



**Multimodalité de l'agir enseignant en classe de langue étrangère:
effet du contexte et rôle de la gestuelle**
*Multimodality of teaching in foreign classroom : the effect of context and
the role of gestures*

Bouzahouane Salima*
Université Badji Mokhtar d'Annaba.
(Algérie)
salima.bouzahouane@yahoo.com

Maarfia Nabila
Université Badji Mokhtar d'Annaba.
(Algérie)
maarfianabila@yahoo.fr

Résumé

Cette contribution s'interroge sur les modalités d'enseignement en classe de français dans des contextes socioculturels différenciés et le lien entre le niveau scolaire de l'apprenant, son appartenance socio-culturelle et la communication de l'enseignant à travers des stratégies verbales (reprise, reformulation ...), coverbales (gestes) et posturales (position du corps ou de ses parties), à travers l'analyse de l'agir de deux enseignants pendant le cours de français à des collégiens algériens. Nous nous sommes basées sur l'observation de classe et l'enregistrement audio et vidéo de deux séances de cours d'oral dans deux écoles, l'une au centre de la ville d'Annaba et l'autre en milieu rural.

informations sur l'article

Reçu

17 Septembre.2025

Acceptation

08 Décembre 2025

Mots clés:

- ✓ agir enseignant,
- ✓ contexte socio culturel,
- ✓ interactions verbales,
- ✓ gestes pédagogiques,

Abstract

This paper investigates the modalities of teaching French in differentiated sociocultural contexts, and the link between the learner's academic level, his or her sociocultural background, and the teacher's communication through verbal (repetition, reformulation...), coverbal (gestures), and postural (position of the body or its parts) strategies through the analysis of two teachers' acting during French lessons to Algerian middle school students. We based our study on classroom observation and audio and video recordings of two oral language teaching sessions in two schools, one in the center of the city of Annaba and the other in a rural area.

Article info

Received

September 17.2025

Accepted

December 08. 2025

Keywords:

- ✓ teacher action,
- ✓ socio-cultural context,
- ✓ verbal interactions,
- ✓ pedagogical gestures,



1. INTRODUCTION

Notre contribution met l'accent sur le déroulement de l'activité de compréhension de l'oral dans deux classes de français aux contextes socio-culturo-géographiques différenciés où nous avons étudié les interactions verbales enseignant/apprenants d'une part et, d'une autre, analysé les pratiques enseignantes et les stratégies verbales, coverbales et posturales mises en œuvre.

Notre analyse détaillée du geste pédagogique renvoyant à l'écoute, à savoir sa fréquence, sa durée, sa taille, son adresse et l'intervalle qui séparent les différents gestes, permet d'affirmer qu'il a une fonction interactive, communicationnelle mais essentiellement didactique vu que le recours aux gestes ou à la gestuelle coverbale est une stratégie d'enseignement complémentaire poussant l'enseignant face à une classe en difficultés à déployer plus d'efforts, de renforcer sa parole, à varier ses modalités énonciatives..., en somme, à adopter une stratégie d'enseignement multiple et multimodale.

1. 2. Revue de la littérature sur la communication non-verbale

Etudier l'apport des gestes pédagogiques et du non-verbal en classe de langue fait partie des efforts des didacticiens et linguistes. M.Tellier souligne que les gestes « peuvent servir trois fonctions principales : informer, animer et évaluer et permettent d'illustrer le discours verbal afin d'en faciliter la compréhension voire la mémorisation. » (2014 : 284). Quant au

non-verbal, elle le désigne comme « la façon dont le corps participe d'une manière plus ou moins directe à la communication. Ainsi les signaux émis par le corps de notre interlocuteur nous permettent de décoder des intentions, des émotions et des sentiments que sa parole ne dit pas forcément » (2014 : 281-282). Dans ce même ordre d'idées, J. Duvillardajoute que « l'enseignant ne peut pas tricher sur l'intention qu'il véhicule dans l'instant de sa représentation ; son corps, ses gestes, sa posture, son regard, son placement, sa voix, tous ces marqueurs le trahissent ; ils signent ce qu'il veut dans l'instant où il le vit. » (2017 : 63).

Quoiqu'ils aient des définitions distinguant ou fusionnant le paraverbal (prosodie, intonation, débit...), le co-verbal (les gestes qui accompagnent la parole) et le non verbal (la présence du corps communicant isolément de la parole), beaucoup de chercheurs, à l'instar de Birdwhistell, Scheflen, Condon, Dittmann, Jorro, Barrier, Coletta, s'accordent sur le fait que le langage corporel est plus riche en quantité informationnelle que les mots et que la part du non verbal en interaction peut véhiculer 70% de l'information dans un échange verbal et que même si « les mots sont le noyau dur, la variation prosodique c'est leur habillage sonore. Mais le reste ? Ce sont les 70% de non-verbal qui font vivre la relation ! » (J.-C. Martin, 2015 : 36).

3. Méthodologie

3.1. Déroulement de l'étude

Nous avons, durant l'année scolaire 2018-2019, conduit une observation participante des pratiques de deux enseignants travaillant au collège algérien lors du déroulement de l'activité de « compréhension de l'oral » au niveau de deux classes de première année moyenne dans deux établissements situés à Annaba et sa région. Le premier, celui « Ahmed Bouguessas », situé à 35 km de la ville, dans la commune de Berrahal, est caractérisé par le mode de vie rural de ses habitants tandis que le second, celui « AbaneRamdane » est situé au centre ville.

