

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Université d'Oran 2

Faculté des Langues Etrangères
Thèse de Doctorat ès Sciences en Langue Française
Option : Didactique

**Le geste pédagogique comme outil didactique : pour
une nouvelle multimodalité de l'agir professoral de
la compréhension de l'oral du FLE en classe de
cinquième année primaire**

Khadidja KADDOUR TIMSIT

Sous la direction de Dr. Souhila SOLTANI MCA (ENS d'Oran)
Présentée et soutenue publiquement le 02/05/2024

Membres du jury

Présidente : Pr. Aissa KHALDIA	Professeure (Université d'Oran2)
Rapporteur : Dr. Souhila SOLTANI	MCA (ENS d'Oran)
Examineur : Pr. Mohamed TOUATI	Professeur (Université d'Oran2)
Examineur : Dr. Abdelouahid TIOUIDIOUINE	MCA (Université de Relizane)
Examinatrice : Pr. Dounia MIMOUNI	Professeure (Université d'Oran2)
Examinatrice : Dr. Hafida BERBER	MCA (Université de Mostaganem)

Année universitaire 2023/2024

Remerciements

En ce moment solennel de ma vie académique, je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette thèse de doctorat.

En premier lieu, je remercie chaleureusement Dr.Souhila Soltani pour son encadrement précieux, ses conseils éclairés, et la confiance inébranlable qu'elle a placée en moi tout au long de ce parcours académique. Sans son soutien indéfectible, ce travail n'aurait pas pu atteindre son aboutissement.

Je suis également honorée et reconnaissante envers les membres de mon jury de soutenance, les Prs Aissa KHALDIA, Mohamed TOUATI et Dounia MIMOUNI ainsi que les Drs Abdelouahid TIOUIDIOUINE et Hafida BERBER pour avoir accepté d'évaluer ce travail.

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers ma famille : les TIMSIT, particulièrement Bouziane, Amina TIMSIT, Romaiassa TIMSIT, Abdennour TIMSIT, Omar TIMSIT et Jenna TIMSIT, ainsi que les KADDOUR, principalement Yasmine, pour leur soutien inestimable tout au long de cette aventure académique. Leur patience, leur encouragement et leur compréhension m'ont été d'un soutien inestimable, et ce travail est dédié en partie à leur amour et leur soutien constants.

Mes remerciements vont également aux enseignants qui ont généreusement accepté d'être filmés et interrogés dans le cadre de cette recherche. Leur participation active a grandement contribué à l'enrichissement de cette thèse.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers Pr. Mohamed EMBARKI de l'université de Franche-Comté pour son soutien et ses précieux conseils.

Enfin, je n'oublierai pas de remercier chaleureusement toutes les personnes qui se reconnaissent notamment Pr. Belkacem Dalila dont les encouragements et le soutien moral ont été une source d'inspiration constante tout au long de ce voyage académique.

À toutes ces personnes, je vous adresse mes plus sincères remerciements. Votre soutien, votre expertise et votre présence ont été essentiels à la réalisation de cette thèse.

À l'âme lumineuse et aimante de ma mère Yamina BOUKHETTALA, qui a toujours été ma source d'inspiration et de force, ce travail est dédié avec tout mon amour et ma gratitude infinie.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
CHAPITRE I : CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE : APPROCHE METHODOLOGIQUE ET CONTEXTE	16
INTRODUCTION	17
1 RECUEIL DE DONNEES ET CONSTITUTION DU CORPUS	18
1.1 CORPUS AUDIOVISUEL DE L'OBSERVATION DE CLASSE.....	18
1.1.1 <i>Présentation des enseignants</i>	18
Informations sur l'école de l'enseignante E3 et l'enseignant E1	19
Informations sur l'école de l'enseignante E2.....	19
Informations sur les salles classes	20
1.1.2 <i>Conditions d'enregistrement et matériel utilisé</i>	24
1.1.3 <i>Informations sur les apprenants</i>	24
1.1.4 <i>Activité observée</i>	25
1.1.5 <i>Convention de transcription</i>	28
1.1.6 <i>Annotation des gestes pédagogiques</i>	29
1.2 QUESTIONNAIRE	29
1.2.1 <i>Traitement des données</i>	31
1.3 ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS POUR UNE DEMARCHE QUALITATIVE.....	35
1.4 GRILLE D'OBSERVATION DE LA SEANCE DE COMPREHENSION DE L'ORAL	37
CONCLUSION PARTIELLE	38
CHAPITRE II : LA COMPREHENSION DE L'ORAL DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS... 39	
INTRODUCTION	40
1 LE PROGRAMME SCOLAIRE : UNE APPROCHE CURRICULAIRE DES PROGRAMMES.....	42
2 LES OBJECTIFS DES PROGRAMMES DE 2EME GENERATION	43
3 LA CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE DANS LES PROGRAMMES DE LANGUE FRANÇAISE DE 2EME GENERATION AU CYCLE PRIMAIRE	44
3.1 UN APPRENTISSAGE PAR LES COMPETENCES.....	44
3.1.1 <i>La compétence globale</i>	44
3.1.2 <i>La compétence terminale</i>	45
3.1.3 <i>La compétence transversale</i>	45
3.1.4 <i>La compétence disciplinaire</i> :.....	46
3.2 UN APPRENTISSAGE PAR PROJET	46
3.3 L'APPROCHE ACTIONNELLE	47
3.3.1 <i>La tâche</i>	47
4 LES DOCUMENTS OFFICIELS SELON LES ENQUETES	48
4.1 LE MANUEL SCOLAIRE DE DEUXIEME GENERATION DE 5 ^{EME} AP :.....	49
4.1.1 <i>Définitions du manuel scolaire</i>	51
4.1.2 <i>Les objectifs du manuel scolaire</i>	53
Les objectifs didactiques du manuel	53
4.1.3 <i>Les fonctions du manuel scolaire</i>	55
4.1.3.1 Fonction de transmission de connaissances	55
4.1.3.2 Fonction de développement de capacités et de compétences	55
4.1.3.3 Fonction de consolidation des acquis	55
4.1.3.4 Fonction d'évaluation des acquis	55

4.1.3.5	Fonction d'aide à l'intégration des acquis.....	56
4.1.3.6	Fonction de référence	56
4.1.3.7	Fonction d'éducation sociale et culturelle	56
5	LE MANUEL SCOLAIRE DE 5AP DE DEUXIEME GENERATION	57
5.1	PRESENTATION DU MANUEL	57
5.2	PROFIL D'ENTREE ET PROFIL DE SORTIE DE LA 5 ^{EME} AP	58
5.2.1	<i>Profil d'entrée</i>	58
5.2.2	<i>Profil de sortie</i>	59
5.3	ANALYSE DESCRIPTIVE DU MANUEL DE 5AP 2 ^{EME} GENERATION.....	60
6	LA COMPREHENSION DE L'ORAL DANS LE MANUEL SCOLAIRE DE 5^{EME} AP DEUXIEME GENERATION	64
6.1	L'ORAL DANS LE GUIDE D'UTILISATION DU MANUEL	65
6.2	REALISATION DES PROJETS.....	67
6.2.1	<i>Déroulement de la séquence</i>	68
6.3	DEROULEMENT DE LA SEANCE DE LA COMPREHENSION DE L'ORAL	69
6.3.1.1	Les objectifs de l'activité de la compréhension de l'oral.....	72
	CONCLUSION PARTIELLE	74
	CHAPITRE III : LA COMPREHENSION DE L'ORAL ENTRE POSTULATS THEORIQUES ET	
	APPLICATIONS PRATIQUES	76
	INTRODUCTION	77
1	DEFINITION DE L'ORAL.....	78
2	LA DIDACTIQUE DE L'ORAL.....	78
2.1.1	<i>La compréhension orale</i>	81
2.2	DESCRIPTION DU PROCESSUS DE COMPREHENSION ORALE	83
2.2.1	<i>Modèle sémasiologique : de la forme au sens (ascendant)</i>	83
2.2.2	<i>Modèle onomasiologique : du sens à la forme (descendant)</i>	84
2.3	LES ETAPES DE L'ECOUTE.....	85
2.3.1	<i>Avant l'écoute ou (la pré-écoute) :</i>	86
2.3.2	<i>Pendant l'écoute :</i>	86
2.3.3	<i>Après l'écoute :</i>	88
2.4	LES ETAPES DE LA COMPREHENSION DE L'ORAL SELON NOTRE CORPUS :	88
2.5	LES MODELES DE LA COMPREHENSION ORALE EN LANGUE ETRANGERE	90
2.5.1	<i>Le modèle de Nagle et Sanders</i>	90
2.5.2	<i>Le modèle de Lhote :</i>	90
2.6	APERÇU HISTORIQUE SUR L'ORAL DANS LES METHODES D'ENSEIGNEMENT	91
2.6.1	<i>L'oral dans la méthode traditionnelle</i>	92
2.6.2	<i>L'oral dans la méthode naturelle</i>	93
2.6.3	<i>L'oral dans la méthode directe</i>	93
2.6.4	<i>L'oral dans la méthode audio-orale (MAO)</i>	94
2.6.5	<i>L'oral dans la méthode audio-visuelle SGAV</i>	95
2.6.6	<i>L'oral dans l'approche communicative</i>	96
2.6.7	<i>L'oral dans l'approche par compétences</i>	99
2.6.7.1	Définition de la compétence	100
2.7	L'ORAL DANS L'APPROCHE ACTIONNELLE	102
3	LA COMPREHENSION DE L'ORAL EN CLASSE DE 5^{EME} AP :	105
3.1	LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS SUR LA COMPREHENSION DE L'ORAL.....	105
3.2	LA COMPREHENSION DE L'ORAL EN CLASSE DE FLE DU CORPUS1.....	109
	CONCLUSION PARTIELLE	113

CHAPITRE IV : L'AGIR PROFESSORAL.....	115
INTRODUCTION.....	116
1 LES THEORIES DE L'ACTION	118
1.1 LA THEORIE DE L'ACTION EN SOCIOLOGIE.....	118
1.2 LA THEORIE DE L'ACTION DANS L'EDUCATION	119
1.3 LA THEORIE DE L'ACTION EN PEDAGOGIE	120
1.4 LA THEORIE DE L'ACTION DANS L'ENSEIGNEMENT	120
2 L'AGIR PROFESSORAL.....	121
2.1 DEFINITION DE L'AGIR PROFESSORAL	121
2.2 CONTRIBUTION DES THEORIES DE L'ACTION A LA COMPREHENSION DE L'AGIR PROFESSORAL	121
2.3 LES CARACTERISTIQUES DE L'ACTION ENSEIGNANTE	122
2.3.1 <i>La maîtrise des contenus</i>	122
2.3.2 <i>La communication efficace</i>	122
2.3.3 <i>La pédagogie adaptative</i>	122
2.3.4 <i>L'engagement émotionnel et relationnel</i>	123
2.3.5 <i>La réflexion et le développement professionnel</i>	123
2.4 L'ACTION DANS L'ENSEIGNEMENT : UNE ACTION PLURIELLE.....	123
2.5 L'ACTION DANS L'ENSEIGNEMENT : UNE ACTION A RISQUES	125
2.5.1 <i>L'enseignant en action</i>	126
2.5.2 <i>Compétences professionnelles des enseignants</i>	126
2.5.3 <i>Les facteurs de l'action de l'agir professoral</i>	126
2.6 LE STYLE PROFESSORAL	127
2.7 LE REPERTOIRE DIDACTIQUE.....	129
3 LES PRATIQUES DE TRANSMISSIONS	131
3.1 LA GESTION DES INTERACTIONS	132
4 LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT	132
4.1 LES STRATEGIES COMMUNICATIVES D'ENSEIGNEMENT MONOLINGUES.....	134
4.2 LES STRATEGIES COMMUNICATIVES D'ENSEIGNEMENT BILINGUES	135
5 LA MULTIMODALITE DE L'AGIR PROFESSORAL.....	135
5.1 LES MOTIFS DE L'ACTION DE L'ENSEIGNANT E1.....	137
CONCLUSION PARTIELLE.....	141
CHAPITRE V : L'AGIR PROFESSORAL PAR LE GESTE PEDAGOGIQUE	142
INTRODUCTION	143
1 LA COMMUNICATION NON-VERBALE	144
1.1 LES ASPECTS ET LES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION NON VERBALE	145
1.1.1 <i>La multi-modalité de la communication</i> :	145
1.2 DEFINITION DE LA COMMUNICATION PARA-VERBALE	147
2 LE GESTE	147
2.1 TERMINOLOGIE DES MOTS GESTICULATION, GESTUALITE, GESTUELLE, GESTIQUE.....	148
2.2 DEFINITION DU GESTE	151
3 PANORAMA DU GESTE A TRAVERS L'HISTOIRE	155
3.1 LE GESTE DANS L'ANTIQUITE.....	156
3.2 LE GESTE AU MOYEN AGE	158
3.3 LE GESTE A LA RENAISSANCE.....	159

3.4	LE GESTE AU SIECLE DES LUMIERES	160
3.5	LE GESTE AU XIXEME SIECLE	161
3.6	LE GESTE DU XXEME SIECLE JUSQU' A NOS JOURS	162
4	CLASSIFICATION DES GESTES.....	164
4.1	LES CATEGORIES DE GESTES DANS LES INTERACTIONS	164
4.1.1	<i>Les méthodes micro-analytiques</i>	165
4.1.2	<i>Les méthodes macro-analytiques</i>	165
4.1.3	<i>Les méthodes fonctionnelles</i>	165
4.2	LES GESTES SELON LA LINGUISTIQUE :	166
4.3	LES CINQ CATEGORIES DE GESTES SELON LA CLASSIFICATION D'EKMAN ET FRIESEN (1969).....	167
4.3.1	<i>Les manifestations d'affect (affect display)</i>	167
4.3.2	<i>Les emblèmes (emblems)</i>	167
4.3.3	<i>Les illustreurs (illustrators)</i>	168
4.3.4	<i>Les régulateurs (regulators)</i>	169
4.3.5	<i>Les adaptateurs (adaptators)</i>	169
4.4	LE CONTINUUM DE KENDON (1983).....	169
4.5	LA CATEGORIE DE MCNEILL (1992).....	171
4.6	LA CATEGORIE DE JACQUES COSNIER	172
4.7	LA SEGMENTATION DU GESTE PEDAGOGIQUE	174
4.7.1	<i>Le geste déictique</i>	174
4.7.2	<i>Le geste iconique</i>	175
4.7.3	<i>Le geste emblème</i>	176
4.7.4	<i>La proxémie</i>	177
4.8	LES FONCTIONS DU GESTE PEDAGOGIQUE	177
4.8.1	<i>Les fonctions du geste selon Sime (2006, 2008)</i>	177
4.8.2	<i>Les fonctions du geste selon Tellier</i>	178
	CONCLUSION PARTIELLE.....	179
	CHAPITRE VI : LE GESTE PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE DE 5AP	180
	INTRODUCTION	181
1	CATEGORISATION DU GESTE PEDAGOGIQUE EN COURS DE COMPREHENSION DE L'ORAL	184
2	LES GESTES PEDAGOGIQUES EN CLASSE DE FLE.....	188
2.1	L'ETUDE DE L'AGIR PROFESSORAL PAR TAUX GESTUEL.....	189
2.1.1	<i>Le rapport entre discours et gestes en classe de FLE</i>	190
2.1.1.1	L'asymétrie linguistique	190
2.2	TAUX GESTUEL E1	197
2.3	LA REPARTITION GESTUELLE	198
2.3.1	<i>Le paysage gestuel de E1</i>	198
2.3.2	<i>Le paysage gestuel de E2</i>	200
3	LES GESTES EMBLEMES EN COMPREHENSION DE L'ORAL	203
3.1	TAUX GESTUELS EMBLEMATIQUES.....	205
3.2	CATEGORISATION DES GESTES EMBLEMES.....	207
3.2.1	<i>Emblèmes digitaux</i> :.....	207
3.2.2	<i>Emblèmes manuels interrogatifs</i> :	212
3.2.3	<i>Emblèmes céphaliques</i> :.....	214
3.2.4	<i>Emblème proxémique</i>	215
3.3	LES FONCTIONS DES GESTES PEDAGOGIQUES	217
	<i>Le profil gestuel</i>	220
3.3.1	<i>La fonction d'information</i>	221
3.3.1.1	La fonction d'information linguistique grammaticale	221

3.3.1.2	La fonction d'explication linguistique lexicale.....	222
3.3.1.3	La fonction d'information linguistique phonologique.....	224
3.3.2	<i>Fonction d'animation interactionnelle et stratégie de sollicitation</i>	225
3.3.3	<i>Fonction évaluative</i>	227
3.3.3.1	Les gestes emblèmes pour encourager.....	228
3.3.3.2	Les gestes emblèmes de félicitation.....	228
3.3.3.3	Les gestes emblèmes visant à signaler une erreur.....	229
3.3.4	<i>Fonction psychologique affective</i>	229
3.3.5	<i>Une fonction d'adaptation pédagogique</i>	231
4	LES GESTES DE MANIPULATION DES OUTILS	231
4.1	LES GESTES DE MANIPULATION CHEZ E1.....	236
4.2	LES GESTES DE MANIPULATION CHEZ E2.....	236
4.3	L'AGIR PROFESSORAL PAR GESTES DE MANIPULATION	237
5	LE GESTE ICONIQUE	244
5.1	LE GESTE ICONIQUE CHEZ E1	246
5.2	LE GESTE ICONIQUE CHEZ E2	247
5.3	LES GESTES ICONIQUES CONCRETS.....	248
5.4	LES GESTES ICONIQUES ABSTRAITS OU LES METAPHORIQUES.....	250
6	LES GESTES DEICTIQUES.....	254
6.1	LE GESTE DEICTIQUE CHEZ E1.....	255
6.2	LE GESTE DEICTIQUE CHEZ E2.....	256
6.3	LE GESTE DEICTIQUE CONCRET.....	257
6.4	LE GESTE DEICTIQUE ABSTRAIT	260
	CONCLUSION PARTIELLE.....	269
	CONCLUSION GENERALE.....	272
	BIBLIOGRAPHIE	280
	LISTE DES TABLEAUX	290
	LISTE DES FIGURES	292
	LISTE DES GRAPHIQUES.....	294
	ANNEXES.....	295

Introduction

Enseignants, praticiens et chercheurs en didactique du français langue étrangère¹ (FLE) s'interrogent sur les procédés à suivre pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de cette langue. Dans un univers qui prône de plus en plus la communication, le besoin de développer une réelle compétence orale semble être une nécessité absolue. Dans ce sens, l'avènement de l'approche communicative a constitué une évolution importante dans l'histoire de la didactique des langues. Ainsi soit-il, la compétence communicative devient l'objectif central de ce processus à travers lequel l'apprenant s'approprie, non seulement un savoir linguistique, mais aussi des savoir-faire langagiers qui lui permettront de réaliser des objectifs communicatifs.

En continuité de cette méthodologie, la perspective actionnelle, proposée par le cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001)² intervient dans le domaine de la didactique des langues. Cette perspective considère les apprenants d'une langue comme étant « *des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* »³.

A cet effet, (Cuq J.-P. , 2003) explique que :

« La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait l'enseignement –traduction, fondé sur des modèles écrits, se prêtre mal à l'exercice de compétence orale et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués dans les méthodes directes puis audio orales, que la place de l'oral a été réellement problématisée, au point de passer parfois au premier plan »⁴.

Jean Pierre Cuq met l'accent sur l'enseignement traditionnel qui était axé sur la traduction et l'écrit et à travers lequel l'oral était minoré. Cependant, la compétence orale a progressivement gagné en importance avec les méthodes directes et celles audio-orales.

Dans ce sens, l'enseignement de FLE en Algérie vise comme objectif à l'école primaire, de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter-parler) et à l'écrit (lire-écrire). Influencé par l'approche communicative, il s'agit d'abord d'apprendre à communiquer à l'oral dans cette langue. En outre, avec la

¹ Désormais FLE

² Dorénavant CECRL

³ CECRL. P15

⁴ CUQ, Jean-Pierre, Dictionnaire de la didactique du français : langue étrangère et seconde. Paris : CLE international, 2003. P :82

réforme et les apports du CECRL, ce procédé connaît d'importants changements avec principalement le changement du statut de la compétence orale. Si la didactique du FLE a reconnu le rôle important de la compétence orale dans la communication, certains des aspects de la compétence réceptive orale demeurent flous. Corollairement, les problèmes rencontrés lors de la réalisation de l'activité de la compréhension de l'oral au cycle primaire ne font pas l'exception, des études en didactique voient de plus en plus le jour, des interrogations surgissent quant au(x) type(s) de méthodes à adopter, au matériel à intégrer, aux objectifs à tracer, Dans cette étude, l'accent est mis sur les pratiques orales chez les enseignants de cette langue au cycle primaire, nous soulevons le problème de la communication non verbale, comme stratégie à laquelle les enseignants se tournent lorsqu'ils se retrouvent devant des problèmes de communication.

Selon Christian Puren (2016), l'enseignant de langues peut recourir à deux types d'explication lexicale afin de faciliter la compréhension d'un mot. La première, est une explication indirecte. Elle consiste à passer par la traduction du mot en langue maternelle de l'apprenant. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005) la recommandent dans trois cas : pour débloquer une situation de communication, pour éviter de longues explications, pour simplifier la lecture, pour vérifier que les apprenants ont bien compris un mot.

La seconde est une explication directe. Elle se compose d'explications de type verbal et non verbal. D'une part, les explications verbales s'appuient sur la définition du mot, les relations sémantiques des mots (synonymie, antonymie, hypéronymie et hyponymie), la description, l'exemple et la situation, la fonction d'un objet et la fonction langagière. D'autre part, les explications non verbales ont trait aux gestes, aux mimes, à la posture du corps (mimique, attitude physique, mouvement du corps).

Les explications non verbales reposent également sur la désignation du référent dans la réalité ou par le biais d'un dessin, d'une image ou d'une photo. Elles renvoient à la notion de « geste pédagogique » (Cadet et Tellier, 2007, p. 72) qui comporte :

« (...) un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels » sous réserve qu'ils soient reconnus/compris par les apprenants ».

De plus, les approches actuelles tendent à centrer l'enseignement sur la communication, cependant, la communication non verbale est peu présente. La langue ne

se résume pas au canal verbal et les paroles seules ne permettent pas aux apprenants d'accéder au sens. D'ailleurs, depuis les travaux en études gestuelles notamment ceux d'Erving Goffman (1956), les paramètres non verbaux (le geste des deux mains, la posture, l'expression faciale, le regard...) forment une partie intégrante de l'interaction.

Dès lors, le corps de l'enseignant participe à l'action pédagogique comme la recherche en éducation a pu le montrer dès les années 1970 (de Landsheere & Delchambre, 1979 ; Grant, 1977 ; Pujade-Renaud, 1983). Outre l'intérêt de la gestuelle pour l'agir professoral de l'enseignant (Cicurel, 2011), plusieurs travaux ont également mis au jour l'intérêt de la gestuelle pédagogique pour la mémorisation en langue étrangère (Macedonia & Klimesch, 2014 ; Tellier, 2006 ; Azaoui, 2014).

Le cheminement intellectuel qui nous a mené jusqu'à l'élaboration de notre problématique a été long mais fructueux. D'abord, ce présent travail de recherche repose sur de nombreuses observations antécédentes empiriques et professionnelles menées depuis une vingtaine d'année à partir d'une pratique triple. Dans un premier temps, celle d'une stagiaire diplômée de l'ITE (Institut Technologique des Enseignants)⁵ et d'une enseignante de l'école primaire, nous avons relevé les difficultés vis-à-vis de la compétence orale chez les deux actants de l'action didactique. Dans un second temps, celle d'une enseignante formatrice des stagiaires de l'ITE, nous avons tenté de réfléchir aux procédés pour les former à la compétence de compréhension de l'oral, à reconsidérer la séance de l'oral tant négligée par la majorité des enseignants et à trouver les outils adéquats pour mener à bien cette activité. Dans un troisième temps, celle d'une chercheuse dans le domaine de la didactique du FLE et dans le cadre de notre mémoire de magister où nous nous sommes interrogé sur les pratiques enseignantes en rapport avec la situation d'intégration de l'écrit et à travers lequel nous avons abouti à la compétence orale qui constitue le pivot du processus de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Nos lectures diversifiées dans le domaine de l'agir professoral, à citer Cicurel (2011), Bucheton (2017), Tellier (2006) et Azaoui (20014), nous ont permis de mettre le

⁵ Actuellement remplacé par l'ENS : Après l'indépendance, la formation des enseignants a été l'une des urgences éducatives que les autorités ont prises en charge après avoir établi les bases de l'État algérien et après avoir installé ses institutions. Cette dernière a subi différents processus de réforme depuis l'indépendance du pays en 1962. La formation des enseignants s'est déroulée en trois phases allant d'une insertion sans formation puis à sa remédiation par des instituts de technologie de l'éducation (ITE), système algérien. Ces instituts ont continué à former les enseignants avec une importance, toute particulière, accordée à la formation et à la qualification des enseignants des différents niveaux d'enseignement ce qui a engendré la révision permanente des programmes et des contenus de la formation initiale ainsi que les conditions d'accès aux instituts de Technologie (ITE), jusqu'à la formation des enseignants spécialisés à l'école normale supérieure des enseignants voire dans les universités.

point sur la multimodalité de l'agir professoral. Or, à ce stade-là, notre sujet était vaste voire flou ce qui nous a poussé à faire le tour de la question et à chercher les racines du problème de la compréhension de l'oral du côté de l'apprenant et celui de l'agir de l'enseignant. Nous avons abouti à la problématique suivante : Quel agir professoral pour la compréhension de l'oral ? Toutefois, évoquer l'agir professoral dans sa totalité nécessite un projet volumineux. Alors, dans un souci de pertinence, nous avons rétréci notre champ de recherche en nous focalisant éminemment sur l'agir professoral et la gestuelle de l'enseignant au service de la compréhension de l'oral puisque l'analyse scientifique de la communication non-verbale au sein des études en didactique du FLE reste encore marginale. Or, toutes les interactions en classe de langue, y compris celles de l'activité de compréhension de l'oral, exigent de reconnaître son utilisation et son interprétation de la part des deux actants du processus de l'enseignement-apprentissage du FLE. Ainsi, nous avons alors circonscrit notre objet de recherche en mettant en avant le geste pédagogique qui constitue la base de notre présente étude qui est guidée par une question générale plus précise qui se traduit ainsi :

Dans quelle mesure la multimodalité de l'agir professoral par gestes pédagogiques intervient-elle lors de l'activité de compréhension de l'oral en classe de 5^{ème} AP ?

Cette question centrale nous a mené à poser d'autres questions :

Quels sont les types de gestes pédagogiques déployés par les enseignants du FLE ?

Quelle est leur morphologie ?

Quelles sont leurs fonctions ?

Comment les exploitent-ils ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à nos questions, nous avons adopté la méthode empirico-inductive dans un milieu écologique. Cette approche écologique rendra possible l'illustration et l'analyse du caractère multimodal de l'agir professoral par gestes de l'activité de compréhension de l'oral dans ses différentes dimensions orale et gestuelle. Ainsi, nos hypothèses dépendent directement de l'ensemble des données collectées sur le terrain. Elles reposent principalement sur le corpus écologique

impliquant une étude qualitative à travers lequel nous avons filmé deux enseignants lors de l'activité de compréhension de l'oral en classe de FLE de 5^{ème} AP. De surcroît, nous avons opté pour une enquête de type quantitatif par questionnaire menée auprès des enseignants du cycle primaire, des entretiens individuels avec les enseignants du cycle primaire. A travers cette triangulation des données, nous tenterons de répondre aux questions de cette étude. Il est à noter qu'il n'est pas dans notre intention d'en proposer une approche exhaustive.

Ainsi, notre contribution à la compréhension de l'agir professoral par gestes pédagogiques s'appuie sur un ensemble de corpus qui sera traité et analysé d'une manière qualitative et quantitative. Nous avons choisi de combiner ces deux approches dans un souci d'atteindre la rigueur scientifique et pour tendre vers une compréhension plus détaillée de notre objet de recherche en multipliant les angles d'analyse.

L'analyse de l'observation in situ filmée de la séance de compréhension de l'oral permettra d'établir le profil gestuel des enseignants et d'examiner les schémas et les contextes de reproduction des gestes par les enseignants, pour en déduire des récurrences. Notons que la collecte des données s'est effectuée durant l'année scolaire 2021/2022 dans deux écoles dont la première se situe à Hassi Bounif et la deuxième à Hassi Aneur. Rappelons qu'à cette période les écoles étaient soumises à des restrictions sanitaires. Vu ces restrictions sanitaires dues à la pandémie du covid19, le groupe classe est scindé en deux sous-groupes et volume horaire accordé à chacune des séances a été réduit à 25 minutes. Elle s'articule par ailleurs autour de l'analyse du non-verbal. Il est crucial de noter que notre étude vise à analyser les gestes pédagogiques selon notre corpus. Ainsi, nous les traiterons dans le cadre des interactions didactiques. Il ne sera pas ici question des « gestes professionnels » (Bucheton & Dezutter, dir., 2008), qui renvoient globalement aux postures de l'enseignant, à ses attitudes, à ce qu'il met en œuvre quotidiennement pour organiser sa classe et gérer les interactions. Il s'agira du geste comme mouvement corporel.

Ces opérations mèneront à élaborer une typologie des gestes observables en didactique de l'oral de FLE. Nous allons, donc, proposer une nouvelle catégorisation des gestes pédagogiques selon notre corpus et les besoins de cette étude. Et cela, en nous référant aux études gestuelles qui incluent toutes les disciplines qui ont en commun l'étude de l'utilisation des mains ainsi que d'autres parties du corps à des fins

communicatives comme la linguistique, l'anthropologie, l'histoire de l'art, le théâtre, la musique, la psychologie, la communication, les neurosciences.

