



Analyse multimodale de la pratique d'une enseignante de FLE durant les séquences d'ouverture et de clôture

Farid Mazi, Brahim Azaoui

► To cite this version:

Farid Mazi, Brahim Azaoui. Analyse multimodale de la pratique d'une enseignante de FLE durant les séquences d'ouverture et de clôture. Antipodes, 2019, 2 (1). hal-01653978

HAL Id: hal-01653978

<https://hal.science/hal-01653978>

Submitted on 5 Jun 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



Analyse multimodale de la pratique d'une enseignante de FLE durant les séquences d'ouverture et de clôture

Farid Mazi
Université Badji-Mokhtar, Algérie

Brahim Azaoui
Université de Montpellier, France

AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones
vol. 2, n° 1 - janvier / juin 2019

Didactique

<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes/index>
ISSN électronique : 2596-1837

Résumé

Cet article vise à analyser la pratique multimodale d'une enseignante de FLE en Algérie lors des séquences d'ouverture et de clôture et aboutit à illustrer une démarche de mise en évidence des objectifs inconscients d'un agir professoral. La recherche rapportée est une étude de cas. Elle veut contribuer à documenter la compréhension de l'agir professoral sur le plan posturo-mimo-gestuel à divers moments de l'enchaînement conversationnel pédagogique (ici, lors des séquences d'ouverture et de clôture d'une séance de cours). La réflexion est menée en référence aux connaissances existantes sur la dimension non verbale de l'agir professoral, avec une attention particulière pour les études sur les gestes manuels et l'organisation de l'interaction. Cette présentation commence par rappeler l'essentiel des savoirs constitués dans ce domaine, puis questionne les implications de l'interculturalité de l'observation à prendre en compte par les observateurs dans l'analyse des faits. On s'appuie ensuite sur un corpus vidéo de séances d'interaction en classe de FLE réalisé en Algérie. La transcription et l'annotation du corpus ont été concrétisées à l'aide du logiciel ELAN (SLOETJES ; WITTENBERG, 2008). Les résultats montrent une différence notable en termes de production verbale et mimo-gestuelle en faveur de la séquence de clôture, vraisemblablement au service de la réalisation d'un pluri-agenda. Cela nous renseigne sur une possible primauté à la planification qui conduit l'enseignante à déployer des ressources multimodales pour gérer plusieurs informations simultanément afin de mener à terme sa préparation dans le temps imparti.

Mots-clefs

Séquence d'ouverture. Séquence de clôture. Interaction. Multimodalité.

Multimodal analysis of a FLE teacher's practice during the opening and closing sequences

Abstract

This article aims to analyze the multimodal practice of a FLE teacher in Algeria during the opening and closing sequences and illustrates a process that highlights the unconscious objectives of a teaching action. The reported research is a case study, which intends to help document the understanding of teachers' practices on the posturo-mimo-gestural level at various points in an educational conversational sequence, specifically during the opening and closing sequences of a course session. The reflection is carried out with reference to the current knowledge on the non-verbal dimension of teaching action, with particular attention to studies on manual gestures and the organization of interaction. This article begins by recalling the essentials of the knowledge constituted in this area, then questions the implications of the intercultural nature of this observation to be taken into account by observers in analyzing the facts. We then use a video corpus of FLE class interaction sessions made in Algeria. The transcription and annotation of the corpus were carried out using ELAN software (SLOETJES ; WITTENBERG, 2008). The results show a notable difference in terms of verbal and mimo-gestural production in favor of the closing sequence, probably because of an unconscious multi-agenda. This tells us about a possible focus on planning which leads the teacher to deploy multimodal resources to manage several pieces of information simultaneously in order to complete her preparation within the time limit.

Keywords

Opening sequence. Closing sequence. Interaction. Multimodality.

Plan

- 1 Introduction
 - 2 La dimension multimodale de l'agir professoral et la structure de l'interaction
 - 2.1 Sur la dimension multimodale dans l'agir professoral
 - 2.2 Sur la dimension multimodale de l'organisation interactionnelle
 - 3 Une démarche ethnographique de la recherche
 - 3.1 Réflexions liminaires sur l'ethnographie de classe filmée
 - 3.2 Participants
 - 3.3 Transcription et annotation
 - 3.4 Procédures d'analyse
 - 4 Résultats de l'analyse
 - 4.1 Analyse séquence ouverture : rappel des enjeux et analyse de leur actualisation selon les dimensions verbales et kinésiques
 - 4.1.1 Sur le plan verbal
 - 4.1.2 Sur le plan kinésique
 - 4.2 Analyse séquence pré-clôture : rappel des enjeux et analyse de leur actualisation selon les dimensions verbales et kinésiques
 - 4.2.1 Sur le plan verbal
 - 4.2.2 Sur le plan kinésique
 - 5 Conclusion et perspectives
-

1 Introduction

L'enseignant de langue est souvent qualifié de gesticulateur (CALBRIS ; PORCHER, 1989) pour donner à voir la dimension non verbale de l'action enseignante. D'ailleurs, Cicurel (2011, p. 119) ne manque pas d'intégrer cet aspect dans sa définition de l'agir professoral, qui renvoie à : « 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 un contexte donné ».

La littérature scientifique récente montre, à travers des approches complémentaires expérimentales et ethnographiques, comment le corps participe ou non à la mission qui incombe à tout enseignant, quelle que soit la discipline. Les effets sur les apprentissages ou la gestion de classe dans différentes disciplines sont aujourd'hui bien documentés (voir par exemple : ADEN, 2017 ; TELLIER, 2006. GOLDIN-MEADOW, 2003. AZAOUI, 2014a). Des études ont permis également d'observer les mêmes enseignants intervenant auprès de publics et de disciplines différents pour analyser les invariants de ce qui apparaît comme leur style gestuel professoral (AZAOUI, 2015).

En revanche, à notre connaissance, il semble qu'aucune étude n'ait cherché à comparer le comportement non verbal d'un même enseignant selon le moment de la séance pour dégager la spécificité de ce comportement selon la séquence retenue. Si l'on connaît assez bien le fonctionnement de ces séquences grâce aux travaux des conversationnalistes, la compréhension de leur mise en œuvre sur le plan posturo-mimo-gestuel reste encore peu documentée. C'est ce que nous nous proposons de faire dans ce travail qui s'intéressera à la pratique multimodale (verbale, regards, déplacements et gestuelles) d'une enseignante de français langue étrangère (FLE) lors des séquences d'ouverture et de clôture d'une séance de cours. Le choix de ces séquences est motivé par leur importance en termes de gestion de classe et des activités, mais aussi d'effort linguistique pour les apprenants (MAZID, 2014). Nous viserons plus spécifiquement à identifier les rôles pédagogiques de ces pratiques multimodales.

Nous nous appuierons pour cela sur un corpus vidéo de séances d'interaction en classe de FLE en Algérie. La transcription et l'annotation du corpus à l'aide du logiciel ELAN (SLOETJES ; WITTENBERG, 2008) ont constitué le support de notre analyse et de cette contribution que nous organiserons en trois temps.

Tout d'abord, nous effectuerons une présentation synthétique de la dimension multimodale dans l'agir professoral puis de l'organisation interactionnelle. Ensuite, nous reviendrons sur la méthodologie qui a permis de faire ressortir les résultats que nous aborderons dans une troisième et dernière partie.

2 La dimension multimodale de l'agir professoral et la structure de l'interaction

Cette section présentera une revue des travaux sur la dimension non verbale de l'agir professoral, avec une attention particulière pour les études sur les gestes manuels et l'organisation de l'interaction.

2.1 Sur la dimension multimodale dans l'agir professoral

Depuis l'Antiquité, les dimensions paraverbales et paralinguistiques sont considérées comme partie prenante de la qualité d'un discours. Pourtant, s'il l'on met à part l'intérêt que lui portent les arts (peintures, romans) de tous temps, il faut attendre la seconde moitié du XX^e siècle pour que le corps de l'enseignant, sa voix, sa posture ou encore la distance interpersonnelle qu'il entretient avec les apprenants fassent l'objet de travaux approfondis. Si le corps dans la classe

est étudié plus tôt dans l'histoire, c'est d'abord celui de l'apprenant qui est analysé ou évoqué, pour rappeler la conduite à tenir, à travers les châtiments corporels (OZOUF, 1967) ou l'importance de l'aspect corporel dans les apprentissages (PAPE-CARPANTIER, 1887).

