



L'agir double d'une enseignante de FLE souffrant de problèmes de voix et d'ouïe.

Malak Moustapha-Sabeur

► To cite this version:

Malak Moustapha-Sabeur. L'agir double d'une enseignante de FLE souffrant de problèmes de voix et d'ouïe. . Revista Contapontos, 2015, 15 (3), pp.412-435. 10.14210/contrapontos.v15n3.p412-435 . hal-01255400

HAL Id: hal-01255400

<https://hal.science/hal-01255400>

Submitted on 14 Jan 2016

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

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

L'agir double d'une enseignante de FLE souffrant de problèmes de voix et d'ouïe

Malak Moustapha-Sabeur
IDAP EA2288 – Sorbonne Nouvelle Paris III
Maître assistante -Université de Carthage

Introduction

Le présent article tend à circonscrire l'« agir » (F. Cicurel : 2011) d'une enseignante qui souffre d'une voix pathologique. Suite à un traitement médical, les organes produisant la voix (les cordes, le pharynx, les cavités buccales et nasales) ¹ont été affectés ainsi que l'oreille (organe principal de l'ouïe). F. Cicurel (2011 : 86) précise qu'en s'adressant à un apprenant, la parole de l'enseignant est une « parole en action » qui contribue à la transmission des savoirs et des « savoir-dire ». C'est aussi une parole multimodale dans la mesure où le message verbal peut être communiqué grâce à la « voix-outil » (M. Moustapha-Sabeur & J. Aguilar Rio (2014))² et au « geste pédagogique » (M. Tellier 2008 : 41). Selon M. Moustapha-Sabeur (2014b)³, la voix et le geste « s'avèrent deux outils que l'enseignant utilise afin de bien mener son cours et deux indices sur lesquels les apprenants s'appuient pour maintenir ou modifier leurs réponses ». Que fait l'enseignant d'une langue étrangère si sa voix souffre non pas de troubles provisoires liés à sa profession d'enseignant mais de troubles perpétuels affectant la prononciation? D. Bouvet et M.-A. Morel (2002) ont analysé des dialogues en prenant en compte conjointement les marques posturo-mimo-gestuelles et intonatives. Notre travail concerne un contexte différent (la classe de FLE) et un cas particulier où il manque à la parole sa dimension intonative.

Si l'on suppose que la voix pathologique rend difficile l'apprentissage de la langue étrangère comment l'enseignant agit-il, quelle est la « dimension corporelle se [sa] parole » (D. Bouvet 2001) et quels seront les motifs premiers de ses actions?

Il ne s'agit pas uniquement d'une question de transmission de savoirs, l'image de l'enseignant, son identité en tant qu'enseignant est dans une certaine mesure déterminée par sa voix. L'objectif de l'article n'est pas d'observer les impacts de la voix pathologique sur l'apprentissage de la langue mais de souligner les aspects particuliers sur lesquels l'enseignant focalise afin de mener son cours.

A partir d'une transcription de séquences d'un cours de français langue étrangère filmé et d'un entretien d'auto-confrontation (EAC), le présent article tend à souligner les motifs d'action et les actions d'une enseignante souffrant de problèmes de voix et d'ouïe.

1. Agir et motifs des actions de l'enseignant

F. Cicurel (2011 : 119) définit l'agir professoral comme étant : « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou « un pouvoir-savoir » à un public donné. Dans cette

¹ Selon E. Guimbretière (2014 :17), les différents organes phonatoires qui produisent la voix sont « les cordes, situées dans la trachée au niveau du larynx, le pharynx et enfin les cavités buccale et nasale ».

² M. Moustapha-Sabeur & J. Aguilar Rio (2014) ont montré les fonctions de la voix-outil et son rôle dans la transmission des messages, "Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants", *Le corps et la voix de l'enseignant* : une mise en contexte théorique et pratique, sous la direction de Marion Tellier et de Lucile Cadet, Paris, Maisons des Langues. pp.68-79

³ Malak Moustapha-Sabeur (2014), "l'usage simultané de la voix et du geste par un enseignant de français langue étrangère, la phase interactive (questions/réponses)", *Information grammaticale*, octobre, n°143.

perspective nous considérons l'enseignant comme étant l'auteur d'actions qui ont des buts précis et c'est à travers lui que nous parvenons à connaître une grande partie de ces actions, à en comprendre les motifs. F. Cicurel (Ibidem) établit le lien entre agir professoral et motif de l'action précisant que les actions de l'enseignant sont en général « subordonnées à un but global avec une certaine intentionnalité ». But et intentionnalité renvoient à la part conscientisée de l'action de l'enseignant qui ne peut être perçue à partir de l'observation seule du cours.

Ce que dit l'enseignant en interprétant et en expliquant ses actions lors d'un entretien permet de mieux comprendre le pour et le parce que de ses actions. Citant Schutz, F. Cicurel souligne deux types de motifs : « le motif en-vue-de » et « le motif parce que ». Il s'agit du but à réaliser dans le premier où le sujet « s'imagine le résultat de son action avant de l'accomplir » et d'un fait passé dans le second suite auquel le sujet agit, « ce motif renvoie à des expériences passées » (F. Cicurel : Ibid : 120).

