [ôô] DEC ici [G_56_0] …
E24 : Maintenant c'est c'est équivalence comme la DEC ici … c'est

E24 : ok
I24 : ok

I24 : c'est une … mais c'est pas vraiment pour tous hôpitaux
I24 : hmm hmm … la plupart des hôpitaux il faut un DEC pour entrer ... dans les dans les
petits villages ... petite petite ville juste après le DEC … avant avant … oui avant le DEC c'est DEP D.E.P ouais
I24 : oui c'est DEP

[BT157, 20, 09’30]
I24 : [--] + [oo]3 mais il y a quelque [ôô] + [--]_chose qui va [--] rester … les [--] plants
E24 : mais [--] il y a quelque chose qui va rester … les [--] plants

E24 : 9[oo] + … les plans ? [--]
I24 : … les plans ?

I24 : c’est … végétation
E24 : c’est … végétation

E24 : [ôô] ah oui … les [ôô] plantes
I24 : ah oui … les plantes

I24 : ah plantes
E24 : [--] ah plantes

E24 : oui
I24 : oui

I24 : désolée
E24 : désolée

[BT158, 24, 18’11]
I24 : [--] + [oo]3 Mais il y a quelque [ôô] + [--]_ chose qui va [--] rester … les [--] plants
E24 : mais [--] il y a quelque chose qui va rester … les [--] plants 9[oo]

E24 : [--] +… les plans [o0o] ? [--]
I24 : … les plans ?

I24 : c’est … végétation
E24 : c’est … végétation

E24 : [ôô] ah oui … les [ôô] plantes
I24 : ah oui … les plantes

I24 : ah plantes
E24 : [--] ah plantes

E24 : oui
I24 : oui

I24 : désolée
E24 : désolée

[BT159, 20, 09’30]
I23 : les … la professeur nous demande de faire les ...
E23 : les … la professeur nous demande de faire les ...

I23 : d’écrire de … je me rappelle comment ça s’appelle … des … on doit écrire des … sur quelque chose et humm… en en ... à l’imparfait … au passé composé
E23 : ok
I23 : et ...
E23 : dans plusieurs temps de verbe …
I23 : oui
E23 : ok
I23 : [--] oui oui [--] oui … ce que ils nous expliquent après qu’on doit faire les les les ex ... je me rappelle pas le mot ... le … mais bon [--] on commence à à imaginer
E23 : oui oui ... ce que ils nous expliquent après qu’on doit faire les les les ex.. je me rappelle pas le mot .. le … mais bon on commence à à imaginer

E23 : hmm
I23 : hmm

I23 : qu’est ce que je vois ... qu’est-ce que je vois écrit
E23 : qu’est ce que je vois ... qu’est-ce que je vois écrit

E23 : ok …
I23 : ok …

I23 : je suis en face de mon ordinateur je je commence à écrire puis je dis ça c’est mal écrit ... c’est bon..
E23 : [--] je suis en face de mon ordinateur je je commence à écrire puis je dis ça c’est mal écrit … c’est bon..

E23 : [G_5666] tu fais la correction ?
I23 : tu fais la correction ?

[BT160, 24, 28'02]
E24 : ici au Québec ?
I24 : ici au Québec ?

I24 : [R_1_ASS_MOUV]_ [--] + [--] oui … est-ce qu'il y a un **[oo]3_[o0o]** + V_TUI domaine qui est mieux pour lui et pour [G_56_4] moi ?
E24 : oui est-ce qu'il y a un domaine qui est mieux pour lui et pour moi ?

E24 : [--]_[R_1_ALG] c'est quelque chose qu'on pourrait [--]_[P_MI_L_66] regarder … puis on pourrait utiliser même [--] un site [--] internet [--] qui [--] s'appelle IMT [oo]3 … [--] IMT informatique …
I24 : C'est quelque chose qu'on pourrait regarder , puis on pourrait utiliser même un site internet qui s'appelle IMT IMT informatique …

I24 : … [--] + **[oo]3** + [--] IMT
E24 : IMT

E24 : ouais c'est ça comme un M … euh… là dedans on pourrait trouver de l'information un petit peu, on pourrait regarder ça ensemble … on pourrait y aller par profession … vous dites que votre conjoint il est aide pharmacien
I24 : [R_1_ASI_MOUV] ouais c'est ça comme un [--] M ... euh [--] là dedans on pourrait trouver de [--] l'information un petit peu, on pourrait [--] regarder [--] ça ensemble … on pourrait y aller par [--] profession, Vous dites que votre [--] conjoint [--]_[P_MI_L_66]_[--] il est aide [--] pharmacien [--]

I24 : [R_1_ASI_MOUV] hmm-hmm
E24 : hmm-hmm

[BT160, 24, 03'11]
E25 : Sur ce que vous voulez faire ici au Québec puis de voir ou vous en être puis à la fin des trois rencontres ... euh … idéalement j'aimerais ça que vous repartiez soit avec un plan d'action ou bien des pistes de solution ou en tous cas on va voir à partir de vos besoins mais au moins que vous sachiez un peu plus ou vous diriger et peut-être même que moi je vais vous diriger vers un organisme [--] je vous vois froncer les sourcils … est-ce que vous me comprenez …
I25 : sur ce que vous voulez faire ici au Québec [--] puis de voir ou vous en être [--] puis à la fin des [--] trois rencontres ... [--]_[R_1_ASI_MOUV] euh … idéalement j'aimerais ça que vous [--] repartiez soit avec un [--] plan d'action ou bien [--] des pistes de solution [--] ou en tous cas on va voir à partir de vos besoins mais au moins [--] que vous sachiez un peu plus ou vous diriger [--] + [V] et peut-être même que moi je vais vous diriger vers un organisme [--] je vous vois froncer les sourcils [--] est-ce que vous me comprenez [--] + **[oo]6** + [--] + [--] + **[o0o]** ?

I25 : euh … je comprends **[oo]3** + **[o0o]** pas tout
E25 : euh … je comprends pas tout

E25 : ok… ok … dans le fond je suis plus ici pour vous aider à réfléchir
I25 : ok… ok … [--] … dans le fond [--] je suis plus [--] ici pour vous aider à [--] réfléchir

I25 : [--] hmm-hmm ... à [--] réfléchir [--]_[R_1_ASS_MOUV] + [--]
E25 : hmm-hmm ... à réfléchir
.
E25 : oui à réfléchir ... pour peut-être que à la fin des trois rencontres vous allez savoir … euh … ou vous diriger.. peut-être que je vais vous dire … vous pouvez aller dans tel centre … tel organisme va vous aider à vous trouvez un emploi en attendant
E25 : oui à réfléchir … [--] pour peut-être [--] que à la fin des trois rencontres [--] vous allez [--] savoir … [--] euh … [--] ou vous diriger ... [--] peut-être [--] que je vais [--] vous dire [--] vous pouvez aller dans tel [--] [--] + [--] centr e… tel [--] organisme va vous [--] aider à vous [--] trouver un emploi [--] + [R_1_ASI_MOUV] en attendant

I25 : [R_1_ASS_MOUV] ah
E25 : [R_1_ASS_MOUV] ah

[BT161, 25, 04'0]
E25 : elle a trois ans … oui … ok d'accord
I25 : elle a trois ans … [--] oui … [--] ok d'accord

I25 : [--] elle [--] a une garderie [--] + [--] + **[oo]3** … avant … [--] + **9[oo]** je suis [--] + **[o0o]** étudie ici [--] mais [--] pendant … **[oo]3** … J'étais **[o0o]** + [--] [--] enceinte [--] ...
E25 : elle a une garderie … avant .. je sis étudie [--] ici mais pendant … [--] j'étais enceinte …

E25 : en centre ?