3.2. Procédure de collecte des données

L'activité de compréhension de l'oral intitulée « *Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences* », s'inscrit dans la deuxième séquence du deuxième projet du programme. Durant cette activité, d'environ 50 minutes, les deux enseignants ont respecté les étapes de son déroulement prescrites par l'inspecteur, les objectifs déterminés dans le programme officiel, et donné la même consigne d'écoute et presque les mêmes questions de compréhension inhérentes aux tâches assignées et la visée didactique proposée par le projet pédagogique, à savoir l'explication.

Pour constituer notre corpus, nous avons procédé à une collecte multiple de

données. En plus de la prise de notes, des fiches d'observation et de fiches de renseignements à remplir par les apprenants ou leurs parents résumant les principaux traits de leur profil socioculturel, nous avons procédé à des enregistrements audio à l'aide d'un magnétophone et effectué un enregistrement vidéo à l'aide d'un smartphone, ce qui nous a permis d'en exploiter des captures d'écran¹.

Ces données sonores ont été transcrites graphiquement selon un code que nous avons élaboré en nous inspirant de plusieurs conventions, notamment du système de transcription TEO.

Quoique ces enregistrements aient été autorisés et par préservation de la vie privée et de l'anonymat, nous avons flouté les visages sur les vidéos même si cela nous a malheureusement empêchées d'exploiter la contenance sémiotique qui aurait pu enrichir nos analyses du non-verbal notamment le regard, le sourire, les mimiques...

3.3. Public enquêté

Les profils des deux enseignants sujets de notre étude se ressemblent beaucoup : la même formation académique : titulaires d'une licence de quatre années en langue française de l'université Badji Mokhtar d'Annaba et ayant chacun douze années d'expérience d'enseignement au collège. Pour ce qui est des apprenants, ce qui les distingue, c'est le niveau des deux classes, qualitativement opposés selon les résultats et le classement annuels des

¹ Nous avons, pour les enregistrements audio et vidéo et par respect du droit à la vie privée, sollicité au préalable et obtenu les autorisations nécessaires de la part de la direction de l'éducation de la wilaya

d'Annaba, du chef d'établissement, des deux enseignants et des parents d'apprenants impliqués dans notre recherche.

établissements relatifs aux notes de la matière « français ». Pour ce qui est du profil des apprenants, nous le découvrons à partir des différents traits de l'identité socioculturelle, du niveau d'instruction et de la profession de leurs parents. Nous notons qu'en classe du milieu rural, neuf apprenants (sur 23) seulement ont répondu aux questions proposées dans la fiche de renseignements alors qu'à l'autre classe dont le nombre d'apprenants est 29, nous avons récupéré 19 formulaires.

Pour ce qui est du niveau de formation des parents, en classe du milieu citadin, sur 19 couples, 18 ont le niveau du supérieur et mentionnent la fonction d'employé, sans en préciser la nature, tandis que pour le milieu rural, le niveau scolaire le plus élevé est

celui de la 3^{ème} AS. En outre, trois femmes seulement sont sans travail pour le milieu urbain alors que pour celui rural seules deux mères travaillent.

D'une manière générale, le niveau scolaire des parents citadins vade la licence au doctorat, tandis que chez ceux du milieu rural, le niveau va du cycle primaire à la 3^{ème} AS. Il en va de même pour le profil professionnel : celui des ruraux varie entre un chauffeur, un maçon, et un entrepreneur, le reste des métiers ne sont pas déclarés, alors qu'en milieu urbain, les fonctions sont toutes de haut niveau : enseignants, ingénieurs, pharmaciens, médecins, directeurs...

4. Analyse

4.1. Autour des interactions verbales : ce que les enregistrements audio révèlent

Les tours de paroles en classe sont les échanges langagiers entre des participants actifs, des actes vérifiables et significatifs. Leurs contenus didactiques ainsi que le déroulement de leur cadre interactif permettent une mise au point du processus d'enseignement/apprentissage. Dans une première étape analytique du corpus, nous examinerons les dissemblances interactionnelles existantes en matière de compétences linguistiques dans deux classes aux qualités sociales, culturelles, économiques distinctes des apprenants. Le tableau suivant donne un descriptif chiffré résumant les principaux points de comparaison retenus de l'analyse de la compréhension de l'oral.

Tableau N° 1. Descriptif des interactions verbales en deux classes de FLE

Classe C	Classe R	Classe	Indicateurs de comparaison	Nature des interventions d'apprenants										
				T P	TP enseignant / Pourcentage	TP apprenants / Pourcentage	Interventions sollicitées						Interventions spontanées	
							Réponses aux questions de compréhension posées	Répétition de demandes	Reformulations / Explications	Synonymes / Antonymes / Mots relatifs	Exemples	Divers	Distinctions (contour en commande...)	Non distinctions (contour de la classe...)
419		178		87 (48,87%)	91 (51,12%)	27 (29,67%)	01 (1,09%)	00 (00%)	00 (00%)	00 (00%)	12+12+08 (13,18%+13,18%+8,79%)	00 (00%)	00 (00%)	27 (29,67%)
208 (48,6%)		87												
211		91												
114 (54,02%)		27												
04 (1,89%)		01												
07 (3,31%)		00												
12 (5,68%)		00												
10 (4,73%)		00												
24+4+4 (11,37%+1,89%+1,89%)		Divers												
03 (1,42%)		00												
01 (0,47%)		00												
15 (7,10%)		Demande la prise de parole												

Ce tableau peut être lu simultanément de la manière suivante :

Sur l'axe horizontal, nous trouvons les différentes caractéristiques du cadre participatif et la nature (contenu) des interventions apprenantes dans chaque classe enquêtée.

Sur l'axe vertical, c'est une lecture comparatiste des variables, appelés ici "indicateurs de comparaison", entre les deux classes.