1.1 L'entretien d'auto-confrontation EAC et la mise en mots de l'action

L'agir peut se comprendre selon F. Cicurel en grande partie à travers le discours tenu pendant et après l'action d'enseigner, par « l'observation des interactions et par les dires des acteurs à propos de l'action » F. Cicurel (2007 : 117). L'entretien d'auto-confrontation est la méthode utilisée par le groupe de recherche IDAP⁴ pour recueillir des informations sur l'agir professoral, des perceptions que l'enseignant a de sa propre action. Il s'agit ensuite de confronter des interactions de classes transcrites aux discours des EAC (entretiens d'auto-confrontation). L'analyse dans ce cas ne se base pas seulement sur les dires et les commentaires seuls de l'enseignant. Nous nous intéressons à la mise en mots de l'action qui se prépare et qui se réalise en classe grâce à un certain usage de la parole multimodale (mots, gestes, prosodie, corps) afin de compenser le manque au niveau de la production vocale. Notons que vouloir agir ne veut pas dire nécessairement agir effectivement, mais le « dit » de l'action planifiée ou le discours que l'enseignant « tient pendant et après, et peut-être avant l'action, est la source d'un savoir à théoriser. »⁵.

Il nous semble intéressant d'observer dans le présent article non seulement l'action selon le point de vue de l'enseignant-acteur : que pense-t-il faire pour pouvoir communiquer et interagir avec les apprenants, mais aussi quels sont les actions spécifiques et particulières qui ne sont pas nécessairement choisies à volonté mais sous conditions et suite à un *motif parce que* particulier (comme la voix pathologique).

Trois types de corpus sont recueillis et analysés en parallèle: des extraits du cours enregistré transcrits, des captures d'images correspondant à l'énoncé prononcé par l'enseignante et des extraits de l'entretien d'autocommentaire de l'enseignante.

1.2 L'étude de cas : une enseignante à voix pathologique

1.2.1 Le traitement subi et ses conséquences sur la voix et l'ouïe

D'après C. Pillot (2014 : 52)⁶ : les troubles de la voix chez les enseignants relèvent d'une problématique tant sociale, économique, psychologique, culturelle, identitaire que médicale. L'enseignante cible souffre de troubles permanents suite à un cas médical particulier. Elle précise au début de l'entretien, avant de visionner le film, qu'à l'âge de 15 ans elle a eu une

⁴IDAP (Interactions didactiques et agir professoral) est un groupe de recherche associé au DILTEC (Didactique des langues des textes et des cultures) à la Sorbonne Nouvelle Paris 3. Lien : <http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp>.

⁵ F. Cicurel (2005 : 24), « Fiction, Interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe », *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Éditions.

⁶ C. Pillot (2014), « Geste vocal, voix et enseignement des langues », *Le corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique*, sous la direction de Marion Tellier et de Lucile Cadet, Paris, Maisons des Langues. pp.51-66.

tumeur au niveau de la gorge. Le traitement suivi consiste en des séances de radiothérapie et de chimiothérapie. La gorge (bien évidemment les cordes vocales), le nez et les oreilles étaient les trois organes affectés.

P : «le problème est au niveau de la voix, au niveau du nez et au niveau des oreilles + donc euh le traitement m'a causé une perte d'audition + et une perte d'audition qui devient grave quand j'ai le nez bouché + quand j'ai le nez bouché + ce sont les oreilles qui sont aussi bouchées »

Explicitant les mécanismes physiologiques de la parole, E. Guimbretière (2014 : 16) précise que l'émission du son est le résultat de l'ensemble des éléments suivants : « le souffle, les cordes vocales et les différents résonateurs » qui sont « la cavité pharyngale puis la cavité buccale (ou orale) et la cavité nasale ».

Le traitement subi au niveau de la gorge a fait que l'enseignante ne peut plus jouer sur les différents paramètres, il a créé une fuite nasale au niveau du voile du palais et il y a donc pour conséquence une forte nasalisation sur les consonnes occlusives et même sur quelques voyelles, ajouté le problème de surdité survenu et qui ressemble à celui rencontré par les gens âgés, où selon Guimbretière (Ibid:19) on ne reconnaît plus les consonnes mais seulement les voyelles, ce qui fait confondre ou prendre un mot pour un autre.

P : «[...] maintenant ce que je ressens euh + à postériori c'est une difficulté à prononcer certains phonèmes + surtout pour certains phonèmes nasals + j'ai souvent le nez bouché + ça m'empêche de prononcer certains phonèmes + euh euh + j'ai aussi un autre problème + c'est le problème de la salive+ je n'ai presque plus de salive dans la bouche + donc euh + ça rend la parole encore plus difficile + donc une bouche qui est mal salivée + j'ai un problème de salive + donc c'est pour ça que j'ai tout le temps la petite bouteille avec moi»⁷.

Selon E. Guimbretière dans la chaîne sonore, ce sont les consonnes qui « assurent la compréhension du contenu et les voyelles un certain niveau d'audibilité » (Ibid:18). Perdre la capacité de produire des consonnes avec des contours clairs laisse réfléchir sur la responsabilité de l'enseignant dans ces conditions. S'agissant de l'enseignement d'une langue étrangère où le discours employé dans la communication est principalement un discours métalinguistique, celui-ci « doit être suffisamment ritualisé dans ses contours intonatifs [...] » (E. Guimbretière 2000 : 307).