E25 : en centre ?

I25 : enceintre ... comme ça [elle désigne son ventre]
E25 : enceintre ... comme ça [elle désigne son ventre

E25 : enceinte [R_1_ARG] … enceinte … ah-ah-ah-ah-ah
I25 : enceinte … enceinte … ah-ah-ah-ah-ah

I25 : oui … humm quand je suis quand je suis encainte
E25 : oui
I25 : j'ai arrête
E25 : oui ... arrêter

[BT162_25, 27'17]

E25 : oui je sais que vous avez été vendeuse en Chine … t'sé j'vous comprend, j'vous comprend même si vous parlez un p'tit peu le français, on réussit à avoir une communication … c'est vrai ? ... oui ... êtes-vous d'accord avec ça ?
I25 : oui je sais que vous avez été vendeuse en Chine … t'sé j'vous comprend … [--] j'vous comprend même si vous parlez [--] un p'tit peu le français … [--] on réussit à avoir une communication [--] [R_0_B_RIRE] ... c'est vrai ?... oui ... [--] ? **9 [oo] + [oo]3 + [--] + [o0o]** êtes vous d'accord avec ça ?

I25 : [--] parce [--] que [--] je ne comprends [--] pas [--] tous [--] [G_56] les mots
I25 : parce que je ne comprends pas tous les mots

E25 : non … oui..
I25 : non … oui..

I25 : [--] je comprends peut-être [--] **9[oo]** quatre [--] + **[o0o]** vingt dix **[ôô]** … quatre [--] vingt pour 100 les mots [G_56] + [P_MI_FR] …
E25 : je comprends peut-être quatre vingt dix … quatre vingt pour 100 les mots …

E25 : oui
I25 : oui

I25 : j'ai [--] + [--] + [--] + [--] j'ai seulement comprend quelques mots
E25 : j'ai-j'ai seulement comprend quelques mots

[BT163, 25, 16'06]
I25 : [--] + [--] euh
E25 : euhh

E25 : faire avorter ou non ?
I25 : [--] faire avorter [R_0_B_H] ou non [--] **[oo]3 + RY[oo]2 + [o0o]** ?

I25 : … avorter ? ... non [R_1_ARG/10]
E25 : … avorter ? ... non

E25 : non ... pas avorter juste comme empêcher de tomber de tomber enceinte ... pour pas avoir de … d'enfants … c'est ça ?
I25 : [--] non ... pas avorter juste [--] + [--]_[R_0_B_H] comme [--] empêcher de tomber de tomber … enceinte
[--] … pour pas avoir de … d'enfants … **[oNOTESo]** c'est ça **[o0o]** ?
I25 : [--] + [--] si vous avez un enfant …
E25 : Si vous avez un enfant …

E25 : oui..
I25 : oui..

I25 : [--] + [--] ... vous devez [G_56_3] faire comme ça
E25 : ... vous devez faire comme ça

[BT164_25, 22'14]
E25 : … je comprends je comprends … d'accord j'aimerais savoir qu'est-ce que vous pensez faire … comment vous entrevoyez votre futur ici au Québec ?
I25 : … je comprends je comprends … d' accord [--] j'aimerais savoir qu'est-ce que [--] vous pensez faire [--] … comment vous entrevoyez votre futur [--] ici au Québec **[oo]3** ?

I25 : **[oo]4** je pense pour moi … **[o0o]**
E25 : je pense pour moi ...

E25 : avec votre mari ... votre famille
I25 : avec votre mari ... votre [--] famille [R_0_B_H] [--] **[oo]6** + [--] + [--] + [--] + [--]

I25 : hein … est-ce que vous pouvez répéter [--] ?…
E25 : hein … est-ce que vous pouvez répéter ?…

E25 : dans l'fond euh c'est ma question qui n'était pas claire, quand vous êtes venue ici au Québec avec votre mari et votre garçon euh *vtui [vtɥi] qu'est-ce que vos souhaitiez du Québec … qu'est-ce que vous attendiez de votre vie
I25 : dans l'fond euh [--] c'est ma question qui n'était pas claire [--] quand [--] vous êtes venue ici au [--] Québec avec votre mari puis [--] votre garçon [--] + [--] euh [--] *vtui [vtɥi] qu'est-ce que vos souhaitiez [--] du Québec … qu'est-ce que vous attendiez de votre vie [--] + [--] ? [--]

I25 : [--] c'est [--] euh ... [R_0_B_H] [--] + [oo]3 + [--]27 si si je comprends c'est … [--] j'ai [--] comment [--] dans [--] + 9[oo] ma vie j'ai [--] [G_56] comment ... c'est comment ça ?
E25 : c'est euh.si si je comprends c'est ... comment dans ma vie j'ai comment … c'est comment ça ?

E25 : oui euh … qu'est-ce que vous voulez faire au Québec ? ah-ah-ah
I25 : oui [--] euh … qu'est-ce que [--] vous voulez faire [--] au Québec ? ah-ah-ah

[BT165_25, 22'14]
E25 : … je comprends je comprends … d'accord j'aimerais savoir qu'est-ce que vous pensez faire … comment vous entrevoyez votre futur ici au Québec ?
I25 : … je comprends je comprends ... d' accord [--] j'aimerais savoir qu'est-ce que [--] vous pensez faire [--] … comment vous entrevoyez votre futur [--] ici au Québec [oo]3 ?

I25 : [oo]4 Je pense pour moi … [o0o]
E25 : je pense pour moi ...

E25 : avec votre mari ... votre famille
I25 : avec votre mari ... votre [--] famille [R_0_B_H] [--] [oo]6 + [--] + [--] + [--] + [--]

I25 : hein … est-ce que vous pouvez répéter [--] ?…
E25 : hein … est-ce que vous pouvez répéter ?…

E25 : dans l'fond euh c'est ma question qui n'était pas claire, quand vous êtes venue ici au Québec avec votre mari et votre garçon euh VTUI qu'est-ce que vos souhaitiez du Québec, qu'est-ce que vous attendiez de votre vie
I25 : Dans l'fond euh [--] c'est ma question qui n'était pas claire [--] quand [--] vous êtes venue ici au [--] Québec avec votre mari puis [--] votre garçon [--] + [--] euh [--] *vtui [vtɥi] qu'est-ce que vos souhaitiez [--] du Québec … qu'est-ce que vous attendiez de votre vie [--] + [--] ? [--]

I25 : [--] c'est [--] euh ... [R_O_B_H] [--] + [oo]3 + [--]27 si si je comprends c'est … [--] j'ai [--] comment [--] dans [--] + 9[oo] ma vie j'ai [--] [G_56] comment … c'est comment ça ?
E25 : c'est euh.si si je comprends c'est … comment dans ma vie j'ai comment … c'est comment ça ?