Quant au corps de l'enseignant, au mieux, on le devine droit sur une estrade, pour évoquer l'autorité, ou derrière la tenue vestimentaire qui marque son appartenance « à un corps, à un ordre » (OZOUF, 1967, p.91).

Il faut attendre l'étude de Blazer en 1969 (cité dans BEEBE, 1980, p. 4) et tout particulièrement les années 1970 pour que paraissent en Occident¹ des travaux qui s'intéressent spécifiquement à la pratique non verbale de l'enseignant (notamment DE LANDSHEERE ; DELCHAMBRE, 1979²). Ce regain d'intérêt peut être mis en lien avec les travaux contemporains d'anthropologues et sociologues américains (WINKIN, 1981) ou français (JOUSSE, 1969) sur la communication non verbale.

Aujourd'hui, nous pourrions distinguer trois grandes orientations dans ce champ de l'analyse multimodale de l'action professorale et des interactions didactiques. La première approche que l'on pourrait qualifier d'*énactive* se fonde sur les travaux en sciences cognitives, inspirés notamment par les travaux sur l'énaction de Valera (voir notamment ADEN, 2017) ou par la phénoménologie (LAKOFF ; JOHNSON, 1999). Cette conception soutient l'idée que la connaissance est incorporée : elle « advient dans l'interaction sensorimotrice du sujet avec l'environnement » (ADEN, 2017, § 6). La deuxième conception de la multimodalité, sémiotique, voit dans le geste, la proxémie, les vêtements, un signe au sens peircien³. Cette perspective n'établit pas nécessairement de lien avec la dimension verbale de l'échange. La sémiotique sociale, telle que défendue notamment par le New London Group, ne distingue pour autant pas le non verbal du verbal ; gestes, paroles, textes, et tout autre support sémiotique « constituent un seul et même ensemble cohérent et intégré de ressources⁴ » (KRESS, 2015, p. 54). La troisième orientation, qui partage en quelque sorte cette conception de système unique, s'est constituée, pour l'essentiel, à partir des travaux menés en psychologie cognitive par Kendon (2004) et McNeill (1992), bien que des précurseurs (voir notamment EFRON, 1941) aient ouvert la voie quelques décennies plus tôt. Ces études, que l'on rassemble dans le champ des *Gesture studies* [études du geste], s'intéressent principalement à la production du corps en lien avec le verbal : dès lors, il sera préférable, selon cette approche théorique de parler de phénomènes co-verbaux plutôt que non verbaux. Il est en effet admis, bien que différentes théories s'opposent quant au lien exact entre verbal et gestes (DE RUITER ; DE BEER, 2013), que les deux systèmes émanent d'un seul et même processus cognitif. C'est essentiellement dans cette perspective que nous inscrirons notre réflexion.

À notre connaissance, il n'existe pas d'étude comparant les gestes pédagogiques (TELLIER, 2006 ; AZAOUI, 2015) d'enseignants de différentes disciplines. Cette absence ne permet dès lors pas d'isoler clairement la spécificité des gestes pédagogiques d'un enseignant de langues.

Les études menées dans le domaine de l'enseignement (des mathématiques, des sciences physiques ou des langues, essentiellement) ont régulièrement montré l'importance de la gestualité de l'enseignant dans la transmission et l'appropriation du savoir (voir notamment GOLDIN-MEADOW, 2003 ; TELLIER, 2006). L'intérêt des gestes produits par l'enseignant se situe alors à plusieurs niveaux. Ils facilitent la mémorisation et la compréhension⁵ du message (consignes ou récit), favorisent l'apprentissage et allègent la charge cognitive.

Si l'on considère d'autres aspects du travail de l'enseignant, les gestes participent également à la dimension psychoaffective de l'interaction didactique (AZAOUI, 2014c ; FERRAO-TAVARES, 1999), au travail de correction des erreurs par les enseignants (SCHACHTER, 1981 ; AZAOUI,

¹ Des travaux antérieurs ont peut-être été menés dans d'autres aires du monde, mais nous sont non accessibles pour diverses raisons, linguistiques ou politiques, par exemple.

² Pour un panorama plus exhaustif sur cette période, se référer à Beebe (1980).

³ Voir EVERAERT-DESMEDT, Nicole. La Sémiotique de Peirce. **Signo**. Canada : Université du Québec, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Trois-Rivières. Disponible en <<http://www.signosemio.com/peirce/semiotique.asp>>. Confirmé le 1^{er} juin 2020.

⁴ « Constituted one integrated, coherent domain of resources. » Traduction des auteurs.

⁵ Goldin-Meadow rappelle que la question de la compréhension ne se vérifie pas toujours (2003, p. 101-102).

2014a) ou à la mobilisation de l'attention des apprenants sur certains éléments travaillés en classe (AZAOUI, 2016 ; GOLDIN-MEADOW, 2003).

Plusieurs classifications fonctionnelles des gestes de l'enseignant ont été proposées (voir TELLIER, 2006, p. 94-100, pour une présentation critique) ; celle que propose Tellier (2006) a l'intérêt de reprendre, en l'adaptant aux gestes, la catégorisation des rôles de l'enseignant selon Dabène (1984). Trois fonctions sont ainsi retenues : informer, animer et évaluer. Les gestes d'information permettent d'apporter une aide visuelle qui facilite la compréhension du discours enseignant ou de susciter l'attention. Les gestes d'animation visent à gérer la classe et les interactions. Enfin, les gestes d'évaluation servent à encourager, à approuver ou à signaler une erreur.

Azaoui (2014a), dans une démarche ethnographique, s'est intéressé aux gestes d'animation et d'évaluation produits par des enseignants de français langue maternelle et seconde. Les résultats de son analyse multimodale ont permis de souligner d'une part l'importance, dans l'étude du geste pédagogique, du contexte de la classe, qui impose aux enseignants de se démultiplier pour interagir simultanément avec plusieurs apprenants à la fois et d'autre part, la nécessité de considérer l'interaction entre les canaux de communication (en l'occurrence, l'interaction entre les gestes et le regard des enseignantes). Ainsi, deux ressources principales — l'ubiquité coénonciative et la bimanualité (AZAOUI, 2015) — que déploient les enseignantes étudiées leur offre l'opportunité de mener les activités didactiques, d'attirer l'attention vers le tableau tout en gérant les prises de parole ou en évaluant les interventions des apprenants.

La question du regard mérite en effet toute notre attention tant ses fonctions sont multiples dans les relations interpersonnelles. Il convient ainsi de souligner son rôle dans la régulation de l'interaction, et notamment dans la désignation du destinataire du message (GOODWIN, 1981 ; HEYLEN, 2005). On retrouve ces fonctions interpersonnelles dans le champ didactique et Dabène (1984) nous informait par ailleurs du rôle que le regard jouait dans l'évaluation.

2.2 Sur la dimension multimodale de l'organisation interactionnelle

Par ailleurs, nous reviendrons ici sur les notions de séquence d'ouverture et de pré-clôture telles que les conversationnalistes les ont définies.

À vrai dire, les travaux pionniers relatifs à la structuration globale de l'interaction ont été l'œuvre des conversationnalistes américains (GARFINKEL, 1967. SCHEGLOFF ; SACKS, 1972, 1973. SCHEGLOFF, 1986). En territoire francophone, des chercheurs tels que Kerbrat-Orecchioni et Traverso affirment que dans la plus part des cas, l'interaction verbale dispose d'un schéma, voire d'une syntaxe échelonnant trois séquences distinctives et multifonctionnelles : l'ouverture, le corps, la clôture.