Comment l'enseignante cible qui ne peut pas compter sur sa voix et jouer sur les différents paramètres de la manière dont elle souhaite parvenir-elle à mener son cours? En posant que le traitement subi est le *motif parce que* de ses actions, l'entretien (EAC) manifestera les manières d'agir et les *motifs en-vue-de* de ses actions.

1.2.2 Circonstances de l'entretien

Nous avons mené un entretien d'auto-confrontation avec une enseignante tunisienne qui a été enregistrée et filmée en cours deux jours auparavant. Elle assure un cours de français langue étrangère pour la première année Licence. L'enseignante a 22 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement.

Notons que la démarche de récolte du corpus a tenté de perturber le moins possible le déroulement habituel du cours.

⁷ L'extrait fait partie de l'explication enregistrée et transcrite donnée par l'enseignante cible sur sa situation avant de visionner le film.

Les circonstances de l'observation et de l'entretien sont résumées dans le tableau(1) suivant :

Date et Horaire de l'observation	8 avril 2014 à 10h30 du matin.
Objectif du cours enregistré	Apprendre les pronoms indéfinis
Niveau des apprenants	1 ^{ère} année – Licence de français et de civilisation française.
Durée de l'extrait du cours enregistré et filmé	25 mn.
Date et Horaire de l'entretien	12 avril 2014.
Durée de l'entretien d'auto-confrontation	1h 20 mn.
Lieu de l'entretien	Etablissement universitaire de Langues -(Institut).
L'arrêt du film visionné pour s'auto-commenter	Est effectué par l'enseignante tout au long de l'entretien d'auto-confrontation.

Tableau 1 : les circonstances des enregistrements.

Les séquences d'interaction sont transcrites et présentées dans un tableau de manière simultanée avec l'entretien transcrit. Nous avons adopté le code transcriptif suivant :

Conventions de transcription développées par Robert Vion (1992)	OUI, BRAvo	accentuation d'un mot, d'une syllabe.
Options conventionnelles développées par le Diltec (Paris 3)	Oui...	demande d'achèvement.
	P	enseignant.
	A, As	un apprenant, plusieurs apprenants.
	(rire)	commentaire sur le non verbal
	+, ++, +++	Pause brève, moyenne, longue
Options spécifiques	Le propre du pronom	Débit lent - syllabes allongées

Tableau 2 : Code de transcription utilisé pour transcrire les séquences enregistrées.

2. Le « faire parler fort » et le « faire identifier » : quels motifs ?

S'inspirant des actes de parole distingués par F. Cicurel (1985) sur le plan interactionnel « le *faire parler*, *parler mieux*, *autre* et *le parler encore*⁸ » M. Moustapha-Sabeur (2008 : 265) a ajouté le *faire parler haut*⁹ et a repris sur le plan de l'agir vocal et prosodique en didactique *le faire entendre et démarquer*, *le faire comprendre* et *le faire croire* distingués en analyse de la parole par Caelen-Haumont (2005).

⁸ Les actes de parole sont introduits par F. Cicurel (1985), *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Cle international.

⁹ M. Moustapha-Sabeur (2008), *La voix de l'enseignant et la communication de la langue étrangère étude des facteurs influents liés au passé et au contexte présent*, Thèse de doctorat sous la direction de F. Cicurel, Sorbonne nouvelle Paris III. Lien : http://www.afcp-parole.org/doc/theses/these_MM09.pdf .

Le présent article fait remarquer des actes sous condition particulière qui sont : le « faire parler fort » et le « faire identifier ».

2.1 Le « faire parler fort » : pour soi ou pour les apprenants ?

Le *Faire parler fort* consiste à amener les apprenants à augmenter plus que d'habitude le volume de leur voix. Il s'agit d'agir sur l'intensité de la voix de l'apprenant. La partie transcrite du cours qui concerne l'explication compte 85 répliques et dure 10mn 53 sec. Nous présentons au fur et à mesure quelques séquences auto-commentées par l'enseignante. La première séquence présentée ci-dessous se situe à 7,55 mn du début du cours, l'enseignante tend à amener les apprenants à énumérer les pronoms indéfinis (Tableau 3) :

INTERACTION		
59	P	alors on revient au pronom indéfini + quelqu'un a dit tout à l'heure aucun + je crois oui aucun mais à part ça ?
60	A	quelqu'un
61	P	oui on vient d'en donner un + quelqu'un oui encore
62	A	personne
63	P	personne oui encore + + allez
64	A	certain
65	P	j'ai rien entendu
66	A	certain
67	P	plus fort
68	A	certain

Tableau 3 : Séquence1 transcrite du cours donné par l'enseignante où figure le « faire parler fort ».

Les expressions qui demandent de *parler encore* en produisant des mots sont « à part ça » (rép. 59), « oui encore » (rép.61) et « oui encore + + allez » (rép. 63). Mais l'expression « j'ai rien entendu » demande de *parler haut* (rép. 65) c'est-à-dire de hausser la voix et celle de « plus fort » d'augmenter encore plus le volume de la voix (rép. 67).

L'expression « j'ai rien entendu » utilisée par l'enseignante deux fois pendant 5 mn est équivoque dans la mesure où nous nous demandons si l'enseignante n'a pas vraiment entendu parce qu'elle a des problèmes d'audition ou bien s'agit-il d'une expression utilisée dans un objectif pédagogique. Voici un autre exemple où l'enseignante dit « j'ai rien entendu » qui se situe à 3,45 mn du début du cours.