Bien que la durée de l'activité soit presque identique dans les deux classes : 48 minutes en classe du milieu rural (désormais CMR) et 46 dans celle du milieu citadin (désormais CMC), les chiffres en haut exposent un écart important entre le nombre de tours de paroles (TP) en CMR et CMC. Une lecture isolée des conditions intrinsèques et extrinsèques du déroulement de l'activité dans les deux classes pourrait conduire à dire que les interactions en CMC ont considérablement augmenté. Cependant, les TP relevés pour ces mêmes classes en activité de compréhension de l'écrit en CMR sont au nombre de 412 et en CMC 633 alors que pour l'activité d'expression orale, on en relève 317 en CMC et 624 TP en CMR.

Au cours de l'activité de compréhension de l'oral, on relève 419 TP échangés en CMC, alors qu'en CMR on en relève à peine 178. Toutefois, le pourcentage de prise de parole des enseignants (51,12% et 50,35%) est presque similaire. Cette similitude quantitative entre les prises de parole enseignantes montre la réussite des deux enseignants à faire partager les moments interactifs avec leurs partenaires et également de l'absence d'une position dominante de l'enseignant.

Revenons à l'explication de l'écart flagrant entre le nombre de TP enregistré dans les deux classes : pour la CMR il faut signaler une rupture du cours de 5 minutes induite par la visite du directeur pour distribuer les bulletins trimestriels aux apprenants, qui a engendré une autre perte de temps afin que l'enseignant reprenne la tâche et enchaîne. Notons aussi le recours

à plusieurs reprises de l'enseignant au support audiovisuel pour assurer la compréhension à chaque mauvaise ou confuse réaction de la part des apprenants a été un autre facteur entravant pour le bon déroulement de l'activité. Pour l'autre classe, l'enseignante a choisi de commencer son cours par une phase d'imprégnation qui a duré neuf minutes où elle a testé les pré-requis chez les apprenants pour les mettre en situation : ce n'est qu'au TP 110 qu'elle entamera l'activité proprement dite, ce qui justifie le nombre élevé de ses tours de parole par rapport à ceux de l'enseignant de la CMR. Les deux extraits suivant le montrent clairement :

Extrait 1 → début de l'activité au cours de la séance en CMC

108 E : c'est

109 A AA: l'homme

110 E : voilà / très bien maintenant vous allez / écouter pour une première fois / la vidéo /

le support sonore / ne faites rien du tout / posez les stylos c'est à partir de la deuxième écoute vous allez répondre dans la partie brouillon ok ? // partie brouillon (première écoute.

Extrait 2 → début de l'activité au cours de la séance en CMR

1 E : bon d'abord la première chose qu'on va faire / c'est de la compréhension de l'oral d'accord ? on va comprendre à l'oral / première chose deuxième / je vais vous montrer la vidéo prenez des notes prenez un crayon et prenez des notes aussi je vais vous la montrer la deuxième fois troisième fois et à chaque fois je vous pose des questions et vous répondez

ok ? fermez les fenêtres (première écoute)

2 A : (xxx)

3 E : c'est bon c'est clair de quoi ça parle et ect oui maintenant[↑] on va écouter une deuxième fois et vous allez répondre à ces questions ah / première question que[↑] l est le thème de la vidéo ? de quoi pa[↑] rle cette vidéo quel est le problè[↑] me que traite la vidéo ? Deuxième question quelle est la température la température, darajat al arrara (il l'a traduit en arabe) la température moye[↑] nne de la terre ? et troisième question qui est le responsable de ce problème d'acco[↑] rd (xxx) et vous répondez !

Le deuxième point à signaler est le nombre des demandes de prises de parole entre les deux classes où on en compte 27 pour la CMR (29,67%) alors qu'en CMC il n'y avait que 15 demandes soit 7,1% du total des TP. Nous avons observé en CMR une insistance continue de l'enseignant à faire participer toute la classe et son attente jusqu'à ce que bon nombre d'apprenants soient prêts à intervenir. Nous avons également senti comme un défi relevé par les apprenants pour se montrer capables devant une invitée à la classe que nous expliquons par le désir de surmonter les difficultés en langue orale fort explicites comme celles de prononciation et une volonté consciente de se présenter performants.

En CMC, on a constaté une sérénité où les apprenants participent calmement, en levant les doigts en toute aisance et assurance reflétant ainsi une confiance en soi bien marquée.

Nous abordons à présent le contenu de ces échanges verbaux pour relever les dissemblances dévoilant le réel niveau scolaire de chaque classe encours de l'oral. Les interventions apprenantes ont été catégorisées en « interventions sollicitées », c'est-à-dire suite aux consignes précises et en « spontanées », de libre désir personnel que nous avons classées en « didactiques » et « non didactiques ». La seule intervention spontanée en CMC est celle de « corriger ses camarades », marquée deux fois par la même apprenante, alors que la CMR n'a manifesté aucune intervention en dehors de la sphère de la demande volontaire de la parole.

Réponses aux questions de compréhension

Faire comprendre est l'objectif ultime recherché par l'enseignant car c'est le premier pas vers le savoir et la découverte chez son apprenant. Ainsi, le décodage sémantique est l'étape essentielle qui permet l'accès à d'autres compétences visées en enseignement/apprentissage de toute discipline, dans notre cas le français. De ce fait, les réponses aux questions de compréhension dominant lors de la séance d'oral faisant le nombre de 114 TP en CMC et 27 TP en CMR. Encore ici, un écart remarquable entre les deux classes expliqué par la dominance d'autres types d'interventions tels que : valider et compléter les propos de l'enseignant ainsi que les demandes de parole en classe CMR qui occupent une place assez importante par un nombre 59, à côté de 47 en CMC. Ceci dit que la dominance d'une catégorie d'intervention va influencer inévitablement l'existence des autres types

d'échanges. Toutefois, le contenu de ces questions de compréhension se limite au repérage et à la répétition des phrases simples du support écouté, et à plusieurs reprises comme le clarifie l'extrait 3:

Extrait 3 → Exemples des questions et réponses de compréhension en CR

3 E : *c'est bon c'est clair de quoi ça parle et ect oui maintenant[↑] on va écouter une deuxième fois et vous allez répondre à ces questions ah / première question que[↑] l est le thème de a vidéo ? de quoi pa[↑] rle cette vidéo quel est le problè[↑] me que traite la vidéo ? Deuxième question quelle est la température la température (il l'a traduit en arabe) la température moye[↑] nne de la terre ? et troisième question qui est le responsable de ce problème d'acco[↑] rd (xxx) et vous répondez*

11 E : *stop allez ah la première question quel est le thème de cette vidéo ? de quoi parle ? oui*

A : *il parle du changement climatique*

17 E : *quin[↑] zequi[↑] nze degré la température moyenne de la terre quin[↑] ze degré d'acco[↑] rd donc la température moyenne de la terre peut atteindre quin[↑] zedegré donc il y eu un changement/mais pourquoi il y a eu ce changement ? qui est le responsable de ce changement ?*

19 A : *le responsable de ce problème activités humaines.*

Procédés lexicaux recherchés

La compréhension de l'oral est une activité qui se veut être réservée à l'accès au sémantique. Toutefois

trois catégories d'interventions apprenantes sont absentes en classe CMR : la reformulation/explication, la synonymie/antonymie et l'exemplification, alors qu'elles se manifestent fortement en CMC enregistrant un pourcentage élevé de 19,9% du total des TP. Ces types de procédés linguistiques dévoilent un certain niveau d'abstraction et de réflexion qui interpelle la mémoire, mais également une richesse lexicale d'où la présence de 12 synonymes et 6 antonymes recherchés, dix exemples donnés comme l'illustrent ces extraits :

Extrait 4 → exemples des synonymes, antonymes et exemples recherchés en CC

7 E : *rappelez-moi les enfants qu'est ce que ça veut dire progrès ?*

8 A : *développement*

10 A : *amélioration*

12 A : *madame c'est une évolution*

33 E : *qu'est ce que ça veut dire conséquence ? on a déjà vu ça, conséquence ça veut dire ?*

34 A : *résultat*

45 E : *notre environnement /donc expliquez et dites quels types de pollution ? c'est à dire on va parler de quoi ? donnez moi des exemples*

46 A : *la pollution de l'air*

48 A : *la pollution de la mer*

49 E : *la pollution de la mer /c'est à dire la pollution ? C'est à dire ?*

50 A : *de l'eau*

52 A : *la pollution de la terre*

53 E : *la terre l/a terre c'est à dire la pollution du ?*

54 AAA : *sol*

75 E : notre environnement est sa[↑]le / le contraire de sale ? le contraire de sale ?

76 EAAA : propre

77 E : vous avez un synonyme dans la question

78 AAA : (xxx) sain

81 E : sain / le synonyme de propre sain / les deux synonymes sont le contraire de pollué et[↑] sale / d'accord ?

L'explication : pour le programme de la première année moyenne c'est l'essence du deuxième projet qui s'intitule « je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences ». Elle est fort présente en CMC représentant 13 % des échanges (tableau 1) et absente en CMR chez des apprenants où l'objectif premier est de repérer le sens, accéder à la compréhension des supports proposés et donner des explications possibles.

La reformulation : elle apparaît à son tour comme levier prouvant les capacités intellectuelles des apprenants, c'est l'un des procédés proposés dans le programme officiel de la première année moyenne et figure à la page 82 du manuel scolaire. Le plus remarqué, c'est que l'enseignante a exploité et réemployé les pré-requis de ses apprenants en pleine phase pédagogique, comme au début de l'imprégnation à titre d'exemple :

Extrait 5 → exemples de reformulations demandées en CC

61 E : de vue / très bien donc je vais donner mon[↑] opinion / donc qu'est ce que je vais dire ?

62 A : moi je pense

63 E : très bien /alors /reformulez

64 A : je pense de notre

65 E : je pense

66 E AAA : que

67 E : que parce que on a dit que pensez vous /donc je pense que

68 A : je pense que notre environnement est pollué

69 E : que notre environnement est pollué / vous êtes d'accord ?

Interventions sollicitées diverses

Les échanges langagiers des apprenants varient également entre lecture, validation ou complétion des propos de l'enseignant et répétitions. Ce qui est à dire pour ce type d'interventions c'est que l'objectif n'est pas lié à l'apprentissage central de l'activité (la compréhension orale) et que ces échanges visent des objectifs scolaires généraux : la lecture renforce les capacités scripturales et orthographiques, la répétition est une aide à la mémorisation et l'acte de valider ou compléter les propos de l'enseignant servirait comme indice de suivi et de compréhension de la part des apprenants. Les pourcentages relativement élevés de ce type d'échanges (36,26 % en CMR) et (17,06% en CMC) montrent l'espace important qu'occupent ces interventions lors d'une séance scolaire. Bien évidemment, un écart entre ces deux pourcentages peut se justifier par l'absence des autres types d'intervention en CMR par rapport à l'autre classe laissant ainsi la dominance de tels types d'échanges verbaux.

Au delà de ces lectures interprétatives du déroulement des interactions verbales effectuées sur la base des enregistrements audio, l'observation en classe, les notes prises ainsi que les enregistrements vidéo nous ont davantage informées et dévoilé encore plus la réalité de ces dernières.