E25 : oui euh… qu'est-ce que vous voulez faire au Québec ? ah-ah-ah
I25 : oui [--] euh… qu'est-ce que [--] vous voulez faire [--] au Québec ? ah-ah-ah

[BT166_25, 22'14]
E25 : ... comme la majorité des québécois vous pouvez pas avoir un emploi est-ce que je me trompe ?
I25 : ... comme la [--] majorité des [--] québécois vous pouvez [--]_[R_1_ASI_MOUV] pas avoir un [--] emploi est-ce [--] que je me trompe [--] ?

I25 : [--] euh [--] euh [--] [--][--] + [oo]3
E25 : euh euh

E25 : je j'ai l'impression que vous êtes embarrassée ou gênée parce que vous parlez pas bien le français
I25 : [o0o] je j'ai [ôô] [R_1_ASS_MOUV] l'impression que vous vous [--] êtes [--] embarrassée [--] ou gênée [--] parce que vous [--] parlez pas bien le français [--]
I25 : [--] + [--]_[R_1_ASS_MOUV] hmm-hmm
E25 : hmm-hmm

E25 : est-ce que je me trompe ?
I25 : est-ce que je me trompe ?

I25 : je ne parle pas bien le français ?
E25 : [--] je ne parle [--] + [--] + [--] pas bien le français ?

E25 : oui
I25 : oui [--]

I25 : je vais étudier [G_56/3]
E25 : je vais étudier

E25 : oui mais est-ce que vous vous sentez gênée ?
I25 : [--] oui [--] mais est-ce que vous vous sentez [--] gênée ?

[BT167_25, 26'08]
I25 : euh ... je ne pas comprendre …
E25 : euh ... [--] je ne pas comprendre …

E25 : [R_1_ASS_MOUV] + [R_1_ARD_G_56] vous comprenez pas ma question [--] ?
I25 : vous comprenez pas ma question ?

I25 : c'est euh et né c'est … par exemple je veux faire ... je veux … je veux être casière c'est ça ?

E25 : c'est euh [--] et [--] né c'est … par [--] exemple [--] je veux faire ... [--] je veux je veux être casière c'est **[oo]3** ça [--]
E25 : je veux être casière c'est ça ?

E25 : cas ? **[ôô]** caissière … oui RH +
I25 : cas … caissière … oui

I25 : caissière…
E25 : [R_1_ASI_MOUV] caissière…

E25 : [--] oui
I25 : oui

I25 : mais dans ma [--]_RH + … dans mon pays
E25 : mais dans ma … dans mon pays

[BT168_25, 28'59]
E25 : si je comprends bien ... vous allez me dire si je comprends bien, si je comprends bien vous avez une peur, vous savez ce que c'est la peur … le mot peur comprenez-vous peur.. une crainte…
I25 : si je comprends bien ... vous allez me dire [--] si je comprends bien [--] si je comprends bien vous avez une [--] peur … vous savez ce que c'est [--] la peur … le mot peur [--] comprenez-vous **9[oo] + [--] + [o0o]** peur ... [R_1_ARD_MOUV] [--] une crainte … [--]

I25 : peur comment ça s'écrit **[oNOTESo]**
E25 : peur comment ça s'écrit

E25 : p … e … u … r
I25 : **[oNOTESo]**_[P_MI_ECRIT] p … e … u … r

I25 : **[oNOTESo]**_[P_MI_ECRIT] p … e … u ... r … oh
E25 : p … e … u … r … oh

[BT169, 25, 08'13]
I25 : **[--] + 9[oo]3 + [--]** commence **[o0o]** à débutant
E25 : commence à débutant

E25 : ah ben oui … effectivement c'était une langue complètement inconnue pour vous
I25 : ah ben [--] oui … effectivement [--]

I25 : oui **[oo]3**
E25 : oui

E25 : c'était une langue complètement inconnue pour vous
I25 : **[--] + [o0o]** c'était une langue complètement [R_0_B_P] inconnue pour vous **[--] + [--]**

I25 : [S_C_0_20] pardon ?
E25 : pardon ?

E25 : c'était une langue complètement inconnue … pour vous … vous vous parliez pas du tout le français, zéro,
I25 : c'était une langue complètement inconnue … pour vous … vous vous parliez pas du tout le [--] français … zéro … [--]

I25 : zéro oui [R_1_ASS_MOUV]
E25 : zéro oui

E25 : hein-hein-hein
I25 : hein-hein-hein

I25 : **8[oo] + [--] + [o0o]** quand j'ai entré une classe … dit bonjour … [R_0_Y_11] **[oo]** bonjour c'est quoi [R_0_B_RIRE]_**[oo]6**
E25 : quand j'ai entré une classe … dit bonjour … bonjour c'est quoi [elle rit]

[BT170, 26, 05'54]
I26 : au **[--]** couvent c'est comme ça
E26 : au couvent c'est comme ça

E26 : ok puis euh quand tu es partie de Chine tu es partie avec toute ta famille ou ? ...
I26 : ok puis euh quand tu es partie de Chine tu es **[--]** partie avec toute ta famille ou … [oo]3 + 9[oo] + **[o0o]** ?

I26 : [G_56_40] arriver arriver ici ?
E26 : arriver arriver ici

E26 : tu es arrivée ici
I26 : tu es arrivée ici

I26 : je **[--]** arriver ici avec **[--]** ma famille
I26 : je arriver ici avec ma famille

E26 : ok
I26 : ok

I26 : avec mon **[--]** mari avec ma fille
E26 : avec mon mari avec ma fille

[BT171, 26, 06'15]
E26 : tu as toute ta famille aussi
I26 : tu as toute ta famille aussi

I26 : oui **[--]**
E26 : oui

E26 : ok dans le fond tu as fait une demande de parrainage pour que ta famille vienne ici … une demande
I26 : ok dans le fond tu as fait une demande de parrainage pour que ta famille vienne ici … **[oo]3 + [o0o] + 9[oo]** une demande … **[o0o]**

I26 : une demande ? ...
E26 : une demande ? ...

E26 : c'est toi qui as fait la demande … demander que ta famille vienne ici **[--]** ou ils sont venus d'eux-mêmes ?
I26 : c'est toi qui as fait la demande … demander que ta famille vienne ici ou ils sont venus d'eux-mêmes ?

[BT171, 26, 06'27]
I26 : **[oo]3 + [o0o] + 9[oo]** on vient d'eux-mêmes [G_66_4]
E26 : on vient d'eux-mêmes

I26 : ils viennent d'eux mêmes ok
E26 : ils viennent d'eux mêmes ok

E26 : tu es restée beaucoup [--] de temps toute seule
I26 : tu es restée beaucoup de temps toute seule **[oo]3 + [o0o]**

I26 : ici ? **[ôô]** non arriver [G_56_4] tout en même temps
E26 : ici ? non arriver tout en même temps

E26 : ok ok
I26 : ok ok

I26 : … oui même jour
E26 : … oui même jour

E26 : … parce que **[--]** t'as … t'es partie de Chine pour aller en France puis tu es retournée en Chine
I26 … parce que **[--]** t'as … t'es partie de Chine pour aller en France puis tu es retournée en **[ôô]** Chine

I26 : [R_1_ASI_MOUV] oui
E26 : oui

[BT171, 26, 0755]
E26 : puis tu comptes rester [R_1_ALD] ici

I26 : puis tu comptes rester ici

I26 : **[ôô]**_[R_1_ARG] compte ?
E26 : compte ?