INTERACTION		
17	P	un et ce un comme pronom indé donnez-moi une phrase non non donnez-moi une phrase avec « un » (prononcé comme a) en tant que pronom
18	A	un enfant je vois un enfant
19	P	hein +
20	A	un enfant
21	P	je n'ai rien entendu
22	A	je vois un enfant
23	P	je vois
24	A	un enfant je vois un enfant

Tableau 4 : Séquence 2 transcrite où figure « je n'ai rien entendu » produit par l'enseignante.

Dans une situation ordinaire, l'expression « j'ai rien entendu » (rép. 21/Tableau 4) peut signaler une erreur dans la réponse de l'apprenant, et faire *parler autre*. Mais l'apprenant dans cet exemple semble comprendre qu'il s'agit uniquement d'une demande de hausser la voix, c'est peut être pour cela qu'il a repris sa réponse fausse à haute voix. Le problème de voix et d'ouïe semble faire partie du vécu des apprenants. D'après l'enseignante les expressions

« j'ai rien entendu » et « plus fort » font partie des actes verbaux répétitifs ayant comme *motifs en vue de* : elle-même et les apprenants. Il s'agit dans le premier cas de bien entendre et de sauver l'image de soi, dans le second cas, d'amener les apprenants à bien s'entendre parler et à s'auto-corriger.

2.1.1 Pour bien entendre

Les expressions « j'ai rien entendu, plus fort » produites par l'enseignante dans le cours ont d'abord comme motif de bien entendre ce que disent les apprenants qui n'ont pas nécessairement parlé à voix basse. C'est parce que l'enseignante souffre de problème auditif (elle entretient des appareils auditifs) qu'elle demande aux apprenants de parler non pas « plus haut » mais « plus fort » :

INTERACTION			EAC ¹⁰
63	P	personne oui encore + + allez	P ça c'est pour dire j'ai pas entendu... Je le fais pour moi j'entends mal donc je suis obligée de le faire
64	A	certain	
65	P	j'ai rien entendu	
66	A	certain	
67	P	plus fort	
68	A	certain	

Tableau 5 : J'ai rien entendu, plus fort pour bien entendre, commenté par l'enseignante cible.

Bien entendre est un motif particulier dans la mesure où l'enseignante cherche à trouver une solution aux difficultés d'audition pour interagir et de communiquer avec ses apprenants. Que l'apprenant parle plus fort lui permet de mieux entendre ce qu'il dit surtout s'il est placé au fond de la classe où la distance physique affecte la qualité et le volume du son qui diminue.

2.1.2 Pour sauver l'image de soi : le savoir-être en question ?

Faire parler plus fort l'apprenant qui est placé tout près est une action tournée vers un savoir-être qui est celui de sauver l'image de l'enseignant aux yeux des apprenants (l'image de « l'enseignant parfait ») :

INTERACTION			EAC
63	P	personne oui encore + + allez	P j'essaie de euh de pousser les étudiants à parler plus fort même si l' étudiant est juste devant moi et même si j'arrive à entendre ce qu'il dit je refais ça souvent pour que ce soit ++ assez régulier en fait. [...] Le plus souvent j'essaie de ne pas les faire penser que le problème est en moi que c'est moi qui entends mal donc même si l'étudiant est juste devant moi à la 1^{ère} rangée même si j'ai bien entendu ce qu'il dit je demande toujours de parler plus fort en disant (un peu plus fort) ceux qui sont derrière n'ont rien entendu. Donc je le fais pour moi-même ça c'est sûr mais je le fais aussi pour les étudiants et je le fais de telle sorte que les étudiants pensent toujours que c'est dirigé vers eux et non pas vers moi.
64	A	certain	
65	P	j'ai rien entendu	
66	A	certain	
67	P	plus fort	
68	A	certain	

Tableau 6 : faire parler « plus fort » pour sauver l'image de soi commenté par l'enseignante cible.

Il existe un lien étroit entre le savoir-faire vocal et le savoir être. Selon M. Moustapha-Sabeur et J. Aquilario la voix est « l'une des matérialisations possibles choisies par un enseignant pour acter, lors d'une situation de contact pédagogique précise, son identité et ses objectifs d'enseignement, face aux apprenants » (Ibid : 77)

L'expression « le plus souvent » (EAC/Tableau 6) indique qu'il ne s'agit pas d'une action exceptionnelle effectuée dans cette séance en particulier. Il s'agit d'une action routinière répétitive focalisée sur un aspect particulier : sauver l'image de soi.

Selon la perspective IDAP le discours généralisant qui émerge lors des entretiens EAC montre comment l'action de l'enseignant est innervée par son répertoire didactique. L'entretien EAC mené avec l'enseignante cible laisse distinguer le routinier beaucoup plus que l'exceptionnel étant donné que le problème d'ouïe est permanent chez elle.