Ces unités permettent à la parole de se mouvoir de façon synchronique et interactive, disciplinent les échanges et assurent une certaine cohérence au contenu. La séquence d'ouverture par exemple, correspond selon Traverso « à la mise en contact des participants » et « comprend matériellement les salutations, obligatoires dans la majorité des cas » (2009, p. 32).

La gestion de l'ouverture de toute conversation concourt en règle générale à définir la situation de communication et la nature des rapports que l'on souhaite instaurer entre les partenaires de l'interaction. Kerbrat-Orecchioni (1990) insiste pour sa part sur l'établissement du contact physique et psychologique, la reconnaissance de l'autre, le ton, le but de la rencontre, etc. C'est pour cela qu'il existe un espace conversationnel nommé pré-séquences ou pré-invitations dans lequel des préliminaires conversationnels sont mobilisables, jouant un rôle cérémonial apparent et tendent à éviter l'entrée abrupte dans le vif du sujet. De ce fait, et à la suite de Levinson (1983), Bange écrit que « les pré-séquences ont pour fonction de préparer l'organisation coordonnée d'une action commune » et contiennent trois moments : « A cherche à savoir si B est disponible pour accomplir une action que A s'apprête à lui proposer ; B donne une réponse indiquant que c'est le cas (souvent accompagnée d'une invitation à accomplir l'action visée) ; A réalise son intention » (1992, p. 47-48). À la fin de ce protocole, l'interactant pivot, l'appelant dans le cas d'une conversation téléphonique ou le professeur dans le cas

d'une situation didactique, se voit mandaté à exprimer sans ambages l'intention de son intervention. Cette étape décisive s'appelle l'« *anchor position* » [position d'ancre], c'est-à-dire la position où l'on introduit ce dont on veut parler (BERTHOUD ; MONDADA, 1992, p. 114). Le premier à l'atteindre en réussissant surtout à introduire sans accroc le thème principal à traiter, s'accapare la fonction de meneur au sein du groupe-classe même transitoirement.

Toujours d'après Traverso, la séquence de clôture coïncide avec « la fermeture de la communication et à la séparation des participants » (*op. cit.*). Cette séparation est quelque peu délicate en fonction du degré d'intimité et l'enjeu de la rencontre. Laver (1981, in Kerbrat-Orecchioni, 1990) pointe le rôle organisateur de la fin de la rencontre et aussi la façon dont les participants se séparent. Ils s'ingénient à négocier le processus de clôture de l'interaction et à compenser le caractère dysphorique de la séparation grâce à des actes tels que « c'était drôlement sympa cette soirée » (*ibidem*, p. 222).

Dans un discours didactique, l'enseignant pourrait formuler des énoncés routiniers de type *J'espère que le cours vous a intéressé ! N'oubliez pas de faire votre devoir ! Bon week-end !* Cependant, et à l'instar de la séquence d'ouverture, il intercale une phase d'initiation appelée pré-clôture ou *pre-closing* (SCHEGLOFF ; SACKS, 1973). Berthoud et Mondada signalent que cette préparation à la clôture ratifiée de la conversation offre « la dernière possibilité d'insérer des mentionnables qui n'auraient pas eu l'occasion d'être développés dans le reste de la conversation » (1995, p. 281).

En effet, ils peuvent être explicites ou implicites, rappelle Traverso : la clôture explicite peut comporter une pré-clôture (« quelqu'un a-t-il quelque chose à ajouter avant que l'on passe au point suivant ? »), la clôture implicite sollicite plusieurs procédés comme l'inachèvement des interventions, l'absence d'auto et hétéro-enchaînements au point des transactions, la raréfaction des régulateurs d'écoute, les silences et pauses, etc. (2009, p. 39).

Aussi, les rapports de force dans la séquence de clôture ne sont pas en reste notamment au plan interactionnel. Entre participants actifs et d'autres plutôt réactifs dans l'échange ou la séquence de clôture, Kerbrat-Orecchioni pointe le pouvoir accordé « au dernier mot » (surtout s'il est prononcé sur un ton sans réplique) et à celui qui parvient à avoir « le mot de la fin » (1992, p. 90). Cela pourrait être illustré par le déroulement de la communication didactique, « où c'est au maître qu'il revient d'ouvrir et de clore la leçon, mais aussi chacun des échanges qui la composent, puisqu'ils se conforment dans leur majorité au modèle du sandwich : question/réponse de l'élève/ évaluation du maître » (*ibidem*, p. 90-91).

En fait, depuis les années 1980, la littérature de l'interaction s'est attardée sur les phénomènes interactionnels en vue d'analyser les discours d'enseignement des langues (CICUREL ; MOIRAND, 1986. BOUACHA, 1986). Les travaux de Kramsch (1991) ont ciblé l'évaluation du dialogue entre l'enseignant et l'apprenant dans sa dimension naturelle et didactique. D'autres auteurs comme Vion et Bigot (1996) ont cherché à statuer sur la relation sociale et interlocutive afin de spécifier le rapport de places et la complexité des liens entre maître et apprenants. Filliettaz et Schubauer-Leoni (2005) conçoivent quant à eux les processus interactionnels comme une synergie de trois ordres facilitant l'appréhension et la transformation des situations éducatives : interpersonnel, socio-historique, sémiotique. Les modalités du dire de faire est encore un autre aspect de l'étude de l'interaction didactique que l'on reconnaît notablement dans les discours prescriptifs et catalyseurs de l'action de l'enseignant de langue (RIVIÈRE, 2006).

Plus encore, et devant le retentissement de la théorie de Schütz (1987) sur les motifs *en vue de* et les motifs *parce que* de l'action humaine, le chercheur en didactique a aujourd'hui la possibilité d'explorer ses raisons confidentielles grâce à l'entretien en auto-confrontation. Il dépasse ainsi l'observation *in situ* de l'interaction, considérée comme la face ostensible de l'agir de l'enseignant par la provocation d'une parole post-active. Cette nouvelle situation représente pour lui une expérience inédite afin de s'auto-observer et d'établir des témoignages réflexifs (CICUREL ; RIVIÈRE, 2008. BIGOT ; CADET, p. 2011). De toute évidence, et quelle que soit la perspective dans laquelle se projettent ces recherches, la priorité de l'interaction didactique a été et demeure l'apprentissage de même que l'amélioration des méthodes garantes de l'efficacité de l'enseignement. En termes simples, Cicurel définit l'interaction didactique comme « un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage » (1993a, p. 95). Le savoir didactisé est conséquemment mis en discours au profit d'un apprenant pourvu d'une

compétence linguistique inférieure à celle de son enseignant.

Rappelons néanmoins que l'enseignement-apprentissage de la langue ne s'effectue guère au moyen de la seule parole qui circule en classe. Colletta décrit cette réalité en énonçant que « la langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards » (2005, p. 32).

Tout compte fait, il semble qu'une approche multimodale de l'interaction didactique contribue à démêler les articulations potentielles entre le langage du corps et la parole. La présente recherche vise justement à montrer les ressources corporelles investies dans les étapes enchâssées de la séquence d'ouverture et de clôture qui jalonnent la frontière de l'interaction au cours de la leçon présentée. Mieux, ce dernier point invite à traiter la multimodalité à la lumière de l'activité discursive qui s'incorpore dans les dites séquences en identifiant puis en précisant le rôle des gestes et des regards réalisés par l'enseignant.

3 Une démarche ethnographique de la recherche

Cette section nous offrira l'opportunité de revenir sur notre approche méthodologique. Nous discuterons dans un premier temps certaines difficultés liées à une approche ethnographique sur le terrain scolaire, avant de présenter les participants et le travail de transcription/annotation.