Notre travail est scindé en six grands chapitres organisés ainsi :

Le premier chapitre portera sur le contexte et la méthodologie de recherche. Nous reviendrons, d'abord, sur l'exposition de notre problématique qui constitue la question de recherche qui a guidé notre travail pour la présenter plus en détail. Nous évoquerons les nombreuses questions qu'elle a fait naître, ainsi que la méthodologie qu'elle a appelée. Nous proposerons une discussion sur les motivations ayant mené au choix d'une démarche d'inspiration ethnographique de classe à travers laquelle nous dévoilerons le recueil des données et la constitution du corpus, les conditions d'enregistrement et matériel utilisé, l'organisation de l'espace classe, les techniques de collecte des données, le profil des enseignants filmés ainsi que celui des apprenants observés et la présentation des corpus recueillis ainsi que la convention de transcription.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse de la place accordée à la compréhension de l'oral dans les documents officiels. Au vu de ces éléments cités plus haut, nous tenterons, au travers de ce chapitre, de traiter ce problème d'ordre institutionnel puisque les textes officiels font corps avec l'action professorale, il est opportun de voir ce qu'ils nous en disent. Corollairement, nous dévoilerons comment les instructions officielles abordent précisément l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral et si elles fournissent un cadre théorique clair et des indications méthodologiques précises.

Ainsi, nous présenterons une analyse exploratoire afin de passer en revue les directives des programmes scolaires au sujet de l'enseignement de la compréhension de l'oral à la 5^{ème} AP du cycle primaire algérien. Dans ce sens, nous présenterons le manuel scolaire de la 5^{ème} AP de deuxième génération. Ainsi, nous vérifierons la place qu'elle occupe dans le manuel scolaire et la manière dont elle est disposée.

Le troisième chapitre s'intéressera particulièrement à la compréhension de l'oral. Dans un premier temps, il sera question de donner des précisions définitives de la compréhension de l'oral. Nous tenterons, dans un second temps, de répondre aux questions suivantes :

Comment définir la compréhension de l'oral ? Quels sont les dispositifs de l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral et les outils dont disposent les enseignants ? Quelles sont les pratiques innovantes en regard de la compréhension orale ? Quel serait l'impact des outils utilisés pour la séance de compréhension de l'oral ?

Le quatrième chapitre traitera de la question de l'agir professoral. Il se propose d'explorer l'agir professoral en tant que facteur clé influençant la compréhension de l'oral en FLE, en mettant particulièrement l'accent sur la multimodalité de cet agir.

Quant au cinquième chapitre, il traitera le geste pédagogique dans sa dimension didactique ainsi que son évolution au fil du temps.

Le sixième et dernier chapitre interviendra pour couronner notre travail de recherche. Il mettra en lumière la catégorisation que nous proposons selon notre corpus et les besoins de cette analyse. Ceci dit, ce chapitre apportera des éléments de réponses à ces questionnements.

Chapitre I : Construction de l'objet de recherche : Approche méthodologique et contexte

Introduction

Cette partie va nous renseigner sur la méthodologie de collecte des données de notre recherche. Nous évoquerons les divers outils d'investigation qui nous permettront d'analyser au mieux les données recueillies. Elle est consacrée à la présentation et à la mise en place de la méthodologie de recherche. D'abord, nous examinons le contexte de collecte des données. Ensuite, nous délimitons notre cadre empirique.

L'objectif principal qui anime cette partie est de présenter le terrain et les différents types de corpus (audiovisuels, audio et écrits) nécessaires pour répondre à nos questionnements notamment les deux enregistrements vidéos, le questionnaire adressé aux enseignants du cycle primaire et les entretiens. Puisque notre problématique requiert de collecter des informations précises sur les pratiques enseignantes et l'exploitation du geste pédagogique lors de la compréhension de l'oral, nous allons dévoiler les approches et les techniques choisies afin de mener à bien nos investigations. Nous allons ensuite présenter les profils des trois enseignants ainsi que la zone dans laquelle ils exercent. L'espace classe où passe l'apprenant la majorité du temps sera décrit. En outre, nous allons présenter les apprenants leurs âges et leur nombre par groupe.

Nous avons consacré une partie qui traitera de la question de la transcription des corpus audiovisuels ainsi que les corpus audios issus des enregistrements des entretiens semi-directifs entretenus avec les enseignantes du cycle primaire.

1 Recueil de données et constitution du corpus

Tenant compte de la nécessité de choisir des stratégies pertinentes afin d'apporter des éléments de réponse fiables à nos questionnements, nous avons divers corpus. Le premier corpus est audiovisuel. Il est constitué d'enregistrements vidéo de deux enseignants de sexe différent. Le deuxième est écrit. Il s'agit d'un questionnaire adressé aux enseignants du cycle primaire. Quant au troisième corpus, il est audio. Il est constitué d'enregistrements audio lors de l'entretien semi-directif effectué avec des enquêtés enseignants du cycle primaire. Nous allons présenter dans ce qui suit, dans un premier temps, le corpus audiovisuel de l'observation de classe sur lequel repose éminemment la présente étude. Dans un second temps, nous présenterons le questionnaire. Les entretiens avec les enseignants du cycle primaire interviendront dans un troisième temps.

1.1 Corpus audiovisuel de l'observation de classe

Ce corpus est constitué de deux enregistrements vidéo dans deux écoles différentes de deux enseignants de sexe différent. Nous l'avons transcrit selon les normes afin d'un côté pouvoir apporter toutes les informations nécessaires à notre analyse. Et d'un autre côté faciliter sa lecture à notre lectorat. Il est nécessaire de noter que les deux corpus vidéo sont les plus exploitées puisqu'ils répondent à nos exigences scientifiques.

1.1.1 Présentation des enseignants

Trouver des enseignants qui acceptent d'ouvrir leur classe pour être filmés relevait au début de l'impossible. Après plusieurs tentatives, nous avons pu convaincre trois enseignants.

La première enseignante que nous nommerons E3 est âgée de 38ans. Elle est diplômée de l'école nationale des enseignants ENS. Elle est professeure de l'école primaire PEP. Elle compte huit ans d'expérience.

Le deuxième enseignant est de sexe masculin. Nommé E1, il est âgé de 33 ans, ayant une licence de français et est actif dans le secteur de l'enseignement depuis 5ans.

Quant à la troisième enseignante : Il s'agit de l'enseignante désignée par E2, âgée de 35 ans, ayant une licence de français en 2009. Elle est professeure de l'école primaire PEP et compte six ans d'expérience.

Comme l'envisage l'ethnographie de classe, nous avons choisi divers terrains. Ainsi, chaque terrain apportera son lot d'informations d'une manière différente. La

variété des outils d'investigation ; notamment l'observation de classe filmée, le questionnaire et l'entretien ; nous permettra de croiser les actions enseignantes, les discours oraux et écrits. Cette interaction entre les corpus donnera un éclairage sur l'agir professoral par gestes pour la compréhension de l'oral.

Nous avons effectué trois séances d'observation non participantes : la première s'est déroulée le jeudi 03 mars 2022 à l'école primaire Bougharmane Hamadouche située à Hassi Bounif avec l'enseignante nommée E3. La deuxième, au sein de la même école le mercredi 09 mars 2022 avec l'enseignant nommé E1. Et la troisième a eu lieu le jeudi 10 mai 2022 avec l'enseignante E2 à l'école Ben Chohra Mohammed située à Hassi Aneur.

Informations sur l'école de l'enseignante E3 et l'enseignant E1

Il est à noter que l'enseignante désignée par E3 et l'enseignant E1 travaille dans la même école citée plus haut. Elle est située dans la commune de Hassi Bounif une zone rurale où la langue française n'est utilisée généralement qu'en classe. Nous avons bien réfléchi quant au choix de cette école qui n'est pas fortuit car le choix de l'emplacement de l'école est une décision cruciale qui peut grandement influencer la qualité et la pertinence du présent travail. Cette zone rurale abrite un public qui dans sa grande majorité n'est pas exposé au français, l'unique lieu où ils peuvent pratiquer cette langue est au sein de la classe de FLE. De surcroît, cette décision est motivée par divers objectifs, dont l'exploration de nouvelles perspectives pédagogiques et didactiques. D'un côté, l'objectif principal de notre étude est de repérer les aspects multimodaux déployés par les enseignants pour mener à bien la séance de compréhension de l'oral et ainsi permettre à leurs apprenants d'accéder au sens des messages oraux en investissant ou pas les gestes qui aident l'apprenant en difficulté et qui ne possèdent pas de bagages linguistique assez riche à construire du sens à l'oral et à bâtir des hypothèses de sens pour en déduire la plus adéquate. Et d'un autre côté, ce milieu rural est plus représentatif car il reflète concrètement le niveau de la langue française en contexte algérien.

Informations sur l'école de l'enseignante E2

Il s'agit de l'école primaire Ben Chohra Mohammed. Elle est située dans la commune de Hassi Aneur qui est aussi une zone rurale puisque notre objectif est de relever les stratégies gestuelles mises en place par les enseignants pour faire passer un

message oral en FLE et développer la compétence réceptive orale⁶ chez les jeunes apprenants pour qui la langue française est totalement étrangère puisqu'ils ne la pratiquent pas hors la classe.

Informations sur les salles classes

Une salle de classe est un lieu essentiel où les enseignants et les apprenants se réunissent pour apprendre et pour interagir. Une salle de classe typique est organisée de manière à favoriser un environnement d'apprentissage efficace. Afin de détailler la collecte des données du corpus, nous allons explorer les salles de classe des trois enseignants observés. Le cadre spatial des trois classes observées est différent.

La première est celle de l'enseignante E3, que nous nommerons SE3 (Salle de l'enseignante E3) est frontale. Toutes les tables sont rangées en face du tableau blanc. Le bureau de l'enseignante est sur le côté gauche en observant la salle classe du fond. Le PC est posé sur le bureau. Voici un schéma qui illustre cette disposition

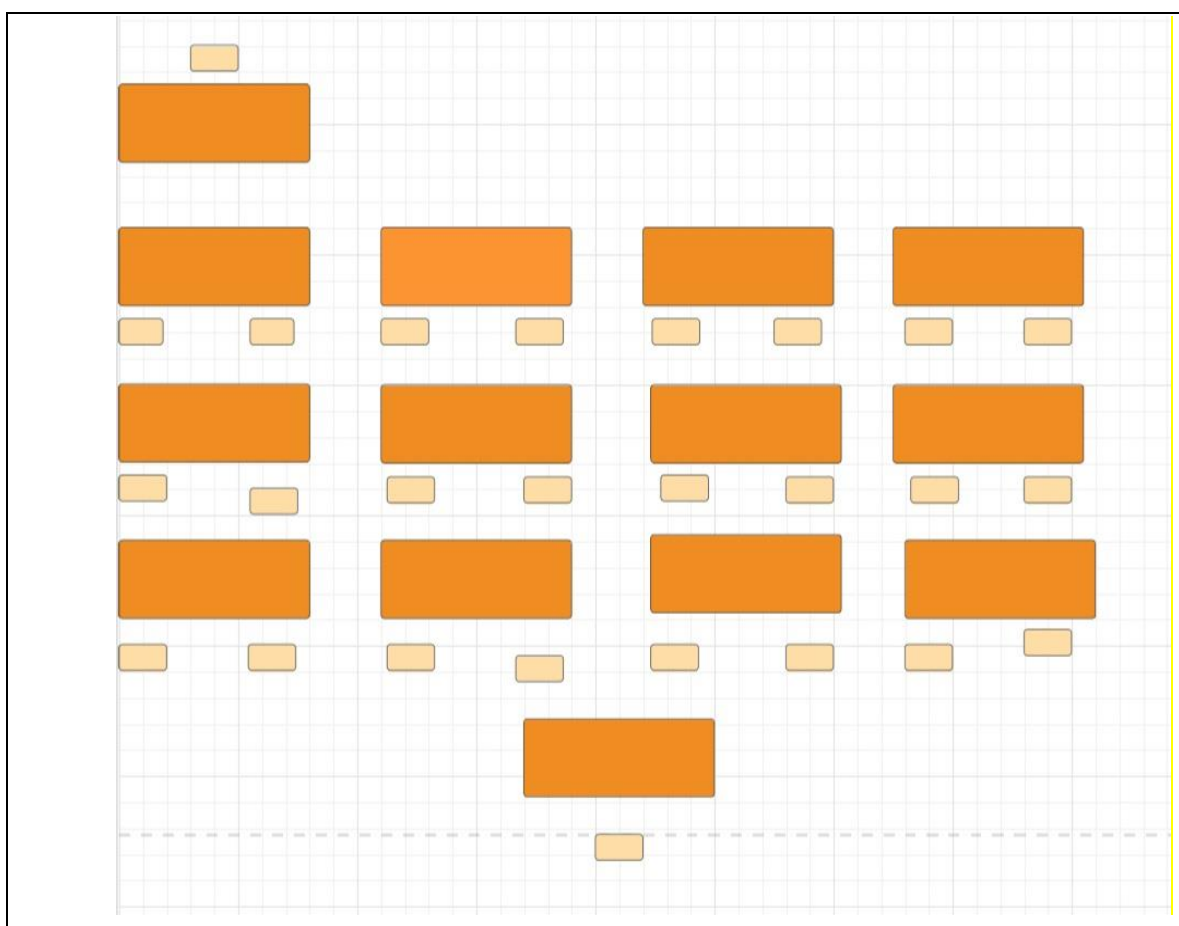


Figure 1 : Configuration de la salle classe E3

⁶ Une étude comparative est programmée dans une recherche en post-doctorat

La salle de classe que nous décrivons ici est spacieuse et bien éclairée. Les murs sont ornés de posters éducatifs colorés où l'enseignante peut illustrer ses leçons. Des étagères sont fixées aux murs pour ranger les fournitures scolaires, les livres et le matériel pédagogique.

La deuxième, celle de E1 que nous nommerons SE1 (salle de l'enseignant E1), la disposition des tables est sous formes de groupes : les tables sont jointes l'une à l'autre de telle manière à permettre de former des groupes. La figure 2 l'illustre sous forme de schéma.

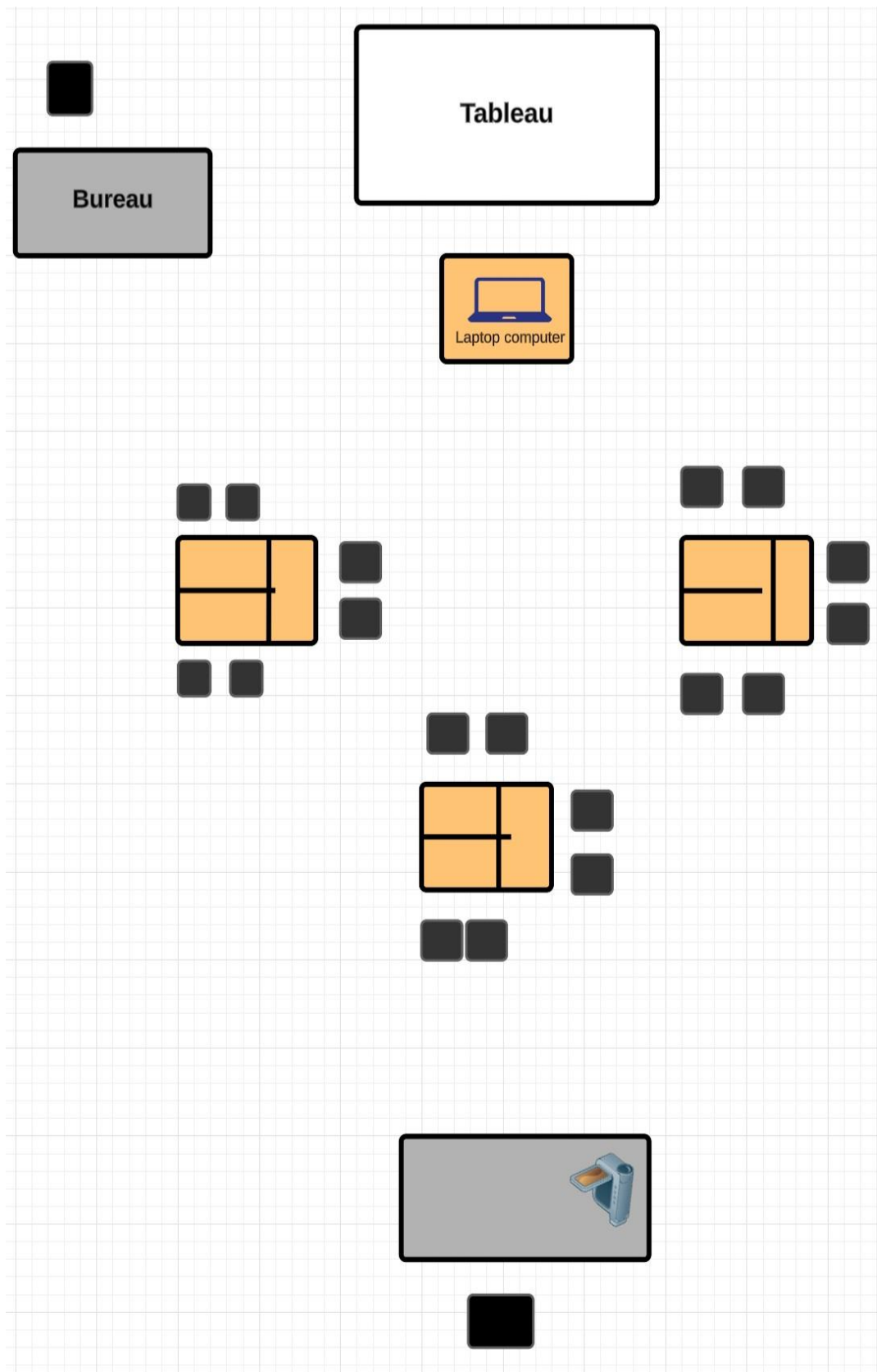


Figure 2: Configuration de la salle classe E1

Au cœur de cette salle de classe (SE1), nous trouvons des tables disposées en groupes. La disposition des tables offre aux apprenants un espace de travail collaboratif.

Cette disposition favorise la communication et la collaboration entre les apprenants, encourageant ainsi l'apprentissage social et interactif.

Une grande table est également présente, près du bureau, pour permettre à l'enseignant E1 de poser son ordinateur. Cette salle de classe avec des tables rangées en groupes offre un environnement propice à l'apprentissage collaboratif.

La disposition des tables de E2 est frontale comme illustrée à la figure 3. Sa salle est nommée SE2.



Figure 3: Configuration de la salle classe E2

La salle de classe de E2 est équipée de ressources pédagogiques essentielles, telles que le tableau blanc et l'ordinateur. Il nous semble que ces outils permettent à l'enseignante de diversifier ses méthodes d'enseignement et d'illustrer ses cours de manière interactive. Cette disposition offre généralement une position à l'avant de la salle de classe, avec un bureau pour présenter les leçons et déposer l'ordinateur. L'ambiance de la salle de classe est chaleureuse et accueillante, avec des couleurs et des éléments décoratifs encourageant l'apprentissage.

En somme, l'espace classe est censé être motivant afin d'encourager l'interaction entre les apprenants, favoriser la communication, et créer une atmosphère propice à l'épanouissement académique. Elle doit être équipée de ressources pédagogiques modernes pour répondre aux besoins éducatifs du 21^e siècle, tout en maintenant un équilibre entre fonctionnalité et esthétique pour créer un espace d'apprentissage agréable.

1.1.2 Conditions d'enregistrement et matériel utilisé

Etant donné que l'objectif principal de notre étude est l'analyse des gestes pédagogiques des enseignants lors de la séance de compréhension de l'oral, nous avons focalisé les projections sur les enseignants. Néanmoins, la réaction verbale et non-verbale des apprenants est apparente aussi dans les vidéos. Donc, nous avons placé trois smartphones dans trois emplacements différents pour pouvoir sélectionner la vidéo la plus fiable et qui répond parfaitement à notre étude.

Nous étions située au fond de la salle classe au milieu pour les trois enregistrements où nous avons placé un smartphone et les deux autres étaient placés respectivement dans l'angle gauche et l'autre dans l'angle droit. Les figures 1,2,3 représentent les configurations des différentes salles classe, la place des trois smartphones ainsi que notre emplacement. En définitive, Nous avons choisi la meilleure vidéo avec une bonne qualité du son et de l'image qui répondait le plus à nos intentions.

1.1.3 Informations sur les apprenants

Le niveau observé dans les trois classes est la 5^{ème} année primaire : à ce niveau, les apprenants sont à leur troisième année d'apprentissage du FLE.

➤ Les apprenants de l'enseignante E3 :

Ils sont à leur troisième année d'apprentissage du FLE. La sous-classe ou le sous-groupe contient 19 élèves dont 11 garçons et 8 filles âgés de 10 à 12 ans. Il s'agit d'un sous-groupe car le groupe de la classe est scindé en deux sous-groupes pour les restrictions sanitaires suite à la pandémie du covid19 sachant que notre enquête a eu lieu jeudi 3 mars 2022.

➤ **Les apprenants de l'enseignant E1 :**

La sous-classe ou le sous-groupe contient 15 élèves dont 6 garçons et 9 filles âgés de 10 à 12 ans. Notre enquête a eu lieu le mercredi 09 mars 2022.

➤ **Les apprenants de l'enseignante E2 :**

La séance a eu lieu le jeudi 10 mai 2022. Dans les mêmes circonstances de restrictions sanitaires, la sous-classe ou le sous-groupe contient 23 élèves dont 9 garçons et 14 filles âgés de 10 à 12 ans.

1.1.4 Activité observée

Il s'agit de la séance de compréhension de l'oral pour les trois classes filmées. Le choix de cette activité n'est pas anodin car elle intervient au début de chaque séquence d'où le premier contact des apprenants avec un nouveau thème et un nouveau lexique. Nous avons demandé à l'enseignante de nous contacter dès qu'elle commence un nouveau projet. Notre objectif étant de relever les difficultés liées à la compréhension de l'oral et à l'interprétation du non-verbal de l'enseignant. Dans le même ordre d'idée, nous avons choisi l'activité de compréhension de l'oral pour détecter et analyser le plus finement possible les gestes déployés par l'enseignante pour étayer, expliquer le nouveau lexique relatif à ce projet. Nous avons expliqué à l'enseignante que nous travaillons sur la compréhension orale de la 5ème année primaire sans donner de détails afin de ne pas affecter son comportement gestuel. Nous avons insisté sur le fait que notre présence en classe n'est pas évaluative mais plutôt scientifique pour voir de plus près le déroulement de ladite séance.

L'analyse de l'observation in situ filmée de la séance de compréhension de l'oral permet d'établir le profil gestuel des enseignants et d'examiner les schémas et les contextes de reproduction des gestes par les enseignants, pour en déduire des récurrences. Rappelons que la collecte des données s'est effectuée durant l'année scolaire 2021/2022 et qu'à cette période les écoles ont été soumises à des restrictions sanitaires. Vu ces

circonstances dues à la pandémie du covid19, le groupe classe est scindé en deux sous-groupes et volume horaire accordé à chacune des séances a été réduit à 25 minutes. A l'initiative des enseignants et des inspecteurs, la séance de l'oral durait 45 Minutes en intégrant l'expression orale de telle sorte à fusionner les deux séances. Ainsi, nous avons pris la décision de filmer toute la séance.

Le tableau suivant présente la séance observée de E :

N° du projet	Projet	Séquence 2	Activité	durée	Horaire	Le jour	Page sur le manuel
2	C'est un lieu exceptionnel !	J'aime voyager en famille	Compréhension de l'oral	45m	De 11H à 11H45	Judi 03 mars 2022	47

Tableau 1: La séance observée de E

Dans ce sillage, nous avons effectué l'observation filmée de la même manière avec E1 le mercredi 09 mars 2022. Voici le tableau qui présente la séance de compréhension de l'oral observée :

N° du projet	Projet	Séquence 1	Activité	durée	Horaire	Le jour	Page sur le manuel
3	Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?	Quand je serai grand.	Compréhension de l'oral	45m	De 8H à 8h45	Mardi 09 mars 2022	58

Tableau 2: La séance observée de E1

Voici le tableau 3 qui résume la séance observée de E2

N° du projet	Projet	Séquence 1	Activité	Durée	Horaire	Le jour	Page sur le manuel
--------------	--------	------------	----------	-------	---------	---------	--------------------

4	Protégeons la nature	Pourquoi notre terre est-elle en danger ?	Compréhension de l'oral	45mn	De 12H à 12H30	Jeudi 10 mai 2022	80
---	----------------------	---	-------------------------	------	----------------	-------------------	----

Tableau 3: La séance observée de E2

Ce corpus peut se résumer ainsi :

La vidéo de E3 n'a pas été transcrite. A notre grande surprise tous les apprenants répondaient correctement aux questions de l'enseignante « trop beau pour être vrai ! ». Lors de l'entretien de confrontation, cette dernière nous a révélé que la séance observée était déjà préparée et effectuée avec les mêmes apprenants. Donc ce que nous avons observé était une reprise ! Compte tenu des déclarations faites par l'enseignante durant l'entretien de confrontation, nous avons jugé pertinent d'analyser juste le déroulement de l'activité de compréhension de l'oral.

La vidéo de E1 dure 40 minutes et 27 secondes et celle de E2 s'étale sur 42 minutes et 35 secondes.

Après visionnage de l'ensemble des deux vidéos celle de E1 et celle de E2, nous les avons transcrites⁷. Dans les transcriptions et les analyses, les enseignants sont désignés de façon générale par la lettre E1, E2 et les apprenants sont identifiés par les lettres AG pour apprenant garçon et AF pour apprenant fille en rajoutant l'initial du prénom pseudo de chacun des apprenants, par exemple AGM désigne l'apprenant garçon Mohamed qui est pseudonyme de Mourad (nous avons gardé l'initial du prénom). Pour ce faire, et afin de favoriser la lisibilité de la mise en regard des critères sur lesquels nous nous sommes basées pour répondre à l'objet de notre recherche, nous avons élaboré un tableau détaillé après avoir transcrit toute la vidéo. Ce tableau comporte cinq colonnes : la première contient l'indice du timing (juste pour indiquer le temps), la deuxième mentionne le numéro du tour de parole, la troisième indique l'intervenant (locuteur), la quatrième comporte la transcription verbale des intervenants (enseignant ou apprenant) et la cinquième note les observations relatives à chacun des tours de parole. Ce tableau est suivi d'un indice détaillé dans la convention de transcription. Des captures de vidéo viennent appuyer les commentaires afin d'illustrer les gestes pédagogiques des enseignants.

⁷ Nous joignons en annexe les transcriptions.

Voici un extrait à titre indicatif qui illustre ce que nous venons de préciser sur le tableau de la transcription des vidéos :

Timin g	N°	LO C	TRANSCRIPTION	REMARQUES
00.00	1.	E2	hier on a terminé avec le projet numéro	E2 est sur l'estrade geste iconique les mains ouvertes
	2.	TC	trois	
	3.	E2	alors quel est quel était le thème du projet 3	Geste emblème le pouce vers l'épaule orienté à l'arrière qui renvoie au projet précédent, de thème Comme les apprenants ne répondent pas à la question de l'enseignante, celle-ci ressent le besoin de clarifier sa question en répétant le mot « thème », où elle exécute un geste iconique abstrait qui représente une sorte de globe (illustrant métaphoriquement le mot thème); elle dessine le globe

Tableau 4: Illustration de l'annotation du corpus filmé

1.1.5 Convention de transcription

Dans un souci pratique et afin de rendre la lecture de la transcription des vidéos facile et accessible, nous avons choisi la transcription plus simple et plus adéquate avec notre problématique. De fait, nous avons transcrit les deux enregistrements vidéo selon la convention de transcription de l'équipe de GRAFE1 (Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné).

Conventions de transcription :

:: Allongement vocalique.

++ Pause.

- Auto-interruption .

XX Mot inaudible.

Majuscule Emphase vocalique effectuée sur la partie écrite en lettre majuscule

↑ Intonation montante

↓ Intonation descendante

[] langue maternelle (dialecte, arabe classique)

() Traduction en français des mots et expressions arabes

? interrogation

! exclamation

1.1.6 Annotation des gestes pédagogiques

La constitution du corpus est automatiquement accompagnée d'un travail de réflexion minutieux sur l'annotation la plus productive et spécifique du corpus. De fait, l'annotation des gestes pédagogiques nous a posé problème que nous détaillerons ces difficultés.

Il est à noter que la vidéo de l'enseignante E n'a pas été transcrite pour deux raisons : la première est celle de la position de la séquence, nous voudrions que cette séance soit la première du projet hors cela n'est pas le cas. De plus, à notre grande surprise lors de l'observation de cette classe, tous les apprenants répondaient correctement aux questions de l'enseignante « trop beau pour être vrai ! ». Lors de l'entretien de confrontation, cette dernière nous a révélé que la séance observée était déjà préparée et effectuée avec les mêmes apprenants. Donc ce que nous avons observé était une reprise ! Compte tenu des déclarations faites par l'enseignante durant l'entretien de confrontation, nous avons jugé pertinent d'analyser juste le déroulement de l'activité de compréhension de l'oral sans pour autant s'attarder sur sa gestuelle ni sur celle de ses apprenants. Il est à noter que nous avons prévu une grille d'observation que nous allons exploiter.