E26 : est-ce que tu **[--] + 9[oo]** veux rester **[o0o]** ici longtemps ou ? …
I26 : est-ce que tu veux rester ici longtemps ou ?...

I26 : **[--] + [oo]2 + [o0o]**_[R_1_ASS_MOUV] oui **[--]**
E26 : oui

E26 : oui
I26 : oui

I26 : parce que ma **10[oo]** ma fille elle … elle [G_66] suite des cours à école
E26 : parce que ma ma fille elle … elle suite des cours à **[--]** école

[**26_1659_RV_NAT_** BLOC TEXTE 156

[BT172, 26, 1659]
E26 : c'est vrai.. ok …
I26 : [R_0_B_RIRE] c'est vrai ... ok …

I26 : **[--] + [oo]2** ouais
E26 : ouais

E26 : mais quand quand tu es retournée en Chine … qu'est-ce qui fait que tu as décidé de venir au Québec et non de retourner en France
I26 : mais quand quand tu es retournée en Chine … qu'est-ce [--] qui fait que tu as décidé de venir au Québec et non de retourner en France **[oo]2_[\/] + 10[oo]**_[A_0_D_F_0_66]

I26 : comment ?
E26 : comment ?

E26 : la deuxième fois **[--] + [o0o]** parce que tu es **[--]** partie de la Chine pour aller en France **[--]** …

I26 : … étudier
E26 : … étudier

E26 : ... puis tu es revenue en Chine
I26 : … puis **[--]** tu es revenue en Chine

I26 : oui
E26 : oui

E26 : mais après ça … tu es venue ici non
I26 : mais après ça tu es venue ici non

I26 : [R_1_ASS_MOUV] oui oui oui oui oui
E26 : oui oui oui oui oui

[BT172, 27 0101]
I27 : [G_66] signification c'est c'est **[--]** la euh c'est c'est **[--]** la quelque **[--] + [oo]9 + [--] [o0o]** chose **[--]** ça se [G_56] [A_0_F_N_C_66] sent très bien
E27 : signification c'est la euh c'est c'est la quelque chose ça se sent très bien

E27 : qui sent bon
I27 : qui sent bon

I27 : [R_1_ASS_MOUV]_**[--]** ouais, sent bon …
E27 : ouais, sent bon …

E27 : ok … ça va bien
I27 : ok ... ça va bien

I27 : [R_1_ASS_MOUV]_**[--]** oui merci
E27 : oui merci

E27 : oui ça va bien … euh … est-ce que t'achèves ton cours ?
I27 : oui ça va bien … euh … est-ce **[--]** que t'achèves ton cours ?

I27 : [ôô]_[--] …
E27 : …

E27 : est-ce que tu termines bientôt ton cours de de langue ?
I27 : est-ce que tu termines bientôt ton cours de de langue ?

I27 : [--] + 10[oo] ah non [o0o]
E27 : ah non

E27 : [*rires*]

E27 : non euh juste commencer
I27 : oh ok euh dis-moi, qu'est-ce que ut aimais le plus faire dans tes tâches quand tu était comptable en Chine. c'est quelle est la partie de …

[BT172, 27 0141]
E27 : … ton travail que tu aimais le plus [--]
I27 : … ton travail que tu aimais le plus

I27 : euh je ne ça c'est j'ai cherché , j'ai changé euh ma faire beaucoup, parce que je commençais de [tɛlœʁ] … euh
E27 : euh je ne [--] ça c'est [--] j'ai cherché … j'ai [--] changé euh [--] ma faire beaucoup … [R_1_ASS] [--] parce que je [--] commençais de [--] [tɛlœʁ] … [--] [R_1_ARD_20] euh

E27 : commis … [G_56_M4_H] au comptoir
I27 : commis … au comptoir

I27 : oui oui commis au comptoir, euh pour la cliente personnel, euh pour la cliente entreprise, ça c'est différent et puis j'ai changé plus que,

[BT173, 27 0922]
I27 : dans notre étage il y a trente personnes on a on a juste gestion des systèmes de notre province oui de de jour et jusqu'à fin de la jour oui euh..
E27 : dans notre étage [--] il y a trente personnes on a on [R_1_ASI_MOUV] [--] a juste gestion [--] des systèmes de notre province [R_1_ASS_MOUV] oui euh... [MOUV] oui de de [--] jour et jusqu'à [--] fin de de [--] la jour [R_1_ARD] oui euh ... [--]

E27 : euh [R_1_ARD] j'suis [R_1_ARG_MOUV]_[--] pas sûre de t'avoir compris c'était le activités de la [--] [G_FIG_5666] journée
I27 : euh j'suis pas sûre de t'avoir compris c'tait les activités de la journée

I27 : oui de la journée et jusqu'en jusqu'en fin de la journée peut-être il y a des personnes qui, ça c'est pas mon département, une grande département de de comptabilité on a séparé [elsdif] petits départements … il y a une département pour faire tous les systèmes de …
E27 : oui de la journée et jusqu'en [--] jusqu'en fin de la journée [--] peut-être il y a des personnes qui, ça c'est pas [--] mon [--] département … ça c'est différent [R_1_ASI_MOUV] une grande département de [--] de comptabilité

E27 : oui
I27 : oui

I27 : mais on a séparé els dif petits départements, il y a une département pour faire tous les systèmes de …
E27 : mais on a séparé els dif [--] petits départements … [R_1_ASS_MOUV] il y a une département pour faire tous les [--] systèmes de de [--]

E27 : … les conciliations
I27 : [--] + [--] les conciliations [o0o]

[BT173, 28, 0312]
I28 : … du travail qu'on te donne souvent ce sont souvent des travaux forcés
E28 : … du travail qu'on te donne souvent ce sont souvent des travaux forcés

E28 : … [R_1_ASS_MOUV] physiques
I28 : … physiques

I28 : physiques et en réalité nous on ne connait pas ça dans notre pays, on ne connaît pas ça et c'est à l'arrivée qu'on
E28 : physiques et en réalité [--] [PMI_STYLO_ROT_20] nous on ne connait pas ça dans notre pays, on ne connaît pas ça [--] [PMI_STYLO_ROT_10] et c'est à l'arrivée qu'on fait [--] + [oo]2 dans …

E28 : qu'est-ce [o0o] que vous ne connaissez pas, excuse moi ?
I28 : qu'est-ce que vous ne connaissez pas, excuse moi ?