3.1 Réflexions liminaires sur l'ethnographie de classe filmée

Réaliser des enquêtes au sein de l'institution éducative en Algérie est une entreprise périlleuse à plus d'un titre. D'abord parce qu'il n'est pas commode de conscientiser les mérites d'une investigation scientifique par le personnel administratif qui autorise l'accès à l'établissement. Bien que rarement thématisée, la question de l'interculturel qui touche cette rencontre de mondes professionnels constitués de cultures et normes parfois différentes n'est pas à négliger dans l'accès aux terrains que nécessite l'approche ethnographique. La distance qui dichotomise l'université et le scolaire constitue souvent un handicap de taille pour la faisabilité de l'enquête. Il revient donc aux chercheurs d'explicitier le lien unissant ces deux communautés de pratique et l'intérêt mutuel à se rendre accessible. En effet, les services que pourrait rendre la recherche à la formation des praticiens de l'éducation nationale ne sont pas tout le temps visibles. Les agents de l'institution éducative se maintiennent donc dans une forme de protectionnisme, dont il serait intéressant d'étudier les manifestations et les motivations réelles, mais cela nous éloignerait du projet actuel. Toujours est-il que les conditions décrites requièrent le recours à un contrat de communication qui prédéfinit les règles et fixe les objectifs de l'enquête à mener.

Par ailleurs, les auteurs du présent travail ont expliqué à l'enseignante les principes d'une recherche de type ethnographique qui consiste d'après Cicurel « à porter attention aux activités effectives, observables en situation » (2014, p. 384). Dans ce cadre, le soin accordé aux données authentiques implique pour le chercheur un maximum d'objectivité dans la collecte de données, l'exploitation d'un équipement audio-visuel, la transcription conventionnelle des séquences sélectionnées.

3.2 Participants

À cette occasion, nous avons pu solliciter une enseignante de Français, langue étrangère (FLE) qui exerce au lycée depuis 15 ans dans la ville d'Annaba. Elle a présenté une leçon d'expression orale liée à la question de l'addiction aux réseaux sociaux et à internet de manière générale. Elle s'appuie pour dynamiser son cours et motiver les prises de parole un support

iconique sous forme de caricature, niveau de compétence B2 et C1, qui vise également la préparation aux épreuves d'expression orale du DELF B2 et du DALF C1.

La leçon a été animée devant un groupe pédagogique composé de seize apprenants de troisième année du secondaire en section Lettres et Langues étrangères (LLE).

3.3 Transcription et annotation

Les extraits vidéo ont été transcrits puis annotés à l'aide du logiciel de transcription multimodale ELAN (SLOETJES ; WITTENBERG, 2008). L'intérêt de ce logiciel se situe notamment dans la possibilité de poursuivre le visionnage de la vidéo tout en ayant accès simultanément aux transcriptions. La coïncidence temporelle de l'image et du texte permet d'analyser avec précision comment les gestes accompagnent les énoncés produits (ou inversement). Cette conception d'une gestualité coverbale est empruntée à McNeill (1992) dont nous avons par ailleurs utilisé la typologie concernant les principales dimensions gestuelles, que l'auteur décline ainsi :

- a) déictique : ce sont des gestes de pointage indiquant un lieu, une personne ou tout autre objet dans l'espace ou le temps — les éléments signalés peuvent être absents de l'espace énonciatif, ils ont une fonction principalement référentielle ;
- b) métaphorique : ce sont des gestes qui représentent des concepts, des idées ou des métaphores, il n'y a donc pas de contiguïté forme du geste/signifié (voir, plus loin, Fig.4) ;
- c) iconique : contrairement aux gestes métaphoriques, ils présentent une analogie entre la forme réalisée et le signifié, ils peuvent symboliser un objet concret ou une action (voir Fig. 5) ;
- d) les emblèmes sont des gestes conventionnels, substituables à la parole et plus ou moins spécifiques à une culture ou aire géographique, certains pouvant être universels (le pouce levé pour signifier *super*, par exemple).

En plus des dimensions, les fonctions pédagogiques des gestes produits ont été prises en considération pour comprendre les intentions pédagogiques de l'enseignante. Les fonctions que propose Tellier (2006), qui s'est inspirée de la taxonomie proposée par Dabène (1984) au sujet des différents rôles de l'enseignant de langue, sont au nombre de trois :

- a) information : ces gestes visent à informer sur un point lexical ou grammatical, à susciter et à attirer l'attention ;
- b) évaluation : il s'agit ici de signaler une erreur, de corriger, d'encourager ou féliciter ;
- c) animation : les gestes d'animation participent à la gestion de la classe et des activités, ils permettent d'organiser le placement des élèves et du matériel ou de donner une consigne.

3.4 Procédures d'analyse

Il convient certainement de rappeler à ce stade que la question qui nous préoccupe est d'observer les possibles différences de distribution des dimensions et fonctions gestuelles selon que l'on a affaire à une séquence d'ouverture ou de fermeture d'une séance d'enseignement. Pour ce faire, l'analyse du corpus retenu s'est effectuée en considérant deux types de réalisations discursives : les phénomènes verbaux et kinésiques. Pour des raisons heuristiques,

nous avons distingué ces deux phénomènes. Les réalisations verbales ont été étudiées selon une approche que défend Kerbrat-Orecchioni (2005) : l'analyse des discours en interactions, qui permet de procéder à un métissage théorique entre analyse du discours et analyse conversationnelle. Dès lors, il s'agira d'être attentif aux éléments énonciatifs tout autant qu'à l'organisation des échanges, aux tours de parole et aux phénomènes de préservation de face. Par ailleurs, ce qui relève spécifiquement du domaine gestuel a été analysé à partir des transcriptions effectuées sur le logiciel ELAN, lequel intègre notamment un outil de statistique. L'annotation a également facilité l'observation des récurrences gestuelles et des fonctions pédagogiques selon la séquence étudiée.

La section suivante se chargera de présenter les résultats de ces analyses.

4 Résultats de l'analyse

Nous procéderons dans un premier temps à la présentation des résultats concernant la séquence d'ouverture. Dans un second temps, nous nous pencherons sur ceux auxquels nous avons abouti pour la séquence de pré-clôture.

4.1 Analyse séquence ouverture : rappel des enjeux et analyse de leur actualisation selon les dimensions verbales et kinésiques

Pour chaque séquence et dans un souci de clarté analytique, on distinguera les dimensions verbales et non verbales, *i.e.* kinésiques.

4.1.1 Sur le plan verbal

Au premier abord, la gestion des échanges en séquence d'ouverture a été très fluide du fait qu'il s'agit tout juste de préluder le cours moyennant un support iconique que l'enseignante exhibe ostensiblement au cours des préliminaires.

Étant donné l'accessibilité de la tâche pour les apprenants, (description du support), la totalité des questions posées en pré-séquence a eu un écho favorable auprès d'eux. Les « *feedbacks* » [retours] qu'oppose régulièrement l'enseignante se réalisent sous diverses formes. Nous retenons les reprises, les commentaires prolongés et en particulier les appréciations positives de type : « très bien ». De surcroît, l'emploi de l'interjection : « bravo » à destination d'une apprenante, symbolise à quelques nuances près, le *summum* de la valorisation des productions des apprenants dans une classe de FLE soumise à observation.

Après l'annonce de la nature du cours, l'enseignante demande d'entrée de jeu au public la description de l'outil de travail : « que représente ce dernier ? » Cette question est d'une autorité capitale dans la mesure où elle a pour fonction d'enclencher la prise de parole au sein de la classe en décortiquant au fur et à mesure les éléments constitutifs du support. Dans cet ordre d'idée, nous pouvons évoquer la formulation de schémas cités par Cicurel pour rappeler que l'enseignant pose des questions dans le but de pousser ses apprenants à s'exprimer en langue-cible. C'est pour cette raison que l'on peut parler de la mise en place de schémas producteurs qui permettent de « voir les facteurs de progression du discours » (2011, p. 38). Nous découvrons dans l'interrogation de l'enseignante le schéma « Parlez de » qui est une invitation à parler du thème traité ou à faire des commentaires sur ce que les apprenants ont vu ou entendu.

Il s'ensuit une série de sollicitations professorales exploitant le schéma « Parlez encore » qui

est « une incitation à préciser, approfondir, prolonger » (*ibidem*). En effet, nous distinguons dans les interventions de l'enseignante les vocables « allez-y ; oui ; encore ; aussi ; oui encore » qui font évoluer le discours. Ce faisant, nous pouvons affirmer que les préliminaires conversationnels s'échafaudent à tours de questions/réponse/évaluations positives, mais s'appuient surtout sur des incitations à persévérer dans la communication.