2.1.3 Pour que les apprenants s'entendent bien et s'auto-corrigent

Selon F. Cicurel (2005)¹¹ le but principal de l'agir est celui de « modifier le comportement de l'élève et son savoir ». L'exemple (Tableau 7) montre que le comportement à vouloir modifier « parler fort », est non seulement particulier mais concerne en même temps le bien de l'enseignante et celui des apprenants. Il s'agit là d'une action tournée vers la modification d'un comportement chez les apprenants (parler à voix forte) qui permet selon l'enseignante aux apprenants d'entendre ce que disent leurs camarades et de s'auto-corriger :

INERACTION			EAC
63	P	personne oui encore + + allez	P aussi pour les étudiants parce que je sais que quand on parle à voix basse on s'entend mal et on entend mal on ne sait pas en fait si on a bien parlé, si on a bien prononcé ou bien donc là ce sont des premières années donc c'est le niveau pendant lequel on peut leur corriger la prononciation donc je les pousse à parler plus fort pour eux pour qu'ils puissent s'entendre et même s'auto-corriger. j'utilise mon handicap pour pour les pousser à pa à mieux parler le au profit de l'étudiant en fait hein + parce que si j'avais pas cet handicap là + je serai peut-être pas fixée sur ce détail +
64	A	certain	
65	P	j'ai rien entendu	
66	A	certain	
67	P	plus fort	
68	A	certain	

Tableau 7 : « plus fort » commenté par l'enseignante cible : les apprenants s'entendent et s'auto-corrigent

Notons que le but « pour qu'ils puissent s'entendre et s'auto-corriger » (Tableau 7) tourné vers le bien des apprenants révèle indirectement le problème d'ouïe provoqué par le traitement médical subi qui fait que l'enseignante focalise sur un aspect particulier chez les apprenants (pour qu'ils puissent s'entendre), elle pense que les autres apprenants ont aussi besoin de bien entendre comme elle : « *j'utilise mon handicap pour pour les pousser à pa à mieux parler ... si j'avais pas cet handicap là + je serai peut-être pas fixée sur ce détail +* »

Alors que l'expression « s'auto-corriger » convient à l'un des objectifs de la méthodologie cognitiviste qui « favorise la responsabilisation de l'apprenant dans la mise en main de son propre apprentissage » (J.-P. Cuq & I. Gruca 2005 : 112) et de l'approche actionnelle où il s'agit de rendre l'apprenant autonome. L'autonomie suppose « une minoration progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage » (Ibidem).

L'enseignante relie le fait de s'auto-corriger au fait de bien entendre ce qui lui permet de mettre l'accent sur un savoir-faire peu évoqué par les didacticiens.

¹¹ F. Cicurel, 2005, « la flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le Français dans le monde – Recherche et Applications* n° spécial, Les interactions en classe de langue, pp.180-191.

2.2 Le « Faire identifier » et les stratégies mises en œuvre

Etant donné qu'il est difficile à l'enseignante d'amener les apprenants à entendre et à comprendre son message verbal faute de problème de voix, son premier souci était de les aider à identifier ce qu'elle dit. Elle les prépare dès les premières séances aux difficultés de communication, en leur proposant une sorte de contrat :

P : je leur dis carrément je sais + qu'il va y avoir un problème avec la voix + au début + donc n'hésitez pas à me dire madame j'ai pas compris +

En se projetant dans la peau de l'apprenant, l'enseignante dès le début relie le fait de ne pas comprendre au fait de ne pas entendre. L'apprenant hésite de dire « j'ai pas compris » soit parce qu'il ne veut pas montrer son incapacité devant ses camarades, soit parce qu'il ne veut pas « gêner l'enseignante » en lui rappelant son handicap.

Mais à part la question « *est-ce que vous avez compris ce que j'ai dit* » qu'elle leur pose de manière régulière, les principales stratégies qu'elle met souvent en œuvre en interagissant avec les apprenants consistent à ralentir le débit de la parole à orienter la position du visage et à utiliser le geste d'information.

2.2.1 Ralentir le débit de la parole

D'après Morel M.-A., 2005, les différents paramètres de l'intonation (la pause, l'intensité, la durée et la fréquence) assument chacun un rôle spécifique dans « le marquage des positions »¹². Le choix d'agir sur le débit principalement sur la durée des voyelles et des consonnes détermine la prise en compte de l'enseignante des difficultés de perception possible chez les apprenants.

Ayant du mal à bien prononcer certains phonèmes et à articuler les consonnes, et à hausser sa voix, l'enseignante a recours en premier lieu à agir sur le débit de sa parole « je parle lentement » (Tableau 8) :

INTERACTION	EAC
25 P [...] quand on a commencé à travailler sur les pronoms + on a dit + que le propre du pronom c'est de faire quoi ? +	P là je parle lentement c'est presque un rythme syllabique [...] je crois que je le fais pour aider les enfants à mieux me comprendre quand ils me voient parler ils se rendent compte que le mot est composé de deux trois quatre syllabes qu'ils doivent eux-mêmes articuler de façon distincte c'est-à-dire qu'ils ne se mettent pas à avaler le mot les uns derrière les autres donc pour qu'ils prennent conscience que qu'il faut bien articuler voilà donc encore une fois je le fais pour moi mais aussi pour eux.

Tableau 8 : Ralentissement du débit sur « que le propre du pronom » commenté par l'enseignante cible.

La conscientisation de l'usage du débit révèle une action plus ou moins calculée, stratégique en vue de faire saisir le contenu du mot (nature par exemple de la voyelle, le nombre de syllabes) afin de faciliter l'accès au mot lui-même, à l'identifier et non pas l'accès au sens du mot.