1.2 Questionnaire

Afin de nous permettre de recueillir des données sur les pratiques et les représentations des enseignants de l'enseignement de la compréhension de l'oral en classe de 5^{ème} AP, nous avons choisi de mener une recherche quantitative qui consiste à mesurer des phénomènes pertinents tels que l'utilisation du geste pédagogique. Sachant que les caractéristiques principales de la recherche quantitative sont l'objectivité, la systématisation, la prédiction, le contrôle et la généralisation (Fortin, 2010). Il existe trois principaux types de recherches quantitatives : la recherche descriptive, la recherche

corrélacionnelle et la recherche de type expérimental (Fortin, 2010). Notre recherche est descriptive. Il s'agit principalement de tracer le portrait de la situation (Legendre, 2005 ; Gaudreau, 2011) de l'enseignement de la compréhension de l'oral ainsi que leurs représentations du geste pédagogique. Ce type de recherche a pour but spécifique de décrire pour comprendre ou pour expliquer un phénomène. Dans le cas de notre étude, il s'agit des pratiques déclarées d'enseignants du primaire (Gagné et Lazure, 1990 ; Gall, Borg et Gall, 1996 ; Fortin, 2010 ; Gaudreau, 2011). Cela nous permettra la découverte de nouvelles connaissances sur l'exploitation du geste pédagogique lors de la séance de compréhension de l'oral, la description de phénomènes existants, la détermination de la fréquence d'apparition et la catégorisation de l'information (Fortin, 2010). Gall, Borg et Gall (1996) distinguent deux types de recherches quantitatives descriptives. Le premier type, qui est celui retenu pour notre recherche, consiste à décrire les caractéristiques d'un phénomène à un moment précis alors que le second vise à décrire l'évolution des caractéristiques sur une période donnée, il s'agit de recherches longitudinales (Gall, Borg et Gall, 1996) qui n'est pas le cas de notre étude. Dans les deux cas, il est nécessaire d'utiliser un instrument de mesure permettant de quantifier les caractéristiques du phénomène (Gaudreau, 2011).

Pour ce qui est de notre recherche quantitative de type descriptif, elle est motivée par deux objectifs principaux. D'une part, il s'agit de décrire les pratiques déclarées d'enseignement de la compréhension de l'oral ainsi que le matériel pédagogique et didactique utilisé à cet effet. D'autre part, il est question de décrire les représentations des enseignants quant à l'exploitation de leur gestuelle pendant le cours de compréhension de l'oral. Ainsi, notre recherche questionne les enseignants à propos des principales caractéristiques du déroulement de la séance de compréhension de l'oral et le matériel utilisé à cet effet. Nos résultats permettent de déterminer certaines fréquences d'enseignement de l'oral. Pour mener une telle recherche, nous avons décidé d'utiliser un questionnaire d'enquête en version papier qui est détaillé dans la partie **1.2.1. Traitement des données.**

Le choix du questionnaire comme outil de collecte des données était bien étudié afin de mettre en exergue les représentations des enseignants sur l'activité de compréhension de l'oral ainsi que l'implication de leurs corps dans la transmission et l'explication de leur verbal. Voilà pourquoi nous visons les objectifs suivants : comprendre comment les enseignants conçoivent la séance de compréhension de l'oral ? Comment ils mettent en pratique leur geste pédagogique et évaluer l'efficacité des

dispositifs mis à leur disposition par la tutelle pour améliorer la compréhension de l'oral. Ainsi, les thèmes abordés à travers ce questionnaire sont : sur leur vision de l'enseignement de la compréhension de l'oral, sur leur pratique, sur le matériel utilisé lors de cette séance sur leur exploitation de leur gestuelle.

Notre questionnaire⁸ est formé de 39 questions précédées par un passage pour expliquer comment répondre et garantir l'anonymat et la confidentialité de toute participation. Nous l'avons scindé en trois grandes parties⁹. Les questions directes que nous proposons dans ce questionnaire, formulées de manière claire et précise, sont fermées (choix entre plusieurs propositions) avec des questions ouvertes pour récolter des réponses libres.

Nous avons distribué 50 exemplaires du questionnaire et nous avons pu récupérer 41 dans différentes circonscriptions à Oran.

Même si nous avons tenté de varier les zones ainsi que les types des écoles (privées et étatiques), nous ne pouvons pas être certaine que notre échantillon de répondants soit représentatif de l'ensemble des enseignants d'Oran.

L'échantillon des enseignants interrogés : ils sont issus du même niveau d'enseignement qui est le cycle primaire. Ils exercent dans divers types d'établissements (public, privé, rural, urbain) afin de toucher à toutes les classes sociales.

1.2.1 Traitement des données

Il s'agit d'une analyse quantitative (statistiques descriptives). Les résultats seront présentés selon les besoins de notre analyse.

Ce questionnaire est conçu pour obtenir des informations auprès des enseignants de français du cycle primaire concernant la compréhension de l'oral, les outils utilisés lors de cette séance et le geste pédagogique relatifs à cette compétence. Il comporte trois parties principales : la première concerne les informations personnelles. La deuxième contient 7 questions. Elle est en rapport avec les informations liées aux documents pédagogiques et à la perspective préconisée. Quant à la troisième partie, elle est consacrée aux informations liées à la compréhension de l'oral et au geste pédagogique

⁸ Nous joignons un exemplaire en annexe

⁹ Comme mentionné au titre n° 1.3.7. Le questionnaire

avec des questions à choix multiples et des questions ouvertes au nombre de 29 questions¹⁰.

Informations personnelles et professionnelles

Les questions portent sur l'âge, le sexe, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, les diplômes professionnels ou universitaires, le lieu d'exercice et le mode de recrutement.

Informations liées aux documents pédagogiques

Les questions sont au nombre de 9. Elles portent sur la réception et l'utilisation des documents d'accompagnement des nouveaux manuels de deuxième génération, la formation relative à ces nouveaux manuels, les changements observés sur ces nouveaux manuels, l'utilisation des auxiliaires techniques proposés par la tutelle et leur efficacité, l'aide apportée par ces outils pédagogiques dans la mise en œuvre des programmes de la compréhension orale, la perspective préconisée dans les documents officiels et adoptée par les enseignants pour la séance de compréhension orale.

Informations liées à la compréhension orale et le geste pédagogique

Les questions portent sur la formation relative à l'activité de compréhension orale, la durée consacrée à cette activité par séquence, la perception de l'activité de compréhension orale, les outils pédagogiques utilisés pour cette activité, l'utilisation du manuel, la suivie des instructions proposées dans le nouveau guide de 2ème génération pour le déroulement de la séance de la compréhension orale, l'importance accordée à la compétence de compréhension orale dans les nouveaux programmes de 2ème génération et les moyens utilisés pour faciliter la compréhension orale chez les apprenants.

L'analyse quantitative consisterait en la collecte et le traitement des données pour chaque question. Les données collectées sont analysées manuellement avec des pourcentages et des graphiques pour identifier les tendances et les relations entre les variables.

➤ Analyse quantitative du questionnaire

Afin de dépouiller nos questionnaires nous avons tracé des tableaux le premier contient les informations personnelles des questionnés, le deuxième recueille des

¹⁰ Nous joignons en annexe un modèle du questionnaire.

informations liées aux documents pédagogiques. Le troisième tableau englobe les informations relatives à la compétence réceptive et à l'exploitation du geste pédagogique.

Nous allons exposer dans ce qui suit la partie qui présente d'une manière plus détaillée les caractéristiques de l'échantillon du questionnaire.

➤ **Le sexe des répondants**

Sexe	
Homme	Femme
7	34
41 enquêtés	

Tableau 5: Sexe des enquêtés

Le tableau 5 présente la répartition des répondants selon leur sexe.

Notre échantillon est composé de 41 enseignants du cycle primaire dont 34 femmes et 6 hommes. Ainsi, nous remarquons une grande proportion de la gente féminine dans notre échantillon et qui reflète exactement la réalité des enseignants du cycle primaire. En comparant les deux proportions, nous confirmons que la population enseignante comprend 82,92% de femmes et 12,05% d'hommes. La majorité des répondants sont donc des femmes, représentant une proportion significative par rapport aux hommes. Cette répartition n'est pas à prendre en compte lors de l'analyse des données de l'enquête.

➤ **L'âge des répondants**

Tranches d'âge des enquêtés				
22/29 ans	30/35 ans	36/40 ans	41/45 ans	+45 ans
5	16	12	3	2

Tableau 6: Distribution des âges des enquêtés

Pour ce qui est de l'âge des répondants, la plus jeune enseignante est âgée de 24 ans, alors que le plus âgé est un homme de 54ans. Seulement 3 enseignants n'ont pas cité leur âge. Ainsi, les chiffres nous donnent la tranche d'âge la plus représentée qui est entre 30 et 35 ans. Cette répartition indique une certaine diversité d'âges parmi les enquêtés, bien que la majorité semble se situer dans la tranche d'âge de 30 à 35 ans.

➤ **Les diplômes**

Pour cette question, nous avons proposé cinq catégories de diplômes : diplôme de PEP de l'ENS, diplôme ITE, licence LMD de français, licence classique de français, master français.

Diplômes					
FORMATION		LICENCE		MASTER	Autres
ITE	ENS	CLASSIQUE	LMD		
5	10	9	9	7	

Tableau 7: Les diplômes obtenus

Ce tableau présente une répartition des diplômes obtenus par des enseignants issus de différentes formations. Les catégories de diplômes incluent les licences, les masters, et d'autres types de qualifications. Les formations répertoriées sont l'ITE (Institut de Technologie de l'Éducation), l'ENS (École Normale Supérieure), et les cursus classiques ou LMD (Licence-Master-Doctorat).

Il est intéressant de constater que la proportion d'enseignants ayant reçu une formation à l'ENS au nombre de 10, et ceux qui détiennent une licence classique sont au nombre de 9. Il s'agit d'un équilibre assez significatif.

Seulement un répondant a choisi de ne pas fournir cette information.

➤ **La zone d'activité**

Zone		
Urbaine	rurale	Autres
29	8	1

Tableau 8: Répartition des enquêtés selon la zone

Déterminer la zone où exercent les répondants nous permettra de mieux décrire notre échantillon. Du tableau ressort la zone urbaine avec 29 répondants. Et seulement 8 enquêtés exercent dans des zones rurales.

Même si nous avons tenté de varier les zones, en distribuant notre questionnaire, ainsi que les types des écoles (privées et étatiques), nous ne pouvons pas être certaine que notre échantillon de répondants soit représentatif de l'ensemble des enseignants d'Oran. Cependant, notre échantillon englobe plusieurs caractéristiques de la population enseignante au cycle primaire car la majorité est de sexe féminin, de zones différentes

(rurale, urbaine, semi-urbaine), l'ancienneté varie de 2 ans à 23ans, des licenciés des sortants des ENS.

➤ Le recrutement

Recrutement	
concours	Direct
11	30

Tableau 9: Répartition des enquêtés selon le mode de recrutement

Les autres questions seront analysées selon les besoins de chacun des chapitres qui suivent afin de faire appel aux réponses recueillies du questionnaire corollairement avec les points détaillés pour corroborer les résultats.

1.3 Entretiens semi-directifs pour une démarche qualitative

Avant de décrire le déroulement des entretiens, il est important de citer nos objectifs : pourquoi l'entretien ?

En premier lieu, l'objectif principal de l'entretien est de déceler les pratiques enseignantes : quelle méthodologie, quels objectifs. Ainsi, nous pourrions accéder aux pratiques enseignantes déclarées et récolter des connaissances sur l'agir professoral et sur la transposition didactique.

En second lieu, cela nous permettra de mieux comprendre comment l'enseignant s'y prend pour accomplir ses actions et pourquoi il adopte certaines pratiques. Par conséquent, nous éluciderons les manières de faire pour mieux saisir les pratiques relatives à la compréhension de l'oral.

La préparation de l'entretien s'est faite en amont avant la rencontre. Nous avons jugé utile la rédaction d'un guide d'entretien¹¹ pour garantir la traçabilité des questions posées lors de l'entretien et pour s'assurer de l'adéquation entre l'objet de notre étude et les questions posées. Ceci dit que le guide de l'entretien nous a aidée à raffiner nos questions de recherche avant d'aller rencontrer nos enquêtés et de vérifier que toutes les dimensions du problème posé ont été prises en compte dans le guide de l'entretien.

Il est à noter que l'entretien est semi-directif afin de conduire l'enseignant enquêté sans pour autant être dirigiste. Ainsi, nous avons laissé les enseignants enquêtés exprimer

¹¹ Le guide d'entretien est joint en annexe

leurs idées même s'ils ne sont pas dans l'ordre du guide à condition d'aborder tous les points du guide.

Les questions du guide d'entretien (voir annexe) évoluaient au gré de l'entretien. Nous avons essayé autant que possible de mettre nos interviewés à l'aise et d'avoir un semblant de conversation entre amis afin de tirer le plus d'informations susceptibles de rajouter un plus à notre enquête. D'ailleurs, nous avons commencé notre entretien par une introduction à travers laquelle nous nous sommes présentée. Ainsi, les enseignants enquêtés s'expriment sans contrainte sur le sujet.

Nous avons clôturé notre entretien avec une question ouverte pour recueillir de nouvelles idées.

Il est à noter que tous les entretiens effectués avec les enseignants observés et deux autres que nous nommerons E4 et E5, se sont déroulés sur leur lieu de travail c'est-à-dire au sein des écoles.

Le premier a eu lieu avec E3. Il s'agit d'un entretien de confrontation mené juste après la séance observée. En revanche, nous ne l'avons pas exploité dans cette étude pour les raisons citées plus haut.

Le deuxième avec E1 : entretien de confrontation effectué juste après la séance filmée. Cet entretien a été transcrit¹² et fera l'objet de discussion au chapitre V.¹³

Le troisième avec E2, également, il s'agit d'un entretien de confrontation mené juste après la séance observée (il fera l'objet d'une autre étude).

Le quatrième entretien a eu lieu le 9 mars avec l'enseignante E3 avant les séances d'observation afin d'avoir une idée sur l'activité de compréhension de l'oral (il sera exploité ultérieurement)

Le cinquième entretien s'est déroulé le 15 mars 2022 à 10h05 à l'école Hal Benyounes située à Essenia cité 200 logements. Cet échange a donné lieu à 58 minutes d'enregistrement.

Il est à noter que nous avons sélectionné l'entretien 2 où nous nous sommes entretenue avec E1 car il représentait un entretien de confrontation pour pouvoir étudier

¹² La transcription de l'entretien de E1 est jointe en annexe.

¹³ Nous avons consacré une partie pratique au chapitre V relatif à l'agir professoral où nous avons analysé et discuté l'entretien avec E1.

et analyser l'agir professoral selon les affirmations de l'enseignant dans le vif de l'action. La transcription de cet entretien est jointe en annexe à notre présent travail. Cependant, les autres entretiens seront exploités en post-doctorat.

1.4 Grille d'observation de la séance de compréhension de l'oral

Comme mentionné plus haut, le corpus de E3 a dérouté. A la base c'était une séance filmée pour analyser l'agir enseignant et l'exploitation du geste pédagogique.

Certes ce corpus nous a paru comme un échec de l'enquête. Mais, nous avons longuement réfléchi sur son exploitation avec d'autres objectifs. Ainsi, nous avons limité notre tâche à la description de la situation d'enseignement- apprentissage de la compréhension de l'oral et à sa compréhension et son interprétation. Dans ce sens, ce corpus est exploité à la fin du chapitre III qui traite la compréhension de l'oral. Ainsi, nous avons consacré une partie pratique à la fin de ce chapitre afin de répondre aux questions relatives au déroulement de l'activité de compréhension de l'oral.

Conclusion partielle

En somme, cette partie nous a renseignée sur la méthodologie de collecte des données de notre recherche qui est empirico-inductive dans un milieu ethnographique. Son objectif était de présenter le terrain et les différents types de corpus nécessaires pour répondre à nos questionnements. Puisque notre problématique requiert de collecter des informations pertinentes sur les pratiques enseignantes et l'exploitation du geste pédagogique lors de la compréhension de l'oral, nous avons adopté les deux approches : la quantitative à savoir le questionnaire adressé aux enseignants et le décomptage des tours de paroles, des gestes. Ainsi que la qualitative avec le corpus de la séance de compréhension de l'oral filmée et les entretiens semi-directifs. Dans ce sillage, nous avons présenté les profils des trois enseignants ainsi que la zone dans laquelle ils exercent. L'espace classe où passe l'apprenant la majorité du temps a été décrite minutieusement afin de mettre nos lecteurs dans la situation classe. En outre, nous avons présenté les apprenants leurs âges et le nombre d'apprenants par groupe. Nous y avons traité également de la question de transcription du corpus audio-visuel ainsi que celui des entretiens qui a constitué un corpus audio.

De surcroit, nous avons présenté les critères retenus de la grille d'observation, le guide d'entretien ainsi que le questionnaire. Pour ce dernier, nous avons consacré une partie pour présenter notre échantillon des enquêtés.

Nous avons veillé à montrer les corpus qui ont été pris en considération. Il est crucial de noter que le corpus vidéo est le plus exploité puisqu'il répond à nos exigences scientifiques.

Dans ce qui suit, nous nous attacherons de présenter les documents officiels de la 5^{ème} AP pour récolter les informations nécessaires quant à la place de la compréhension de l'oral dans les directives institutionnelles, l'approche préconisée et l'analyse du manuel de 5AP deuxième génération ainsi que la présentation détaillée de l'activité de compréhension de l'oral.

Chapitre II : La compréhension de l'oral dans les documents officiels

Introduction

L'enseignement du français en Algérie a connu des changements considérables dans le processus de réformes scolaires au cours des dernières années. Celles-ci sont dues à l'évolution des postulats méthodologiques et des orientations pédagogiques, mais aussi à la politique scolaire qui détermine le statut du français enseigné à l'école et ses objectifs. Ces changements ont un impact direct sur le programme national et le contenu du manuel.

A travers ce chapitre, et dans un cadre institutionnel, nous nous intéresserons principalement aux textes officiels relatifs à l'enseignement-apprentissage du FLE en général et ceux de la compréhension de l'oral en particulier. L'objectif est doublement tracé. D'un côté, nous avons jugé pertinent de repérer le statut précis de l'activité de compréhension de l'oral dans les documents officiels. Et d'un autre côté, nous chercherons à nous renseigner sur le nouveau manuel scolaire de 5^{ème} AP de deuxième génération. Ainsi, nous étalerons les documents de référence qui déterminent l'agir enseignant. En effet, ces documents servent à l'orientation de l'agir enseignants quant aux compétences à transmettre lors de cette activité et son déroulement.

Rappelons que l'objectif principal de notre étude est d'appréhender l'agir professoral lors de la compréhension de l'oral. En effet, l'analyse des documents officiels s'avère crucial. Ainsi, nous allons présenter les discours institutionnels qui sont prescriptifs de l'agir professoral notamment les programmes, le manuel scolaire et les documents d'accompagnement à savoir le guide.

Nous passerons en revue ensuite les directives des programmes scolaires au sujet de l'enseignement de l'oral en 5AP pour vérifier la place qu'il occupe dans le manuel scolaire de deuxième génération.

Suite à la détermination de l'objet de recherche ainsi que la problématique, une panoplie de questions surgit en parallèle avec notre problématique : Quelles sont les représentations des enseignants vis-à-vis des documents officiels à savoir le guide et le manuel ? Quelle est la perspective préconisée pour le programme de 5^{ème} AP selon les documents officiels ? Quelle est la place accordée à la compréhension de l'oral dans les documents officiels de 5^{ème} AP ? Quelles sont les compétences ? Quels sont les objectifs ? Quelle est la place accordée à la compréhension de l'oral dans le manuel de 5^{ème} AP de deuxième génération ? Comment se présente-elle ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyées principalement sur une méthodologie qui repose sur une approche descriptive permettant d'exploiter, d'observer, d'interroger et d'analyser les documents institutionnels relatifs à l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral.

Les documents institutionnels exploités sont essentiellement constitués des programmes de français au cycle primaire, du guide de français et du manuel scolaire de 5^{ème}AP.

Les réformes de l'éducation entamées en 2016 concernent principalement les textes des manuels scolaires. Le ministère de l'éducation s'est attelé à confectionner de nouveaux manuels et les proposer d'une manière progressive selon les niveaux des différents paliers. Dans ce sillage, la tutelle a mis à la disposition des enseignants ainsi que les apprenants le manuel scolaire de 5^{ème} AP dit de deuxième génération dès la rentrée scolaire 2021 (septembre 2021). Ainsi, toutes les circonscriptions de la ville d'Oran ont reçu des plans annuels de français de la 5^{ème} année.

Cet envoi intervient en continuité d'un envoi antérieur qui date de juillet 2017 et qui consistait à, d'un côté, mettre à la disposition des enseignants des plans pédagogiques annuels et de l'autre côté, compléter les références officielles déjà mis en place. Selon ces documents (juillet 2017), dont l'objectif principal est de « faciliter la lecture, la compréhension et l'exécution des programmes » (plans annuels de français, juillet 2017), ces plans annuels de chaque matière « prennent en compte les critères de conformité au programme officiel ; de cohérence et de lisibilité. » (Nous avons jugé utile de joindre en annexe ces documents)

1 Le programme scolaire : une approche curriculaire des programmes

En Algérie, les curricula de l'école sont élaborés selon des référents juridiques et réglementaires de l'Etat. Les finalités de l'éducation nationale sont régies par la loi d'orientation 08-04 de janvier 2008. Cette dernière stipule, dans le cadre des finalités de l'éducation, que l'école algérienne doit : « *doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements.* »¹⁴

Ainsi, cette nouvelle réforme a été lancée avec de nouveaux programmes nommés « programmes deuxième génération ». Elle propose une nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage du FLE pour le bon développement des compétences communicationnelles, cognitives et culturelles de l'apprenant dans le cadre d'un projet dans le but d'aider l'élève à être un citoyen doté de repères nationaux et d'avoir un esprit d'ouverture vers d'autres cultures. La conception et l'élaboration en a été confiée à l'ONPS pour le cycle primaire. Voici ci-dessous le décret exécutif et les articles 3 et 8 :

Décret exécutif n° 17-330 du 26 Safar 1439 correspondant au 15 novembre 2017 fixant les modalités et les conditions d'obtention d'agrément et d'homologation des moyens et supports pédagogiques (publié dans le journal officiel de la république algérienne n° 68

Ce décret fixe les attributions, la composition, l'organisation et le fonctionnement du conseil national des programmes tandis que le second décret est relatif aux modalités et les conditions d'obtention d'agrément et d'homologation des moyens et supports pédagogiques

Art. 3. — L'élaboration des moyens de base, notamment les manuels scolaires, est ouverte aux compétences nationales, conformément au cahier des charges, élaboré par une commission créée à cet effet, prévue à l'article 7 ci-dessous.

Art. 8. — La commission d'agrément est une commission pluridisciplinaire, composée de professeurs, d'inspecteurs et d'experts, spécialistes en langues, en sciences de l'éducation, en sciences humaines et sociales, en sciences exactes et expérimentales et technologie, en arts et en éducation physique et sportive. Elle peut faire appel à toute compétence relevant d'une institution ou établissement spécialisé dans le domaine.¹⁵

¹⁴ Journal officiel janvier 2008

¹⁵ JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 68

9 Rabie El Aouel 1439

28 novembre 2017

La nouvelle réforme de 2^{ème} génération vient comme toute réforme apporter du nouveau en actualisant les curriculums et les programmes. Elle a pour objectif d'améliorer les facultés cognitives de l'élève. Ces programmes qui ont été appliqués visent essentiellement le développement des capacités cognitives et de l'esprit d'analyse et de déduction de l'apprenant contrairement aux programmes précédents étaient axés sur l'apprentissage par mémorisation. Il est à noter que l'objectif principal du changement des programmes est d'assurer la mobilité scientifique et professionnelle.

Le but de ces programmes est de produire une activité interactive en classe, à travers le travail collectif, pour favoriser le développement des aptitudes et compétences de l'élève. Le rôle attribué à l'enseignant change : il sera celui d'organisateur, d'animateur et de facilitateur du processus didactique.

Cependant, le mode de passage du primaire au collège a changé à partir de l'année scolaire 2022/2023. Ceci dit que l'examen a été supprimé. La tutelle propose une évaluation qui a pour objectif d'attribuer à chacun des apprenants de la 5^{ème} AP une fiche de suivi dans toutes les matières.

Ce nouveau programme de l'année scolaire 2016- 2017, appelé programme de 2^{ème} génération, est conçu en conformité avec les directives de la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008) qui définit les finalités de l'éducation :

« L'école qui assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification doit permettre la maîtrise au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ». (Chapitre 2, art 4)

2 Les objectifs des programmes de 2^{ème} génération

L'enseignement de la langue française au cycle primaire a pour objectif de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) pour contribuer à :

« doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles à être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et s'adapter aux changements ».(Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008) (Chapitre 2, art 4).

Dans ce passage, il est question de faire apprendre l'apprenant à communiquer dans des situations complexes de tous les jours et à résoudre des problèmes par son investissement de la communication à partir de ses connaissances culturelles sur le sujet de conversation.

3 La conception de l'apprentissage dans les programmes de langue française de 2ème génération au cycle primaire

3.1 Un apprentissage par les compétences

Les compétences dans le contexte éducatif algérien est une acquisition du savoir, savoir-faire et savoir-être par l'apprenant dans une situation problème qui doit être résolue par ses acquis. Cette action reposera sur :

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir ». (programme 2016.p 20)

Dans l'approche par compétences, l'apprenant est mis au centre de son apprentissage. Il est devant le fait accompli d'une situation problème à travers laquelle il doit réinvestir ses acquis. Il s'agit, en plus de compétences langagières, de s'intéresser à la mise en pratique des connaissances déjà acquises dans d'autres domaines et qui deviennent des centres d'intérêt lors de l'apprentissage du FLE, ils réapparaissent sous forme de compétences transversales et interdisciplinaires.

Cela nous amène à exposer les différents types de compétences qui se distinguent comme suit :

3.1.1 La compétence globale

La compétence globale regroupe un ensemble de compétences terminales. Elle représente le profil de sortie de fin de cycle, de palier ou d'année d'études, d'ailleurs elle fournit les critères de l'évaluation certificative. Celle-ci exprime ce qui est attendu de l'apprenant, autrement dit l'objectif visé. Ceci dit, Les compétences globales impliquent une utilisation globale et intégrée de FLE dans divers contextes.

3.1.2 La compétence terminale

La compétence terminale est une étape intermédiaire. Elle se rapporte à la capacité de l'apprenant à atteindre un niveau de maîtrise spécifique. Ainsi, elle intervient en fin de séquence ou du projet.

La compétence terminale est « *disciplinaire, elle dans la démarche pas à pas de l'opérationnalisation qui relie le sens des finalités aux actions qui se déroule dans la classe, l'expression d'une partie des profils de sortie du cycle et de palier. Elle reste dans sa formulation, trop générale, trop agrégée pour permettre la construction d'unité et de séquences d'apprentissage. Elle maintient le sens contenu dans les profils mais reste encore peu opérationnelle du point de vue de sa mise en œuvre dans la classe* ». Programme (2016)

Ceci dit la compétence terminale tend vers la maîtrise de la compétence globale. Cela explique le fait qu'elle doit être décomposée afin de faire apparaître dans son prolongement des objectifs d'apprentissage réalisables, auxquels pourront être rattachés :

- Les contenus disciplinaires afférents, constitués en ressources au service de la compétence,
- Les situations qui permettent de les réaliser constituées en unités d'apprentissage,
- Les situations qui permettent de les évaluer en tant que composantes, et d'intégrer tout ou en partie dans l'évaluation de la compétence terminale au moyen d'une situation problème intégrative.

3.1.3 La compétence transversale

Ce concept de transversalité, est bien présent dans les nouvelles réformes éducatives. Il s'agit de compétences acquises à l'école, l'apprenant pourra les mobiliser dans les différentes situations compliquées scolaires ou extra scolaires.

Rogiers, (2006), p 26 stipule que la compétence transversale : « *tantôt elle recouvre des compétences très générales, liées à des disciplines, comme celle de lire, d'écrire, de situer dans le temps, de situer dans l'espace, et que l'on ne peut néanmoins mobiliser et évaluer qu'à travers les disciplines. Tantôt elle recouvre des compétences de vie, comme respecter son environnement ou adopter des attitudes citoyennes. Tantôt encore, elle recouvre des compétences issues de l'évolution technologique, comme rechercher des informations ou traiter des informations* ».

La compétence transversale s'articule autour de quatre ordres :

- Compétence d'ordre intellectuel.
- Compétence d'ordre méthodologique.
- Compétence d'ordre communicatif.
- Compétence d'ordre personnel et social.

Guy le Boterf propose quant à lui une autre définition : "La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte données". Il distingue plusieurs types de compétences :

- savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
- savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner,
- savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Dans ce sens, nous pouvons avancer que la compétence transversale est formée des attitudes, des démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs, ainsi que des valeurs à développer. Les compétences transversales se développeront d'autant plus qu'on mettra l'accent sur leur réinvestissement et leur transfert vers d'autres disciplines.

3.1.4 La compétence disciplinaire :

Elle représente la compétence à acquérir dans une discipline scolaire. Elle vise la maîtrise des savoirs et leur mobilisation dans des situations, en fournissant à l'apprenant des ressources nécessaires à la résolution de situations problèmes. Les compétences disciplinaires se concentrent sur la maîtrise des composants essentiels du FLE.

3.2 Un apprentissage par projet

L'Algérie dans sa quête d'un idéal éducatif, s'est inspirée des projets réformateurs qui centre leur intérêt sur l'apprenant, un meilleur vivre ensemble et une insertion de ce dernier dans un futur professionnel. Selon John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain le faire et le penser sont unis. L'apprentissage par projet est un outil pédagogique qui a été notamment inspirée de ses travaux, qui s'appuient sur une action

organisée vers un but précis ; appelée aussi « learning by doing » c'est-à-dire apprendre en faisant (1929).

Pour lui, l'apprenant doit concrétiser son apprentissage, réaliser des tâches ou produire des choses. Cette pratique rend la classe comme une « *entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux.* » Huber, M, (2005).

Dans les programmes éducatifs algériens, le projet donne du sens à l'apprentissage. Il aide l'apprenant à :

- Être actif et motivé ;
- Conduire sa réflexion dans le groupe ;
- Développer sa capacité de recherche ;
- Analyser la résolution de problème ;
- Découvrir le monde dans lequel il vit.

Il s'agit ici surtout d'un projet d'action par lequel la vision réformatrice s'inspire de l'approche actionnelle.