4.2. La communication corporelle de l'enseignant : ce que les films de classe dévoilent

Le corpus vidéo soumis à l'analyse complète ce que révèle l'enregistrement audio et nous renseigne sur les pratiques langagières non verbalisées enseignantes et le déroulement des interactions en classe. Nous nous limiterons dans le cadre de cet article à l'étude de quelques aspects de la communication coverbale et non-verbale de l'enseignant pour faire « écouter » ses apprenants, compétence primordiale en compréhension orale.

Ecouter : une consigne-clé en cours d'oral

Le choix d'étudier la compétence auditive a été motivé par notre constat de l'insistance incessante de l'enseignant de la CMR sur l'acte d' « écouter » en le comparant avec la CMC. Etudier la compréhension orale afin de voir si la consigne représentait un frein ou plutôt un atout en classe de français. La transcription des interactions verbales nous a dévoilé la présence lexicale de la consigne d'écoute et sa forte charge didactique et nous a permis de voir comment cette consigne d'écoute est énoncée par l'enseignant en cours d'oral afin de favoriser la prise de parole et réaliser les autres tâches d'apprentissage.

L'analyse du contenu de cette activité en CMR et en CMC a permis d'élaborer le

tableau suivant englobant les chiffres et les statistiques inhérents à la consigne d'écoute suivie d'une lecture interprétative.

Tableau N°2 : Modalités énonciatives de la consigne d'écoute en CMR et CMC

« Ecouter » en	Consignes explicites (Pourcentage)				Consignes implicites (Pourcentage)			
	Verbale	co-verbale	gestuelle	Total	Verbale	co-verbale	Gestuelle	Total
CMR	12 (41.37%)	12 (41.37%)	5 (17.24%)	29 (100%)	12 (57.14%)	6 (28.57%)	3 (14.28%)	21 (100%)
CMC	7 (77.77%)	1 (11.11%)	1 (11.11%)	9 (100%)	5 (62.50%)	3 (37.50%)	0 (0%)	8 (100%)

La **consigne explicite**, c'est la demande franche ou l'ordre explicitement exprimé par l'enseignant, c'est généralement ce qui se fait au début de l'activité pour inciter l'apprenant à être attentif, à se concentrer et à le rappeler s'il estime une déconcentration ou incompréhension de sa part. L'extrait suivant de la CR exemplifie les deux cas :

25 E : écoutez bien, esmaoumlih(il le dit en arabe)

29 E : c'est bon ? non /// ça sonne à l'oreille non (xxx) écoutez bien même pas trente sept minutes pardon secondes allez !

Quant à la **consigne implicite**, c'est lorsque l'enseignant s'occupe d'abord de l'explication des autres consignes qui ne se font obligatoirement qu'en passant par l'écoute du support sonore sans pour autant trop insister sur l'acte d'écoute, en voici deux exemples :

54 E : troisiè^{me} maintenant une au^{tre} activité

/// troisième qu'est ce qu'on va faire dans la troisième écoute relie / les deux parties (xxx) /// depuis sans eux / et trois le^x / cherchez la deuxième partie de la phra^{se} nous avons s'est transformé /ou bien la révolution

56 E : oui (xxx) la révolution industrielle⁺ et la

(xxx) il serait très froid /la même activité mais autrement d'accord vous allez relier ce que vous entendez de la première partie et cherchez dans la deuxième partie de l'écoute d'accord depuis sans eux s'est transformée la révolution industrielle et il serait très froid d'accord

Du tableau, il ressort que le nombre des deux types de consignes d'écoute en CMR (50) approche le triple de celui en CMC (17). En CMR son expression claire et verbalisée est signalée 12 fois. Elle est également énoncée 12 fois accompagnant la parole et 5 autres fois à travers le geste seul, alors qu'en CMC l'enseignante n'a recouru qu'une seule fois à la synchronisation de sa parole avec le geste qui convient et une seule fois en l'employant seul. Ce qui est à préciser, c'est que le recours de cette enseignante (geste n°1) est dû à sa volonté de se corriger car elle a demandé aux apprenants d'écouter la vidéo puis elle s'est rattrapée en lisant le support sonore et en faisant le geste en question, et ce pour ne pas induire ses apprenants en erreur. Quant aux autres gestes incitant à l'écoute, la vidéo montre qu'elle les a émis après avoir ressenti une déconcentration des apprenants et une incompréhension de la réponse d'un apprenant. Quatre gestes coverbaux sont énoncés en langue arabe seule et un cinquième dans les deux langues : le français et l'arabe.

4.1.1 Le geste pédagogique en classe de FLE

Pour une analyse plus approfondie, nous avons été amenées à examiner puis comparer le taux gestuel des deux enseignantes pour en décrire objectivement le profil gestuel. Pour la CMR, 26 gestes sont émis incitant à l'action d'écouter, ce qui est le triple de ce qui est effectué en CMC (8 fois). Ces mêmes 26 gestes représentent la moitié du total des consignes d'écoute en CMR ce qui est plus de cinq fois supérieur à celles présentes en CMC. Précisons que le type de geste étudié ici est iconique vu qu'il renvoie à un objet concret ou à une action suivant la typologie proposée par McNeill (1992). Tous les gestes de la consigne d'écoute figurent dans les captures des vidéos en annexe 2.

Pour étudier ces *gestes d'écoute*, nous nous sommes basées sur cinq paramètres d'analyse comparatiste :

La fréquence du geste : en CMR le taux des gestes d'écoute qui sont au nombre de 26 est de 78,78% du total des gestes pédagogiques de 33 (dont 3 gestes iconiques incitant à la tâche d'écriture ou la prise de notes et 4 gestes indiquant l'action de relier). Pour la CMC, on relève 5 gestes d'écoute soit un pourcentage de 45,45% de la totalité des gestes pédagogiques (dont 2 gestes pour la tâche de reformulation et 4 pour l'action d'entourer).