Notons qu'elle a dit « quand ils me voient » (Tableau 8) et non pas « quand ils m'entendent » l'expression révèle qu'elle compte sur la vue et non pas sur l'oreille des apprenants. Elle parle beaucoup plus pour qu'ils voient que pour qu'ils entendent.

¹² M.-A. Morel (2005) La mimique-gestuelle dans la description du dialogue oral en français. Fonctions linguistiques du geste dans l'échange oral, in Marie Savelli (coord.), « Corpus oraux et diversité des approches », LIDIL n°31, pp.101-117.

Selon D. Bouvet (2004), la parole vocale recourt bien à une double modalité celle de l'audition mais aussi celle de la vue. Parler, c'est donner à entendre mais aussi se donner à voir »

Les apprenants semblent comprendre ce que dit l'enseignante. Nous nous demandons si l'information est passée sans difficultés à la vue des mimiques faciales et gestuelles de leur enseignante ou s'il s'agit d'une question d'habitude où les problèmes de communication rencontrés dans les premières séances diminuent ou disparaissent dans les séances qui suivent :

*P : surtout les premières séances le problème que j'ai avec les étudiants c'est surtout les 1ères séances euh les 1ères séances + ils ne sont pas **habitués** à ma voix +*

L'habitude consiste peut-être pour les apprenants à changer de stratégie de perception c'est-à-dire à compter dorénavant le plus sur la vue comme moyen de perception du message verbal communiqué par l'enseignante après avoir compté le plus sur l'ouïe.

Nous pouvons dire que, dans les premières séances en particulier, l'apprenant est amené à faire un double effort pour deviner quelques mots mal prononcés. C'est un point qui mérite l'attention des didacticiens et des chercheurs. C'est peut-être là le rôle du répertoire chez les apprenants de niveau avancé, de leur mémoire où sont stockés des mots et des expressions diverses où le minimum d'information (vocale, prosodique, gestuelle) leur suffit pour identifier le mot prononcé

2.2.2 *Faire voir ce qu'elle dit en orientant la position du visage et du corps*

Faire voir est une stratégie qui sert à bien identifier le dit : l'enseignante évite de parler quand elle tourne le dos pour écrire au tableau (Tableau 9) :

INERACTION	EAC
P (écrit au tableau)	P oui je me rends compte que quand j'écris sur le tableau j'évite de parler c'est-à-dire j'évite de leur parler en leur tournant le dos donc j'attends d'avoir fini d'écrire et quand je me tourne vers eux là je reprends. Je fais ça parce que je pense que si je leur parle en leur sans qu'ils me voient ils auront du mal à me comprendre.
P voilà (elle tourne vers les élèves)	C'est quand je les regarde que je reprends la parole

Tableau 9 : « ne pas parler en écrivant sur le tableau » commenté par l'enseignante cible.

Selon M. Moustapha-Sabeur « la voix et le geste s'avèrent être deux outils¹³ que l'enseignant utilise afin de bien mener son cours et deux indices sur lesquels les apprenants s'appuient pour maintenir ou modifier leurs réponses»¹⁴

Si l'enseignante cible se soucie de *faire voir* beaucoup plus que de *faire entendre*, le geste s'avère être l'outil principal dans le but de réussir l'interaction. A part le fait que la valeur des paramètres de l'intonation principalement l'intensité et la fréquence diminuent dans une

¹³ Selon M. Moustapha-Sabeur (2014a) « On appelle *voix-outil*, les procédés prosodiques utilisés par l'enseignant afin d'agir sur l'attitude et les réponses verbales des apprenants. La *voix-indice* est celle qui permet aux apprenants de saisir dans quel sens s'oriente leur réponse, s'ils la gardent ou s'ils la modifient etc. » *La voix la langue, la parole*, Paris, CRL.

¹⁴ Malak Moustapha-Sabeur (2014b), "l'usage simultané de la voix et du geste par un enseignant de français langue étrangère, la phase interactive (questions/réponses)", *Information grammaticale*, octobre, n°143, pp.32-40.

certaine mesure en tournant le dos, l'enseignante se soucie de la mimique faciale qui est pour elle une condition pour transmettre l'information : « sans qu'ils me voient ils auront du mal à me comprendre » (EAC : Tableau 9). Besoin qui ne se présente pas nécessairement chez d'autres enseignants n'ayant pas de problème de voix. Il s'agit de faire voir pour faire identifier. L'accès au sens du mot nécessite la saisie et l'identification du mot.

Faire voir le mot se fait parfois en écrivant le mot sur le tableau :

P : j'écris parfois le mot euh je les regarde + et ++ d'après l'expression de leur visage je comprends que quelqu'un n'arrive pas à comprendre ce que j'ai dit et là j'écris sur le tableau le mot.

Nous pouvons parler dans ce cas d'un organe-outil (les yeux) qui aide l'enseignante à deviner si l'apprenant a saisi ou non ce qu'elle a dit. L'action (écrire le mot sur le tableau) a comme motif faire voir pour faire comprendre.