3.3 L'approche actionnelle

Elle constitue la base conceptuelle de la proposition du cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe (2001 et 2008) qui stipule qu'elle « est orientée vers l'action dans la mesure où elle considère les utilisateurs et les apprenants d'une langue avant tout comme des « agents sociaux », c'est-à-dire des membres de la société qui ont des tâches (non exclusivement liées à la langue) à accomplir dans un ensemble donné de circonstances, dans un environnement spécifique et dans un champ d'action particulier ». Cette approche est explorée au chapitre suivant : l'oral dans les approches.

3.3.1 La tâche

Le terme tâche est de plus en plus employé dans les travaux de recherche en didactique du FLE. Dans ce cadre, nous citons celle la plus communément utilisée qui est celle du CECRL qui la définit comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir d'un but qu'on s'est fixé » (2001, p. 16).

Suivant cette définition, la tâche doit nécessairement susciter l'action. Elle doit s'inscrire dans un cadre social. Elle doit aussi aboutir à un résultat, à un produit final observable et mesurable. La production finale est le résultat d'un processus de résolution de problème afin d'atteindre un but préalablement fixé.

L'apprenant joue un rôle important, il est le centre du processus enseignement-apprentissage car c'est lui qui réalise la tâche, il est acteur de son apprentissage. La tâche englobe une ou des situations-problèmes et s'inscrit elle-même dans un contexte social qui lui donne sa signification.

Nous allons explorer, dans ce qui suit, les documents officiels¹⁶ afin de mettre en exergue l'approche recommandée par la tutelle. A cet effet, nous allons d'abord relever les affirmations des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire. Ensuite, nous explorerons les documents officiels proposés par le ministère de l'éducation.

4 Les documents officiels selon les enquêtés

Les documents officiels occupent une place prépondérante dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Pour répondre à la question posée au début de ce chapitre qui se traduit ainsi : Quelles sont les représentations des enseignants vis-à-vis des documents officiels à savoir le guide et le manuel ainsi que les auxiliaires ?

Nous avons fait appel au questionnaire. La question n° 6 : Ces outils pédagogiques conçus et proposés aux enseignants vous aident-ils vraiment dans la mise en œuvre des programmes de la compréhension orale ?

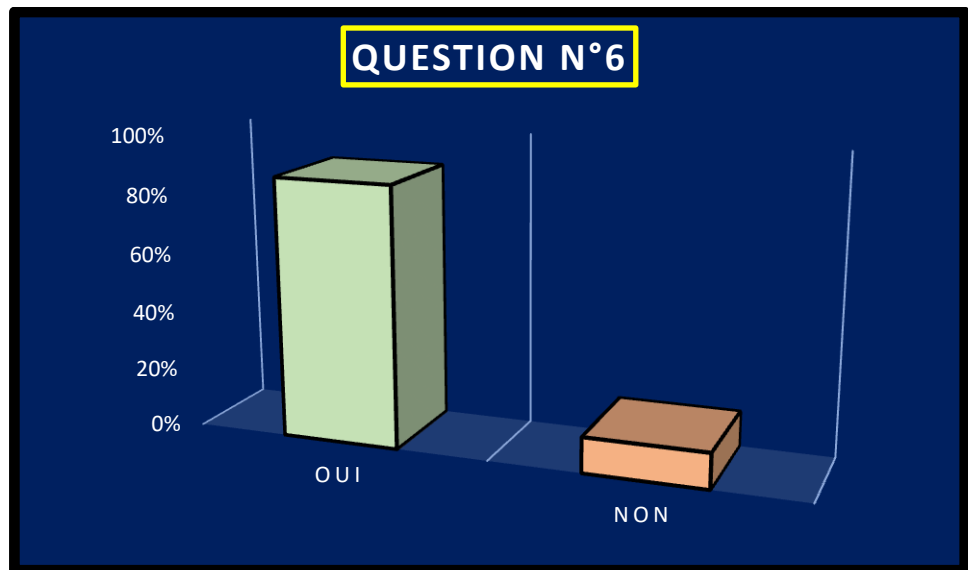
Voici un tableau qui représente les réponses à cette question :

	OUI	NON
Nombre d'enseignants	36	5
Pourcentage	88%	12%

Tableau 10: les enseignants qui confirment l'utilité des outils pédagogiques

Ce tableau se traduit ainsi en graphique :

¹⁶ Les documents officiels que nous avons choisis sont : le guide proposé aux enseignants et le manuel scolaire de deuxième génération de la 5^{ème} AP.

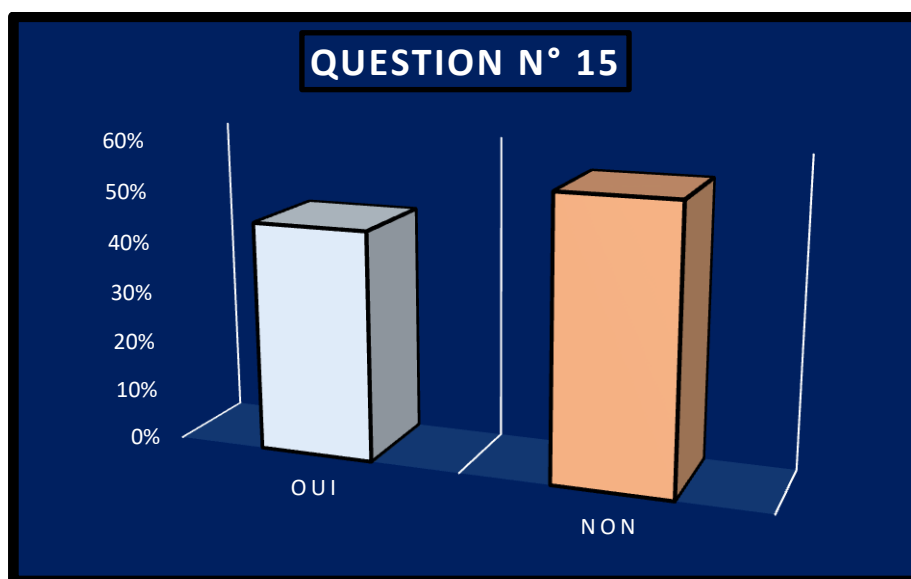


Graphique 1: les enseignants qui confirment l'utilité des outils pédagogiques

Nous pouvons en déduire que la majorité des enseignants 88% confirment l'utilité des outils pédagogiques proposés par la tutelle. Il nous semble qu'il y a une prise de conscience relative aux auxiliaires qui accompagnent à la fois l'enseignant et l'apprenant .

4.1 Le manuel scolaire de deuxième génération de 5^{ème} AP :

D'après le questionnaire adressé aux enseignants du FLE du cycle primaire, selon la question n° 15 : Utilisez-vous le manuel scolaire ? nous avons constaté que 45% de ces acteurs pédagogiques utilisent le manuel scolaire pour la compréhension de l'oral. Voici un graphique qui le montre :



Graphique 2:Utilisation du manuel lors de la compréhension de l'oral

Ce graphique représente la réponse des enquêtés à la question n° 15 : Utilisez-vous le manuel scolaire lors de cette séance ?

De prime abord, il faudrait explorer les pratiques enseignantes des 55% des enseignants qui déclarent qu'ils n'utilisent pas le manuel scolaire dans d'autres recherches.

Toutefois, il est captivant de constater que près de la moitié des enseignants exploite cet outil pour aborder la compréhension de l'oral en classe. Cette constatation souligne l'importance accordée à cet outil. Cependant, cela suscite également des réflexions sur la diversité des approches pédagogiques et sur l'opportunité d'explorer d'autres méthodes complémentaires pour enrichir l'expérience des enseignants. Ce résultat offre également un éclairage sur les pratiques enseignantes en vigueur d'où notre intérêt crucial à travers cette étude de voir de plus près cet outil didactique. Dans ce sens il mérite une exploration puisque 45% des répondants confirment son utilisation lors de la séance de compréhension de l'oral. Il est à noter que ce dernier a fait l'objet de plusieurs remaniements opérés sur les manuels scolaires après la réforme de 2017 et les récents manuels scolaires dits de deuxième génération ont suscité beaucoup de questionnements.

De même que, le manuel scolaire reste, dans le cadre de la réforme, l'instrument privilégié pour traduire les programmes, installer les compétences et concrétiser les finalités de l'école exprimées dans la Loi d'orientation sur l'éducation nationale, n° 08-04 du 23 Janvier 2008 :

« Il s'agira, pour l'école de former des profils d'élèves à la tête bien faite, qui soient en adéquation avec la demande de plus en plus exigeante de la société. L'accent sera mis, non plus sur les méthodes et les pratiques d'enseignement recourant à la mémorisation et à l'application quasi-mécanique de règles et de procédés conduisant à l'accumulation de masses de connaissances disciplinaires, rapidement oubliées et devenant souvent obsolètes, mais sur des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables. »¹⁷

¹⁷ Loi d'orientation sur l'éducation nationale, n° 08-04 du 23 Janvier 2008

Nous visons à travers cette partie à faire une analyse documentaire du manuel scolaire de deuxième génération la 5^{ème} année primaire. Etant un support didactique incontournable, il sert à transmettre les savoirs et à accompagner l'apprenant durant son apprentissage. D'abord, nous allons présenter des définitions pertinentes du manuel scolaire. Ensuite, nous allons tenter de répondre à la question qui nous taraude pourquoi un nouveau manuel de deuxième génération ? En outre, nous analyserons la présence de l'activité de compréhension de l'oral dans le nouveau manuel.

4.1.1 Définitions du manuel scolaire

Plusieurs définitions sont attribuées au manuel scolaire, nous en retiendrons les plus pertinentes :

Comme son nom l'indique, le concept du « manuel scolaire » est un concept composé de deux vocables : « manuel » et « scolaire ». Le terme « manuel », selon le Robert, vient du terme « manualis ». Il s'agit d'un adjectif qualificatif du substantif « manus » au niveau duquel on entend le vocable « main ». Ainsi, ce terme désigne « tout ce qu'on tient dans la main » (Robert, 2002, p104). Quant au terme « scolaire », il désigne tout simplement tout ce qui se rapporte aux lieux où l'on dispense un enseignement. Tout ce qui est relatif aux écoles. Ainsi, en associant ces deux termes, nous allons aboutir à un concept qui fait allusion à un ouvrage de petit format que l'on peut tenir à la main dans un contexte scolaire

Au XIX^{ème} siècle, il était considéré comme le livre qui résume tous les autres livres dans un domaine donné. C'est un ouvrage didactique avec un format maniable et qui regroupe l'essentiel des connaissances relatives à un domaine précis.

A ce sujet Roger Seguin (1989, p.29) écrit :

« Les manuels représentent un support du processus enseignement-apprentissage et doivent correspondre aux programmes. Cette correspondance concerne principalement les objectifs, les contenus et la méthodologie de l'enseignement de chacune des disciplines »

C'est donc un ouvrage didactique, dont le contenu doit être étudié par l'apprenant pour acquérir les connaissances qu'exprime le programme.

Quant A MAURIE. Fabia, elle présente le manuel scolaire ainsi :

« Le manuel reste toujours la référence inévitable à plusieurs aspects pour l'enseignant et l'enseigné, il est tellement important que l'enseignant ne peut se

débarrasser de lui. Il représente pour lui ce qui reste lorsqu'on a tout oublié. C'est un outil de référence, c'est un support fiable qui permet de compléter un cours mal pris ou de clarifier une leçon mal comprise. »

Gerard F-M et Roegiers X (2011) y voient « *un outil imprimé intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'améliorer l'efficacité* »

Ce terme désigne également l'ensemble des ressources que l'enseignant utilise dans l'acte pédagogique quotidien en classe. Le manuel, le plus souvent assimilé à un livre, est d'abord une source de connaissances qui se présentent sous forme d'un programme qui comporte la quintessence d'un savoir ordonné et logique visant l'amélioration constante de l'enseignement. C'est le support et le creuset des connaissances retenues et privilégiées par les responsables de l'éducation.

C'est un auxiliaire didactique précieux qui existe depuis pratiquement l'avènement de l'école jusqu'à nos jours.

Le manuel scolaire est un outil indispensable à l'apprentissage en milieu scolaire, particulièrement au niveau de l'école primaire.

En nous basant sur les informations issues de « *la refonte pédagogique en Algérie* », nous avons relevé ces principes :

- Les éditeurs doivent veiller à mettre à disposition un matériel didactique complet (manuel doit être accompagné d'un guide.)
- Le manuel doit respecter les orientations et les finalités de la réforme du système éducatif. 3. Le manuel doit traduire les exigences du programme suivant le nouveau paradigme pédagogique de l'approche par les compétences.
- Le manuel doit privilégier chez l'apprenant des savoirs qui doivent l'emporter sur l'encyclopédisme.
- Le manuel doit comporter un processus d'évaluation diversifié.
- Le manuel doit véhiculer un contenu socioculturel en rapport avec l'environnement de l'apprenant en mesure de promouvoir la culture de la lecture.
- Le manuel doit viser l'autonomie de l'apprenant et le développement de l'esprit critique.

4.1.2 Les objectifs du manuel scolaire

Les manuels scolaires selon Johanne L, Yves L et Julie D (2004), p 511 sont : « *des outils au service de la sécurisation de l'enseignant. Ils serviraient ainsi de mesure étalon pour identifier ce que l'élève doit savoir et être capable de faire au cours et à la fin de l'année* ».

Le manuel scolaire est considéré comme l'instrument qui peut guider les deux partenaires du processus enseignement-apprentissage enseignant et apprenant dans l'exécution du processus d'enseignement-apprentissage.

« [...] *En faisant de l'élève l'acteur central de sa propre instruction, l'Ecole doit lui fournir les moyens de construire lui-même son propre savoir. Et, éveiller l'élève, suppose de capter son attention, de lui donner le désir d'apprendre. Il s'agit donc de promouvoir un enseignement attrayant.* ». (Dominique Borne : 1998).

Ils sont utilisés en classe, et exploités pendant la transmission des savoirs, consolidations des acquis, amélioration des compétences, remédiation, évaluation. Aussi, ils accompagnent l'apprenant à la maison pour d'éventuels devoirs ou révisions.

Ainsi, le guide du manuel scolaire de 5^{ème} AP de 2^{ème} génération nous dicte ses objectifs comme suit :

Les objectifs didactiques du manuel

Afin de mieux cerner ces objectifs du manuel de 5^{ème} AP de deuxième génération, nous allons les transférer tels qu'ils sont dictés sur le guide d'utilisation pour les discuter juste après.

Le manuel offre une diversification des situations didactiques que peut rencontrer un enseignant de FLE, eu égard à la diversité des situations de maîtrise de la langue française par les élèves, d'une région à l'autre, d'une classe à l'autre, et à l'intérieur de la classe elle-même, et ceci, par le biais :

- d'une organisation du manuel en 4 projets, liés par deux grandes thématiques complémentaires : valorisation et préservation du patrimoine animalier, culturel du pays et la sensibilisation à la protection écologique ;
- d'une intégration didactique des différents domaines langagiers, linguistiques, textuels, pratiques de la séquence, au sein du projet
- d'une diversification des auxiliaires techniques (CD, figurines, illustrations, etc.)

- d'une répartition réfléchie et équilibrée des contenus langagiers, linguistiques et culturels d'un projet à l'autre
- d'un guidage des activités de la compréhension et de la production orale, préparant l'entrée dans l'écrit, favorisée par l'assimilation des formes langagières en usage dans toute communication en langue française
- d'un entraînement intensif, aux niveaux oral et écrit, des quatre habiletés langagières, selon la démarche communicative, à savoir la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit
- d'un entraînement intensif des opérations cognitives nécessaires dans toute lecture- compréhension, spécifiques à la réception de l'écrit, en langue étrangère, adaptées aux niveaux des compétences communicatives des élèves débutants, particulièrement, les suivantes : repérer, analyser et interpréter des informations extraites du texte, pour être en mesure de transposer ou de prolonger, à partir des modèles simples et contextuels
- de la proposition de mini tâche de réinvestissement qui permet à l'enseignant et à l'élève de procéder à une (auto)-évaluation, à la fin de chaque séance.¹⁸

De cet extrait ressort l'utilité du manuel quant à l'activité de compréhension de l'oral. Dans ce sens, le manuel sert de guide pour préparer l'apprenant à l'écrit dans le but d'assimiler des formes langagières.

En outre, la lecture de ce passage nous éclaire sur les approches et les démarches préconisées. Commençons par le terme « projet » qui renvoie à la pédagogie du projet. Les termes : « intégration », « réinvestissement » « transposer » nous renseigne sur l'approche par compétences. Les expressions telles que « la démarche communicative » « compétences communicatives » renvoient explicitement à l'approche communicative. Quant au terme « mini-tâche », il renvoie, explicitement, à l'approche actionnelle.

Cette multitude de concepts renvoyant tantôt à l'approche par compétences, tantôt à la perspective actionnelle, tantôt à la pédagogie du projet détermine qu'il s'agit de l'approche éclectique.

¹⁸ Guide d'utilisation du manuel scolaire (2019-2020, p.3-4)

4.1.3 Les fonctions du manuel scolaire

Les manuels scolaires occupent plusieurs fonctions dans le processus d'enseignement - apprentissage. Donc ils sont destinés aux deux acteurs de l'acte pédagogique, à savoir à l'apprenant et à l'enseignant.

Plusieurs fonctions sont attribuées au manuel scolaire du FLE. Nous les exposons ainsi :

4.1.3.1 Fonction de transmission de connaissances

Le manuel scolaire est le guide qui contrôle le déroulement des étapes d'une formation, il est porteur de connaissances. Grâce à cet outil, l'enseignant peut transmettre des connaissances, des données particulières, des nouvelles conceptions, une terminologie spécifique...

4.1.3.2 Fonction de développement de capacités et de compétences

Le manuel scolaire sert à développer les compétences, telle que synthétiser, analyser, classer, sérier, mémoriser à condition de ne pas négliger le savoir les contenus et les situations-problèmes différents et dans diverses disciplines.

4.1.3.3 Fonction de consolidation des acquis

Le manuel scolaire transmet des exercices d'applications dans différentes situations pour but d'assurer un certain équilibre et fixer certains apprentissages. Les exercices sont l'un des contenus indispensables des manuels scolaires.

Actuellement, il y a des manuels scolaires qui sont accompagnés des cahiers d'activité contenant des exercices d'application faits pour évaluer les acquisitions des apprenants, infirmer ou confirmer l'atteint de ces acquis, et les consolider.

4.1.3.4 Fonction d'évaluation des acquis

Le manuel scolaire sert à une vision formative pour noter les difficultés rencontrées et recenser les lacunes des élèves ainsi que découvrir les points forts et les points faibles des apprenants. Cette fonction a pour but de remédier tous ces obstacles adéquatement selon le type de difficulté.

4.1.3.5 Fonction d'aide à l'intégration des acquis

Cette fonction vient pour compléter les fonctions précédentes. L'apprenant doit être capable de réemployer ses acquis dans des situations diversifiées. L'intégration des acquis peut être vue à travers l'intégration disciplinaire, et l'intégration interdisciplinaire (qu'il s'agit d'exploiter et réutiliser les savoirs et les compétences déjà acquis au sein d'une même discipline ou diverses disciplines).

4.1.3.6 Fonction de référence

Le manuel scolaire est la référence des informations pour l'apprenant. Il contient des propositions qui peuvent aider l'apprenant à chercher d'autres informations. F.M. GERARD (1996), p 88, affirme : « *Ce type de manuel n'est pas utilisé de manière linéaire, de la première à la dernière page. Sa conception permet de faire appel à l'une ou l'autre de ses parties en fonction des besoins. Ces manuels sont plus des points de départ que des points d'arrivée* ».

4.1.3.7 Fonction d'éducation sociale et culturelle

Il est évident que le manuel scolaire présente un contenu culturel, en ce qui concerne les traditions, les habitudes, les représentations du monde, la vie quotidienne, les croyances, les principes, les connaissances et les normes d'une société précise, Ces contenus culturels permettent d'enrichir le lexique relatif à un thème donné, acquérir de nouvelles données culturelles et développer l'esprit critique et analytique des apprenants. Jean Hébarard (2010), p79, affirme que : « *l'enseignement est un passeur, passeur culturel. C'est à dire qu'il va créer des liens entre les lectures des apprenants, leurs jugements, et la mise en mémoire des itinéraires de lecture afin de bâtir une culture commune* ».

Dans le même ordre d'idées, la production d'un manuel scolaire doit répondre à des critères bien précis. Ainsi, selon GERARD, F, M, et ROEGIERS X (2009) p432, Pour produire un manuel scolaire il faut respecter plusieurs critères :

« L'élaboration d'un manuel scolaire est un processus complexe dans lequel interviennent de nombreux acteurs. Ceux-ci remplissent trois fonctions qui interagissent :

- la conception, c'est-à-dire la réalisation d'un manuscrit ;
- l'évaluation, qui devrait garantir la qualité du manuel ;

- l'utilisation, qui finalise le processus.

Au centre, la fonction d'édition assure les liens entre conception, utilisation et évaluation. L'éditeur assume en outre la fabrication, le financement et la diffusion du manuel scolaire».

5 Le manuel scolaire de 5AP de deuxième génération

Après cette esquisse théorique autour du manuel, nous allons présenter le manuel scolaire de 5^{ème} AP de deuxième génération. D'ailleurs comme nous le dicte notre objet de recherche, nous allons analyser la partie consacrée à la compréhension de l'oral.

5.1 Présentation du manuel

Le manuel scolaire de FLE de la cinquième année primaire parut en Algérie, plus précisément en 2019. Ce livre a été mis sur le terrain pédagogique au début de l'année scolaire 2019/2020. Il est destiné aux élèves ayant l'âge de 8 à 9 ans, en situation de classe. Il est intitulé « Français 5 »

Le manuel scolaire algérien de 5^{ème} AP est un support didactique qui remplit les quatre fonctions : une fonction pédagogique, une fonction scientifique, une fonction d'évaluation et une fonction socio culturelle.

Cette élaboration suppose l'existence d'auteurs compétents et expérimentés, travaillant en étroite collaboration avec les responsables des programmes et les spécialistes en graphismes et en édition. Comme le stipule l'article 8 du journal officiel n°68 cité plus haut.

Roger Seguin (1989, p.29) nous informe sur le manuel scolaire et son rapport avec les programmes :

« Les manuels représentent un support du processus enseignement-apprentissage et doivent correspondre aux programmes. Cette correspondance concerne principalement les objectifs, les contenus et la méthodologie de l'enseignement de chacune des discipline. »

C'est donc un ouvrage didactique, dont le contenu doit être étudié par l'apprenant pour acquérir les connaissances qu'exprime le programme.

La question qui surgit : Pourquoi un nouveau manuel ?

A la lumière des nouveautés au niveau du statut de l'apprenant et du savoir à apprendre, les concepteurs des programmes d'étude se sont trouvés contraints de modifier la logique, la structure et le contenu des manuels scolaires d'un point de vue didactique, méthodologique et thématique. Parmi ces modifications, nous citons :

- Tout manuel scolaire devrait viser un seul niveau de référence parmi les six niveaux communs de référence proposés par le CECRL. Il s'agit d'A1 (niveau introductif), A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé), C1 (utilisateur autonome), C2 (maîtrise)

- Le manuel scolaire conçu selon l'esprit de l'approche actionnelle propose cinq activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral en continu, la production de l'oral en interaction et la production de l'écrit. Ces activités pourraient être exploitées selon trois dimensions ou composantes de la compétence communicative à savoir : la composante linguistique qui met en jeu la syntaxe, le lexique ainsi que le côté phonologique de la langue, la composante sociolinguistique qui s'intéresse généralement aux niveaux de langue, aux dialectes, aux accents, aux règles de politesse et de tout ce qui relève des marqueurs relatifs aux relations sociales. Et la composante pragmatique qui vise les stratégies discursives en faisant le lien entre le locuteur et le contexte situationnel ;

- Les manuels ne devraient pas proposer une suite d'exercices avec des consignes, mais un ensemble de tâches qui a une relation étroite avec certaines activités sociales susceptibles d'être assurément transposables en situation réelle de communication.

Nous allons comparer toutes ces instructions avec les parties du manuel scolaire dans la partie suivante. D'abord, nous allons voir de plus près le profil d'entrée de l'apprenant de 5^{ème} AP ainsi que son profil de sortie.

5.2 Profil d'entrée et profil de sortie de la 5^{ème} AP

Pour pouvoir apporter des éléments de réponse à la question relative au manuel, il est opportun de déterminer le profil d'entrée et celui de sortie de l'apprenant de 5AP.

5.2.1 Profil d'entrée

A la fin de la quatrième année primaire, l'apprenant est doté de compétences qui lui faciliteront l'accès à la 5^{ème} AP. il a en principe, le profil d'entrée en 5AP :

Le programme de 5ème AP annonce le profil d'entrée de l'apprenant en rapport avec la compréhension de l'oral :

L'apprenant est capable d'adopter une attitude d'écoute sélective pour :

- identifier dans un texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée (qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ?) ;
- relever l'essentiel d'un message (informations précises) ;
- identifier des supports sonores (comptine, historiette, conte, questionnaire) en s'appuyant sur les éléments prosodiques (pause, rythme, débit, accent, groupes de souffle, intonation) et sur le contenu ;
- dire un énoncé de façon intelligible (prononciation et articulation) ;
- produire des énoncés pour interroger, répondre, demander de faire, donner une consigne (...)
- réagir dans un échange par un comportement approprié verbal et/ou non verbal ;
- rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée
- produire un énoncé pour s'insérer dans un échange ;
- raconter un fait, un événement le concernant ou concernant autrui.

5.2.2 Profil de sortie

Le profil de sortie à la fin de la 5ème AP, est défini par l'OTI suivant :

« Au terme de la 5ème AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. ».

Pour atteindre cet OTI, le programme de 5ème AP a pour objectifs :

L'apprenant doit être capable de :

- adopter des stratégies adéquates de locuteur ;
- réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
- s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
- réagir à partir d'un support écrit ou sonore ;
- prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis ;

- produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
- dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;
- synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel ;
- marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

5.3 Analyse descriptive du manuel de 5AP 2^{ème} génération

Avant d'entamer l'analyse descriptive du manuel de 5AP 2^{ème} génération, il est opportun de citer d'abord les objectifs de l'enseignement-apprentissage du FLE en classe de 5^{ème} AP. Après avoir fait deux années d'apprentissage de la langue française, l'apprenant de la 5^{ème} AP est à sa troisième année. Le programme de cette année indique les objectifs visés suivants :

- Renforcer et affermir les acquis des deux années passées. Et ce, à l'écrit et à l'oral, en réception et en production.
- Construire et développer des acquis linguistiques pour communiquer, en prenant en considération de varier les situations de communication orale ou écrite.

L'objectif vise aussi à enrichir le vocabulaire de l'enfant. En plus, l'apprenant sera amené à utiliser ses apprentissages et de les mobiliser consciencieusement dans des situations de communication en rapport avec le quotidien. Il faut travailler en plus la maîtrise de compétences disciplinaires et transversales et de préparer les apprenants à passer un test d'évaluation qui leur permettra d'être suivi au collège.

Ce nouveau manuel est élaboré à partir d'une démarche méthodologique et didactique qui devrait être adaptée à tous les apprenants algériens, des différentes régions du pays, ayant pour objectif fondamental la réussite de tous.

Il a été agréé en 2019 et mis à la disposition des apprenants à la rentrée scolaire 2019/2020. Il est édité par l'ONPS. Il s'agit d'un livre de format cartonnage, de qualité de papier ordinaire. Il pèse 265 grammes avec une taille de page mesure 28/20 cm.

Nous comptons 104 pages en plus des pages de couverture.

La page de garde qui constitue la couverture se présente sur un fond bleu verdâtre, écrit en arabe, la dénomination complète de la république algérienne et le ministère de l'éducation nationale. Et juste au- dessous, en grand format, le mot « français » en jaune. Au centre de la page, dans un cercle à fond blanc rempli de lettres de différentes couleurs,

une apprenante souriante qui peut avoir l'âge de 10 ans photographiée de profil. Elle porte un sac à dos d'écolière. A droite, en bas, le chiffre 5 et le mot « primaire » en lettres arabes. Enfin l'insigne de l'éditeur (l'ONPS) traduit en arabe l'office national des publications scolaires.

La page de garde reprend, sur une page blanche, les mêmes informations de la page de couverture. Nous lisons sur cette page : entièrement en lettre cinquième année primaire. Puis, les trois (03) auteurs du manuel qui sont formés d'un professeur des universités (une première dans la conception des manuels du primaire sans mentionner sa spécialité), d'un inspecteur d'enseignement primaire et un PEF et d'un professeur de l'enseignement primaire. Au verso, l'équipe technique qui a conçu le manuel, à savoir les responsables d'abord du montage et de la conception de la maquette, ensuite celui du traitement des photos, celui des illustrations et les coordinateurs.

La 3ème page est consacrée à l'Introduction en guise d'avant-propos du manuel. En trois phrases, elle s'adresse directement à l'apprenant, à la deuxième personne du singulier, et faisant une entrée directe dans le vif du sujet, le tout est dit. Usant du présent et du futur de l'indicatif : « ...tu te prépareras à l'examen final de la 5ème année. »¹⁹. Cette introduction est clôturée par « Bonne chance ! ».

Dans cet avant-propos, le cahier des activités qui accompagne ce manuel n'est pas cité.

Cette page-Introduction est illustrée par les personnages enfants qui vont accompagner l'apprenant tout au long du manuel. L'un des personnages salut l'apprenant de 5AP, l'autre lui souhaite la bienvenue et un troisième qui se présente dans une bulle de conversation « Nous sommes en 5^{ème} année »

La table des matières, qui est appelé Tableau des contenus » occupe les pages de 4 à 7. Elle renseigne l'utilisateur (l'apprenant, l'enseignant, le parent ...) du contenu exhaustif du manuel. Dans cette table des matières une colonne entière est consacrée aux tâches. Cette notion nous laisse détecter la perspective actionnelle.