La durée du geste : c'est un indicateur important pour l'analyse puisqu'il permet de préciser la charge didactique du geste pédagogique. En CMR, le geste le plus

court de quelques fractions décimales d'une seconde figure sur la capture 22 et se fait à l'aide de la feuille de cours au lieu du doigt. Quant aux plus longs gestes, il y a celui n°1 et celui n°15 qui ont duré environ 3 secondes et le geste n°11 qui a excédé les 4 secondes, une durée assez importante et significative. Pour la CMC, aucun geste ne dure plus d'une seconde et quelques-uns se font en quelques tierces de seconde.

L'intervalle entre les gestes : ce paramètre éclaire sur les moments propices de l'activité en question, le moment exact de la concentration des gestes et leur fonction didactique par rapport au déroulement de l'activité. Dans la figure 1, en classe CMR la durée la plus courte est de moins d'une seconde entre les gestes 1 et 2, la plus longue de presque 10 minutes entre les gestes 23 et 24. Quatre gestes se font en 28 secondes (capture 4→7), deux secondes uniquement séparent les gestes 5 et 6 et 9 et 10... La figure 2 montre que la durée entre les gestes 1 et 2 dépasse les 13 minutes et la plus courte est de 59 secondes entre les gestes 2 et 3 en classe CMC.

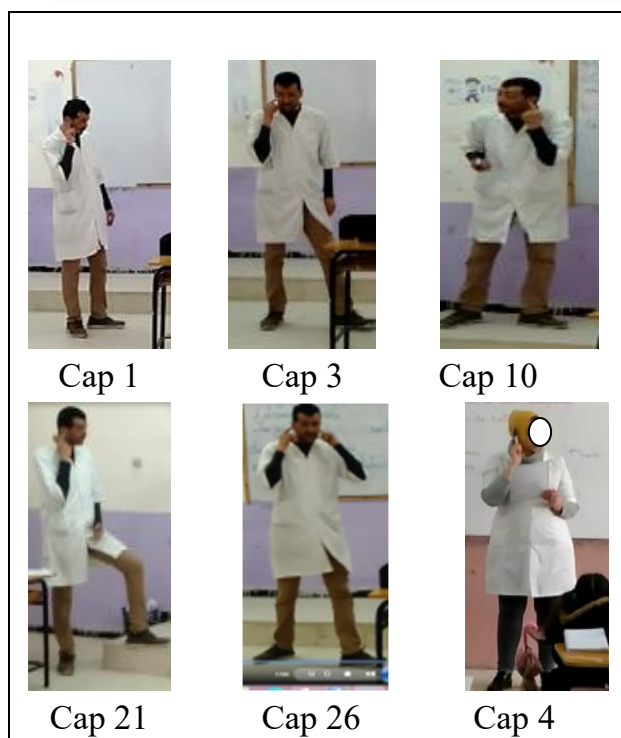
La taille du geste : Selon la conception de McNeill (1992), l'amplitude d'un geste peut s'étendre dans l'espace et permet d'en mesurer la taille qui peut couvrir les zones suivantes : centre-centre, centre-périphérie et extrême périphérie. En plus de la taille, il est important de remarquer qu'il y a trois gestes effectués en CMR à l'aide des deux mains simultanément (captures 8, 23 et 25 de la figure 1) dont l'objectif est sans doute l'optimisation du geste pédagogique. A partir des 26 captures, nous observons que tous les gestes effectués sont de taille plus

au moins large atteignant la quatrième zone. Cependant, quelques gestes, dont celui 1 de la figure 3, visant l'explication du mot « température », ne franchit pas la zone de centre où l'enseignant se sert de ses deux mains, serrées et croisées, pour exprimer la chaleur.

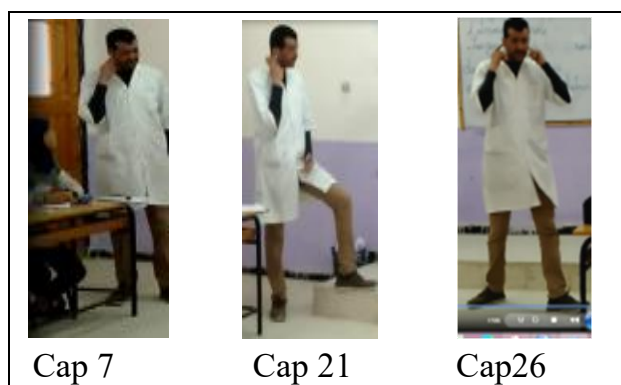
Figure 1 : Les tailles des gestes pédagogiques



La taille du geste dépend également de la posture qui le couvre : si l'enseignant est en train d'animer, d'évaluer ou d'expliquer (postures 2, 3, 4), il élargit son espace gestuel en ouvrant son corps au maximum pour donner de l'ampleur et donc du poids à son action. S'il est au moment d'écouter ses apprenants ou de les attendre écouter le support sonore, son corps se serre et par conséquent l'étendue de sa gestuelle se réduit (captures 1, 3, 10, 21, 26 en CR, et 4 en CC).



L'adresse du geste : après avoir senti la déconcentration, le désintérêt, l'incompréhension ou reçu de fausses réponses de la part de quelques apprenants, l'enseignant de la classe CMR, a adressé par trois fois son geste pédagogique à un apprenant précis (captures 7, 21, 26), ces apprenants nécessitent donc plus d'attention de leur enseignant.



Les 23 autres gestes sont orientés vers toute la classe. Quant à la CMC, à aucun moment l'enseignante ne s'est adressée à un apprenant seul. Ceci montre que l'enseignant de CMR doit renforcer la compétence auditive pour l'ensemble du groupe.