2.2.3 Faire identifier par le geste d'information

Il existe un rapport étroit entre la langue parlée, la voix et le geste comme le souligne J.-M. Colletta (2005 :32)¹⁵ « dans la parole, la langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du par dessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards ». Mais souffrant de voix pathologique, quelle(s) fonction(s) principales l'enseignante cible attribue-t-elle à son geste? En classe, le geste de l'enseignant est généralement un geste pédagogique d'après M. Tellier (2008a)¹⁶ qui « consiste en un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique ». M. Moustapha-Sabeur (2014 b : ibidem) distingue le geste didactique (GD) dans la mesure où le geste est orienté principalement vers la facilitation de l'accès au sens (faire apprendre et comprendre des mots clés en français langue étrangère), vers l'appréciation ou le signal d'une erreur dans la réponse des apprenants (amener à parler mieux, autre etc.).

M. Tellier (Ibidem), distingue trois fonctions propres aux gestes pédagogiques « informer, évaluer et animer » qui traduisent les propos de l'enseignant et qui permettent l'accès au sens par l'apprenant.

Dans la catégorie des gestes d'information, M. Tellier (ibidem) précise les gestes qui servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe, à une particularité grammaticale de la langue, au sens du lexique, aux caractéristiques prosodiques et phonétiques etc. L'enseignante cible utilise essentiellement et le plus souvent le geste d'information qui sert à aider à identifier les mots qu'elle prononce et leur contenu :

¹⁵J. - M Colletta, 2005, « Communication non verbale et parole multimodale: quelles implications didactiques ? » *Le français dans le monde : Recherches et applications, Les interactions en classe de langue*, pp. 32-41.

¹⁶M. Tellier 2008a, « Dire avec des gestes », Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. *Le Français dans le monde, recherche et application*, n°44. pp.40-50 citée par M. Tellier 2014, « Donner du corps à son cours », *Le corps et la voix de l'enseignant : théories et pratique*, sous la direction de Marion Tellier et Lucile Cadet, Maison des Langues, pp. 101-114.

INERACTION			EAC
24	A	un enfant je vois un enfant	P j'essaie avec mes mains de bien faire passer mon message xxx je mime voilà avec mes mains + je mime ce que je veux dire et ça me permet de mieux me faire comprendre par mes étudiants
25	P	je vois un enfant + + un est un pronom + + c'est ça ? + + quand on a commencé à travailler sur les pronoms + on a dit + que le propre du pronom c'est de faire quoi ? +	
26	A	XX le mot	
27	P	remplacer + un mot ou un groupe de mot + je vois un enfant et ce un remplace un mot ou un groupe de mot ?	
28	A	un mot	
29	P	lequel ? +	
30	A	enfant	
31	P	lequel ? (elle écrit au tableau) voilà un exemple avec un (un prononcé [a])	

Tableau 10 : le « faire identifier » par le geste d'information.

Il s'agit plus d'une illustration qui a pour but d'aider à identifier le mot que d'aider à accéder au sens. Dans le premier cas, nous supposons que les apprenants ont entendu et perçu le mot prononcé par l'enseignante mais ne le comprennent pas, l'illustration dans ce cas aide l'apprenant à accéder au sens du mot. Dans le 2^{ème} cas, nous supposons que l'apprenant n'a pas bien entendu le mot et le geste aide l'apprenant à l'identifier.



Image 1 : « le propre »



Image 2 : « remplacer »



Image 3 : « plus fort »

Regardons par exemple les mots « propre » (Image 1), « remplacer » (Image 2) et « plus fort » (Image 3). Le geste effectué par l'enseignante simultanément avec ces mots consiste en une mimique utilisant les mains « je mime voilà avec mes mains » (Tableau 10/EAC), mais aussi la bouche principalement pour le mot « propre » (bouche arrondie et mains : pouce et index en forme de O : Image 1).

Le mot « remplacer » est illustré avec deux index (de sens contraire) et l'expression « plus fort » avec deux index (l'un au dessus de l'autre).

M. Tellier (2014 : 109)¹⁷ distingue deux motifs qui font que l'enseignant utilise des gestes d'information :

- « - parce qu'il juge ce mot particulièrement important pour comprendre le sens global de la phrase
- parce qu'il suppose que ce mot est inconnu de l'apprenant et va lui poser problème. »

Si nous considérons que l'enseignante sait que les apprenants (étudiants de la 1^{ère} année Licence) connaissent le sens des mots (propre, remplacer et plus fort), le premier motif distingué par M. Tellier (mots importants) correspond peut être aux mots (propre et remplacer) pour dire que la principale fonction du pronom est de remplacer un mot ou un groupe de mot. Mais le deuxième motif (mots inconnus des apprenants) ne correspond pas à la mimique gestuelle et faciale dans les trois cas (Images 1, 2 et 3). Notons que l'expression « plus fort » (Image 3), comme plusieurs mots mimés, n'était pas commentée. En fait quand l'enseignante dit « je mime ce que je veux dire » (Tableau 10/EAC) elle désigne un comportement gestuel routinier et général où le motif premier - que nous ajoutons aux deux motifs distingués par M. Tellier plus haut - est le suivant:

- parce que l'enseignant (souffrant de voix pathologique) pense que l'identification du mot par l'apprenant est difficile. Le geste dans ce cas vise principalement à informer sur l'identité du mot et bien évidemment ensuite au sens du mot.