Le titre « Présentation du manuel » apparait aux pages 8 et 9 où un modèle des contenus très bien illustrés d'une séquence est inséré. C'est la séquence 1 du 1er projet qui sert d'exemple. Elle informe l'apprenant que la 1ère page de chaque projet est « Une ouverture active » sur l'intitulé du projet et les deux séquences avec « La tâche finale »

¹⁹ Pour l'année scolaire 2022/2023, cet examen est remplacé par un test nommé évaluation des acquis des élèves du cycle primaire. Voir partie nouvelle évaluation du cycle primaire

prévue pour le projet en question. Le terme « tâche » réapparaît ici. Aussi, pour indiquer à l'apprenant la phase de compréhension de l'oral, une bulle Compréhension est bien mentionnée. Et un peu plus bas, nous lisons « Dessin situationnel » suivi de la partie des questions de compréhension qui est apparente. Il s'agit de l'illustration de la séance de compréhension de l'oral.

Ensuite, vient la partie « Production orale en interaction » suivi d'un « Réemploi des actes de parole ».

La page intitulée « vocabulaire » laisse apparaître « Mini-tâche de réinvestissement ». Puis, la page du texte support de la « Compréhension de l'écrit » et les questions ainsi que « Des tâches de lecture ». Pour la « Découverte de la langue », le manuel propose 4 pages ; une page pour la grammaire, une autre pour la conjugaison avec un « Réemploi guidé » et deux pages pour l'orthographe, dont « La phonétique » et « La dictée ». Pour « Entraînement. Intégration. Evaluation », deux pages couronnent la séquence avec des « Activités ludiques », des « Activités d'échange », la « Tâche de la production écrite », « Notre projet », une « Tâche individuelle » et une autre « Tâche collective finale ». Le tout fera onze 11 pages pour une séquence.

La page 10 du manuel expose à l'appui d'illustrations les principales consignes auxquelles sera affronté l'apprenant, et qui serviront à amener les apprenants à acquérir des compétences à l'oral et à l'écrit. Ces consignes directes sont données à l'impératif singulier ; « Écoute ! », « Regarde ! », « Écris ! », « Souligne ! » et « Lis ! » avec en plus, une phrase au service de l'apprenant « Je ne comprends pas ».

A la fin du manuel, aux pages 102/103/104, la reproduction écrite des supports oraux de la compréhension de l'oral sont insérés.

Ce manuel propose quatre projets. Ces projets occupent 22 ou 23 pages chacun. Deux séquences forment chacun des projets. Pour aider l'apprenant à repérer les quatre projets, des couleurs différentes sont mises en place :

Projet 1 est coloré en rouge

Projet 2 est coloré en rose

Projet 3 est coloré en vert

Projet 4 est coloré en bleu

Voici le contenu de chacun des quatre projets :

- Projet 1 : « Au zoo ! »
- Projet 2 : « C'est un lieu exceptionnel ! »

- Projet 3 : « Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ? »
- Projet 4 : « Protégeons la nature ! ».

Les titres des quatre projets sont des phrases de type exclamatif, interrogatif ou impératif. Aucune phrase déclarative. Il nous semble que ces typologies accordées aux titres ont une fonction phatique sur l'apprenant afin de l'enthousiasmer et le motiver à aller de l'avant. C'est aussi pour attirer son attention et de tenir constamment son esprit en éveil et loin de toute inertie.

Ce tableau ci-dessous nous informe sur les titres des quatre projets et des deux séquences retenues pour chaque projet.

Projet		Séquence 1	Séquence2
Projet 1	Au zoo !	Pauvre petite gazelle !	C'est un vrai fennec ?
Projet 2	C'est un lieu exceptionnel !	Nous allons au musée.	J'aime voyager en famille.
Projet 3	Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?	Quand je serai grand.	Que devons-nous faire ?
Projet 4	Protégeons la nature !	Pourquoi notre terre est-elle en danger ?	Ne gaspillons pas l'eau !

Tableau 11: : les projets et les séquences de la 5AP

Les documents de 5AP proposent une nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage du FLE pour le bon développement des compétences communicationnelles, cognitives et culturelles de l'apprenant dans le cadre d'un projet dans le but d'aider l'élève à être un citoyen doté de repères nationaux et d'avoir un esprit d'ouverture vers d'autres cultures.

En feuilletant le nouveau manuel, les termes « tâche » et « mini-tâche » nous laisse confirmer la perspective adoptée pour le nouveau programme. Il s'agit de la perspective actionnelle. Une esquisse définitoire s'impose sur le terme tâche.

6 La compréhension de l'oral dans le manuel scolaire de 5^{ème} AP deuxième génération

A travers cette partie, nous exposerons la présence de la compréhension de l'oral en classe de 5AP en analysant cette partie du manuel pour répondre aux questions suivantes :

- Comment est conçue la compréhension de l'oral dans le manuel de 5^{ème} AP ?
- Est-elle conçue selon la logique de l'approche actionnelle ?
- Quelles sont ses spécificités ?

Nous allons analyser l'adéquation entre les finalités et les objectifs de la compréhension de l'oral avec le contenu proposé et les pratiques enseignantes.

La 5^{ème} AP fait partie du troisième palier du cycle primaire. Le programme de 5^{ème} AP, année terminale du cycle primaire, cible un public d'apprenants dont l'âge se situe entre 10 et 11 ans qui sont à leur troisième année d'apprentissage de la langue française.

Dans la continuité des programmes de 3^{ème} et 4^{ème} AP, ce programme est consacré à la consolidation des apprentissages qui se feront de manière plus explicite. Il permet la prise de conscience du mode de fonctionnement de la langue à des fins de communication. Les choix didactiques retenus sont les suivants :

- les actes de parole, principe organisateur des apprentissages, sont employés à l'oral et à l'écrit.
- les apprentissages linguistiques sont mis en place de manière explicite ;
- les compétences de lecteur et de scripteur sont développées dans le cadre du projet
- l'expression écrite trouve une place importante notamment au vu de l'évaluation finale.

Notons que ce sont les mêmes compétences qui sont développées, par niveaux, de la 3^{ème} AP à la 5^{ème} AP.

Dans une démarche d'intégration, les compétences sélectionnées permettent à l'apprenant d'atteindre l'objectif terminal d'intégration (OTI) pour le cycle primaire :

OTI : « Au terme de la 5e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. » Les apprenants passeront au cycle moyen en ayant atteint l'OTI.

Nous retrouvons ainsi et à partir du manuel scolaire de 5AP :

- L'image d'ouverture qui donne l'idée globale du thème du projet.
- L'intitulé du projet.
- L'intitulé des deux séquences.
- La présentation de la tâche finale, ex : « à la fin du projet01, ensemble, nous allons réaliser des posters d'animaux sauvages ».
- L'oral : J'observe et j'écoute.
- Le dessin situationnel.
- Les questions de compréhension autour le dessin.
- Le dialogue à écouter.
- Les questions de compréhension autour du dialogue.
- La tâche finale : produire oralement.

Dans le même ordre d'idées, nous allons analyser le guide d'utilisation du manuel scolaire en relevant les objectifs retenus pour les compétences orales.

6.1 L'oral dans le guide d'utilisation du manuel

Sur le guide d'utilisation du manuel scolaire, nous avons repéré une partie consacrée à la compétence orale qui stipule ce qui suit²⁰ :

Il s'agit d'une entrée méthodologique qui vise les objectifs suivants :

- Privilégier la **perspective communicationnelle** : entraîner les élèves à communiquer, entraîner les élèves à écouter, comprendre, produire des énoncés courts et simples de façon active (réemploi guidé et semi-libre) de la vie courante ;
- Amener les élèves à acquérir **les compétences** à l'oral et à l'écrit ainsi que les savoirs nécessaires en enseignement/apprentissage du FLE : savoir écouter/dire, à partir de plusieurs écoutes des documents oraux, accompagnés des illustrations situationnelles pour faciliter la compréhension orale. Les encourager à réemployer des formes langagières acquises en activité orale ;

²⁰ Guide d'utilisation du manuel scolaire de 5^{ème} AP de deuxième génération P.5.

- Encourager l'**interaction** entre les élèves à travers **des tâches** langagières et non - langagières autour de jeux de scène et de **réalisation de projets** communs, repérables à travers les indications : avec ta/ton camarade, en petits groupes.

Dès lors, à travers cet extrait, nous lisons que l'approche retenue est la perspective communicationnelle comme mentionnée. D'ailleurs, ce terme nous l'avons également repéré dans notre questionnaire dans la question 7, à travers laquelle nous cherchions la perspective préconisée selon les documents officiels.

Grand nombre d'enquêtés optent pour la communicative 40.50%. Or, 30.90% n'ont pas répondu à cette question. Cette abstinence est due, nous semble-t-il, à la méconnaissance de l'approche retenue. La perspective actionnelle occupe la deuxième place avec 14.30% des enquêtés qui optent pour cette perspective. En outre, 11.90% pensent que l'approche par compétence est la perspective retenue pour la compréhension de l'oral. Seulement, deux enquêtés ont rempli la case « autres » avec « communicationnelle » qui donne un pourcentage de 4.8%. Voici un graphique qui représente l'approche préconisée selon les documents officiels et selon les représentations des enseignants.

La perspective communicationnelle, que nous n'avons pas proposée, figure dans la catégorie « autres », et se place en dernier classement car nous pensons que les enquêtés ont dû consulter le guide pour pouvoir répondre à cette question.

En feuilletant le guide, nous pouvons avancer que l'objectif majeur de la compréhension de l'oral est la préparation de l'écrit.

« L'initiation à la lecture des extraits et des types textuels (descriptif, explicatif et narratif), est préparée par la compréhension orale des dialogues, à travers une approche progressive de la lecture. »²¹

Nous présentons dans ce qui suit l'organisation des deux projets relatifs aux séances filmées, à savoir le projet 3 et le projet 4.

Nous enchainons avec le déroulement de la séquence, le déroulement de la séance de la compréhension de l'oral conçue et proposée par la tutelle ainsi que les objectifs de l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral.

²¹ Ibid, p.5

6.2 Réalisation des projets

Projet 3 : Réalisation d'un panneau des dessins, de photos et de textes pour expliquer des catastrophes naturelles.

- Découverte des catastrophes naturelles : le tremblement de terre, les inondations. Les personnes à contacter : la protection civile, les gestes de prévention, les sauveteurs

Situation de départ 1

Les élèves de la 5ème année rendent visite aux pompiers pour demander des informations utiles, en cas de catastrophes naturelles.

Situation de départ 2

Les élèves découvrent les dégâts des inondations et comment se préparer en cas de catastrophes naturelles vécues en Algérie.

Tâche 1 : Présenter son métier préféré.

Tâche 2 : Fabriquez un panneau pour expliquer des catastrophes naturelles.

Projet 4 : Réalisation d'une affiche sous la forme de conseils pour protéger la nature

- Sensibilisation à la protection de la nature en préservant ses éléments :
- Protéger la terre, lutter contre le gaspillage d'eau.
- Préparation ou participation à des campagnes de sensibilisation de type écologique.

Situation de départ 1

Les élèves de 5ème année préparent une opération de sensibilisation pour la protection de la terre auprès des voisins du quartier.

Situation de départ 2

Les élèves de 5ème année préparent une opération de sensibilisation contre le gaspillage d'eau auprès de leurs camarades des écoles voisines.

Tâche 1 : Réaliser une affiche pour sensibiliser les voisins du quartier pour la protection de la terre.

Tâche 2 : Réaliser une affiche pour sensibiliser les camarades contre le gaspillage d'eau.

6.2.1 Déroulement de la séquence

Pauvre petite gazelle !

Ordre	Types d'activité	Durée	Objectifs de l'activité
1° séance (1h30)	Compréhension de l'oral	45mn	Comprendre un dialogue Pauvre petite gazelle !
	Production orale	45mn	Décrire un animal à l'oral
2° séance (1h30)	Vocabulaire	45mn	Lire et écrire les adjectifs cardinaux
	La lecture-compréhension 1	45mn	Lire un texte descriptif La gazelle
3° séance (1h30)	Grammaire	45mn	Identifier les éléments de la phrase simple
	Lecture / Compréhension 2	45mn	Lire un texte descriptif
4° séance (1h30)	Conjugaison	45mn	Conjuguer un verbe pronominal au présent
	Application et entraînement 1	45mn	« Je me prépare à écrire » Cahier d'activités
5° séance (1h30)	Orthographe	45mn	Le féminin des noms
	Dictée	45mn	Je m'entraîne à écrire les accents
6° séance (1h30)	Application et entraînement 2	1h30	« Je me prépare à écrire » Cahier d'activités
7° séance (1h30)	Production écrite	45mn	Présenter un animal
	Correction de la production écrite (finale).	45mn	« Je relis et j'améliore mon écrit » (Révision et/ou réécriture)
8° séance (1h30)	Tâche 1	1h30	Ecrire, puis jouer aux devinettes pour décrire les animaux vus au zoo.
9° séance (1h30)	Evaluation	1h30	Evaluer les objectifs d'apprentissage de la séquence Cahier d'activités

Tableau 12: déroulement de la séquence 1²²

6.3 Déroulement de la séance de la compréhension de l'oral

La question 17 du questionnaire a fait ressortir des données très pertinentes sur ce que propose le guide et son exploitation auprès des enseignants. Cette question était traduite ainsi :

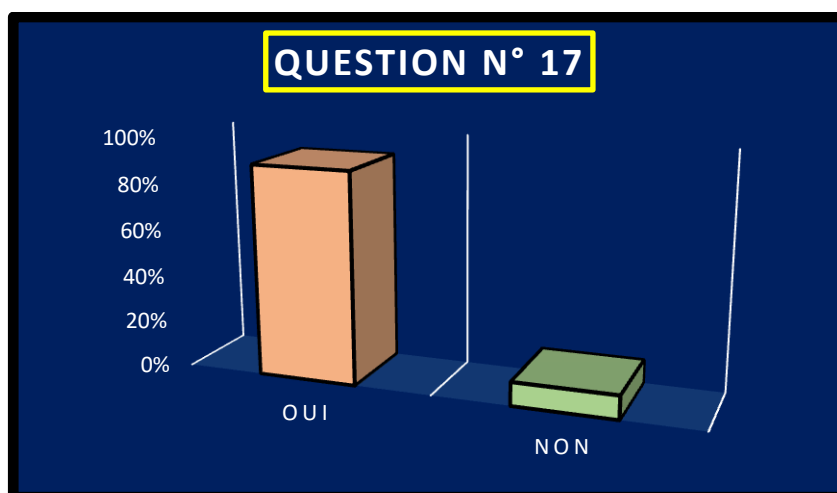
Pour le déroulement de la séance de compréhension de l'oral, suivez-vous les instructions proposées dans le nouveau guide de deuxième génération le déroulement de la séance de compréhension de l'oral 5^{ème} AP ?

Voici le tableau qui représente les données de cette question :

	OUI	NON
Nombre d'enseignants	36	6
Pourcentage	90%	10%

Tableau 13: Nombre des enseignants qui suivent les instructions du guide

Ce tableau nous renseigne sur le nombre d'enseignants qui suivent les instructions proposées par le guide. Il est à noter que deux enquêtés n'ont pas donné de réponse à cette question. Voici le graphique qui représente le tableau 13



Graphique 3: Pourcentage des enseignants qui suivent les instructions du guide

Dans ce sens, ce graphique répond à la question : Pour le déroulement de la séance de compréhension de l'oral, suivez-vous les instructions proposées dans le nouveau guide de deuxième génération (le déroulement de la séance de compréhension de l'oral 5^{ème} AP ?

²² Guide d'utilisation du manuel de 5AP deuxième génération p12.

Effectivement, 90% des enseignants questionnés confirment qu'ils prennent en considération les instructions ainsi que les propositions du guide.

Il est donc opportun de voir de plus près ce que propose le guide et les instructions qu'il avance aux enseignants quant au déroulement de la séance de compréhension de l'oral.

Voici le modèle du déroulement de la séance de compréhension de l'oral qui est proposé par ce guide :

➤ Observe le document

Demander aux élèves d'ouvrir le manuel à la page 12 pour observer le dessin. Il est préférable de laisser, au premier moment de l'activité, les élèves réagir librement sur ce qu'ils voient. Ils vont certainement repérer les animaux derrière les barreaux, les élèves avec leur maître. Cette phase d'observation leur permettra de répondre à la question 1 : Où sont les élèves ?

Les réponses possibles : au parc zoologique, au zoo.

Si un élève donne le mot seulement en langue maternelle, vous rebondissez de façon bienveillante pour demander aux autres élèves de dire le mot en langue française. Vous faites répéter le mot par tous les élèves.

Dans un deuxième moment de cette activité, vous pouvez les inviter à s'exprimer sur ce qu'ils voient. Introduire le vocabulaire nécessaire à l'expression à partir du dessin : les barrières, les noms des animaux (déjà vus en 3ème et 4ème années), le parc, les élèves avec leur maître. Vous pouvez les orienter avec des questions pour les inciter à formuler des hypothèses sur les raisons pour lesquelles les élèves visitent un parc zoologique. Les amener à décrire les animaux qu'ils voient sur le dessin.

Pourquoi les animaux sont-ils derrière les barreaux ? (parce que ce sont des animaux sauvages)

De quoi parlent les élèves ? (Ils parlent des gazelles)

Qu'est ce qui justifie ta réponse ? (Ils regardent les gazelles)

Pourquoi Amira est-elle triste ? (parce qu'elle voit une petite gazelle couchée par terre, elle est blessée à la patte).

A ton avis, que disent-ils ?

Encourager les élèves à s'exprimer en langue française en leur expliquant les mots inconnus, Il est possible d'accepter que les élèves aient recours à la langue maternelle pour combler un manque, tout en les aidant à trouver leurs équivalents en langue cible. Il faut écrire les mots des élèves au tableau, ce qui facilitera, par la suite, la compréhension du dialogue.

➤ Ecoute le dialogue, puis réponds.

Demander aux élèves de fermer le manuel pour écouter l'enregistrement (une première écoute) afin de les familiariser avec le dialogue. Mimer la scène en désignant au fur et à mesure la personne qui parle sur les figurines. Les personnages : (de la gauche vers la droite), Sofiane (sur la chaise roulante), Youcef, Yacine, Narimane, Massinissa, Amira, le maître.

La compréhension globale : il est souhaitable de laisser les élèves réagir sur ce qu'ils ont compris. Les amener à répondre à la question globale de la compréhension orale. Cela leur permettra de valider leurs hypothèses précédentes: la première question, Que font-ils ? Les élèves regardent les gazelles derrière les barreaux. Passer à la deuxième question : Comment s'appellent les animaux derrière les barreaux ? Les gazelles. Ensuite, faire réécouter les premières répliques, arrêter l'enregistrement à : ce sont des animaux sauvages. Demander à un élève de lire la phrase, son/sa camarade dit : vrai ou faux. Échanger les rôles.

Ce sont des animaux domestiques. faux

Ce sont de beaux animaux. vrai

Ces animaux n'ont pas de jolies cornes. faux

Ces animaux ont de grandes pattes. Faux

➤ Le mode de correction :

Par deux, les élèves choisissent la bonne réponse, ils comparent leurs réponses,

En mise en commun : correction collective.

Il est possible de faire réécouter les répliques et de demander aux élèves de corriger ce qui est faux.

Leur demander de réécouter une deuxième fois le dialogue. Arrêter l'enregistrement à : « Elle est blessée à la patte. Pauvre petite gazelle ! ». Leur poser la question (ou leur demander de lire la question dans le manuel) : Pourquoi la petite gazelle ne bouge-t-elle pas ? Vérifier éventuellement la compréhension du verbe « choisir » de la consigne. Vérifier si les élèves ont compris la question. Présenter oralement les deux phrases (ou leur demander de les lire) pour que les élèves choisissent la bonne réponse. En fonction du groupe classe, vous pouvez proposer une autre écoute des premières répliques. La réponse: b.

Demander à un élève de lire la question : Qui soigne la petite gazelle ? Puis, écouter la deuxième partie du dialogue, à partir de cet objectif d'écoute. Arrêter l'enregistrement à : La vétérinaire s'appelle Madame Amrani. C'est notre voisine. Leur demander de trouver la réponse correcte, tout en s'appuyant également sur l'illustration. Le même mode de correction. Passer à la troisième question : Qu'est-ce qu'une vétérinaire ? C'est le médecin des animaux. S'assurer de l'interaction entre les élèves en binôme qui compare les réponses, ensuite dans la correction collective.

Poser la question ou laisser les élèves la lire dans le manuel. Pourquoi les enfants ne peuvent-ils plus terminer la visite ? Les inviter à écouter la fin du dialogue et trouver la réponse : ils sont fatigués. Une

autre réponse possible : le parc est très grand. Elle justifie également la négation complexe : ne plus dans nous ne pouvons plus terminer la visite. Passer à la dernière question. La réponse : ils se reposent.

A chaque (ré) écoute du dialogue et au moment de donner les réponses données par les élèves, il est important de renforcer l'interaction entre vous et les élèves, entre les élèves eux-mêmes : un élève pose la question, les autres répondent ou ils comparent leurs réponses, afin de terminer par une correction collective. Votre guidage est crucial quand ils seront enclins à utiliser la langue maternelle, en les aidant avec bienveillance.

A la fin de cette séance de compréhension orale, les élèves peuvent réécouter le dialogue dans son intégralité. Ensuite le faire lire, en répartissant les rôles. Ils répètent les répliques pour un jeu collectif.²³

De ce fait, en comparant les séances observées, nous avançons que les trois enseignants respectent le déroulement de la séance de compréhension de l'oral.

6.3.1.1 Les objectifs de l'activité de la compréhension de l'oral

Les activités de la compréhension de l'oral visent à développer chez l'apprenant de nouvelles stratégies d'écoute qui lui permettront de construire du sens à partir d'un message oral et d'atteindre le degré d'autonomie : il sera progressivement, c'est-à-dire au cours des différentes écoutes, capable de :

- Repérer le thème général.
- Dégager l'essentiel d'un message oral pour réagir
- Discriminer différents énoncés oraux à l'aide de leurs traits prosodiques
- Retrouver le cadre spatio-temporel.
- Repérer les interlocuteurs.
- Extraire d'un message oral des informations explicites.
- Déduire le message oral des informations implicites.

Notre analyse du guide d'utilisation du manuel scolaire révèle que les concepteurs évoquent clairement la compétence de compréhension de l'oral.

Le programme de la 5^{ème} AP rappelle l'utilité de la compréhension orale (l'écoute) tout en privilégiant les documents authentiques. En revanche, les audio proposés pour la compréhension de l'oral sont des dialogues fabriqués.

²³ Guide d'utilisation du manuel p.14

Les textes officiels annoncent clairement que, la mission prioritaire de l'enseignement des langues vivantes d'une manière générale et de la langue française d'une manière particulière est le développement de la compétence communicative.

Le manuel scolaire est bien exploité en classe de FLE, et les concepteurs accordent une place primordiale à l'image puisque celle-ci illustre correctement le sens global des textes écrits.

A partir de ce listing, nous remarquons qu'il y a un intérêt considérable accordé à la compréhension de l'activité de l'oral pour la classe de 5^{ème} AP, dans la mesure où les mises en situation des projets leur permettent d'assurer la compréhension du savoir qui est dispensé et négocié.

Conclusion partielle

Ce chapitre nous a permis de dresser le résultat de l'analyse d'une panoplie de documents officiels à savoir le journal officiel, le guide d'utilisation des manuels scolaires de 5^{ème} AP et le manuel scolaire de 5^{ème} AP de deuxième génération.

En somme, en nous basant sur les différents corpus, nous pouvons avancer que la compréhension de l'oral constitue le pivot du cheminement du projet. Ainsi, elle jouit d'une séance à part entière dédiée à sa réalisation. La perspective adoptée ou insinuée par la tutelle, dirons-nous, c'est l'approche éclectique :

- Le guide du manuel de 5AP évoque :
 - L'approche communicative,
 - La perspective communicationnelle,
 - Les concepts de la perspective actionnelle notamment tâche et mini-tâches, les apprentissages se font par compétences selon la pédagogie du projet.
- Les déclarations des enseignants, selon l'entretien et le questionnaire se partagent entre l'approche par compétence, l'actionnelle et la communicative.
- De manuel scolaire ressortent les occurrences des termes empruntés à l'actionnelle tel que « tâche » nous laissent comprendre qu'il s'agit de la perspective actionnelle.

Ainsi, nous pouvons dire qu'avec l'avènement de la réforme de 2017, l'oral a retrouvé sa place et il est au même niveau que l'écrit. Nous assistons donc à une valorisation de l'oral en général et celle de l'activité de compréhension de l'oral en particulier dans nos classes de français.

Les concepteurs des programmes se focalisent sur l'acquisition des structures linguistiques tout en donnant un statut prépondérant à la compréhension de l'oral. Le déroulement des projets en séquences sont clairement indiqués car des orientations sont données dans les documents d'accompagnement. De plus, le déroulement de l'activité de compréhension de l'oral est précisément détaillé dans le guide d'utilisation du manuel de 5AP de deuxième génération.

De surcroît, ce manuel de 5^{ème} AP est riche et motivant. Il propose des évaluations de la compréhension de l'oral en illustrant les questions avec des images attirantes pour l'apprenant de 5^{ème} AP.

En somme, nous pouvons avancer que les documents officiels sont de nature prescriptive et indiquent l'orientation, les contenus et les méthodes d'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral qui jouit d'une activité à part entière au début de chaque séquence.

Dans ce qui suit, nous étalerons les différentes définitions de la compréhension de l'oral ainsi que son processus.

Chapitre III : La compréhension de l'oral entre postulats théoriques et applications pratiques

Introduction

L'objet principal de notre étude repose sur la compréhension de l'oral au cycle primaire et précisément en classe de 5^{ème} AP. Dans ce sens, une définition de cette compétence s'impose avec des précisions quant à sa conception, son processus, la pratique enseignante relative à cette compétence. De telle sorte à répondre aux questions qui ont surgies de notre problématique.

Nous verrons dans ce chapitre : les définitions sur la compréhension de l'oral, les progressions adoptées en classe de FLE, les dispositifs de l'enseignement-apprentissage de l'oral et les outils dont disposent les enseignants, comment sont articulées les dimensions didactiques et pédagogiques liées à l'enseignement-apprentissage de cette activité, les pratiques innovantes en regard de celle-ci, l'impact des outils utilisés pour cette séance. Nous envisageons aussi de porter notre regard sur son organisation par la mise en place des dispositifs adoptés, le choix des actions et des progressions, ainsi que l'évaluation à entreprendre pour s'assurer des acquis des apprenants.

1 Définition de l'oral

En didactique des langues, l'oral désigne « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques » (P.Charaudeau, D.Maingueneau, Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, seuil, 2002. (Robert, 2008, 156). Par conséquent, parler d'une didactique de l'oral, faisant de l'oral un objet explicite d'enseignement, semble possible.

L'oral du FLE fait référence à la pratique et à l'enseignement de la communication orale en français pour les apprenants non francophones. Cela implique l'acquisition de compétences de communication orale telles que la compréhension orale, la production orale, la prononciation, la grammaire et le vocabulaire.

Cuq (2003 : 182) indique que l'oral se relève : "*d'immédiateté, à l'irréversibilité du processus, à la possibilité de réglages et d'ajustements, à la présence de référents situationnels communs et à la possibilité de recours à des procédés non verbaux qui caractérisent la communication orale*".

Il s'agit aussi, selon Nonnon (2000, 79), de « conduites langagières », dans le sens d'« activités de discours » qui structurent le rapport au monde et à l'expérience, en plus qu'elles concrétisent l'apprentissage scolaire.

Dans le cadre de notre étude, l'oral est au centre de nos préoccupations, la didactique de l'oral a permis d'apporter des réponses à de nombreuses interrogations en rapport avec son enseignement en classe de FLE.

2 La didactique de l'oral

L'oralité est un moyen de communication par excellence. Elle occupe une place centrale dans la communication humaine. Que ce soit dans le cadre de l'éducation, de la vie professionnelle, ou de la sphère sociale, la maîtrise de l'oral est essentielle pour réussir et s'épanouir dans notre société. La didactique de l'oral, domaine de recherche et de pratique pédagogique, vise à comprendre les processus liés à l'apprentissage de l'oral, à développer des méthodes d'enseignement efficaces et assumer des enjeux liés à sa conception. Parmi les enjeux de la didactique de l'oral :

- La communication efficace par l'acquisition des compétences orales nécessaires pour s'exprimer clairement, persuasivement et de manière

appropriée. Une communication orale efficace est cruciale dans de nombreuses situations de la vie quotidienne, que ce soit dans le domaine professionnel, social, éducatif ou personnel.

- Les enjeux socioculturels car la communication orale est également influencée par des facteurs socioculturels. La didactique de l'oral doit prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des apprenants, ainsi que les spécificités des contextes sociétaux dans lesquels ils évoluent. Dans ce sens, Elisabeth Nonnon²⁴ insiste sur la nécessité de développer chez les apprenants des stratégies d'adaptation aux différentes situations de communication, en tenant compte des contextes socioculturels et des normes linguistiques propres à chaque langue et à chaque culture.

- L'intégration des nouvelles technologies notamment avec l'avènement des technologies de l'information et de la communication, l'oral ne se limite plus seulement à la communication en face-à-face. Les enjeux de la didactique de l'oral incluent désormais l'utilisation des médias numériques, des visioconférences, et des réseaux sociaux pour développer des compétences de communication adaptées à ces contextes.

La didactique de l'oral selon Elisabeth Nonnon²⁵, doit prendre en compte les spécificités de cette compétence linguistique, qui se caractérise par sa dimension interactive et contextuelle. Elle souligne l'importance de travailler la compréhension et la production orales à la fois de manière formelle et informelle, en intégrant des situations de communication authentiques et variées.