Au demeurant, s'il n'est pas admissible de trancher en faveur d'un thème imposé par l'enseignante au vu du montage d'une pré-séquence ayant permis de concourir à le démasquer, il n'est pas non plus possible de dire qu'il a été négocié. Nous pourrions admettre que celui-ci a été plutôt suggéré lors des préliminaires par les apprenants en proposant plusieurs thématiques. Cependant, l'« *anchor position* » [position d'ancrage], voire le thème dont il est question de débattre dans cette séance d'expression orale, a été du seul ressort de l'enseignante qui a évité de d'orienter le cours dans des directions thématiques variées. Cela est d'autant plus crédible qu'elle mono-gère la phase finale de la séquence d'ouverture en déclarant : « donc euh on va juste se contenter puisque ce dessin suggère plusieurs thèmes donc on va juste se contenter de réseaux sociaux d'autant plus c'est un c'est un texte c'est un sujet qui vous passionne énormément d'accord très bien. »

4.1.2 Sur le plan kinésique

Certains des éléments évoqués préalablement se retrouvent dans la réalisation multimodale de son action.

La fonction statistique du logiciel ELAN permet de faire ressortir certaines informations quantitatives concernant la production des dimensions gestuelles de l'enseignante (Tab. 1).

Occurrences des dimensions gestuelles (sur 60'')	Déictique	Emblème	Iconique	Métaphorique	Nombre total gestes (sur 60'')
Séquence d'ouverture	10,5	8	2,5	3	24

Tableau 1: occurrences des dimensions gestuelles (séquence d'ouverture)

Pour ce qui est des fonctions que les gestes occupent, le tableau ci-dessous (Tab. 2) en donne un aperçu :

Occurrences des fonctions gestuelles (sur 60'')	Animation	Evaluation	Information
Séquence d'ouverture	6	3	15

Tableau 2: occurrences des fonctions gestuelles (séquence d'ouverture)

Quant au regard, l'enseignante l'oriente à plusieurs reprises en direction de la caméra, notamment lors de la salutation initiale. Sur la durée de la séquence d'ouverture (1' 30''), nous avons par ailleurs comptabilisé cinq regards en direction des documents pédagogiques (fiche de préparation et support iconographique) déposés sur la table derrière laquelle se tient

l'enseignante.

Les gestes de pointage sont les plus nombreux en termes d'occurrences. Cela semble cohérent avec la fonction de cette séquence d'ouverture qui vise à présenter les éléments sur lesquels les apprenants vont intervenir. Cela est d'ailleurs conforté par le nombre élevé de gestes catégorisés comme vecteur d'information (15 sur 24 gestes produits). Les gestes déictiques pointent parfois en direction du support pédagogique utilisé par l'enseignante mais également, pour faciliter le repérage de l'origine de l'énoncé, en direction des apprenants auteurs de l'intervention repérée ; il nous semble possible d'accorder à ces déictiques une valeur métonymique (AZAOUI, 2014a, p. 305) puisque l'énoncé étant fugace, si attention conjointe il y a, c'est sur la personne de l'énonciateur qu'elle se porte, l'enseignante se chargeant de rapporter la parole lors de sa reprise. De même, la position de la fonction d'animation en deuxième position en termes d'occurrences paraît en cohérence avec la nécessité de donner des consignes, de faire émerger dans ce début de cours la prise de parole et de la distribuer. Notons que sur les six occurrences de cette fonction, trois sont réalisées à l'aide d'un geste emblème (ici l'enseignante effectue une rotation du poignet en miroir : de gauche à droite pour la main droite et de gauche à droite pour la main gauche, les doigts légèrement recroquevillés, Fig.1) qui anticipe ou accompagne une question :



Et [cette sour]is⁶, elle appartient à quelle euh, c'est quoi cette souris ? (00'36''760''' - 00'37''020''')

Figure 1: emblème à fonction d'animation

Pour ce qui concerne les regards, nous évoquons le fait qu'ils étaient régulièrement orientés vers la caméra. Rappelons que c'était la première fois que l'enseignante était filmée dans sa classe, et que ses regards en direction de la caméra signalent, nous semble-t-il, une forme de gêne occasionnée par cette présence et corollairement une conscientisation exacerbée de cet outil. Nous verrons que cela se vérifie également en séquence de pré-clôture.

Les regards répétés de l'enseignante en direction de ses supports pédagogiques pourraient d'ailleurs être également liés à la présence de l'observateur. À deux reprises et dans un très court intervalle, en tout début de séance, l'enseignante consulte ces documents : la première fois a lieu avant de dire « bonjour » (Fig.2a), la seconde une seconde plus tard, avant d'entamer la présentation du thème de la séance : « aujourd'hui » (Fig. 2b *infra*).

Nous interprétons cette concentration de regards vers la fiche pédagogique en quelques secondes comme une manière de se sécuriser en « révisant » son script. Elle tient vraisemblablement à effectuer une prestation de qualité devant cette caméra et à ne pas perdre la face.

Plus tard au cours de cette séquence d'ouverture (1' 20'' - 1' 22''), elle jette de nouveau un regard vers sa fiche. Il est intéressant d'observer la synchronie de cette action dans l'économie de l'échange : simultanément à cette orientation du regard vers la fiche, elle demande à ses apprenants : « E : qu'est-ce que vous entendez par réseau so[ciaux ? / A : facebook] ». Il existe

⁶ Convention de transcription : [...] = segment sur lequel est réalisé l'action non verbale (geste et/ou regard) ; ++ = pause plus ou moins longue

une forme d'attention partagée entre, d'une part, celle qu'elle accorde aux possibles réponses de ses apprenants et, d'autre part, une attention portée au contenu du document.



[regard] bonjour tout le m[onde ++ au]jourd'hui on va faire ensemble une séance d'expression orale

Figure 2: regards de l'enseignante en direction de ses supports pédagogiques

Cette consultation de la fiche nous invite à nous demander si l'enseignante ne visait pas à vérifier ce qu'elle avait noté pour être ensuite en mesure d'accompagner les apprenants dans leurs réponses. En effet, la question posée étant ouverte (« qu'est-ce que »), toute forme de réponse pouvait être proposée par ses apprenants qui sont susceptibles, pour des questions générationnelles, de connaître davantage de réseaux sociaux que leur enseignante.

4.2 Analyse de la séquence de pré-clôture : rappel des enjeux et analyse de leur actualisation selon les dimensions verbales et kinésiques

Comme pour l'analyse de la séquence d'ouverture, on distinguera les dimensions verbales et kinésiques de l'interaction.

4.2.1 Sur le plan verbal

La séquence de clôture est reconnaissable grâce à un marqueur conclusif (TRAVERSO, 2009, p. 46) « pour terminer » qui initie le processus de verrouillage de l'interaction didactique. En règle générale, celle-ci se démarque par le recul des « *feed-back* » [retours] et une tendance à usurper le rôle interactionnel des apprenants. L'enseignante répond parfois à leur place ou amorce la réponse à défaut de réaction significative.

Si les apprenants semblent en panne de production discursive, cela devrait s'expliquer par le fait que les questions de l'enseignante relèvent plutôt de la réflexion et non point d'une description fragmentaire d'un support physique comme c'est le cas dans la séquence d'ouverture. D'ailleurs, elle leur demande de réfléchir à deux reprises pour dégager la moralité de tout ce qui a été dit précédemment : « allez-y ; essayez de réfléchir ; réfléchissez ».

Ajouté à cela, l'enseignante procède à des retours en arrière (actions rétrospectives) en rapportant des propos antérieurs dans le but d'alimenter l'interaction et empêcher son essoufflement : « tout à l'heure votre camarade a parlé de solution ; on a parlé tout à l'heure de Samar on a parlé de stress ; Samar a parlé tout à l'heure on peut remplacer par... »

Dans ces cas précis, il est question d'une incitation à « Parlez comme », qui constitue un autre schéma producteur évoqué par Cicurel : « une injonction à reproduire un énoncé déjà émis, que ce soit la parole du professeur, d'un autre élève ou de tout texte » (2011, p. 39). Sa stratégie consiste donc à se ressourcer d'informations connues et à les réinvestir dans la clôture de l'interaction.