4.1.2 Les principales postures enseignantes lors du cours d'oral :

Il n'est pas possible ici de décoder toutes les composantes du langage corporel des sujets (gestes, mimique, regard, proxémie, posture, habillement...), mais ce qui importe le plus dans cette étude c'est de décrypter d'une manière synthétique l'attitude enseignante en situation d'interaction, autrement dit comment la posture de l'enseignant incite et crée un climat d'interaction et de dynamique en cours d'oral.

La posture, c'est la position du corps du locuteur par rapport à son (ses) interlocuteur(s) reflétant ce qui est dissimulé et qui est appelé « attitudes ». Quoique la différence entre les deux apparaisse floue ou parfois confuse, elle est bien exprimée dans ces propos de J.-C. Martin : « les postures sont les reflets physiques de nos attitudes psychiques. La posture est apparente, l'attitude est invisible. Il suffit de rendre la posture transparente pour déchiffrer l'attitude. » (2015 :161). Pour la décoder, il faut en discerner quelques caractéristiques. Selon J.-C. Martin, il existe quatre postures principales recouvrant quatre attitudes vitales : posture en extension (attitude de dominance), posture en contraction (attitude de soumission), posture en approche (attitude de partage) et posture en recul (attitude de rejet). Ceci veut dire que les intentions psychiques déterminent consciemment ou non quelle posture avoir ou faire paraître.

Prenons alors ces images illustratives de quelques postures chez les deux enseignants :

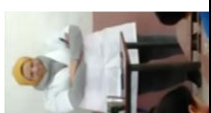
Les deux enseignants se mettent debout tout au long de la séance, tout en gardant quasiment les mêmes postures globales, sachant qu'une posture générale renferme d'autres dites partielles, puisqu'elle se lit à partir des parties corporelles telles que les mains, les bras, les épaules, le menton, le buste, les jambes... Décortiquons à présent quelques-unes :

Chez les deux, une allure bien déterminée s'impose. Sur sept images, il est clair que ces enseignants tiennent à leur rôle de professeur, détenteur des connaissances et des savoirs, dont le rôle principal est de les transmettre à un public d'apprenants. Ils dominant leur métier, une telle position est justifiée par le fait qu'ils adoptent une posture en extension/approche :

Les mains et les bras: ils s'éloignent du corps dans quatre images (postures 1, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13) donnant l'impression de ne pas rester coller au corps, ce qui est un signe d'assurance et d'indépendance quand les mouvements des mains et bras se manifestent libres, ouverts, les paumes vers le ciel. Quand la main est mise sur une hanche (postures 1, 8) cela veut dire que le locuteur est prêt à affronter ce qui est en face de lui et qu'il maîtrise la situation, c'est un peu semblable à l'image que donne le sportif en début de la compétition. Lorsque les bras se croisent (postures 2, 9), c'est l'image stéréotypique de l'enfant sage qui reçoit, se soumet et se laisse influencer. Paradoxalement, cette image corporelle s'oppose à une attitude de dominant, de confiant, toutefois elle n'apparaît dans les vidéos que peu de fois, ce qui nous conduit à dire qu'elle est le signe d'une volonté réelle du locuteur d'apaiser, d'attendre, de partager et de

faire participer son interlocuteur. Autrement dit, cette posture partielle relève des caractéristiques d'une autre posture, dite d'approche, qui parfois rompt avec une posture dominante pour la teindre de quelques unes de ses spécificités.

Effectivement, ces deux postures

 Posture 7	
Posture 6 	Posture 13 
 Posture 5	Posture 12 
 Posture 4	 Posture 11
 Posture 3	 Posture 10
 Posture 2	Posture 9 
 Posture 1	Posture 8 

marquent des moments d'écoute des apprenants lorsque l'enseignant est en train d'attendre : ce sont des moments

d'apprentissages vitaux pour ce type d'activité.

Le buste : s'il est en avance par rapport au reste du corps vers l'apprenant (posture 7) cela dévoile l'écoute, la volonté de rapprochement et de coopération. Quand la rotation du buste est vers le côté gauche d'un locuteur droitier, c'est l'indice d'une indifférence, d'un désengagement de sa part, alors que lorsque l'orientation de cette partie importante du corps est vers la droite (posture 14), c'est la marque d'une implication ou d'un engagement (J. Messinger, 2018).

Les jambes : J. Messinger dit que « les jambes sont les piliers de la maîtrise de soi » (2018 : 247), pour insister sur leur rôle afin de discerner clairement une posture enseignante. Quoique qu'en CMC, la position des jambes ne soit pas bien visible à cause de la disposition des rangées et de l'effectif, toutes les images ci-dessus montrent des jambes écartées avec souvent une qui est avancée par rapport à l'autre, donnant selon plusieurs auteurs l'impression d'une possession de l'espace-classe. Egalement, une jambe d'appui qui s'avance désigne une volonté de coopération, de rapprochement physique même si la posture est fixe, le corps immobile et que les jambes sont bien ancrées au sol... C'est l'intention de partage et la volonté de faire participer son auditoire.

La tête : peu inclinée et penchée sur le côté, elle signifie une disposition à une écoute bienveillante (postures 2,3) comme nous l'inspire les propos de J.-C. Martin : « regardez les peintures et les représentations du Christ sur la croix. Toutes (ou presque) ont une particularité de montrer la tête du Christ sur le côté alors

que, de façon naturelle, la tête devrait tomber en avant. Symboliquement, c'est bien d'une écoute miséricordieuse dont il s'agit. » (2015:179). Un cou tendu désigne bien visiblement la curiosité de savoir ce que l'autre à dire et de bien vouloir l'écouter (posture 7).