Même si notre objet d'étude porte sur la compréhension orale, cette dernière ne saurait se concrétiser sans sa mise en application à partir de l'interaction et la collaboration, vecteur de réussite en classe de FLE. Il est aussi important de considérer l'oral à partir de stratégies de communication qui se déploie lors de l'activité à laquelle nous nous intéressons, en prenant en considération le fait que des facteurs, tels que le

²⁴ Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage? Elisabeth Nonnon Dans *Le français aujourd'hui* 2004/3 (n° 146), pages 75 à 84

²⁵ NONNON Elisabeth, « Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires », dans : Laurent Filliettaz éd., *Processus interactionnels et situations éducatives*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives », 2008, p. 43-65. DOI : 10.3917/dbu.filli.2008.01.0043. URL : <https://www.cairn.info/processus-interactionnels-et-situations-educatives--9782804159436-page-43.htm>

contexte, le cadre d'étude et les participants à la communication sont les principaux éléments qui influent le déroulement de cette dernière.

Maurer (2001, 69)²⁶ soulève un autre point qui réside dans le problème que rencontre la didactique de l'oral. Un problème qui, selon lui, se pose à l'institution scolaire dans son ensemble et qui concerne « l'articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux ». Ceci nous amène à dire que l'oral dans le cadre scolaire a besoin d'être travaillé en liaison avec la communication dans la société. Dans ce sens, précise Nonnon, (2000, 75)²⁷ « derrière la demande relative à l'oral, se dit le besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre personnes, groupes, mondes culturels pour que la société scolaire puisse fonctionner sans trop de conflits d'exclusion et assurer les apprentissages dans de bonnes conditions par le plus grand nombre ».

Dans le même ordre d'idées, nous citons les méthodes de la didactique de l'oral :

- L'approche communicative qui est une méthode clé de la didactique de l'oral. Elle met l'accent sur l'interaction et la communication réelle entre les apprenants. Cette approche favorise le développement des compétences linguistiques et communicatives en contexte authentique.
- L'apprentissage par la pratique à travers laquelle l'enseignement de l'oral passe par la pratique régulière. Les apprenants sont encouragés à participer activement à des discussions, des débats, des présentations orales, et d'autres activités permettant de développer leurs compétences orales. L'utilisation de jeux de rôle et de mises en situation est également courante.
- L'enseignement explicite qui consiste à enseigner de manière structurée les compétences liées à l'oral. Il inclut l'enseignement de la prononciation, de la grammaire orale, et de la prise de parole en public. Cette méthode vise à donner aux apprenants les outils nécessaires pour s'exprimer de manière claire et correcte.

En outre, quand on évoque la didactique de l'oral, nous envisageons ses perspectives qui sont :

²⁶ Une didactique de l'oral : du primaire au lycée, 2000, p 69.

²⁷ Nonnon, (2000, 75)

- L'intégration des compétences médiatiques qui s'articulent avec la montée en puissance des médias numériques, la didactique de l'oral devra continuer à évoluer pour intégrer les compétences médiatiques. Les apprenants devront apprendre à s'exprimer efficacement à travers les médias sociaux, les podcasts, les vidéos en ligne, et d'autres plateformes.
- L'enseignement à distance qui a prospéré avec les événements mondiaux tels que la pandémie de COVID-19 et qui ont mis en évidence l'importance de l'enseignement à distance. La didactique de l'oral devra développer des méthodes spécifiques pour enseigner et évaluer les compétences orales dans un contexte en ligne.
- L'adaptation aux besoins des apprenants selon la diversité des apprenants, tant sur le plan linguistique que culturel, nécessite une approche individualisée dans l'enseignement de l'oral. Les enseignants devront être formés pour s'adapter aux besoins spécifiques de chaque apprenant.
- Selon notre objet de recherche, l'intégration du non-verbal dans l'enseignement-apprentissage apporterait un plus à la réussite de la communication orale.

Ainsi, nous pouvons avancer que la didactique de l'oral est un domaine en constante évolution, en réponse aux enjeux sociétaux et technologiques contemporains. L'acquisition de compétences en communication orale est cruciale pour la réussite personnelle et professionnelle des individus. En comprenant les enjeux, en utilisant les méthodes appropriées, et en anticipant les perspectives futures, la didactique de l'oral peut jouer un rôle essentiel dans le développement de compétences de communication orale efficaces pour les générations futures. Ces compétences sont scindées mais restent liées l'une à l'autre en deux à savoir la production orale et la compréhension de l'oral que nous allons détailler dans ce qui suit.

2.1.1 La compréhension orale

La compréhension orale joue un rôle crucial dans la vie de chaque individu. En effet, elle constitue un élément fondamental dans les interactions interpersonnelles. Au niveau de l'école primaire, l'oral représente le principal moyen par lequel les enseignants dispensent leur enseignement, et la compétence en compréhension orale revêt une grande importance lors des cours de FLE. Sa maîtrise est ainsi un prérequis essentiel pour la

réussite des apprenants. Or, nous constatons que les apprenants ont toujours des lacunes quant à la compréhension d'un message oral en FLE.

Pour commencer, nous présentons la définition de la compréhension proposée par le dictionnaire de didactique des langues (Cuq, dir, 2003 : 49) : « *la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou qu'il lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires.* »

Ceci dit que la compétence de compréhension met en place un processus cognitif pour que l'apprenant accède au sens du support proposé oral soit-il ou écrit. Dans ce sens la compréhension orale, objet de notre étude, est expliquée par :

Jean Michel Ducrot : « *la compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse, il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement* »

Ainsi, la compréhension orale permet à l'apprenant d'apprendre différentes stratégies d'écoute, et il sera capable de repérer seul des informations, de prendre des notes, et entendre des voix différentes ce qu'il l'aidera à mieux comprendre, et compter sur soi pour comprendre un document oral sans demander à son enseignant.

Selon De Margerie (1981 : 50) : « *Comprendre un énoncé de la langue étrangère, c'est réussir à mettre un sens sur un agencement déterminé de mots. C'est également saisir par quel cheminement cette signification se fait jour.* ».

Cependant, la compréhension d'un énoncé n'est pas uniquement une simple opération d'interprétation phonétique et morphologique, à cela s'ajoute la dimension syntaxique indispensable à la compréhension de tout énoncé. Comprendre des mots n'est pas suffisant.

Dans le long processus d'apprentissage d'une langue étrangère, les premières compréhensions orales ou écrites sont source de bonheur comme le souligne Lhote (1995 : 107) « *[comprendre] c'est le fruit d'un travail perceptif et cognitif qui débouche à un moment donné de façon plus ou moins heureuse selon la langue, selon le sujet traité et*

selon l'individu, sur une impression fugitive de plaisir « intellectuel » : le plaisir de comprendre. ».

Ceci dit, l'enseignement-apprentissage de cette compétence orale en langue étrangère est en réalité primordial pour « *apprendre à entendre et à percevoir l'oral* » (Cuq et Gruca, 2003 : 155)

Par conséquent, le processus de compréhension d'un audio en langue étrangère dépend d'un ensemble d'éléments et de stratégies à mettre en œuvre pour accéder au sens.

Dans ce cas, il est indispensable de fournir à l'apprenant les moyens nécessaires pour développer ses capacités en compréhension orale. A partir de l'ensemble des analyses précédentes, nous devons aborder, dans ce qui suit, la question du processus de la compréhension orale en langue étrangère.

2.2 Description du processus de compréhension orale

Pour permettre à l'apprenant de comprendre une langue étrangère, il est indispensable de faire appel à des modèles de compréhension pouvant l'aider à mieux appréhender le sens d'un message oral. Cela implique que l'apprenant doit se baser sur l'activité et les processus de l'écoute.

Dans ce sens, Gremmo et Holec dressent deux modèles : le modèle sémasiologique (de la forme au sens) et le modèle onomasiologique (du sens à la forme). Ils comportent chacun des étapes à suivre par l'apprenant d'une langue étrangère pour saisir le sens d'un énoncé oral

2.2.1 Modèle sémasiologique : de la forme au sens (ascendant)

Dans ce modèle, le processus d'écoute se réalise en allant des formes linguistiques vers le sens. Il se réalise en quatre étapes :

- **Phase de discrimination** : l'apprenant isole la chaîne phonique du message et identifie les « sons » qui constituent cette chaîne.
- **Phase de segmentation** : l'apprenant délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons.
- **Phase d'interprétation** : durant cette étape, il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases.
- **Phase de synthèse** : enfin, il construit la signification globale du message en « additionnant » les sens des mots, groupes de mots et phrases.

Selon ce modèle, la signification du message se transmet dans un seul sens : du texte à l'auditeur. Les apprenants construisent un sens en reliant graduellement des unités de sens aux éléments du discours. Le processus est orienté vers une réception et s'opère par une accumulation d'informations.

Ce modèle s'intéresse donc plus aux sons, à leurs différenciations, au rythme, à l'intonation, aux mots, aux structures grammaticales : il s'agit d'une accumulation et d'une catégorisation d'informations acoustiques par les auditeurs qui les étudient, reconnaissent les formes connues et leur donnent un sens en utilisant les connaissances linguistiques acquises pour parvenir à un message global.

2.2.2 Modèle onomasiologique : du sens à la forme (descendant)

Le processus de compréhension dans ce modèle se fait du sens vers les formes linguistiques. Ce modèle est retracé en 3 étapes :

- **Phase d'hypothèses** : D'abord, l'auditeur émet des hypothèses de sens sur le contenu du message en se basant sur les connaissances dont il dispose au préalable.
- **Phase de vérification** : Ensuite, il vérifie ses hypothèses par une prise d'indices qui lui permettent de les confirmer ou les infirmer.
- **Phase de synthèse** : Enfin, la dernière phase du processus dépend du résultat de la vérification : dans le cas de confirmation de ses hypothèses, le sens du message préconstruit s'inscrit dans la construction de signification intégrée. Si ses hypothèses ne sont pas confirmées ou infirmées, l'auditeur cesse de construire le sens en enregistrant les informations. En cas d'invalidation des hypothèses, il est possible de recommencer à zéro en établissant de nouvelles hypothèses, éventuellement en se basant sur les informations recueillies en appliquant la procédure sémasiologique, ou de renoncer à la construction de la signification entreprise.

A propos de ces deux démarches, Narcy (1997 :130) précise que : « *la compréhension orale dépend de l'utilisation de ces deux démarches. L'importance respective que revêt l'une ou l'autre selon les cas reflète le degré de familiarité que l'auditeur a avec le sujet du discours, le type de connaissance du contexte qui peut l'aider dans son approche, et les raisons pour lesquelles il écoute. Chacun écoute en effet pour des raisons spécifiques.* ».

Autrement dit, l'auditeur peut utiliser l'une de ces deux démarches, sémasiologique, onomasiologique, pour percevoir le sens selon le sujet du discours, la connaissance du contexte et les raisons d'écoute.

En résumé, les chercheurs sont d'avis qu'il faut enseigner la compréhension orale en tenant compte des deux modèles même si l'un a plus de mérite que l'autre et que pour exercer davantage et de manière correcte le modèle onomasiologique, les thèmes des textes oraux traités doivent être familiers aux apprenants afin qu'ils puissent faire des hypothèses, prédire le contenu du message à écouter : plus l'auditeur disposera de connaissances à propos du texte oral, plus ses hypothèses seront nombreuses, riches et moins il utilisera les petites unités (lexique, syntaxe...) pour accéder au sens.

Ces deux processus sont mis en œuvre à travers les différents types d'écoute.

2.3 Les étapes de l'écoute

L'activité de compréhension de l'oral amène l'apprenant à la compréhension d'un message auditif, elle est par ailleurs effectuée suivant de nombreuses étapes.

Selon Nancy (1990), l'apprenant auditeur en langue étrangère interprète le message de son interlocuteur par l'intermédiaire des étapes suivantes :

- *« anticipation.*
- *Perception auditive.*
- *Segmentation*
- *Reconnaissance des schémas sonores.*
- *Déconstruction- reconstruction.*
- *Reconnaissances lexicales, syntaxique, morphologique et pragmatique.*
- *Analyse conceptuelle par rapport au contexte.*
- *Compensation.*
- *Synthèse.*
- *Mémorisation du fond.*
- *Mémorisation de la forme. »*

Or, la compréhension d'un message oral s'effectue en passant par ces étapes réunies et superposées, et se réalise dans un laps de temps très court, quelquefois estimé à quelques secondes.

Afin de simplifier le sens d'un document sonore, l'activité de l'écoute doit être distribuée par étapes, qui sont organisées en trois phases :

- avant l'écoute,

- pendant l'écoute,
- après écoute

Nous allons étaler chacune de ces trois phases dans ce qui suit :

2.3.1 Avant l'écoute ou (la pré-écoute) :

Cette phase prépare l'apprenant à la compréhension du message oral : l'apprenant peut ainsi construire progressivement du sens. Ainsi, cette écoute permet l'éveil de la curiosité et la motivation de l'apprenant. Il s'agit d'une préparation à l'écoute qui permet à l'apprenant de se familiariser avec le document sonore et avec la situation. Ainsi, il est primordial que l'enseignant annonce exactement ce que les apprenants ont à faire durant cette écoute.

Il s'agit d'introduire des activités d'anticipation à partir des images, des mots, des objets, un bruit qui seront en rapport avec le contenu du support utilisé. À cette étape, l'apprenant n'a pas encore accès au document ni aux questions, c'est le moment pour bâtir les hypothèses de sens sur le contenu du message qu'il se prépare à écouter.

« La pré-écoute est le premier pas vers la compréhension du message et, pour l'apprenant, il est particulièrement utile de mettre en oeuvre les connaissances qu'il possède dans un domaine particulier, en somme de sélectionner certains schémas pour formuler des hypothèses sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter. » (Cornaire, 1998 : 159).

L'étape de pré-écoute impose à l'enseignant de préparer ses apprenants en misant sur le choix de documents sonores qui contribuent efficacement à l'interprétation du message oral. Dans cette phase l'enseignant est amené à préparer ses apprenants à l'interprétation du message en s'appuyant sur le document et doit également leur fournir des indices. Il faut toutefois préciser qu'à ce stade de compréhension, les apprenants font appel d'une façon récurrente à leurs expériences personnelles et notamment leurs prérequis portant sur leurs diverses connaissances, linguistiques, lexicales, culturelles, etc. Ces connaissances offrent aux apprenants la possibilité d'anticiper le thème et ainsi la signification du message oral en formulant des hypothèses.

2.3.2 Pendant l'écoute :

Les apprenants ont accès au support utilisé. Différentes pistes pédagogiques peuvent être exploitées selon la typologie du support et les objectifs à atteindre :

document sonore, audiovisuel, multimédia, écoute globale, fractionnée, visionnement avec ou sans la bande sonore... Toutes ces pistes doivent se faire en deux parties : la compréhension globale et la compréhension détaillée. Quant à la première, elle vise la nature, les spécificités du document, les questions générales sur le contenu, ainsi que le sujet traité quant à la seconde, c'est l'étape où l'apprenant doit faire part d'une grande concentration puisqu'il doit repérer certaines informations importantes afin de cerner le thème, le type du document, et les indices prosodiques et rythmiques. Il vérifiera ses hypothèses préparées avant l'écoute et les corrigera après la deuxième écoute. Les activités proposées pour cette phase se présentent sous forme de QCM (questions à choix multiples), vrai ou faux, tableaux à compléter, exercices de classement et d'appariement, questions ouvertes, exercices à trous.

Dans cette phase, l'enseignant doit choisir le document sonore en fonction du niveau de ses apprenants. L'apprenant est appelé à saisir l'aspect formel du message acoustique. C'est pourquoi il vaut mieux opter en premier lieu pour un document comportant plutôt des phrases courtes. Pendant l'écoute l'apprenant doit mettre en œuvre des capacités physiques et mentales afin de décoder le message acoustique. Ceci peut se faire en procédant à une segmentation de la chaîne parlée dans l'intention de déduire la signification de chaque unité phonétique. Le décodage du message sonore n'est pas un simple effet physique ou mental.

Cette phase dépend de l'apprenant qui utilisera un ensemble d'instruments : phonétiques, syntaxiques et lexicaux. En effet, si l'apprenant n'arrive pas à faire correctement cette segmentation, il fera de fausses hypothèses et ainsi une interprétation incorrecte du message oral. Dans cette phase, l'enseignant peut faire appel à la prise de notes pour la perception du message acoustique. Au sens de Simonet (1993) « *Prendre des notes ne consiste pas à écrire mécaniquement ce que l'oreille perçoit [...] la prise de note demande un effort permanent d'attention et de concentration. Il s'agit d'écouter et l'écoute est une attitude active qui met en marche un processus de réflexion.* » (R. et J. Simonet, 1998 : 24) Cela permettra également en relisant la prise de notes des apprenants de voir si l'incompréhension est due à une mauvaise segmentation.

Le traitement de l'information peut prendre différentes formes en situation scolaire.

Lhote (1995 : 70-71), en a répertorié un grand nombre, par exemple :

- Ecouter pour entendre.
- Ecouter pour détecter

- Ecouter pour sélectionner.
- Ecouter pour identifier
- Ecouter pour reconnaître
- Ecouter pour lever l'ambiguïté
- Ecouter pour reformuler
- Ecouter pour synthétiser
- Ecouter pour agir.
- Ecouter pour juger

A cette liste Lhote ajoute des intentions d'écoute pour « *reconstituer, devenir, anticiper, transposer, déduire, réviser un jugement, classer, hiérarchiser, etc.* » (Lhote, 1995 :72)

2.3.3 Après l'écoute :

C'est l'étape des exploitations postérieures de ce qui vient d'être écouté. « Les argumentations et discussions à propos du thème », selon le niveau des apprenants, ceci peut aboutir à une production orale ou écrite.

Il s'agit généralement de la dernière écoute, celle qui va permettre de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées au début de la séance. C'est une phase décisive élaborée pour réinvestir les compétences que l'élève possède (le réinvestissement de l'acquis ; mettre en contribution ces compétences acquises). Il s'agit d'un moment où l'on doit laisser la parole aux élèves pour discuter, donner des points de vue, voire réemployer le vocabulaire qu'ils viennent de connaître.

2.4 Les étapes de la compréhension de l'oral selon notre corpus :

Lors de nos observations de classes, nous avons constaté que, le déroulement de la séance de compréhension de l'oral respecte ces étapes vu leur importance. En effet, les enseignants

Cette importance accordée à la compréhension orale, nous la retrouvons particulièrement réduite car tous les enseignants enquêtés ont insisté sur l'écrit pour préparer les apprenants à l'examen final. Notons que l'enquête était menée en 2022, la rentrée scolaire 2022/2023 a connu d'autres changements d'où la suppression carrément de l'examen de passage au collège.

Le moment après l'écoute représente la phase finale de l'activité de l'écoute. Après avoir écouté le message oral, puis après avoir formulé des hypothèses, l'apprenant arrive au stade final, qui correspond à la construction du sens. Le rôle de l'enseignant, ici, est primordial pour vérifier les hypothèses formulées en faisant appel à des situations interactives entre les apprenants d'un côté et entre ses apprenants et lui de l'autre côté. L'enseignant doit, notamment, tout au long de cette étape aider ses apprenants en intervenant régulièrement pour corriger les hypothèses. Il s'en suit que les hypothèses vérifiées permettent aux apprenants de mémoriser ce qui débouchera à la construction du sens et ainsi arriver à la compréhension globale du message oral.

Pour résumer ces trois étapes successives de l'écoute Narcy a réalisé un tableau :

Avant	Pendant		Après	
	Saisie des sons	Décodage	Interprétation	Stockage des données
Anticipation	Perception des sons	Reconnaissance des schémas sonores Indentification des sons Segmentation	Déconstruction /reconstruction Reconnaissance lexicale Reconnaissance syntaxique Reconnaissance pragmatique Reconnaissance morphologique Compensation Analyse conceptuelle /contexte synthèse	Mémorisation du fond Mémoire de la forme Mémoire à long terme Mémoire à court terme

Tableau 14: Schéma de compréhension réalisé par (NARCY, 1990 : 32)

2.5 Les modèles de la compréhension orale en langue étrangère

Les modèles de compréhension orale sont des constructions théoriques qui tentent d'expliquer comment le sujet construit la signification globale d'un texte. Pour la langue étrangère, le modèle le plus connu et le plus complet est celui de Nagle et Sanders. Il incorpore les analyses et les théories de chercheurs en langue maternelle, voire étrangère.

2.5.1 Le modèle de Nagle et Sanders

Un modèle du processus de compréhension orale a été proposé par Nagle et Sanders (1986), à la suite de l'étude menée par Atkinson et Shiffrin (1968), Selinker et Lamendella (1978), qui ont examiné le traitement de l'information pour les apprenants adultes en anglais langue étrangère. Il s'agit d'un modèle séquentiel, non linéaire, de retour en arrière effectué lors des activités cognitives d'une situation d'écoute.

Le registre sensoriel ou la réserve sensorielle reçoit les informations sous forme d'images sonores qui seront transmises vers la mémoire à court terme qui à son tour découpe le signal en unités significatives (mots, énoncés) à l'aide des données et des connaissances contenues dans la mémoire à long terme. À la fin de chaque étape, la mémoire à court terme génère une synthèse qui sera envoyée vers un centre de commande pour la vérifier avant de la transférer dans la mémoire à long terme. Ainsi, il sera nécessaire de revoir certaines synthèses jugées insatisfaisantes afin que le sujet puisse réécouter une partie du message.

2.5.2 Le modèle de Lhote :

Le modèle de Lhote est dit paysagiste. Il est le plus simple et le plus applicable en situation d'apprentissage du FLE en Algérie à partir de l'école primaire. « Nous entendons par paysage sonore tout ce qui participe à la représentation mentale des caractéristiques sonores d'une langue donnée » (E. Lhote 1995 : 447).

Ce modèle contient trois opérations qui fonctionnent en un seul processus mental : **ancrage**, **repérage**, **déclenchement** et tient compte de toute variabilité sonore de la langue parlée (voix, bruits, rythmes, intonations, tons, silences).

- La fonction d'**ancrage** pousse l'auditeur à sélectionner et à concentrer son attention sur certains éléments lorsqu'il consulte sa mémoire. Ainsi, cette fonction demande du temps à l'auditeur, notamment lorsqu'il rencontre un problème avec un mot inconnu, ce qui peut entraver sa capacité de repérage. L'apprenant doit donc repérer les différentes variabilités sonores : il doit apercevoir des indices qui ne sont pas toujours

d'ordre linguistique (sonnerie de téléphone, klaxon d'une voiture...) s'il s'agit d'un document sonore ; ou identifier les intonations, les syllabes accentuées, les mimes... s'il s'agit d'une situation de face à face. L'apprenant Ne peut pas se contenter de ce repérage, il doit aussi se référer à sa mémoire et tenter de relier les éléments repérés aux connaissances antérieures pour développer des idées temporaires.

- La fonction de **repérage** pourrait être une exploration rapide par l'auditeur qui déplace son attention sur différents moments pour choisir une hypothèse parmi celles formulées lors de la fonction d'ancrage ; l'hypothèse qui lui paraît la mieux correspondre à ses attentes.

- Le **déclenchement** est le résultat des deux fonctions « ancrage » et « repérage », qui se produit rapidement et se traduit par une compréhension juste ou erronée du message.

2.6 Aperçu historique sur l'oral dans les méthodes d'enseignement

Il est indispensable de voir de plus près le panorama historique des différentes méthodologies et approches afin de préciser au prime abord les caractéristiques de chacune des méthodologies ainsi que de mettre l'accent sur la place accordée à l'oral et son objectif. De surcroît, la discussion des origines et des objectifs de chacune des méthodologies forme une esquisse sur le champ de l'enseignement-apprentissage de l'oral.

Les approches et les méthodes de l'enseignement des langues étrangères se sont succédé depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme adaptation et ajustement de la précédente avec les nouveaux besoins de la société.

Nous avons jugé primordial de connaître l'évolution des méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues en général et celle de la compétence orale en particulier afin de voir de plus près les tendances changeant constamment. Ainsi, un regard en arrière est nécessaire pour reconnaître les caractéristiques de chacune des méthodes et à savoir que l'enseignement-apprentissage de l'oral n'a pas toujours occupé une place primordiale dans la didactique des langues.

Dans ce chapitre, nous visons d'esquisser l'évolution de l'oral à travers les méthodologies et de dresser la succession chronologique des méthodologies quoique certaines d'entre elles aient cohabité avant de s'imposer à la précédente.

2.6.1 L'oral dans la méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle est également nommée méthode grammaire-traduction ou méthode classique. Elle a existé pendant plusieurs siècles (du 17^{ème} siècle au début du 20^{ème} siècle)

Son objectif principal était la lecture, la traduction de textes littéraires en langue étrangère et la grammaire (comme son nom l'indique grammaire-traduction). Quant à l'oral, il était au second plan. J-M Rosier le démontre à travers cette citation : « *L'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut* ». (Rosier, 2002 : 87)

« *Quant à l'articulation des mots, cette méthodologie se focalise sur la mémorisation (apprendre par cœur, en accoutumant l'oreille par des dictées fréquentes) la traduction et la répétition (récitation) des morceaux dictés. Donc, l'objectif ultime de cette méthodologie n'est pas d'apprendre à parler la langue étrangère mais de faciliter l'accès aux différents textes* » (Besse, 2013 :26).

D'après Henri BESS, (2019, p44) : « *la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles* ».

Cette méthodologie se caractérisait par l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin. La langue était un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Le vocabulaire était formé de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur le sens des mots. Ces mêmes mots étaient appris à travers leur traduction en langue maternelle. En somme, la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève, ce qui a contribué à sa disparition

Vers la fin du 19^{ème} siècle, cette méthode est remise en cause

2.6.2 L'oral dans la méthode naturelle

Cette méthode se situe à la fin du XIX^{ème} siècle. Elle a coexisté avec la méthodologie grammaire-traduction en faisant naître une nouvelle théorie de François Gouin (1831-1896) qui est souvent cité comme l'un des pionniers de la méthode naturelle. C'est à partir de ses observations et ses problèmes rencontrés lors de son apprentissage de l'allemand par le biais de la méthode classique et ses observations constatées du processus d'apprentissage de la langue maternelle de son neveu qu'il a développé la méthode « Gouin ». Ainsi et à partir des interrogations sur le processus d'apprentissage d'une langue, il a mis l'accent sur l'importance de l'imitation spontanée, de l'utilisation de la langue dans des contextes réels, de l'immersion, de la répétition et de la narration et la séquence d'événements qui contribuaient à l'apprentissage naturel de la grammaire et du vocabulaire de la langue cible dans des contextes naturels.

Il est à noter que la méthode naturelle a continué à évoluer au fil des ans avec d'autres contributeurs influents tels que Berlitz et Asher.

2.6.3 L'oral dans la méthode directe

Vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle et avec le développement des échanges économiques, politiques et culturels, le besoin de communiquer a augmenté ce qui a donné naissance à la méthode directe qui était utilisée en France et en Allemagne et qui s'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle. Cette appellation désigne l'enseignement qui se fait directement dans la langue à apprendre. Ainsi l'enseignement de la langue étrangère devient fonctionnel en répondant à un besoin réel : communiquer efficacement dans la langue étrangère. Ainsi, les fondements de cette méthodologie sont:

- L'enseignement des mots étrangers se fait sans avoir recours leurs équivalents en langue maternelle. L'enseignant explique le lexique par le biais d'objets ou d'images, mais ne fait jamais de traduction afin que l'apprenant puisse penser en langue étrangère dès le plus jeune âge.
- L'utilisation de la langue orale sans avoir besoin de l'écrit. L'accent est particulièrement mis sur la prononciation et on perçoit la langue écrite comme une langue orale « scripturée ».

- La grammaire étrangère est enseignée de manière inductive (les règles ne sont pas étudiées de manière explicite). Cette approche met l'accent sur les exercices de discussion et les questions-réponses avec l'enseignant.

Ainsi, cette méthode orale se référait à toutes les méthodes pour pratiquer la langue à l'oral en classe. Les apprenants répondaient en classe par des paroles aux questions de l'enseignant pour se préparer à la pratique orale. La méthode orale avait donc un but pratique et le passage à l'écrit était négligé.

2.6.4 L'oral dans la méthode audio-orale (MAO)

Durant la Seconde Guerre Mondiale, et afin de « répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais » (Germain, 1993 :141) que la méthode audio-orale a vu le jour et s'est développée durant la période 1940-1970. Puisqu'elle s'est inspirée d'une didactique de formation accélérée de militaires, elle avait l'appellation de « The Army Method » ou la méthode de l'armée.

A travers cette méthode, l'acquisition d'une nouvelle langue le plus vite possible était visée en donnant de l'importance à chacune des quatre habiletés à savoir comprendre, parler, lire et écrire. Et pour comprendre et parler les langues des différents champs de bataille de la Second Guerre Mondiale, cette méthode donne la priorité à l'oral et la prononciation qui devient un but primordial (Cuq,2002) en se basant sur des exercices de répétition des enregistrements oraux de natifs par le biais de magnétophone au début et de laboratoires de langues par la suite.

En s'inspirant de de la linguistique structurale distributionnelle et behaviourisme, les spécialistes fondent la méthode audio-orale à partir de théories de référence « les bases théoriques de l'approche reposent sur le modèle structuraliste de Bloomfield associé aux théories béhavioristes sur le conditionnement » (Claudette Cornaire et Claude Germain,1998, p :16) :

- Le béhaviorisme : qui est une approche de la psychologie basée sur l'étude du comportement observable de l'individu et le rôle du milieu dans lequel il évolue en tant que déterminant. C'est l'étude de ces interactions qui explique que les apprentissages sont des modifications du comportement observable ou non observable résultant de la conséquence d'une réponse à des stimuli extérieurs (l'environnement externe) ou à des stimuli intérieurs (environnement interne) sur l'organisme. « dans une situation-stimulus se

produit une réponse-réaction ; si celle-ci est renforcée, cela signifie que la réponse sera très probablement déclenchée à toute réapparition du stimulus » (Ducrot.1972,p.93)

- Le structuralisme : ce terme trouve son origine dans « *Cours de linguistique générale* » de Ferdinand De Saussure en 1916. Cette théorie propose d'appréhender toute langue comme un système à travers lequel chaque élément est définissable par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres, ce qui forme la structure.
- Le conditionnement de Skinner : Selon Skinner, l'acquisition d'une langue étrangère provient essentiellement d'un conditionnement : stimulus-réponse-renforcement.
- Le distributionnalisme : qui est une théorie générale du langage développée par Leonard Bloomfield et Z.Harris et qui a dominé la linguistique américaine. Elle constitue l'un des fondements de la grammaire générative.