En ce qui concerne la phase des mentionnables, il paraît évident que l'enseignante donne la priorité à une information qu'elle produit elle-même au lieu d'avantager celle de l'apprenante. Cela se vérifie aisément dans les questions suivantes : « Alors qu'est-ce que vous pouvez rajouter également ? Qu'est-ce qu'on peut rajouter à tout ce qu'on vient de dire ? Peut-être qu'il y a quelque chose qui nous a échappé. »

Une apprenante propose : « Les réseaux sociaux ont des bienfaits et des méfaits. »

Sans la rejeter, l'enseignante semble décidée à faire une proposition sur mesure qu'elle a déjà amorcée pendant le bref laps de temps d'attente d'une réponse : « Comme toutes les bonnes choses. »

En définitive, elle relance en argumentant : « Comme toutes les bonnes choses les réseaux sociaux sont à utiliser mais avec modération. »

Tout compte fait, la primeur qu'elle accorde à son propre discours est un indice non négligeable de l'enjeu didactique qui caractérise la clôture par une influence imposante de la planification. C'est d'ailleurs ce que conforte l'analyse non verbale.

4.2.2 Sur le plan kinésique

Comme nous l'annoncions dans la partie consacrée à la séquence d'ouverture, l'hyper-conscientisation de la caméra se note de nouveau par de nombreux et réguliers regards en direction de la caméra. Ils bornent cette séquence de pré-clôture qui se déroule *grosso modo* entre la seizième minute et la dix-huitième. En début de clôture, l'enseignante s'adresse directement à la caméra lorsqu'elle prononce le marqueur « pour terminer » (Fig. 3a), tout comme elle le fait sur les remerciements finaux « merci de [votre attention] » (Fig. 3b).



Figure 3 : regards orientés vers la caméra

Cette récurrence nous renseigne sur l'hyper-conscientisation que nous évoquons et sur les destinataires de ces propos. Les apprenants sont de fait inclus dans ces adresses et sont a priori les destinataires privilégiés. Toutefois, il semblerait, comme nous l'avons analysé ailleurs (AZAOUI, 2015, p. 240-244), que l'orientation de ces regards nous conduise à supposer l'existence d'un trope communicationnel (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 92) : il existe une forme de ré-hiérarchisation des interlocuteurs. De secondaire, l'observateur caméraman devient

temporairement l'interlocuteur privilégié. L'enseignante semble profiter de ces occasions structurelles pour indiquer la temporalité de l'action au chercheur.

Pour ce qui est des gestes, tout comme pour la séquence d'ouverture, il est possible de présenter des résultats quantitatifs pour observer une tendance de leur répartition selon la dimension (Tab. 3) et leur fonction (Tab. 4).

Occurrences des dimensions gestuelles (sur 60'')	Déictique	Emblème	Iconique	Métapho-rique	Nombre total gestes (sur 60'')
Séquence de pré-clôture	8,5	9,5	6,5	12,5	37

Tableau 3: occurrences des dimensions gestuelles (séquence de pré-clôture)

Occurrences des fonctions gestuelles (sur 60'')	Animation	Évaluation	Information
Séquence de pré-clôture	15	2	20

Tableau 4: occurrences des fonctions gestuelles (séquence de pré-clôture)

Les gestes métaphoriques et emblèmes sont présents en grand nombre lors de cette séquence. Quant aux fonctions, arrive en première place la fonction de vecteur d'information suivie de celle d'animation. La répartition des types et fonctions de gestes, nous le voyons, est assez divergente de celle constatée lors de la séquence d'ouverture. Bien qu'il soit impossible de parler de significativité au sens statistique, nous pouvons néanmoins observer une différence notable entre les deux séquences.

La progression la plus marquée pour ce qui est des gestes mêmes concerne les métaphoriques, dont la production a quadruplé entre la séquence d'ouverture et de clôture. Dans l'extrait étudié, ces gestes accompagnent souvent les questions ou propositions d'information. Nous utilisons le terme « proposition » sciemment car la forme du geste, paume de la main vers le haut, main orientée vers les apprenants (Fig. 4), renvoie à la classe gestuelle que Kendon nomme « *palm up* » [paume vers le haut] et qui symbolise l'idée d'offrir, de montrer ou de recevoir un objet (KENDON, 2004, p. 264).

L'objet considéré dans notre corpus peut être la réponse attendue ou offerte par l'enseignante. D'ailleurs, nous considérons que cette intention se note également dans l'accroissement des gestes à fonction d'animation (+9) et d'information (+5) puisqu'ils visent à faire parler ou à transmettre.

Ainsi, une première ébauche d'interprétation, à conforter à partir d'un corpus plus conséquent, pourrait être la suivante. Il semblerait que l'enseignante soit davantage dans l'effort de faire émerger chez ses apprenants des éléments précis facilitant la récapitulation et de reprendre les éléments pour synthétiser les informations. Les gestes iconiques, plus nombreux en séquence de pré-clôture, sont employés aussi pour étayer la production orale des apprenants et leur faire prononcer un mot précis (AZAOUÏ, 2014a, p. 220-221), comme dans l'exemple ci-dessous (Fig.5).

Cette quête d'un mot spécifique l'amène à faire appel à d'autres ressources pédagogiques qui incluent des moyens verbaux et non verbaux. Elle effectue d'une part le tri dans les propositions des apprenants pour ne retenir que ce qui répondrait à ses exigences. D'autre part, elle organise

ses énoncés sous la forme de textes oraux lacunaires, que les apprenants n'ont plus qu'à compléter. Ce sur-guidage pédagogique interroge, nous pouvons en convenir, la place accordée à la parole de l'apprenant et à son rôle réel dans la constitution de la synthèse finale. Cela étant dit, cette démarche nous paraît en cohérence avec les attentes pédagogiques liées à cette séquence de pré-clôture : l'enseignante souhaite faire émerger — dans le temps qui lui reste — une synthèse qui viendra ponctuer sa séance et répondre à la planification élaborée en amont.

D'ailleurs, le nombre de gestes produits dans cette séquence renseigne également, nous semble-t-il, sur l'urgence à faire produire une synthèse orale avant que ne se termine la séance. Tous les ressorts sont mis en œuvre pour atteindre ce but.



(16'09'')

Euh, qu'est-ce que qu'est-ce qu'on peut dégager comme moralité [de tout ce qu'on vient de dire?]

Figure 4: métaphorique "paume vers le haut »



(16'44-45'')

de tout simplement un cercle vicieux dont il est di[fficile de ++ sorti]r

Figure 5: iconique à fonction d'animation

Ainsi, contrairement à ce que nous avons pu noter lors de la séquence d'ouverture, l'enseignante partage son attention pour être en mesure de répondre à un pluri-agenda qui exige, parfois simultanément, d'« évaluer, reconforter, orienter, formuler une question nouvelle, étayer et ponctuer, s'adresser à un élève et à l'ensemble de la classe » (BUCHETON *et alii*, 2004, p. 40). L'enseignante déploie pour cela des ressources multimodales qui lui permettent de mener plusieurs actions simultanément. Pour ce faire, des regards sont effectués très régulièrement⁷ en direction de sa fiche pédagogique tout en poursuivant son discours (Fig. 6).

⁷ Toutes les 13 secondes en moyenne dans cette séquence, contre toutes les 20 secondes en séquence d'ouverture.



(17'48''930'')

[17'47''785''' 17'49''285''' : La lecture, oui encore ++ alors]

Figure 6 : réalisation multimodale du pluri-agenda et ressources

Cela lui offre l'opportunité à la fois de maintenir le contact et l'interaction avec ses apprenants et de se repérer dans sa progression afin d'anticiper et gérer la suite des échanges (voir aussi AZAOUI, 2014b, p. 122).