I28 : travaux forcés … les travaux forcés que l'on vit ici et puis charger les camions puis décharger … dans mon pays ça c'est du travail pour les illettrés ... là les intellectuels n'en connaissent pas
E28 : travaux forcés, les travaux forcés que l'on [G_5666_4] vit ici [--] et puis charger [--] les camions puis décharger … [R_1_ASI_MOUV] dans mon pays ça c'est du travail pour les illettrés … [R_1_ASS_MOUV]_[ôô] là les intellectuels n'en connaissent pas

E28 : Ok

[BT174, 28, 1033]
I28 : … parce que là tu es mon conseil là il faut tu m'aides l'entrepreneurhip là ... je crois que rassure-toi n'importe quelle chose que tu touches, peut évoluer là dedans et je suis un homme de César je peux
E28 : … parce que là tu es mon conseil là il faut tu m'aides [--] l'entrepreneurhip là ... je crois [R_0_Y_DG_SANP_BAS] que rassure-toi [--] n'importe quelle chose [--] que tu touches, je crois que tu peut évoluer là dedans et je suis un homme de César [--] je peux

E28 : pardon un homme de ? …
E28 : pardon un homme de ? …

I28 : je suis un homme je suis un homme qui peux entreprendre [--] n'importe quoi
E28 : je suis un [--] je suis un homme qui peux entreprendre n'importe quoi

E28 : [--] tu tu as dit un homme de César … c'est
I28 : tu tu as dit un homme de César … c'est

I28 : oui c'est ça
E28 : oui c'est ça

E28 : ok c'est bon
I28 : ok c'est bon

[BT175, 28, 1053]
E28 : du gouvernement du Québec … il en parle … [--] + [o0o] euh … il en parle mieux que moi je les ai pas toutes lues … je suis vraiment aller me renseigner pour savoir c'était quoi
I28 : du gouvernement du Québec, il en parle … euh, il en parle mieux que moi je les ai pas toutes lues [--] + 9[oo] … je suis vraiment aller me renseigner pour savoir [--] + [D_BAIL] c'était quoi

I28 : il baille … ouais R9[oo] ouais
E28 : il baille … ouais ouais

E28 : parce que selon moi ça peut être pertinent la reconnaissance des acquis au moins pour que tu aies une scolarité reconnue au Québec
I28 : [--]_[B_S_C_F_H] parce que selon moi [--] ça peut être pertinent la reconnaissance des acquis [--] + [oCAMERAo] + [o0o] au moins pour que tu aies euh [--] une scolarité reconnue au Québec

I28 : ouais ça c'est vraiment important
I28 : ouais ça c'est vraiment important

E28 : ça ca peut être très très très important à cause de en moment tu as pas de diplôme de secondaire
I28 : oui
E28 : alors que t'as enseigné au secondaire dans ton pays

I28 : oui c'est ça …
E28 : donc c'est un non sens

[BT175, 28, 2152]
I28 : oui mais je vais rectifier ce qu'on a dit la fois dernière ce n'est pas de 9 à 18 ans c'est plutôt 18 ans et plus parce que le lycée chez nous c'est après el secondaire parce que le secondaire c'est le collège je pense
E28 : euh …

I28 : en fait c'est le Bac … le niveau Bac en fait
E28 : ici non ici ça comence le primaire

I28 : oui
E28 : jusqu'à environ 11 ans

I28 : oui
E28 : puis enn de suite de d'ça c'est le secondaire

I28 : le pri … oui après le primaire c'est le secondaire
E28 : oui le secondaire dure 5 ans

I28 : euh oui c'est ça
E28 : il prend un papier écrit en parlant … on a le primaire

I28 : oui
E28 : euh …

I28 : … et le primaire dure combien d'années
E28 : 6 ans

I28 : le primaire six ans
E28 : non normalement les enfants vont entrer à environ 5 ans

I28 : oui c'est ça
E28 : puis ils vont finir à 11 ans, ensuite le secondaire …

I28 : oui
E28 : ils vont entrer à 11-12 ans puis ça dure 5 ans ça

[BT176, 28, 2307]
I28 : ok … oh chez nous le second ...
E28 : ok … oh **[oNOTESo]**_chez nous le second **[o0o]** …

E28: …. Donc le secondaire c'est trois ans
I28 : **[oNOTESo]**_ECARTER … donc le secondaire c'est **[o0o]** trois ans

E28 : **[ôô]** ok
I28 : ok

I28 : après le secondaire … c'est là ou j'enseigne après le [--] secondaire
E28 : après le secondaire … c'est là ou j'enseigne après le secondaire

E28 : [R_O_B_SOUR_FAUX] ok
I28 : ok

E28 : donc **[--] + [oo]6**
I28 : donc **[--] + [oo]6**

I28 : le secondaire chez nous on appelle ça le lycée … mais on appelle aussi secondaire
E28 : le secondaire chez nous on appelle ça le **[o0o]** lycée … mais on appelle aussi secondaire

E28 : ok [R_0_B_SOUR]_**[oo]4 + [o0o]**
I28 : ok

I28 : parce que chez vous vraiment c'est 5 ans l'intérêt c'est 5 ans parce que notre secondaire c'est trois ans
E28 : parce que chez vous vraiment **[--]** c'est 5 ans l'intérêt **[--]** c'est 5 ans **[--]** tandis que **[--]** notre **[--]** secondaire c'est trois ans

[BT177, 28, 2307]
E28 : **[oo]3** mais les gens qui vont au secondaire ont quel **[o0o]** âge ?
I28 : mais les gens qui vont au secondaire ont quel âge ?

I28 : oui les gens secondaire c'est c'est presque … les gens secondaire, en tous cas l'age maximum c'est dix huit ans
E28 : oui les gens secondaire **[--]** c'est **[--]** c'est presque … les gens **[--]** secondaire … en tous cas **[--]** l'âge **[--] + [--]** maximum **[--]** [A_0_C_B_C_56] c'est dix huit ans

E28 : à la fin du secondaire
I28 : à la fin du secondaire

I28 : oui dix huit ans dix sept ans oui
E28 : oui dix huit ans dix sept ans oui

E28 : **[--]** secondaire **[--] + [oo] [o0o]**
I28 : [secondaire]

I28 : au second secondaire … dix sept dix huit ans
E28 : **[--] + [oo]2** au second secondaire … dix sept dix huit ans

E28 : dix sept dix-huit

I28 : dix sept dix-huit

I28 : oui
E28 : oui

E28 : ok donc ils [--] commencent à [oo]2 quinze ans [o0o]
I28 : ok donc ils [--] commencent à [oo]2 quinze ans [o0o]

[BT178, 28, 04'06]
I28 : et s'ils ont quelque chose à huit heures du matin quand ils prend du travail ils m'appellent … ok maintenant le gars il m'envoie l'adresse tu as un crayon à noter … il te donne l'adresse et puis tu viens tu arrives là bas vers 10 h … tu as 5 heures de travail voir 4 heures et demi et tu n'as pas de chauffage et pendant que l'hiver battait son plein … c'était comme ça que je travaillais et puis bon … c'est des travaux vraiment vraiment dur
E28 : [oNOTESo] et s'ils ont quelque chose à huit heures du matin quand ils prend du travail ils m'appellent ok maintenant le gars il m'envoie l'adresse tu as un crayon à noter, il te donne l'adresse et puis tu [--] viens tu arrives là bas vers [--] 10 heures … tu [oNOTESo] as 5 heures de [o0o] travail voir [--] 4 heures et demi et tu n'as pas de chauffage et pendant [P_MI_STYLO_FR] [--] pendant que l'hiver [--] battait son plein [R_1_ASI_MOUV] … c'était comme ça que je travaillais [--] et puis bon [--] … c'est des travaux vraiment vraiment dur

E28 : [R_1_ASI_MOUV] ok
I28 : ok

I28 : parce que je n'ai jamais connu chez moi
E28 : parce que je n'ai jamais connu chez moi [R_1_ASS_MOUV]

E28 : ouais [oo]3 … puis est-ce que tu as trouvé ça dur, comment ça s'est passé ?
I28 : ouais puis est-ce que tu as trouvé ça dur, comment ça s'est passé ?