Cette méthodologie met l'accent sur l'oral, en ayant recours à des exercices de répétition et l'acquisition de structures syntaxiques se fait sous forme d'automatismes. Ainsi, le rôle de l'apprenant était :

- D'acquérir la langue sous forme d'automatisme
- D'imiter un modèle
- De s'exercer sur d'autres structures

2.6.5 L'oral dans la méthode audio-visuelle SGAV

Cette méthode aussi appelée SGAV (structuro-globale audio-visuelle) a vu le jour dans les années 1950 en France. Le terme « audio-visuelle » renvoyait à l'utilisation conjointe de l'image et du son. Puren (1988, p.284) la définit comme une méthodologie qui s'appuie et s'organise autour d'un support audio-visuel. Le support sonore consistait à proposer des enregistrements magnétiques combinés ou non avec la voix de l'enseignant et le support visuel constitué de diapositives, dessins ou figurines en papier. Son but principal était la communication car elle considérait la langue comme un instrument de communication et accordait beaucoup d'importance à la compréhension du message. Dans ce sens, le manuel « Voix et Images de France » (VIF) prévoit déjà quatre moments de la classe :

- La présentation de situations sous forme de dialogues enregistrés accompagnés de films fixes

- La réutilisation des éléments
- L'appropriation des structures grammaticales
- La transposition

Or, au fil du temps cette méthodologie ne répondait plus aux véritables besoins des apprenants quant à la communication. Cela a fait émerger une nouvelle approche dite communicative.

2.6.6 L'oral dans l'approche communicative

L'approche communicative, dite aussi fonctionnelle/notionnelle, a vu le jour en France à partir de 1970 en réaction épistémologique contre les méthodologies antérieures telles que : la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle qui trouvaient leur contexte dans la psychologie behavioriste et la linguistique structurale. D'une part, son apparition est dû au contexte sociopolitique particulier en Europe qui se préparait à élargir son marché. En effet, ce projet économique et politique avait pour objectif de créer un vaste marché européen, de faciliter la mobilité humaine et de permettre la communication avec les partenaires. D'autre part, cette approche se veut une résolution aux limites des méthodologies audio-orales et audiovisuelles. Et afin de se démarquer, l'approche communicative prend en compte les besoins langagiers des apprenants. Son objectif majeur était d'amener l'apprenant, à communiquer efficacement dans la langue étrangère. L'enseignant devenait ainsi « conseiller », « tuteur », tenu de recourir à des documents qualifiés d'« authentiques » dans le but de rendre l'apprenant actif.

En effet, cette approche s'est développée en pleine période structuraliste et béhavioriste qui se caractérisait par une centration sur la langue elle-même et par la mise en valeur des exercices structuraux. Ainsi, la centration du processus enseignement-apprentissage se déplace vers la communication comme compétence favorisant l'interaction interpersonnelle. Il ne s'agit plus d'apprendre des structures linguistiques par cœur, mais ce qui prime c'est former des apprenants qui prennent en charge la construction de leur savoir de manière autonome. En effet, l'apprenant devient actif, responsable de ses savoirs et capable de mobiliser des stratégies d'interaction et de réflexion sur son apprentissage.

Par conséquent, la langue selon cette approche est considérée comme un simple moyen de communication favorisant l'interaction sociale. Cette idée a été avancée par le didacticien Dell Hymes qui a proposé la notion de « compétence de communication » pour mettre en exergue le caractère social de la langue. Hymes a affirmé que « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. (Hymes, 1984, p34). Certes, la compétence linguistique reste une condition *sine qua none* à la réussite de l'apprentissage des langues, mais ne constitue plus la seule condition. D'autres composantes devraient s'y ajouter telles que : la composante sociolinguistique, la composante pragmatique et la composante culturelle. Dans ce sens, cette approche favorise plus les exercices interactifs de communication réelle ou simulée : « Communication devient le maître mot » en didactique du FLE (Billières, 2008).

Les méthodes audio-orales et audiovisuelles sont progressivement délaissées au profit de l'approche communicative. Si celles-ci accordaient à l'oral une place importante, elles visaient davantage les structures de la langue ou la correction phonétique que les fonctionnements de la communication.

Quelle est la place accordée à l'oral dans cette approche ?

L'oral occupe une place de choix à travers les activités de simulation et de jeux de rôle. La compréhension globale est favorisée et l'écrit est réhabilité. Au niveau de la culture se sont les éléments de la vie quotidienne qui sont privilégiés. Des documents authentiques sont préférés (qui n'ont pas été fabriqués pour des fins pédagogiques : chansons, pièces théâtrales...etc.).

En somme, nous pouvons avancer que l'approche communicative est considérée comme une approche révolutionnaire en didactique des langues, dans la mesure où elle a modifié le statut de l'enseignant, de l'apprenant, de l'erreur, du savoir linguistique mobilisé, voire de l'acte enseignement-apprentissage en général.

- L'enseignant n'est plus celui qui détient le savoir, mais il a pris, selon cette approche, le rôle du facilitateur et médiateur qui organise et oriente. Il ne monopolise pas la parole, mais par contre, il encourage la participation orale des apprenants. Ainsi, les activités d'enseignement sont, désormais, considérées comme « des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances » (Legros et CRINON, 2002, p28)

- L'apprenant, quant à lui, n'est plus un simple consommateur. Il devient actif, dynamique, autonome. Il est, désormais, impliqué dans l'acte enseignement/apprentissage pour qu'il puisse construire son savoir en se basant sur ses pré-requis. De ce point de vue, l'apprentissage est conçu comme « un processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition ».

- L'erreur joue, selon les principes de l'approche communicative, une fonction formative. Elle est considérée comme normale voire nécessaire. Elle fait partie du processus d'apprentissage et ne devrait pas être perçue comme « faute ». Cela dit que l'apprenant construit progressivement son savoir langagier en se servant de ses erreurs et de ses pré-requis ;

- Le savoir linguistique mobilisé n'est plus un savoir livresque non fonctionnel, basé sur des règles de grammaire rigides et difficiles à appliquer dans la vie quotidienne de l'apprenant. Mais, il devient un savoir authentique ou quasi-authentique qui émane de l'entourage immédiat de l'apprenant. Ce qui pourrait susciter chez ce dernier un besoin réel de communiquer et d'échanger. Pour ce faire, l'enseignant est invité à créer des situations d'interaction et des activités de jeu de rôle susceptibles de provoquer des échanges imprévisibles.

De tout ce qui précède, nous constatons qu'un des objectifs principaux de cette approche est le développement de la compétence communicative chez l'apprenant. C'est pourquoi une nouvelle génération de manuels scolaires a vu le jour en privilégiant :

- des activités et des textes dont le contenu émane de la vie quotidienne de l'apprenant. Ces activités se basent sur des supports authentiques tels que : des articles de journal, des interviews de média, des recettes de cuisine, etc. Les textes et les exercices hors contexte, notamment les exercices structuraux, ont été bannis de ce type de manuels.

- des dialogues quasi authentiques et des échanges de la vie réelle en favorisant le registre courant ainsi que les éléments prosodiques qui complètent le sens des énoncés.

- des exercices dits pré-communicatifs ayant pour objectif de préparer l'écrit : des exercices de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de lexique (exercices à trou, exercices de transformation, jeux de langue ...).

- des exercices communicatifs visant la production écrite proprement dite (achever une histoire, écrire une lettre, rédiger un résumé). Pour ce faire, l'apprenant pourrait se baser sur des posters, des images et des dessins.
- des exercices de traduction visant la comparaison entre la langue maternelle et la langue cible pour éviter toute confusion ou ambiguïté.
- des exercices oraux sous forme de dialogues situationnels traitant des thèmes et des sujets authentiques tels que : « au restaurant », « à la poste », « à la gare ».

Néanmoins, il faut signaler que malgré les apports bénéfiques de l'approche communicative dans le domaine éducatif, elle a suscité plusieurs critiques. Parmi ces critiques, nous citons celles de Little qui a affirmé que « s'intéresser en priorité à la communication orale aux dépens de l'écrit et de la grammaire amène à négliger les aspects métacognitifs du processus d'apprentissage » (Little, 1997, cité par Lamy, 2001, p132).

Cette citation montre que, dans le cadre de l'approche communicative, souvent la dimension communicationnelle évince l'aspect linguistique qui a été relégué au second plan. Ce qui prime pour cette approche c'est que l'apprenant réussisse à se faire comprendre. L'exactitude de l'orthographe et des constructions grammaticales n'est pas primordiale.

Les méthodes audio-orales et audiovisuelles sont progressivement délaissées au profit de l'approche communicative. Si celles-ci accordaient à l'oral une place importante, elles visaient davantage les structures de la langue ou la correction phonétique que les fonctionnements de la communication.

2.6.7 L'oral dans l'approche par compétences

Les spécialistes de l'éducation se sont aperçu que les apprenants d'une langue étrangère, après plusieurs années d'apprentissage ne parvenaient toujours pas à assimiler correctement la langue et restaient, pour la majorité d'entre eux, incapables de s'exprimer et de communiquer dans cette langue dans des situations concrètes, même si ces apprenants avaient intégré les savoirs enseignés (lexique, structures linguistiques, formes langagières) Ils demeuraient toujours incapables de mobiliser et d'utiliser ces savoirs en situation. A partir de ce constat, les professionnels de l'éducation se sont donc penchés sur le problème et ont exploré d'autres perspectives pour améliorer le rendement du système éducatif et le rendre plus performant. C'est ainsi qu'est née la nouvelle approche

centrée sur les compétences qui s'intéresse plus particulièrement à la dimension pratique de la langue en situation. La transmission des savoirs n'est plus le centre des préoccupations (bien qu'ils constituent le socle indispensable de l'apprentissage) mais plutôt leur exploitation et les capacités à les utiliser dans les situations de la vie courante. La sphère pédagogique s'en trouve donc déplacée sur ces deux incontournables dimensions de la langue que sont l'expression et la communication. L'apprenant ne doit pas seulement acquérir des notions, des modèles de structures linguistiques, des formes langagières, mais intégrer aussi et surtout des habiletés, des techniques, des savoirs lui permettant de mobiliser et d'utiliser les formes verbales les structures linguistiques acquises en situation de façon pertinente. Voilà l'objectif à atteindre par les enseignants avec leurs élèves en mettant en œuvre une telle approche. Les activités s'en trouvent donc centrées non plus sur la matière à enseigner mais sur l'apprenant et ses capacités en termes de savoir-faire langagier, d'installation de compétences d'expression et de communication.

2.6.7.1 Définition de la compétence

Il est important, d'abord de définir avec précision ce concept de compétence. Qu'est-ce qu'une compétence ?

En linguistique²⁸ : » *système de règles intériorisées par les sujets parlant une langue* ». (Jean Dubois, 2005)

En didactique²⁹ : « *système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés* ».

A partir de ces deux définitions, nous avançons que l'approche par compétences a l'ambition de mettre en œuvre un enseignement-apprentissage plus concret, plus actif et plus durable. Ce nouvel apport se présente de manière bien organisée, en effet, il sélectionne les compétences et les objectifs correspondants ; propose des activités variées en lecture, à l'oral, à l'écrit qui s'appuient sur des supports diversifiés.

Nous pouvons juger qu'un apprenant a acquis une compétence lorsqu'il sait quoi faire, comment faire et pourquoi faire dans une situation donnée.

L'approche par compétences met donc l'accent sur la capacité de l'apprenant d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école en réalisant des tâches dans des situations nouvelles et complexes au sein de l'école ou dans la vie quotidienne.

²⁸ Jean Dubois, Giacomo M, Guespin L, Dictionnaire de linguistique, éd Larousse, 2005, p 100.

²⁹ Robert Galisson, Coste D, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1980, pp 105/106

L'approche par compétences vise à amener l'apprenant à une plus grande maîtrise des savoirs scolaires et une plus grande capacité à utiliser et à appliquer les connaissances acquises dans des situations nouvelles.

Voici un ensemble de définitions qui sont données pour l'approche par les compétences :

- C'est la capacité de l'enfant à utiliser ses connaissances pour produire un résultat
- Savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources

- Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (*Décret Missions, 1997, Belgique francophone*).

- La compétence est définie comme la capacité à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. (*Référentiel général des programmes, 2009, Algérie*).

Quelques exemples de compétences :

- Savoir orienter sa lecture en fonction de la situation de communication.
- Savoir formuler sur ses lectures une opinion écrite ou orale,
- Savoir interpréter un graphique, un tableau, un diagramme....

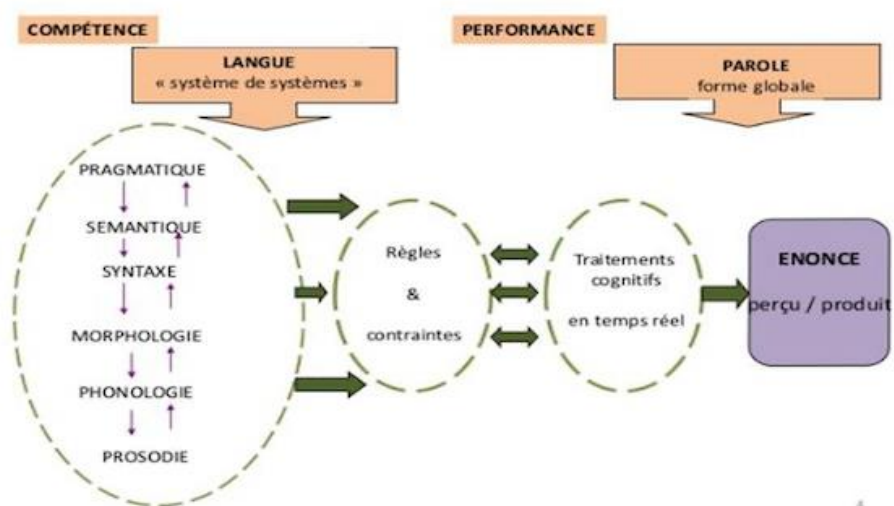


Figure 4 : *les compétences de l'oral*

2.7 L'oral dans l'approche actionnelle

Cette approche prend forme à partir des années 1994 dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Elle est conçue principalement pour collaborer, ajuster voire compléter l'approche communicative. Elle est définie par le CECRL comme suit :

« La perspective qui privilégie le type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés. (...) Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujets qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir au résultat déterminé. Elle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (CECRL : 2001 :15).

Elle met l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. Les compétences orales et écrites sont toutes les deux privilégiées.

Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement précis, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

À la différence de l'approche communicative qui prône la communication, l'approche actionnelle favorise l'action, l'interaction et l'agir social. D'ailleurs, et comme son nom l'indique parfaitement, l'approche actionnelle est fondée sur « l'action », elle est reconnue dans le domaine didactique comme une approche de « l'agir social » par excellence, dans la mesure où elle met l'apprenant au centre de l'action pédagogique en le considérant comme un acteur social.

Dorénavant, l'apprentissage ne se penche plus sur la dimension purement scolaire mais il s'est orienté vers la société. Ceci dit, les tâches que les apprenants sont invités à réaliser sont à la fois scolaires et sociales. Ainsi, l'enseignant devrait travailler sur les différentes modalités d'articulation entre « l'agir social » et « l'agir scolaire ».

En consultant le CECRL, nous avons constaté que l'approche actionnelle, telle qu'elle a été conçue par ce cadre, a redéfini le statut de l'apprenant, du savoir à apprendre et des tâches à accomplir par l'apprenant. D'autant plus, qu'elle a apporté de nouveaux concepts au domaine de la didactique des langues tels que : la notion de « la tâche », la notion de « l'action » et la notion de « l'acteur social ».

Ainsi, nous allons mettre en exergue le nouveau statut qui a été attribué à l'apprenant, la notion de « tâche », la notion de « l'action » et celle « d'acteur social » :

- L'apprenant jouit d'un statut dynamique et actif et il est considéré comme un acteur social qui devrait mobiliser ses ressources, préalablement installées, dans des situations authentiques.

- Selon l'approche actionnelle, l'apprenant est amené, progressivement, à agir avec les autres dans un contexte à la fois scolaire et social. Dans cette même optique, la classe est considérée comme un milieu social qui pourrait fonctionner comme une petite société d'apprentissage. Selon Jean-Pierre Robert, « *En tant qu'acteur social, l'apprenant doit, pour communiquer, mobiliser toutes ses compétences et notamment, sa compétence sociolinguistique qui porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (Robert, 2008, p37).

- Le savoir se décline en suites d'actions compatibles avec les descripteurs de compétences. L'action, selon le conseil de l'Europe, est « le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 2001, p15).

- « Tâche » qui est « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Daniel Coste, quant à lui, conceptualise la notion de « tâche » comme étant toute « action finalisée avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto) » (Coste, 2009, p16). D'après cette définition et selon la logique du CECRL, l'exécution d'un certain nombre de tâches permet aux apprenants d'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être aidant à former un acteur social autonome. Cette idée a été confirmée par la didacticienne Evelyne Rosen pour qui « La notion de tâche à accomplir est, en effet, au cœur du CECRL. Dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. [...], l'objectif est constant : accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière ». (Rosen, 2007, p18).

A la lumière de ces nouveautés au niveau du statut de l'apprenant et du savoir à apprendre, les concepteurs des programmes d'étude se sont trouvés contraints de modifier

la logique, la structure et le contenu des manuels scolaires d'un point de vue didactique, méthodologique et thématique. Parmi ces modifications, nous citons :

- Tout manuel scolaire devrait viser un seul niveau de référence parmi les six niveaux communs de référence proposés par le CECRL. Il s'agit de A1 (niveau introductif), A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé), C1 (utilisateur autonome), C2 (maîtrise)

- le manuel scolaire conçu selon l'esprit de l'approche actionnelle propose cinq activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral en continu, la production de l'oral en interaction et la production de l'écrit. Ces activités pourraient être exploitées selon trois dimensions ou composantes de la compétence communicative à savoir :

- La composante linguistique qui met en jeu la syntaxe, le lexique ainsi que le côté phonologique de la langue.
- La composante sociolinguistique qui s'intéresse généralement aux niveaux de langue, aux dialectes, aux accents, aux règles de politesse et de tout ce qui relève des marqueurs relatifs aux relations sociales.
- La composante pragmatique qui vise les stratégies discursives en faisant le lien entre le locuteur et le contexte situationnel.

- Les manuels ne devraient pas proposer une suite d'exercices avec des consignes, mais un ensemble de tâches qui a une relation étroite avec certaines activités sociales susceptibles d'être assurément transposables en situation réelle de communication. Il est indéniable d'affirmer que le manuel scolaire de 5^{ème} AP deuxième génération répond à ces critères comme nous l'avons développé au chapitre II.

La deuxième partie de ce chapitre se veut pratique. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

Quelle place les enseignants donnent-ils réellement à l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral ? Quelle progression adopter ? et comment est-elle planifiée ? Quelles sont les pratiques innovantes au service de la compréhension orale ? Quels sont les dispositifs de l'enseignement-apprentissage de l'oral et les outils

dont disposent les enseignants ? Comment articuler les dimensions didactiques et pédagogiques liées à l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral ?

3 La compréhension de l'oral en classe de 5^{ème} AP :

Cette partie analytique répondra aux questions posées. Nous allons la scinder en deux : d'abord, nous allons relever les représentations des enseignants enquêtés à travers le questionnaire sur la compréhension de l'oral. Ensuite, nous présenterons la séance observée de E3.

Nous commencerons par la description de cette activité.

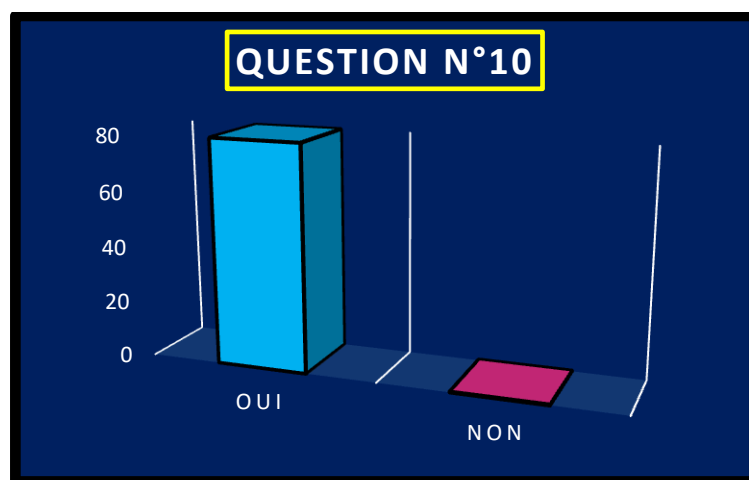
C'est la première séance abordée au commencement de chaque séquence. En temps normal, cette séance dure 45minutes, mais vu les restrictions sanitaires dues à la pandémie du covid19, le groupe classe est scindé en deux sous-groupes et volume horaire accordé à chacune des séances a été réduit à 25 minutes.

3.1 Les représentations des enseignants sur la compréhension de l'oral

De prime abord, nous allons relever les données récoltées du questionnaire sur cette activité.

Nous tentons à travers la question n° 10 du questionnaire de voir si les enseignants ont été formés à l'activité de compréhension de l'oral.

Voici un graphique qui représente les réponses des enquêtés :

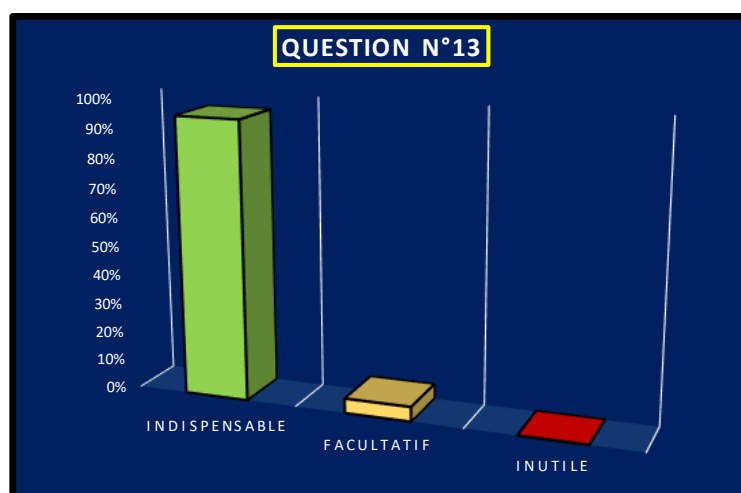


Graphique 4: Formation des enseignants à la compréhension de l'oral

Le graphique 4 nous renseigne sur le pourcentage des enseignants qui ont suivi une formation sur la compréhension de l'oral. Nous avons compté 80% des enseignants enquêtés qui confirment avoir suivi une formation vis-à-vis à l'activité de compréhension de l'oral. Ce chiffre est communicatif de l'intérêt porté par la tutelle sur l'enseignement de la compréhension de l'oral. Cette activité est valorisée et jouit d'un statut important par le système éducatif algérien.

Nous enchainons, dans le même ordre d'idée, avec les représentations des enseignants vis-à-vis de l'activité de compréhension de l'oral. La question n°13 : Comment voyez-vous l'activité de compréhension de l'oral en 5AP ? Nous avons trois propositions : indispensable, facultatif ou inutile.

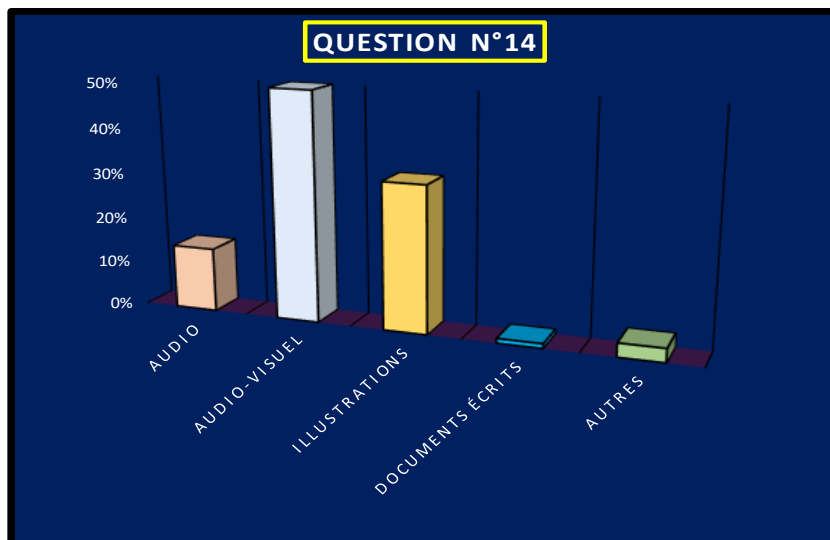
Voici un graphique qui représente les réponses des enseignants :



Graphique 5: représentations des enseignants sur la compréhension de l'oral

Du graphique n°5 ressortent 95% des enquêtés confirment l'importance de la séance de compréhension de l'oral en affirmant qu'elle est indispensable et seulement 5% pensent qu'elle est facultative alors. Il est à noter qu'aucun des enseignants n'a jugé de l'inutilité de cette séance. Ainsi, nous pouvons avancer que les enseignants accordent une importance particulière à cette activité.

Nous avons, également, tenté de savoir quels sont les outils utilisés par les enseignants lors de cette séance à travers la question ouverte n° 14.



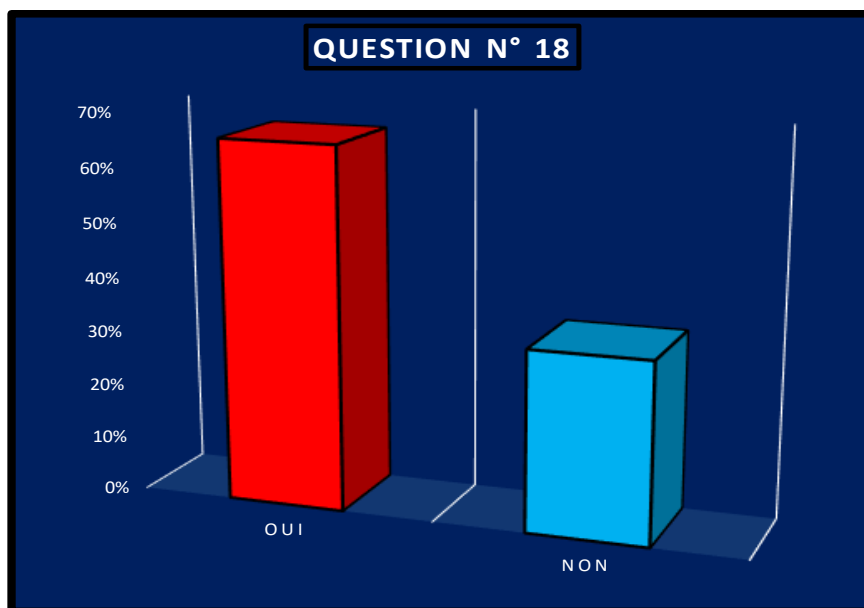
Graphique 6: les outils utilisés par les enseignants lors de cette séance.

Comme indiqué dans ce graphique, 50% des enseignants utilisent les outils audio-visuels et seulement 14% les audio. De plus, 32% utilisent les illustrations. Ces chiffres nous laissent deviner que les objectifs de cette séance ne sont pas bien pris en considération par les répondants. Dans ce sens, nous revenons sur l'idée que l'apprenant, à partir de cette séance de compréhension de l'oral, sera en mesure de construire du sens à partir de l'action en réception.

Nous continuons avec la question n°18 à travers laquelle nous voulons voir l'avis des enseignants sur les nouveaux programmes de deuxième génération :

Pensez-vous que les nouveaux programmes de 2^{ème} génération accordent une importance à la compétence de compréhension de l'oral ? OUI NON

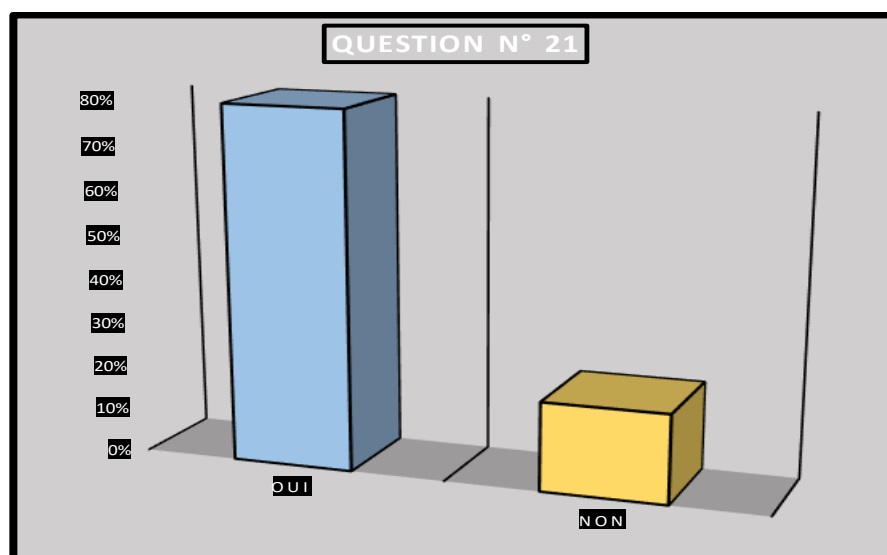
Le graphique ci-dessous nous donnera les résultats par pourcentage :



Graphique 7: l'importance accordée à la compréhension de l'oral dans les programmes de deuxième génération.

66% des répondants affirment que les nouveaux programmes de deuxième génération accordent une importance à la compréhension de l'oral, en nous basant sur les retours des enseignants.