5 Conclusion et perspectives

L'enseignant animant un cours est un gesticulateur par vocation. Il exerce un métier qui expose son corps au regard d'autrui et ses gestes dissimulent un sens qui se définit souvent en interaction avec sa parole. Dans ce contexte, les actions mises en œuvre par l'enseignante à travers les moult phases de la leçon, paraissent imiter un plan préétabli pour la circonstance. La pré-séquence et l'« *anchor position* » [position d'ancrage] d'une part, la pré-clôture et les mentionnables d'autre part, représentent pour elle, des espaces interactionnels qui font office d'hébergeurs de gestes. Elle les produit sous l'emprise des impératifs de la planification de son cours et de la flexibilité de l'action qui la didactise. Nous avons pu montrer lors de l'analyse des résultats un emploi significatif des gestes de pointage au début du cours afin de focaliser l'attention sur des éléments matériels à verbaliser. En séquence de clôture, les gestes métaphoriques prennent le dessus et tendent à être réalisés notamment lors de la formulation de questions par l'enseignante. En outre, notre analyse a montré comment la mise en œuvre multimodale d'un pluri-agenda permettait à l'enseignante de répondre vraisemblablement à une urgence à mener à terme sa planification dans le temps de la séance. Cela dénote bien du processus même de l'organisation/planification qui a été faite du cours signalée plus haut. Nous notons également qu'une partie du comportement kinésique de l'enseignante est décrit comme une espèce de conscientisation manifeste à l'endroit de la caméra, voire même de l'observateur non participant, à travers des regards répétitifs.

Nous sommes tentés de vérifier dans quelle mesure une recherche ultérieure permettrait de mieux sonder le comportement verbal et non verbal du professeur tout en croisant l'étape pré-active avec celle interactive. Cela nous conduirait à faire ressortir les effets programmatiques sur le travail réalisé en classe lors d'un entretien en auto-confrontation avec le film de sa prestation. Le but étant d'associer cette technique à des parcours de formation sur les alternatives qui s'offrent à l'enseignant dans l'ouverture et la fermeture d'un cours d'oral. De la sorte, le voile sera levé sur les zones d'ombre inhérentes au répertoire didactique de l'enseignant, notamment celles ayant trait aux séquences qu'il juge décisives pour la réussite de son projet didactique et une prise en charge optimale de sa pratique de classe. À ce titre, l'enseignant qui finalise son cours d'oral tend d'une certaine façon à prévoir une activité de synthèse des connaissances. Il nous semble que cette forme d'expression devrait libérer la parole des apprenants et affranchir l'enseignant des contraintes de sa planification. Elle requiert une répartition savante de la parole en évitant de basculer vers l'étagage à outrance ou le bricolage interactionnel. Dans les deux cas de figure, le rendement de la communication se trouve extrêmement amenuisé puisque les

décisions relatives aux contenus d'échanges émanent moins des atouts de l'agir ensemble que du conformisme à la préparation pré-active. Il convient donc d'encourager des formats de participation qui favorisent le développement de la compétence communicative de chaque membre du public-apprenant. Ainsi, la tâche complexe de récapitulation pourrait être allégée indépendamment de l'intervention systématique du professeur.

Au final, force est de reconnaître que la présente recherche reste inaugurale et réduite à une seule séance présentée par une enseignante subissant pour la première fois le zoom de la caméra. De ce fait, il devient incontournable de l'enrichir d'autres expérimentations qui mettent à l'épreuve de nouveaux acteurs. La détermination des spécificités de chacune de leur prestation sera à même de mettre la lumière sur des gestions innovatrices non seulement de la séquence d'ouverture et de clôture, mais de tout le corps de l'interaction didactique.

Análise multimodal da prática de uma professora de FLE nas sequências de abertura e fechamento

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a prática multimodal de uma professora de FLE na Argélia durante as sequências de abertura e fechamento e acaba ilustrando um processo de destaque dos objetivos inconscientes de um agir professoral. A pesquisa relatada é um estudo de caso. Ela quer contribuir para documentar a compreensão do agir professoral no nível posturo-mimo-gestual em diversos momentos do encadeamento conversacional pedagógico (aqui, durante as sequências de abertura e fechamento de uma aula). A reflexão é realizada com referência aos conhecimentos existentes sobre a dimensão não verbal do agir professoral, com especial atenção aos estudos de gestos manuais e à organização da interação. Esta apresentação começa lembrando os fundamentos dos conhecimentos constituídos nessa área e, em seguida, questiona as implicações da natureza intercultural da observação a ser levada em consideração pelos observadores na análise dos fatos. Em seguida, usamos um corpus de vídeos das sessões de interação de aulas de FLE realizadas na Argélia. A transcrição e anotação do corpus foram realizadas com o aplicativo ELAN (Sloetjes & Wittenberg, 2008). Os resultados mostram uma diferença notável em termos de produção verbal e mimo-gestual em favor da sequência de fechamento, provavelmente a serviço da criação de uma pluri-agenda. Isso nos informa sobre uma possível primazia no planejamento que leva a professora a implantar recursos multimodais para gerenciar várias informações simultaneamente, a fim de concluir sua preparação no tempo previsto.

Palavras-chave

Sequência de abertura. Sequência de fechamento. Interação. Multimodalidade.

Análisis multimodal de la práctica de un profesor de FLE durante las secuencias de apertura y cierre

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la práctica multimodal de un profesor de FLE en Argelia durante las secuencias de apertura y cierre, y termina ilustrando un proceso de resaltar

los objetivos inconscientes de un actuar profesoral. La presente investigación es un estudio de caso. Objetiva ayudar a documentar la comprensión de la acción profesoral en el nivel posturo-mimo-gestual en varios momentos de la secuencia de conversación pedagógica (aquí, durante las secuencias de apertura y cierre de una sesión áulica). La reflexión focaliza el conocimiento existente en la dimensión no verbal de la acción del profesor, con especial atención a los estudios sobre gestos manuales y la organización de la interacción. Esta presentación comienza referenciando lo esencial del conocimiento constituido en esta área, luego cuestiona las implicaciones de la naturaleza intercultural de la observación que los observadores deben tener en cuenta al analizar los hechos. Luego usamos un corpus de video de sesiones de interacción de clase FLE hechas en Argelia. La transcripción y anotación del corpus se llevaron a cabo utilizando el aplicativo ELAN (Sloetjes y Wittenberg, 2008). Los resultados muestran una notable diferencia en términos de producción verbal y mimo-gestual a favor de la secuencia de cierre, probablemente al servicio de la creación de una agenda múltiple. Esto nos habla de una posible primacía en la planificación que lleva a la docente a desplegar recursos multimodales para administrar varias piezas de información simultáneamente para completar su preparación en el tiempo asignado.

Palabras-clave

Secuencia de apertura. Secuencia de cierre. Interacción Multimodalidad.

Références

ADEN, Joëlle. Langues et langage dans un paradigme enactif. **Recherches en didactique des langues et des cultures**. Paris : Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères, vol. 14, n° 1, 2017; p.14-1. Disponible en <<http://journals.openedition.org/rdlc/1085>>. Confirmé le 14 mai 2020.

AZAOUI, Brahim. Analyse multimodale des relances enseignantes en classes de français langue première et langue seconde. **Contextes et didactiques**. Les Abymes : INSPE de Guadeloupe, n°7, 2016 ; p. 36-47.

_____. **Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement** : une étude multimodale de l'agir profesoral. Université Montpellier 3, 2014 (a). Thèse de doctorat non publiée.

_____. Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales : le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. **Recherches en didactique des langues et des culture**. Paris : Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères, vol. 12, n° 3, 2015 ; p. 225-254.

_____. Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS : analyse de la mimogestuelle enseignante dans deux contextes différents. In : TELLIER, Marion ; CADET, Lucile (Éd.) **Le corps et la voix de l'enseignant** : mise en contexte théorique et pratique. Paris : Maison des langues, 2014 (b) ; p.115-126.