Conclusion

Le présent article a mis l'accent sur l'agir double d'une enseignante souffrant de voix pathologique dont le traitement a affecté en même temps la prononciation et l'ouïe. Deux *motifs en vue* de concernant l'enseignante en personne (le besoin d'entendre et le besoin de sauver l'image de soi) ont été distingués. Les actions effectuées par l'enseignante consistent à amener les apprenants à parler fort même ceux qui sont proches pour ne pas attirer leur attention sur son problème d'ouïe.

Deux autres *motifs en-vue-de* concernant les apprenants (faire parler fort pour s'entendre et s'auto-corriger et les aider à identifier ce qu'elle dit) ont été perçus. Si le but principal de l'enseignant est celui de « modifier le comportement de l'élève et son savoir » (F. Cicurel : 2005)¹⁸, le présent article a montré que l'enseignante focalise sur des aspects qui se rattachent en général à son problème de prononciation et d'ouïe : il s'agit de ralentir le débit de la parole, de ne parler qu'en face des apprenants (pour faire voir la mimique faciale), d'utiliser essentiellement le geste d'information et d'écrire le mot sur le tableau. E. Guimbretière précise que l'enseignant de langue a un statut à part. Assurer une bonne communication avec les apprenants exige qu'il utilise « toutes les ressources gestuelles, articulatoires et prosodiques qui sont à sa disposition » (2014 : 27). Malgré le manque de ressources articulatoires chez leur enseignante, les apprenants semblent comprendre et réagir aux sollicitations de l'enseignante. S'agit-il d'une question d'habitude qui a résolu les problèmes de communication manifestés lors des premières séances? C'est une question qui inspire les didacticiens et les chercheurs. D'autre part, un problème permanent chez l'enseignant peut-il impliquer des actions routinières et l'amener à focaliser sur des aspects particuliers en classe ? Des recherches ultérieures porteront sur ce sujet. Le présent article a particulièrement montré

¹⁷ M. Tellier 2014, « Donner du corps à son cours », *Le corps et la voix de l'enseignant : théories et pratique*, sous la direction de Marion Tellier et Lucile Cadet, Maison des Langues, pp. 101-114.

¹⁸ Cicurel, F., 2005, « la flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le Français dans le monde – Recherche et Applications* n° spécial, Les interactions en classe de langue, pp.180-191.

que la voix pathologique comme *motif parce que* permanent peut déterminer un ou plusieurs *motifs en vue de* permanents et des actions routinières particulières chez l'enseignant.

Bibliographie

Bouvet D. & Morel M.-A. (2002), *le ballet et la musique de la parole*, Paris, Ophrys.

Caelen-Haumont G., 2005, *Prosodie et sens : une approche expérimentale*, Provence, Université de Provence.

Cicurel, F., 2005, « Fiction, Interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe », *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Éditions, p.24.

Cicurel, F., 1985, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Cle international.

Cicurel, F., 2005, « la flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le Français dans le monde – Recherche et Applications* n° spécial, Les interactions en classe de langue, pp.180-191.

Colletta J. - M, 2005, « Communication non verbale et parole multimodale: quelles implications didactiques ? » *Le français dans le monde : Recherches et applications, Les interactions en classe de langue*, pp. 32-41.

Guimbretière, E., 2014, « La voix de l'enseignant », *Le corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique*, sous la direction de Marion Tellier et de Lucile Cadet, Paris, Maisons des Langues. pp.15-27.

Cuq J.-P. & Gruca I., 2005, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble.

Pillot C., 2014, « Geste vocal, voix et enseignement des langues », *Le corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique*, sous la direction de Marion Tellier et de Lucile Cadet, Paris, Maisons des Langues. pp.51-66.

Tellier, M. 2008a, « Dire avec des gestes », *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le Français dans le monde, recherche et application*, n°44. pp.40-50

Tellier, M. 2014, « Donner du corps à son cours », *Le corps et la voix de l'enseignant : théories et pratique*, sous la direction de Marion Tellier et Lucile Cadet, Maison des Langues, pp. 101-114.

Morel M.-A. (2005) La mimique-gestuelle dans la description du dialogue oral en français. Fonctions linguistiques du geste dans l'échange oral, in Marie Savelli (coord.), « Corpus oraux et diversité des approches », LIDIL n°31, pp.101-117.

Moustapha-Sabeur M. & Aguilar Rio J., 2014, "Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants", *Le corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique*, sous la direction de Marion Tellier et de Lucile Cadet, Paris, Maisons des Langues. pp.68-79.

Moustapha-Sabeur, M., 2014b, "l'usage simultané de la voix et du geste par un enseignant de français langue étrangère, la phase interactive (questions/réponses)", *Information grammaticale*, octobre, n°143, pp.32-40.

Moustapha-Sabeur, M., 2014a, « On appelle *voix-outil*, les procédés prosodiques utilisés par l'enseignant afin d'agir sur l'attitude et les réponses verbales des apprenants. La *voix-indice* est celle qui permet aux apprenants de saisir dans quel sens s'oriente leur réponse, s'ils la gardent ou s'ils la modifient etc. » *La voix la langue, la parole*, Paris, CRL.

Moustapha-Sabeur, M., 2008, *La voix de l'enseignant et la communication de la langue étrangère étude des facteurs influents liés au passé et au contexte présent*, Thèse de doctorat sous la direction de Cicurel, F., Sorbonne nouvelle Paris III.