4.1.3 Synthèse des résultats des différentes analyses

- Les deux enseignants ont réussi à favoriser la prise de parole des apprenants et les postures enseignantes adoptées le confirment,

- Le contenu et la qualité des échanges verbaux ainsi que le taux gestuel enseignant dépendent du niveau scolaire de l'apprenant,

- Le geste pédagogique de l'écoute a pour objectif d'*installer*, d'*initier*, d'*inciter*, et d'*insister* sur l'écoute dans une classe en difficulté d'apprentissage, et une fonction d'animation et de rappel en classe d'apprenants suffisamment habitués à écouter et parler le français,

- L'appartenance géographique et le milieu familial sont des facteurs non négligeables dans l'apprentissage du français.

5. Conclusion:

Cette contribution a mis l'accent sur le déroulement de l'activité de compréhension de l'oral de deux classes de français aux contextes socioculturo-géographiques fort différenciés où nous avons essayé d'analyser les interactions verbales des apprenants d'une part et, d'une autre, de décrire les pratiques enseignantes correspondantes. Cette étude de nature comparative a abouti à des

résultats significatifs à partir de deux corpus l'un audio et l'autre visuel.

Cette étude détaillée du geste pédagogique renvoyant à l'écoute, à savoir sa fréquence, sa durée, sa taille, son adresse et l'intervalle qui séparent les différents gestes, permet d'affirmer qu'il a une fonction interactive, communicationnelle mais essentiellement didactique vu que le recours aux gestes ou à la gestuelle coverbale est une stratégie d'enseignement complémentaire poussant l'enseignant face à une classe en difficultés à déployer plus d'efforts, de renforcer sa parole, à varier ses modalités énonciatives..., bref d'adopter une stratégie d'enseignement multiple et multimodale.

Ce qui nous a intéressées, c'est la description des pratiques enseignantes langagières et non-langagières et le processus de prise de parole des apprenantes où nous avons essayé d'examiner la nature et l'efficacité de l'action enseignante et de savoir quelle relation pourrait exister entre l'agir professoral et les interactions verbales en classe de FLE. Une classe qui se veut singulière, spécifique, conditionnée et déterminée par d'autres facteurs extrinsèques mais fort agissants. Rappelons enfin qu'à partir d'une corporéité visiblement affirmée, l'enseignant peut franchir et réussir son cours d'oral où l'initiale compétence d'écoute est en phase de s'installer pour la plupart des apprenants pour qui le français est purement une langue étrangère. En adoptant donc une posture claire, solide, ambiguë des fois mais inévitable certainement pour homogénéiser plusieurs intentions et attitudes indispensables en

cours de français. Ce qui est à dire, c'est que les postures se marient, s'opposent, s'affrontent pour donner à la fin une image complexe, voire contradictoire incarnant la complexité de l'être humain, un être communiquant, un corps agissant, mais surtout des intentions intérieures de faire le mieux, de faire avancer et d'aider à réussir... Cette complexité de l'humain et de l'interaction humaine qui naît de la rencontre de tant de psychés, d'état d'âmes, de corps, de postures, d'attitudes, et d'intentions conscientes ou non rend alors la mission du décodage, d'analyse et de découverte assez difficile.

6. Références bibliographiques

- Azaoui, B., Denizcin, C. (2015), De la nécessité de reconsidérer la segmentation du geste pédagogique et la définition de l'espace gestuel dans une approche écologique, HAL, Toulouse.
- Barrier, G. (2017), La communication non verbale, Comprendre les gestes : perception et signification, ESF, Paris.
- Cicurel, F. (2011), Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe, Didier, Paris.
- Colletta J.-M., Millet. A. et C. Pellenq (2010), Multimodalité de la communication chez l'enfant, Ellug, Grenoble.
- Duvillard, J. (2017), Ces gestes qui parlent : l'analyse de la pratique enseignante, ESF, Paris.
- Guaïtella, I., Santi, S. (1999), Oralité et gestualité : Communication

multimodale, interaction, L'Harmattan, Paris.

Jorro, A. (2004), Le corps parlant de l'enseignant, Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Université de Laval, Québec.

Jorro, A. (2006), L'agir professionnel de l'enseignant, Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, HAL.

, Paris.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990), Les interactions verbales, I/Approche interactionnelle et structure des conversations, Armand Colin, Paris.

Martin, J.-C. (2015), La bible de la communication non verbale, Leduc, Paris.

McNeill, D. (1992), Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought; The Chicago University Press, Chicago.

Messinger, J. (2018), Ces gestes qui vous trahissent : la bible illustrée pour décoder le sens caché de tous les gestes, J'ai lu, Paris.

Tellier, M., Cadet L. (2014), Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique, Maison des Langues, Paris.

(xxx)→ mot/discours incompréhensible

() → commentaires

/ →une pause courte

// →une pause moyenne

/// →une pause longue

↑→intonation montante

↓→intonation

descendante

Numérotation → tours de parole

7. Annexes

Annexe 1 : Code de transcription

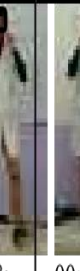
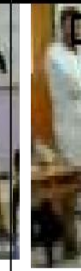
E→ enseignant(e)

A →apprenant

AAA→ plusieurs apprenants parlent en même temps

EAAA → l'enseignant et les apprenants parlent en même temps

Annexe 2 : Figures représentant le geste de la consigne d'écoute en CMR

												
00:00: 12	00:0 0:34	00:0 1:07	00:0 5:03	00:0 5:09	00:05: a	00:0 5:31	00:0 6:48	00:0 7:00	00:07: 02	00:09: 57	00:12: 39	00:12: 48
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
												
00:13: 33	00:1 4:22	00:1 4:26	00:1 8:18	00:1 8:22	00:18: 34	00:0 0:06 V 2	00:0 0:42	00:0 4:14 V 2	00:14: 02 V 2	00:16: 01	00:17: 06	00:17: 12