_____. Très bien, super, génial et Cie : impact du contexte classe sur les félicitations multimodales

de l'enseignant. *In* : AGUILAR-RIO, J. ; BRUDERMANN, C. & LECLERC, M. (Dir.) **Langues, cultures et pratiques en contexte** : interrogations didactiques. Paris : Maison des langues, 2014 (c) ; p. 47-75.

BANGE, Pierre. **Analyse conversationnelle et théorie de l'action**. Paris : Hatier/Didier, 1992.

BEEBE, Steven A. The role of nonverbal communication in education : research and theoretical perspectives. *In* : **66th Annual meeting of the Speech Communication Association**, novembre 1980, New York. Disponible en <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED196063.pdf>>. Confirmé le 21 mai 2020.

BERTHOUD, Anne-Claude ; MONDADA, Lorenza. Entrer en matière dans l'interaction verbale : acquisition et co-construction du topic en L2. *In* : VÉRONIQUE, Daniel (Coord.) **Acquisition et interaction en langue Étrangère. Aile**. Paris : Association Encre, n° 1, 1992 ; p 107- 142.

_____. Modes d'introduction du topic dans l'interaction verbale. *In* : VÉRONIQUE, Daniel ; VION, Robert (Coord.) **Modèles de l'interaction verbale**. Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence, 1995 ; p. 277- 301.

BIGOT, Violaine ; CADET, Lucile. **Discours d'enseignants sur leur action en classe** : enjeux théoriques et enjeux de formation. Paris : Riveneuve, 2011.

BUCHETON, D. *et alii*. Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. **Repères**. Lyon : E.N.S., n° 30, 2004 ; p. 33-53.

CALBRIS, Geneviève ; PORCHER, Louis. **Geste et Communication**. Paris : Didier, 1989.

CICUREL, Francine. Les Interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. *In* : BLANCHET, Philippe ; Chardenet, Patrick (Dir.) **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures** : approches contextualisées. 2^e éd. actual. & compl. Rennes : Éditions des archives contemporaines, 2014 ; p. 383-394.

_____. **Les Interactions dans l'enseignement des langues** : agir professoral et pratiques de classe. Paris : Didier, 2011.

_____. Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. **Les Carnets du CEDISCOR**. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, n° 2, 1993 (a) ; p. 93-104.

COLLETTA, Jena-Marc. Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *In* : CICUREL, Francine ; BIGOT, Violaine (Coord.) **Les Interactions en classe langue. Le Français dans le monde**. Paris : CLE International, numéro spécial, 2005 ; p. 32-41.

DABÈNE, Louise. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. **Études de Linguistiques Appliquées**. Paris : Klincksieck, n° 55, 1984 ; 39-46.

DE LANDSHEERE, Gilbert & DELCHAMBRE, André. **Les Comportements non verbaux de l'enseignant** : comment les maîtres enseignent. Tome 2. Paris : Nathan, 1979.

DE RUITER, Jan P. ; DE BEER, Carola. A critical evaluation of models of gesture and speech production for understanding gesture in aphasia. **Aphasiology**, Londres : Taylor & Francis, vol. 27, n° 9, 2013 ; p.1015-1030.

EFRON, David. **Gesture, race and culture** : a tentative study of the spatio-temporal and "linguistic" aspects of the gestural behavior of eastern Jews and southern Italians in New York City, living under similar as well as different environmental conditions. La Hague : Mouton, 1941.

EVERAERT-DESMEDT, Nicole. La Sémiotique de Peirce. **Signo**. Canada : Université du Québec, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Trois-Rivières. Disponible en <<http://www.signosemio.com/peirce/semiotique.asp>>. Confirmé le 1er juin 2020.

FERRAO-TAVARES, Clara. L'observation du non verbal en classe de langue. **Études de linguistique appliquée**. Paris : Klincksieck, n°114, 1999 ; p. 153-170.

GOLDIN-MEADOW, Susan. **Hearing gesture** : how our hands help us think. Cambridge, MA : Harvard University Press, 2003.

GOODWIN, Charles. **Conversation alorganization** : interaction between speakers and hearers. London : Academic press, 1981.

HEYLEN, Dirk. A closer look at gaze. *In* : PELACHAUD, C. *et alii* (Dir.) **Creating bonds with embodied conversational agents** : AAMAS workshop. Utrecht : University of Utrecht, 2005 ; p. 3-9.

JOUSSE, Marcel. **Anthropologie du geste**. Paris : Éditions Resma, 1969. Disponible en <<http://classiques.uqac.ca>>. Consulté le 15 décembre 2017.

KENDON, Adam. **Gesture** : visible action as utterance. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les Interactions verbales**. Tome 1. Paris : Armand Colin, 1990.

_____. (1992). Tome 2. Paris: Armand Colin, 1992.

_____. **Le Discours en interaction**. Paris : Armand Colin, 2005.

KRESS, Gunther. Applied linguistics and a social semiotica count of multimodality. **AILA Review**. Amsterdam : John Benjamin publishing company, n°, 28, 2015 ; p.49-71.

LAKOFF, Georeges ; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**. New york: Basic books, 1999.

MC NEILL, David. **Hands and mind** : what gestures reveal about thought. Chicago : University of Chicago Press, 1992.

OZOUF, Jacques. **Nous, les maîtres d'école** : autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque. Paris : Julliard, 1967.

PAPE-CARPANTIER, Marie. **Manuel des maîtres**. Paris : Hachette, 1887.

SCHACHTER, Jacquelyn. The hand signal system. **TESOL Quarterly**. New-York: Teachers of english to speakers of other languages, vol. 15, n° 2, 1981 ; p. 125-138.

SCHEGLOFF, Emanuel ; SACKS, Harvey. Opening up closings. **Semiotica**. Berlin : De Gruyter , vol. 8, n° 4, 1973 ; p. 289-327.

SLOETJES, Han ; WITTENBERG, Peter. Annotation by category : ELAN and ISO DCR. *In* : CALZOLARI, N. *et alii*. (Dir.) **Proceedings of the 6th International conference on language resources and evaluation**. Marrakech : European Language Resources Association, 2008 ; p. 816-820.

TELLIER, Marion. L'Impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans. Université Paris 7 - Denis Diderot, 2006. Thèse de doctorat non publiée.

TRAVERSO, Véronique. **L'Analyse des conversations**. Paris : Armand-Colin, 2009.

WINKIN, Yves. **La Nouvelle communication**. Paris : Seuil, 1981.

Date de remise au comité de rédaction d'AntipodeS

le dimanche 14 octobre 2018

Date de publication

le dimanche 21 juin 2020

Pour citer cet article

MAZI, Farid ; AZAOUI, Brahim. Analyse multimodale de la pratique d'une enseignante de FLE durant les séquences d'ouverture et de clôture. **AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones**. São Salvador da Bahia de todos os Santos, Brésil : Universidade Federal da Bahia, vol.

Les auteurs

MAZI, Farid

Docteur, Maître de conférences A, Département de français, Université Badji-Mokhtar
Sidi Amar. BP 12. Annaba 23000, Algérie
farid.mazi@yahoo.fr

AZAOUI, Brahim

Docteur, Maître de conférences, LIRDEF EA3749, Faculté d'éducation, Université de
Montpellier
2, place Marcel Godechot, 34092, Montpellier, cedex 5, France
[brahim.azaoui@umontpellier.fr](mailto:brahim.azaoui.umontpellier.fr)

Droits d'utilisation



Cette revue est publiée en [libre accès](#) électronique sous la protection de la licence *Creative Commons* de type *Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*, dont les termes sont consultables en ligne à l'adresse <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode> : ses contenus sont publiés gratuitement et libres de droits d'utilisation non commerciale par un tiers, ce dernier étant néanmoins soumis à l'obligation de citation de source, de déclaration de toute altération et de publication dans les termes de la même licence. Les auteurs de travaux publiés sur ce site conservent leurs droits de copie (*copyright*).

Éditeur



AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones

ISSN électronique : 2596-1837

<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>

Instituto de Letras
Universidade Federal da Bahia

São Salvador da Bahia de todos os Santos
Brasil