I28 : mais je le [--] supporte parce que [--] j'ai besoin de ça [--] pour mes … ma [--] stabilité [--] sociale et économique
E28 : mais je le [--] supporte parce que [--] j'ai besoin de ça [--] pour mes … ma [--] stabilité [--] sociale et économique

[BT 179-180, I28, 25'32-25'42]
I28 : oui
E28 : oui

E28 : c'est certain très très très différent … pour le CEGEP je sais que ça prend pas un brevet d'enseignement parce que dans les papiers que je vais te donner ça sera pas exactement l'information que tu as besoin

I28 : [S_C5_R_1_ALD] c'est certain très très très différent [--] … pour le CEGEP [--] je sais que ça prend pas un brevet d'enseignement [*il montre en 2722 qu'il n'a pas intégré cette info*]

I28 : ok
E28 : ok

E28 : parce que dans les papiers que je vais te donner ça sera pas exactement l'information que tu as besoin
I28 : parce que dans les papiers que je vais te donner ça sera pas exactement l'information que tu as besoin

I28 : oui [--] + [R_1_ALG]
E28 : oui

E28 : d'un certain point mais ça
I28 : d'un certain point mais ça

I28 : **[*il baille*]**

E28 : c'est l'enseignement aux spectacles professionnels donc les personnes qui veulent devenir camionneurs ils doivent suivre une formation avec certains critères pour suivre pour donner cette formation là … au collégial le CEGEP les professeurs normalement doivent avoir une maitrise, une maitrise universitaire dans le domaine d'enseignement
I28 : pour le CEGEP

[28_2632 _CV_IMM]

E28 : oui pour le CEGEP puis le CEGEP ici ça peut durer deux ans ou trois ans dépendant quelle orientation professionnelle l'étudiant veut faire, s'il veut aller à … l'université seulement deux ans et on va appeler ça le … les programmes techniques, pour quelqu'un qui va faire de l'électronique ou les programmes techniques

l'électronique ou beaucoup en l'informatique dans le ... en est un même autour des métiers artistiques y en a beaucoup ça c'est rois ans ça donne, ils peuvent même faire une quatrième année pour avoir un diplôme, beaucoup de de diplômes qu'on peut accumuler ... est-ce que tu comprends un peu plus comment ça fonctionne ici

I28 : … [R_1_ASS_MOUV] l'université seulement deux ans et on va appeler ça le ... les programmes techniques, pour quelqu'un qui va faire de l'électronique ou les programmes techniques l'électronique ou beaucoup en **[--]** l'informatique **8[oo]** dans le .. en est un même **[--] + [o0o]** autour **[--] + 8[oo]** des métiers artistiques y en a beaucoup **[--] + [o0o]** ça c'est rois ans ça donne le [R_1_ASI_MOUV] … ils peuvent même faire une quatrième année pour avoir un diplôme **[--]** beaucoup de de diplômes **9[oo] + [o0o]** qu'on peut [R_1_ASI_MOUV] accumuler ... est-ce que tu comprends un peu plus **[--]** comment ça fonctionne ici

[BT 181, I28, 25'32-25'42]
I28 : **[oo]6** oui c'est sûr je vois alors pour enseigner au CEGEP il faut avoir **[--] + [o0o]** une maitrise en enseignement [*en 2532 I a expliqué le contraire*] c'est ça que je …
E28 : oui c'est sûr je vois alors pour enseigner au CEGEP il faut avoir une maitrise en enseignement c'est ça que je …

E28 : non non non pas en enseignement
I28 : non non non pas en enseignement

I28 : pas d'enseignement
E28 : pas d'enseignement

E28 : pas en enseignement nécessairement
I28 : pas en enseignement [--] nécessairement

I28 : ok
E28 : ok

E28 : admettons j'ai fait mon CEGEP dans les sciences de la nature … euh mes professeurs de physique chimie biologie avaient une maitrise en chimie physique biologie
I28 : admettons **[--]** j'ai **[--]** fait mon CEGEP [R_1_ALG] [S_C_2] [A_0_F_B_C_P1P2_66] dans les sciences de la nature

I28 : ok
E28 : ok

E28 : euh mes [R_1_ASI_MOUV] professeurs de physique chimie biologie avaient une maitrise

I28 : **[--]** oui
E28 : oui

E28 : en chimie physique biologie
E28 : en chimie physique biologie

I28 : **[--] +** [R_1_ASI_MOUV] ok … d'ici au Québec
E28 : ok … d'ici au Québec

E28 : d'ici au Québec
I28 : d'ici au Québec ok **[--] + [oo]6** et votre professeur de langues qu'est-ce **[--] + [o0o]** qu'il avait
E28 : ok et votre professeur de langues qu'est-ce qu'il avait

E28 : **[oo]2** professeur de langues …
I28 : professeur de langues …

I28 : [R_G_MOUV] il avait aussi même diplôme je suis sûr **[--]**
E28 : il avait aussi même diplôme je suis sûr …

E28 : oui il avait une maitrise en anglais,
I28 : oui il avait une maitrise en anglais,

I28 : [R_1_ARG_MOUV] **+ [--] + [oo]2** oui c'est ça
E28 : oui c'est ça

E28 : mais pas en enseignement
I28 : mais pas en enseignement

I28 : oui voilà pour vous c'est ça
E28 : oui voilà pour vous c'est ça

E28 : à cause que c'est … c'est différent le fait d'avoir admettons un BAC en enseignement et d'avoir un BAC en anglais … quelqu'un qui étudie la littérature anglaise il peut avoir un BAC avec ça mais il peut pas nécessairement enseigner l'anglais … ok
I28 : à cause que [--] … [--] c'est … c'est différent le fait d'avoir admettons un BAC en enseignement [--] et d'avoir un BAC en anglais … [--] quelqu'un qui étudie la [--] littérature anglaise

I28 : ouais
E28 : [R_1_ASI_MOUV]_ [--] ouais

E28 : il peut avoir un BAC avec ça mais il pourra pas nécessairement enseigner l'anglais ok
I28 : il peut avoir un BAC avec ça mais il pourra pas nécessairement enseigner l'anglais [--] + [R_1_ASS_MOUV] ok

[BT182, I28, 27'22-30'00]
I28 : mais seulement [--] la littérature
E28 : mais seulement la littérature

E28 : **[oo]3 + [--] + [o0o]** pardon ? [S_C_20_MOUV]
I28 : pardon ?

I28 : Seulement [--] la littérature anglais … s'il a un BAC [--] en littérature anglais … en langues il peut enseigner en langues c'est ça que tu dis
E28 : Seulement la littérature anglais [--] s'il a un un [--] + [--] BAC en littérature anglais …

E28 : hmm-hmm
I28 : hmm-hmm

I28 : en langues [--] il peut enseigner en langues [--] c'est ça que tu dis
E28 : en langues il peut enseigner en langues c'est ça que tu dis

E28 : non il pourrait pas parce que pour l'enseignement
I28 : non il pourrait pas parce que [--] pour [R_0_B_MOUE] l'enseigement

I28 : oui
E28 : oui

E28 : admettons tout ce qui va être pour le secondaire le primaire il faut un BAC en enseignement
I28 : admettons tout ce qui va être pour le secondaire le primaire il faut un BAC en enseignement

I28 : [R_1_ASS_MOUV] ok D'accord [--] + **9[oo]** d'accord
I28 : ok d'accord d'accord

E28 : pour les autres normalement comme le CEGEP je me rappelle un de mes professeurs
de philosophie lui il avait un doctorat en philosophie mais il avait eu aucune formation
I28 : pour les autres [--] + **[o0o]** normalement comme le CEGEP je me rappelle [--] + [R_1_ALG_S_C_2] un de mes professeurs de philosophie [--] il avait un doctorat en philosophie

I28 : **10[oo]** ok [--]
E28 : ok

E28 : mais il avait eu aucune formation
I28 : mais il avait eu aucune formation

I28 : **[oo]6** aucun domaine spécifique
E28 : aucun domaine spécifique

I28 : pour l'enseignement **[o0o]** ici au niveau du baccalauréat si je comprends bien
E28 : pour l'enseignement ici au niveau du baccalauréat si je comprends bien

E28 : au niveau du baccalauréat
I28 : au niveau du [--] baccalauréat

I28 : il faut [--] + **9[oo]** + [--] + **[o0o]** avoir un baccalauréat en [--] enseignement c'est ça non ?
E28 : il faut avoir un baccalauréat en enseignement c'est ça non ?

E28 : pour qui
I28 : pour qui

I28 : un diplôme
I28 : un diplôme

E28 : oui

E28 : oui

I28 : un diplôme de baccalauréat en enseignement c'est ça que tu veux dire par là
E28 : un diplôme de baccalauréat **[--]** en enseignement c'est ça que tu veux dire par là

E28 : il faut avoir un diplôme ... ça devient compliqué … il faut un diplôme en enseignement si on veut enseigner au secondaire ou au primaire donc des gens de moins de … pour enseigner à des gens de moins de dix neuf ans

I28 : Il faut avoir un diplôme **9[oo] + [o0o]** … ça devient compliqué … il faut un diplôme en enseignement si on veut enseigner au secondaire ou au primaire donc **9[oo] + [o0o]** des gens de moins de … pour enseigner à des gens de moins de **[--]** dix neuf ans

I28 : oui faut avoir un **[oo]6 + [o0o]** Bac
E28 : oui faut avoir un Bac

E28 : faut avoir un BAC en enseignement
I28 : faut avoir un BAC en enseignement

I28 : oui c'est ça et après ça tu va enseigner au secondaire
E28 : oui c'est ça et après ça tu va enseigner au secondaire

2905
E28 : oui mais pour enseigner au collégial comme le lycée t'a pas besoin … d'avoir d'études en enseignement … faut seulement que t'aies ta spécialité au niveau maitrise

I28 : oui mais pour **9[oo] + [o0o]** enseigner au collégial comme le lycée t'a pas besoin … d'avoir d'études en enseignement … faut seulement que t'aies ta spécialité au niveau maitrise

29'45
I28 : 9[oo] ok si tu n'as pas une spécialité au niveau maitrise **[o0o]** c'est impossible
E28 : ok si tu n'as pas une spécialité au niveau maitrise c'est impossible

E28 : ben non on peut pas être catégorique comme ça il y a tout le temps des exceptions en lien avec ça … normalement moi c'est ça que je connais c'est le cheminement régulier
I28 : ben non on peut pas être catégorique comme ça il y a tout le temps des exceptions **[--]** en lien avec **[--]** ça, normalement **9[oo] + [o0o]** moi à [R_1_ASI_MOUV] c'est ça que je connais c'est le cheminement régulier

I28 : ok
E28 : ok

E28 : normalement les professeurs au CEGEP au lycée vont avoir **[--]** un niveau pour maitrise dans leur domaine

I28 : ok **9[oo] + [o0o]**
E28 : ok

E28 : est-ce que c'est un peu plus clair ?
I28 : est-ce que c'est un peu plus clair ?
30.00

ANNEXE 5 – CORPUS DE LA RECHERCHE D'INFORMATION

« comment expliquer » (E4, 26'55)
« c'est comment » (I25, 1719 ; I25, 22'56)
« comment ca s'appelle » (I1, 28'55)
« comment c'est » (I2, 05'10)
« comment on appelle ça » (I2, 05'10)
« comment je pourrais dire » (E4, 24'13)
« comment dire » (1A_, 1428 ; E4, 08'30 ; I5, 0352 ; 5B, 46'55 ; I8B, 10'00 ;_I8B, 03'00 ; I8B, 02'50 ; I8B, 03'20 ; I8B, 03'34 ; I8B, 05'20 ; I8B, 14'59 ; I8B, 20'50 ; I8B, 21'10 ; I8D, 02'50 ; I8D, 15'00 ; I8D, 20'35 ; I8D, 23'37 ; I8D, 52'10 ; I24A, 24'10 ; I24A, 21:27 ; I26A, 19'22 ; I27A, 07'47 ; I8D, 1515 ; I8D, 17'15 ; I8D, 43'43 ; I8D, 46'50 ; I8D, 46'55 ; I11A'16'25 ; I5A, 22'25 ; I5A, 33'33 ; I5A, 35'57 ; I5A, 38'24 ; I5A, 44'12 ; I5A, 46'36 ; I5A, 46'45 ; I5A, 52'03 ; I5A, 52'23 ; I5A, 53'04 ; I5A, 63'06 ; I5A, 67'34 ; I5C, 02'46 ; I7A, 37'46, I7B, 35'30 ; 26A, 19'52 ; I1C, I4'00)
« comment dit ? » (1C, 30'15)
« comment je pourrais dire ça » (E26, 11'51)
« comment dire ça » (10A, 16'10)
« comment on dit » (I1, 11'36 ; I1, 40'04 ; I5, 21'46 ; I10, 05'00_I5, 55'28 ; I6, 28'30 ; I1, 40'04 ; I1B, 33'25, I1B, 72'40 ; I5B, 52'51 ; I15A, 28'00 ; I17A, 21'23 ; 17A, 22'29 ; 17A6, 19'58 ; I19, 24'25 ; 19A, 25'15 ; E10, 05'00 ; 1C, 18'30)
« comment on pourrait dire » (E6B, 34'15)
« comment c'est ça » (I5, 65'30)
« como [komo] se dit » (I7, 11'50) ;
« comment se dit » (I7, 22'00 ; E8A, 22'00 ; I9C, 16'30)
« comment je pourrais dire ca »
« comment c'est » (I9, 09'08 ; I9, 09'08 ; I9, 09'52)
« comment ça » (I9, 12'30)
« comment ca s'appelle » (9A, 51'10 ; I12A, 10'55)
« comment s'appelle » (I9, 03'00 ; I9, 06'18 ; I9, 12'15 ; I9, 03'00 ; I9, 03'16 ; I9A, 11'56, I9A, 18'24 ; I9A, 20'00 ; _I9A, 20'10 ; I9A, 24'28 ; I9A, 32'37 ; I9C, 09'30 ; I9C, 31'09 ; I9C, 46'35 ; I10, 04'35 ; 9A, 71'06 ; I27_, 26'56)
« comment t'explique » (9A_03'18)
« comment se fait » (I9, 03'18)
« comment c'est » (I9A, 12'19 ; I9A, 13'20 ; I9A, 45'50 ; I9A, 46'30 ; I9A, 49'50 ; I9C, 46'30 ; I9C, 04'25 ; I9C, 17'51 ; I9C_23'20 ; I9C26'40 ; I9C_28'25 ; E24, 03'30_I24, 05'30 ; I27, 01'45, I27, 02'12 ; 27, 02'52 ; I27, 12'27, 10A, 05'30)
« comment » (I9A, 33'42 ; I9, 10'20 ; I9,12'15 ; I9, 20'47 ; I21, 04'32 ; 23, 09'25 ; 24, 21'15)
« comment ça se dit » (I14, 34'10)
« c'est quoi ? » (I10, 22'16 ; I10, 22'43 ; I10, 23'03 ; I10, 52'03 ; I10A, 04'20)
« mais quoi ? (I12, 23'36)
« c'est à dire quoi » (II12, 04'20)
« comme un » (I12A, 14'19)
« je ne comprends pas » (I12A_, 19'04)
« comment se dit » (I12, 23'08)
« je ne sais pas comme » (I19, 22'10)
« c'est comme… » (E23, 17'17)
« c'est comme ça » (I25, 16'48)
« comment ça dire » (I27, 12'05 ; I27, 14'31)
« comment je dirais ça » (E27, 22'22)
« c'est-à-dire » (I11, 04'44)
« Je vais essayer de trouver une traduction » (E1, 20'10)
« J'ai de la difficulté à trouver un mot » (E1, 21'10)
« Je vais cherche ton mot » (E4, 32'21)

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 – PRINCIPES DE LA TAXINOMIE DE SYNERGOLOGIE [TPMGS] . Erreur ! Signet non défini.
1. Présentation ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2. Identification des parties du visage et du corps ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2.1. Visage ..... **Erreur ! Signet non défini.**
[8 zones] ..... **Erreur ! Signet non défini.**
Latéralité ..... **Erreur ! Signet non défini.**
La latéralité du point observé sur le visage peut être spécifiée à partir de points numériques ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2.2. Typologie du corps *via* des caractère alpha-numétiques ..... **Erreur ! Signet non défini.**
3. Micro-réactions [R_] ..... **Erreur ! Signet non défini.**
4. Autocontact [A_] ..... **Erreur ! Signet non défini.**
5. Boucles [B_] ..... **Erreur ! Signet non défini.**
6. Gestes de préhension : La main prend un objet [P_] ..... **Erreur ! Signet non défini.**
7. Gestes dans l'espace [G_] ..... **Erreur ! Signet non défini.**
8. Postures : statue [S_] ..... **Erreur ! Signet non défini.**
9. Codes de mouvements ..... **Erreur ! Signet non défini.**
ANNEXE 2 – TAXINOMIE POSTURO-MIMO-GESTUELLE DE SYNERGOLOGIE ..... Erreur ! Signet non défini.
ANNEXE 3 – PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE ..... Erreur ! Signet non défini.
ANNEXE 4 – « BLOCS-TEXTES » AVEC RUPTURE DE COMPRÉHENSION..... Erreur ! Signet non défini.
1. Présentation ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2. Transcription du Corpus des « blocs-textes » et des observations ... **Erreur ! Signet non défini.**
ANNEXE 5 – CORPUS DE LA RECHERCHE D'INFORMATION ..... Erreur ! Signet non défini.

Titre

Identification de ruptures de compréhension dialogique en contexte interculturel à partir d'indices corporels

Autre titre

On identifying understanding breaks via embodied features in Intercultural Dialogic Interaction

Abrégé-résumé

Cette thèse de Sciences du langage, s'inscrit dans le contexte de la communication interculturelle et se fonde sur l'analyse d'un corpus de 184112 mots (56 locuteurs, 10 nationalités), 9155 tours de paroles dialogiques. Il s'agit de rechercher un ou plusieurs indices mimogestuels de rupture de compréhension, en l'absence de verbalisation, chez le locuteur silencieux, durant l'interaction.

La PARTIE I est un état des lieux concernant le repérage des ruptures de compréhension, en situation d'exolinguisme.

La PARTIE II, expérimentation préliminaire (méthodologie et analyse de contenu), délimite 177 « blocs-textes », où s'encapsulent des ruptures de compréhension. Un item mimo-gestuel, lié à une excentration brève et rapide du regard (EB2R), souvent répliqué, est prélevé.

La PARTIE III est une expérimentation *princeps* qui découle de l'expérimentation préliminaire. La variable indépendante (le langage verbal) et la variable dépendante (la mimogestualité), sont inversées, pour vérifier si les ruptures de compréhension, une fois rapportées aux critères verbaux corollaires, sont directement identifiables, à partir d'attitudes mimo-gestuelles précises. L'indice (EB2R) est donc systématiquement recherché dans le corpus : sa présence, largement répliquée, en situation de rupture de compréhension, suggère donc qu'il s'agit d'un signal de non-compréhension langagière. Ainsi, une corrélation forte entre le langage verbal et la gestualité non-consciente est bien objectivée, en situation dialogique, multiculturelle : ce repérage de moments de non-compréhension, dès leur incidence, pourrait être un réel apport à la didactique des langues, dans les sociétés cosmopolites d'aujourd'hui.

Mots clés :

Embodiment, Enaction, Non-verbal, Mimogestualité, Dialogue interculturel, Mouvement oculaire

ENGLISH

Abstract

This thesis of Language Science, in the context of intercultural communication, concerns an important corpus analysis (184112 words, 56 speakers, 10 nationalities and 9155 turns of speech). In order to find one or more mimogestual feature(s) of rupture of comprehension, the misunderstanding situation relates to the silent speaker, during the interaction.

The PART I, is a theoretical state of play on the identification of breaks in comprehension, in exolinguism situation.

PART II, is a Preliminary Experimentation (Methodology and Content Analysis): 177 "text-blocks" are delineated, where breaks of understanding are encapsulated. A mimo-gestual item, linked to a short and quick look shift (EB2R/SQLS), often replicated, is selected.

PART III is a *princeps* experiment that arises from preliminary experimentation. The independent variable (the verbal language) and the dependent variable (the mimogestuality), are reversed, to check if the breaks of comprehension, once reported to the corollary verbal criteria, are directly identifiable, starting from precise mimogestual attitudes. The EB2R/SQLS is searched in the corpus, systematically: its presence, largely replicated, in a situation of broken comprehension, suggests that it is a signal of linguistic non-comprehension. Thus, a strong correlation between verbal language and non-conscious gestuality is well objectified, in a multicultural dialogic interaction: this identification of brocken enderstanding moments, as soon as they become, would be a real contribution to the didactics of languages, in the cosmopolitan societies of today.

Keywords

Embodiment, Enaction, Non-verbal, Mimogestuality, Intercultural Dialogue, Ocular Movement