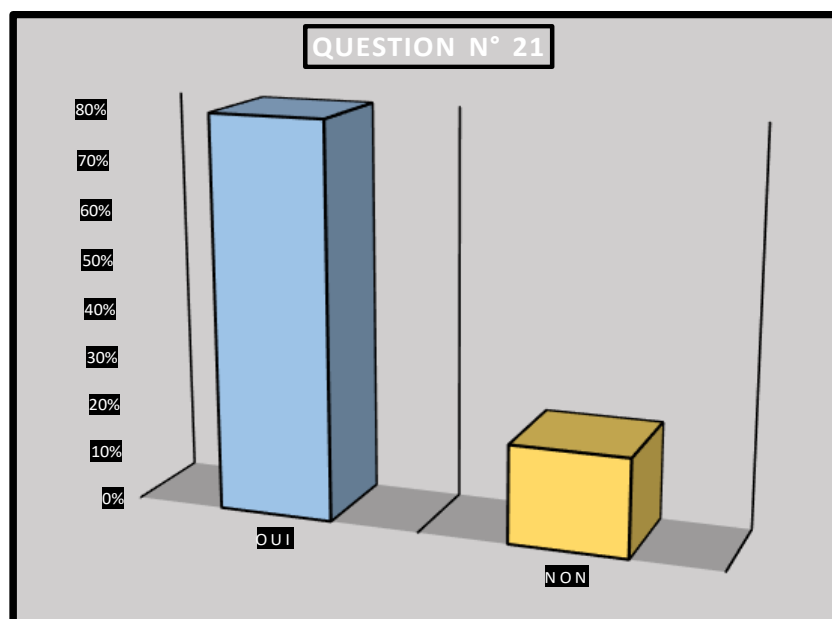
Quant à l'évaluation de la compréhension de l'oral, la réponse à la question n°21 nous donnera un aperçu sur cette activité.



Graphique 8: l'évaluation de la compréhension de l'oral

Nous constatons que 80% des répondants affirment qu'ils prévoient une évaluation de la compréhension de l'oral sans donner suite à la question si oui comment. Ces résultats ne sont pas à considérer puisqu'ils ne fournissent pas le mode d'évaluation.

De plus, nous avons proposé une question (n°21) sur la remédiation relative à la compréhension de l'oral. Voici ci-dessous le graphique qui représente les réponses de notre échantillon :



Graphique 9: séance de remédiation pour l'activité de la compréhension orale

88% des répondants ont déclaré assurer des séances de remédiation de compréhension de l'oral à la suite des lacunes rencontrées par les apprenants.

3.2 La compréhension de l'oral en classe de FLE du corpus1

Dans ce qui suit nous allons présenter la séance observée de E3³⁰ (voir chapitre I).

La séance observée fait partie de la séquence 2 sous le titre « J'aime voyager » du projet 2 intitulé « C'est un lieu exceptionnel ».

Nous avons cité ci-dessus le thème de la séance de la compréhension de l'oral, nous passons à la description de la séance telle que l'enseignante E3 l'a entreprise.

³⁰ Il est à noter que la vidéo de l'enseignante E3 n'a pas été transcrite. A notre grande surprise tous les apprenants répondaient correctement aux questions de l'enseignante « trop beau pour être vrai ! ». Lors de l'entretien de confrontation, cette dernière nous a révélé que la séance observée était déjà préparée et effectuée avec les mêmes apprenants. Donc ce que nous avons observé était une reprise ! Compte tenu des déclarations faites par l'enseignante durant l'entretien de confrontation, nous avons jugé pertinent d'analyser juste le déroulement de l'activité de compréhension de l'oral.

Le travail de l'observation de classe s'est déroulé en amont et en aval : d'abord en amont il consistait à élaborer une grille d'observation adéquate avec notre objectif.

Puisque notre objectif est déjà fixé à l'avance, nous focalisons notre attention sur ces points précis qui relèvent des domaines de la didactique et de la pédagogie :

L'observation de la dimension didactique : à travers cette observation, nous allons relever les pratiques enseignantes de classe relatives à la compréhension de l'oral : à citer les tâches, les activités, les techniques et les procédures qui sont mises en œuvre par E.

L'observation de la dimension pédagogique : qui concerne les interactions enseignant-apprenants ainsi que les styles d'enseignement-apprentissage des uns et des autres.

➤ **L'observation de la dimension didactique : les pratiques de classe :**

- L'organisation de la classe :
 - La gestion de l'espace : L'ambiance de la salle de classe est chaleureuse et accueillante, avec des couleurs apaisantes et des éléments décoratifs encourageant l'apprentissage. Une table au fond de la salle expose des travaux d'élèves et des projets artistiques.
 - La disposition des tables : La salle de classe est spacieuse et bien éclairée. Les murs sont ornés de posters éducatifs colorés et d'un tableau blanc. Des étagères sont fixées aux murs pour ranger les fournitures scolaires, les livres et le matériel pédagogique.
- Les activités langagières : oral-réception³¹ qui constitue la première séance de chaque séquence.
- Activités de conceptualisation : démarche inductive³² : E agit comme un guide et met l'apprenant dans une situation où il s'approprie par lui-même les réponses aux questions.
- Le lexique : E3 insiste sur chaque mot en l'expliquant et en l'écrivant au tableau. Le recours à l'écrit nous semble assez fréquent³³. Ceci nous amène à nous

³¹ Compréhension de l'oral

³² Il nous semble pertinent voire primordiale de consacrer toute une étude ultérieurement sur ce point : approche déductive et approche inductive

interroger sur la matière enseignée : s'agit-il de l'oral ou de l'écrit ? comment rester fidèle à l'oral ?³⁴

- L'évaluation : nous avons relevé deux types d'évaluation de la compréhension de l'oral l'une orale et l'autre écrite par le biais du procédé de la martinière.

L'observation de la dimension pédagogique :

- Les interactions et les styles d'enseignement-apprentissage : En se basant sur une approche inductive, E3 accorde une grande importance aux interactions, au comportement des élèves (leur participation, leur degré d'autonomie ...). Elle met en œuvre plusieurs tâches, tâche préparée.
- La formulation des consignes : E3 s'attarde sur les questions qu'elle pose à ses apprenants en répétant et en expliquant avec des illustrations et le recours au tableau pour mentionner les mots avec un souci de faire participer tous les apprenants.
- Les supports utilisés : l'ordinateur posé sur son bureau, les images et le tableau
- Elle prend en compte le processus d'apprentissage des apprenants, l'attention apportée aux apprenants en difficulté.
- E3 déploie ses efforts pour atteindre les objectifs visés, ainsi que la cohérence entre ces objectifs, le niveau des apprenants, les supports utilisés, les activités proposées.
- Importance accordée à la préparation spécifique aux épreuves d'examen en insistant beaucoup plus sur l'écrit.
- E3 maintient la démarche vis-à-vis des contenus, de la progression et des démarches proposés dans le manuel

Nous avons jugé pertinent de présenter les critères des deux grilles principales préparées au préalable : la première concerne la compréhension de l'oral et la deuxième est en rapport avec les interactions de classe pendant la séance de compréhension de l'oral. En revanche, nous avançons que cette observation mérite d'être détaillée dans une autre étude car ce présent travail a pour objectif d'analyser l'agir professoral par gestes.

³³ Grand nombre d'enseignant ont déclaré que la séance de l'oral est travaillée dans le but de préparer l'apprenant de 5^{ème} AP à l'épreuve qui est à 100% écrite d'où l'oral au service de l'écrit.

³⁴ Des questionnements qui suscitent une recherche approfondie en post-doctorat notamment avec le nouveau changement du mode de l'évaluation certificative de la 5^{ème} AP.

Par conséquent, il en résulte que la compréhension de l'oral en classe réfère à ce que l'apprenant pourra comprendre sans recours à l'écrit dans une communication donnée. Il s'agit de la maîtrise d'une langue à part entière qui porte en elle ses propres caractéristiques et ses spécificités. Les tâches proposées par E se limitent au jeu de question-réponse entre l'enseignant et ses apprenants, et le recours au tableau pour y mentionner tous les mots susceptibles de poser problème, qui ne leur donnent pas l'occasion de travailler tous les aspects de la compréhension de l'oral comme l'écoute qui renforce la performance langagière chez eux.

En somme, nous pouvons avancer que E3 a respecté les différentes étapes du déroulement de la séance de compréhension de l'oral telles qu'elles sont indiquées sur le guide. Néanmoins l'aspect de l'écrit est prédominant durant toute la séance de l'oral. Sur ce point, nous envisageons de mener une enquête en post graduation.

Conclusion partielle

Après avoir descellé les apports des directives, analyser le manuel scolaire au chapitre II, le chapitre III avait pour objectif de situer la compréhension de l'oral dans les pratiques enseignantes. Nous avons tenté de donner une définition de la compréhension de l'oral tout en dressant un panorama de son évolution relative aux différentes approches. Nous avons, ensuite expliquer le fonctionnement et la stratégie d'écoute.

Pour fusionner le côté théorique avec le côté pratique, nous avons analysé les représentations des enseignants vis-à-vis de la compréhension de l'oral en mettant en lumière les résultats du questionnaire par le biais d'une étude quantitative. Ainsi, nous avons pu répondre aux questions posées au début de ce chapitre.

Il en résulte que la fusion des principes de la pédagogie du projet, ceux de l'approche communicative et ceux de la perspective actionnelle forme une référence majeure pour les praticiens. Actuellement, les démarches pédagogiques consistent essentiellement à proposer des situations de communication stimulantes, à favoriser les interactions entre les apprenants et à fournir les moyens linguistiques nécessaires. En dépit de la multimodalité de l'appropriation d'une langue étrangère, l'activité de compréhension de l'oral constitue le point de départ de tout apprentissage en classe de FLE de 5^{ème} AP. L'objectif est d'entraîner les apprenants à écouter, à comprendre et à produire des énoncés courts dans des situations de communication orale.

Nous rajoutons aussi que les examens de fin de cycle en Algérie (durant notre enquête 2022) évaluaient uniquement l'écrit des apprenants, autrement dit seulement les compétences de la compréhension et la production écrites de l'apprenant de 5^{ème} AP sont évaluées. Cela a conduit les enseignants à focaliser leurs intérêts sur l'écrit afin de préparer les apprenants aux épreuves certificatives. En revanche, selon la nouvelle circulaire 2022/2023, le passage au collège se fait directement sans examen. Dans ce sens, un test d'évaluation est proposé aux apprenants dont l'objectif est de déterminer les performances de chacun des apprenants afin de dresser une fiche de suivi dans toutes les matières sans pour autant influencer son passage. Cet état de fait assez récent, nous a poussé à poser la question quant à l'évaluation de l'apprenant sur sa compréhension orale. Afin d'apporter des éléments de réponses, nous nous sommes procurée la grille d'évaluation des acquis des apprenants pour la matière de la langue française. D'abord, nous nous sommes rapprochée des enseignants de 5AP pour voir de plus près leurs avis.

Ensuite, nous avons analysé la grille d'évaluation pour voir quelles compétences sont évaluées et de quelle manière³⁵. Il semble que la compréhension orale est une composante de cette évaluation : cela poussera-t-il les enseignants à repenser leurs pratiques quant à cette activité ?

La partie qui suit répondra à cette question : Quel agir enseignant pour la compréhension de l'oral ?

³⁵ Ce point nous a semblé tellement pertinent et important, nous pensons à mieux le développer en étude post-doctorale.

CHAPITRE IV : L'agir professoral

Introduction

La compréhension de l'oral en FLE constitue un défi majeur pour les apprenants du FLE. Les enseignants jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences de compréhension orale de leurs apprenants. Ce chapitre se propose d'explorer l'agir professoral en tant que facteur clé influençant la compréhension de l'oral en FLE, en mettant particulièrement l'accent sur la multimodalité de cet agir.

Ceci dit, cette partie s'intéresse à l'agir professoral. Cette notion est empruntée à Cicurel. Elle vise particulièrement à montrer les stratégies mobilisées par les enseignants de FLE lors de l'activité de compréhension de l'oral de la 5ème AP. Les postures que l'enseignant prend lorsqu'il enseigne ont des conséquences sur le rapport aux savoirs des élèves et aussi sur leur réelle activité. Ce qui nous intéresse c'est de voir de plus près comment les enseignants mettent en œuvre leur agir professoral par les postures et les gestes pour réussir la séance de compréhension de l'oral. Nous entendons par postures et gestes tous les signes corporels ou manuels et les mouvements de l'enseignant non-verbaux qui participent à la construction du sens. Ils permettent d'illustrer le verbal de l'enseignant.

Ainsi, nous étalerons les principaux constituants de l'agir professoral. Nous rappellerons les éléments clés des théories de l'action qui constituent les fondements théoriques de l'agir professoral.

Ce chapitre présentera, dans un premier temps, des éléments définitoires de la multimodalité de l'agir professoral. Dans un second temps, nous dévoilerons la méthode que nous avons choisie pour mener à bien notre étude. Il s'agit d'un métissage théorique.

Dès lors, il nous semble crucial de promouvoir un croisement entre différentes approches relatives à la multimodalité de l'agir professoral afin de focaliser notre analyse sur des modes sémiotiques adéquats avec notre objet de recherche. Dans cet ordre d'idées, nous favoriserons, d'un côté, les théories des stratégies d'enseignement. Et de l'autre côté, nous nous baserons sur les apports de la Gesture studies avec les apports de McNeil (1992), de Marion et de Azaoui relatifs aux gestes co verbaux. Il convient de s'attarder sur la gestuelle enseignante car elle constitue un mode sémiotique à part entière. Ainsi, se pencher sur l'agir suppose de convoquer les travaux de références en études gestuelles qui propose un cadre général pertinent qui nous permettra d'analyser la

place qu'occupe les modes sémiotiques dans la communication, de répondre au mieux à notre problématique relative à la multimodalité de l'agir professoral par les gestes.

La troisième partie sera consacrée à la revue des travaux sur la dimension non verbale de l'agir professoral, avec une attention particulière pour les études sur les gestes manuels, l'organisation de l'interaction et la sémiotique.

Puisque l'objectif visé de ce chapitre est de comprendre l'action enseignante, observer ses comportements. Et après cette esquisse notionnelle, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

De quoi sont –ils composées ? Sur quelles théories ou expériences repose-t-ils ? Comment les enseignants mobilisent-t-ils l'attention des apprenants ? Comment gèrent-ils les imprévus ? Ces questions sont traitées à partir de l'analyse d'interactions verbales entre enseignants et apprenants en classe de FLE. La transmission se fait d'un locuteur savant à un destinataire récepteur du savoir (Cicurel, 1992, p. 95). L'objectif de cette analyse est d'observer la façon dont les acteurs de l'interaction opèrent leurs choix de dire et de faire.

« Parler de l'agir professoral c'est mettre l'accent, sur les actions verbales et non verbales que les enseignants mettent en place pour transmettre et communiquer des savoirs » (Cicurel, 2011, p.119). Donc c'est au sein de l'approche praxéologique que se situe l'agir professoral. Dans sa classe, l'enseignant gère les imprévus de sa tâche et il cherche dans l'immédiat à trouver la solution et avancer dans son cours.

Vue la complexité de ce concept, il nous semble pertinent d'aborder, de prime abord, le concept d'action et de parole. L'action enseignante est une pratique que l'enseignant crée en effectuant des actions répétitives et en réagissant aux actions des apprenants. Une interaction co-construite se produit lorsque les enseignants et les apprenants se rencontrent.

1 Les théories de l'action

Cette théorie est apparue dans les années 90. Son objectif principal consiste à étudier l'action humaine dans sa globalité. Ainsi, son intervention s'effectue non seulement en sciences de l'éducation mais aussi en sociologie avec (A. Schutz, M. Weber, B. Lahire), en philosophie avec (P. Ricoeur, H. Gadamer) et en psychologie du langage avec (J.-P. Bronckart). En revanche, tous ces chercheurs s'accordent sur le degré de subjectivité de l'action. A ce sujet, J. Friedrich déclare

« Les auteurs qui déclarent que l'action constitue leur objet privilégié signalent en effet la difficulté, voire l'impossibilité, de transformer cette dernière en un objet de connaissance objective. » (J.- M. Baudoin & J.Friedrich, 2001 : 93)

1.1 La théorie de l'action en sociologie

La théorie de l'action en sociologie est représentée de deux manières : la première considère l'action comme suit : « le résultat d'un système de normes intériorisées et une structure hiérarchisée des positions sociales dans une société stratifiée » (Ogien A. & Quéré L., 2005 : 6)

L'origine de la deuxième façon est interactionniste. Elle considère l'action comme : « un processus dont le terme n'est pas donné à priori et dont la forme se constitue dans le déroulement temporel des échanges qui la composent. Ce processus est, en grande partie, régi par des principes qui sont mis en oeuvres dans le cours de l'interaction et est contrôlé par ce savoir de sens commun que les individus exercent lorsqu'ils agissent. » (Ogien A. & Quéré L., 2005 : 6)

Le courant interactionniste symbolique de Blumer voit que l'individu construit son action en situation d'interaction. Ceci dit que l'interactionnisme et l'ethnométhodologie font de l'interaction le lieu où se produisent des actions co-construites par les interactants.

Quant à Saint-Sernin (2012), il avance qu'il s'agit d'un comportement dont le résultat influe sur le cours des choses. Pour lui, agir signifie s'engager avec son corps, ses pensées, son vécu etc. dans toute action il y'a :

« Une double rencontre avec le monde et avec soi. Ces deux rencontres contiennent une égale incertitude : l'agent ignore comment les choses tourneront, et il ignore quelle figure il fera. » (Saint-Sernin B., 2012 : 10)

Selon Weber, l'action n'est pas seulement le résultat d'un échange social, elle est aussi à l'origine d'une « perspective individualiste et subjective » (Weber in. Ogien A. & Quéré L., 2005 : 6)

Selon ces deux courants, une conduite n'est pas le résultat d'une compétence, elle est plutôt considérée comme une « dynamique : celle qui se développe dans la temporalité d'une activité conjointe qui s'inscrit dans un cadre déjà structuré à l'intérieur duquel des procédures de reconnaissance et de configuration de l'ordre des choses sont méthodiquement mises en oeuvre. » (Weber in. Ogien A. & Quéré L., 2005 :7)

Ainsi, l'action, ayant un caractère imprévisible et instable, résulte des contingences auxquelles elle est confrontée et auxquelles elle doit faire face. Donc, aucune action n'obéit à une planification de départ. L'alternative est l'improvisation.

1.2 La théorie de l'action dans l'éducation

Cette théorie préconise que l'auteur de l'action attribue un sens à son action et apporte des explications sur ses actions.

En s'appuyant sur les travaux de Schutz J.- M. Baudoin & J. Friedrich confirment que: « *Les réflexions de Schütz vont en effet dans la direction d'une théorie de l'action dans laquelle le concept d'intention est complété par celui de « constitution de l'action dans le temps* ». En d'autres termes, le concept d'action intentionnelle est associé à celui d'« *action au cours de son déroulement.* » (J.- M. Baudoin & J. Friedrich, 2001 : 94)

Pour comprendre une action, il faut prendre en considération le paramètre de « l'intention » de son auteur mais également celui de la « situation » dans laquelle s'est produite cette action, comme le précise B. Lahire :

« L'action est donc toujours le point de rencontre des expériences passées individuelles qui ont été incorporées sous forme de schèmes d'action (schème sensori-moteur, schèmes de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc) d'habitudes, de manières (de voir, de sentir, de dire et de faire) et d'une situation sociale présente. » (B. Lahire, 1998 in. J-P.Durand, 1999 : 776-777)

1.3 La théorie de l'action en pédagogie

La pédagogie intègre l'action dans son étymologie puisqu'elle est liée à la notion de conduite. Les pédagogues, qui sont considérés comme des « praticiens-théoriciens de l'action éducative » (Houssaye J. in. Soetard M., 2011 : 52), considèrent que l'enseignement se fait à travers l'action (teaching by doing).

La théorie de l'action en pédagogie nous dicte le rôle du pédagogue qui consiste à trouver des moyens (techniques, méthodes, matériels,...) qui faciliteraient l'apprentissage à l'apprenant, qu'elle appelle « l'éducable » (Soetard M., 2011 : 62), de lui fournir les moyens pour qu'il mette en place des actions propres et d'atteindre son autonomie. Ces moyens sont au centre de la réflexion sur l'action pédagogique.

Le but principal de l'action pédagogique est d'atteindre des objectifs tangibles (lire, écrire, comprendre et parler) néanmoins, elle reste de nature transitive dans la mesure où sa finalité première est l'autonomie de l'apprenant.

1.4 La théorie de l'action dans l'enseignement

Sachant que l'enseignant met en œuvre différentes actions qui ont suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs et qui ont tenté d'en comprendre l'origine et le fonctionnement.

L'action de l'enseignant dans sa complexité suscite l'intérêt et devient ainsi un objet d'investigation.

Les théories de l'action font référence à l'action enseignante comme l'un des objets d'étude et ont beaucoup participé à l'évolution de la didactique comme le précise J-P. Bronckart :

« Les didactiques scolaires, après s'être engagées dans des entreprises d'adaptation et de rationalisation des programmes et des projets d'enseignement, ont au cours de ces dernières années prolongé leur démarche vers l'analyse des propriétés du travail des enseignants, tel qu'il est observable en situation de classe, et tel qu'il est

représenté dans les textes de prescription ou dans les discours des acteurs concernés. » (J.-P. Bronckart, 2004 : 16)

Dans le domaine de l'enseignement des langues plus particulièrement, la théorie de l'action est définie comme étant « un courant de réflexion qui porte sur la vie mentale des enseignants et qui interroge les modes de décisions, les croyances, les représentations, les jugements produits de façon sous-jacente par les acteurs enseignants au moment d'un cours » (F. Cicurel, 2011 : 115)

Ainsi, l'enseignement du FLE a suscité l'intérêt des théories de l'action et la pratique enseignante car les recherches antérieures favorisaient des études sur l'apprenant et ses manières d'agir face au savoir. C'est la raison pour laquelle ce présent travail se penche sur l'agir professoral que nous allons développer dans ce qui suit:

2 L'agir professoral

2.1 Définition de l'agir professoral

Cicurel (2011), définit l'agir professoral comme « 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 » (p. 119). Travailler sur l'agir professoral : *« c'est se poser la question sur les théories de l'action d'un enseignant, se questionner sur les facteurs qui conditionnent son agir et sa prise de décision en situation d'enseignement (Cicurel, 2013).*

Il convient de souligner que l'intentionnalité de l'action est également intrinsèquement liée au contexte qui l'entoure. Effectivement, ce comportement diffère en fonction des publics et des institutions où ils se trouvent, des cultures, des environnements, des personnalités et des formations des enseignants.

2.2 Contribution des théories de l'action à la compréhension de l'agir professoral

Les théories de l'action examinent les actions humaines dans leur contexte social et culturel. Elles mettent l'accent sur le caractère intentionnel et situé de l'agir humain, ainsi que sur la manière dont les individus sont touchés et interagissent dans des situations spécifiques. Dans le domaine de l'enseignement des langues, les théories de l'action fournissent un cadre conceptuel pour analyser les choix et les décisions de l'enseignant en classe. Elles permettent d'explorer les raisons qui sous-tendent les actions de l'enseignant, les contraintes auxquelles il est confronté, ainsi que les processus de

réflexion et d'adaptation qu'il met en œuvre pour créer un environnement d'apprentissage propice.

2.3 Les caractéristiques de l'action enseignante

L'action enseignante constitue le pivot du processus éducatif, et sa qualité est cruciale pour le développement intellectuel, social et émotionnel des apprenants. Elle est mise en œuvre par le biais de compétences, de pratiques pédagogiques et de valeurs éthiques. Dans ce sens, nous nous étalerons sur les caractéristiques fondamentales de l'action enseignante en mettant l'accent sur son rôle dans la création d'un environnement d'apprentissage favorable.

2.3.1 La maîtrise des contenus

L'action enseignante de qualité réside primordialement dans la maîtrise des contenus. Les enseignants doivent avoir une bonne connaissance approfondie des contenus qu'ils enseignent. Cela leur permettra de donner des explications claires et précises, de répondre efficacement aux questions des apprenants, et d'adapter leur enseignement en fonction des besoins réels des apprenants (Shulman, 1986). La qualité de l'enseignement repose sur cette expertise.

2.3.2 La communication efficace

Savoir communiquer clairement et efficacement les consignes, les attentes, les objectifs pédagogiques et les commentaires aux apprenants est une caractéristique cruciale de l'action enseignante. Une communication ouverte et bienveillante favorise la confiance et l'engagement des apprenants (Marzano, 2007). Egalement, la communication entre les enseignants, les inspecteurs, les apprenants et les parents est essentielle pour assurer une collaboration fructueuse dans le processus éducatif.

2.3.3 La pédagogie adaptative

Une autre caractéristique importante de l'action enseignante est la capacité à mettre en œuvre des méthodes pédagogiques adaptatives. Les apprenants ont des rythmes d'adaptation et d'apprentissage différents, des besoins divers et des niveaux de compétence variés. L'enseignant doit donc être capable de s'adapter à ces différences pour assurer une éducation inclusive et équitable (Tomlinson, 2001). L'action enseignante adaptative implique l'utilisation de diverses stratégies pédagogiques, telles que la

différenciation de l'enseignement, la personnalisation de l'apprentissage et la mise en place d'un environnement d'apprentissage inclusif.

2.3.4 L'engagement émotionnel et relationnel

La dimension de l'engagement émotionnel et relationnel est souvent sous-estimée de l'action enseignante. L'enseignant doit être capable d'établir des relations affectives avec leurs apprenants, créer un climat de classe favorable à l'apprentissage et montrer de l'empathie envers les besoins émotionnels des apprenants (Jones et Jones, 2016). Pour l'épanouissement des apprenants et leur motivation à apprendre cette dimension de l'action enseignante est particulièrement importante.

2.3.5 La réflexion et le développement professionnel

Pour une meilleure action enseignante de qualité, un engagement continu dans la réflexion et le développement professionnel doit être assuré constamment par les enseignants afin de remettre en question leurs pratiques, rechercher des moyens d'améliorer leur enseignement et rester à jour sur les dernières recherches en éducation (Hattie et Timperley, 2007). Le développement professionnel permet aux enseignants de rester efficaces et pertinents avec des pratiques innovantes dans un monde en constante évolution.

Cela nous amène à préciser que l'action enseignante constitue la pierre angulaire sur laquelle repose l'éducation de qualité. Les caractéristiques de l'action enseignante, notamment la maîtrise des contenus, la pédagogie adaptative, la communication efficace, l'engagement émotionnel et relationnel, ainsi que la réflexion et le développement professionnel, jouent un rôle essentiel dans la création d'un environnement d'apprentissage favorable. Les enseignants qui incarnent ces caractéristiques contribuent de manière significative à l'épanouissement et à la réussite des apprenants, tout en favorisant le progrès de la société dans son ensemble. Donc, le système éducatif algérien doit impérativement valoriser l'importance de l'action enseignante et son innovation de qualité dans le but d'améliorer la qualité des enseignements.

2.4 L'action dans l'enseignement : une action plurielle

L'action enseignante est complexe comme le souligne Morin (1999). Elle se compose d'une multitude de paramètres entrelacés notamment : le politique, le

sociologique, l'économique, l'affectif, le psychologique, le mythologique, sont inséparables. Ces facteurs sont intrinsèquement liés et forment ainsi un réseau interdépendant, interactif et rétroactif nommé par Morin (1999) : « tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif ». Cette complexité se manifeste également sur le plan pédagogique, notamment dans la relation directe entre l'enseignant et les apprenants.

L'enseignant est immergé dans un « pluri-agenda » (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro & Larguier, 2004, p.40) où il est confronté à gérer une pluralité d'actions dans sa pratique. Ce pluri-agenda le mène à jongler avec des tâches variées, allant de la gestion de la classe à l'évaluation des apprenants, en passant par le réconfort des apprenants, leur orientation, la formulation de questions stimulantes, le soutien pédagogique et la gestion des interactions à la fois individuelles et collectives.

Cette multitude des tâches s'étend également au plan didactique. L'enseignant doit non seulement maîtriser son domaine de connaissances, mais il doit également être en mesure de transmettre ces savoir et ces savoir-faire aux apprenants d'une manière efficace. Cela implique de maîtriser les différentes stratégies d'enseignement, d'adapter les méthodes en fonction des besoins des apprenants, de proposer des tâches selon le rythme de chacun des apprenants et de s'assurer que l'apprentissage est efficace, effectif et significatif.

Cicurel (2011a, p.130-131) dégage cinq éléments constitutifs de l'agir professoral :

- « L'action dans la classe est l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marquée par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer (...)
- L'action d'enseignement est une action planifiée, marquée par l'intentionnalité : elle cherche à avoir un effet sur l'assistance (...);
- La mise en place de cette action qui comporte de nombreux buts (...) rencontre des obstacles de plusieurs ordres (...);
- Il s'agit d'une action qui comporte une part d'incertitude (...);
- Une part de l'action d'enseignement est un savoir-faire relevant d'une compétence corporelle, dans laquelle on peut inclure la gestion de l'espace et la relation avec les objets didactiques : écrire au tableau, faire face à la classe, utiliser un projecteur, etc. ».

Nous expliquons ce qu'avance Cicurel (2011), les actions menées en classe peuvent être caractérisées par cinq facteurs :

- Il s'agit d'actions planifiées et marquées par une intention de provoquer des effets et d'atteindre les objectifs assignés. Cette caractéristique sera illustrée dans cette recherche à l'aide d'un entretien où l'enseignante est amenée à développer sa planification et ses buts sous-jacents

- Les actions ne commencent pas par l'entrée physique de l'enseignant et sa présence en classe, car elles représentent la mise en route d'un projet de cours préparé en amont et prévu avec des anticipations en lien avec le déroulement de ce dernier. C'est-à-dire que ce ne sont donc pas des actions « finies » qui se réduisent à la durée de la classe. On peut aussi dire que l'action continue après la classe. C'est ce que nous tenterons de mettre en évidence en effectuant un entretien avec l'enseignant en amont d'un cours, suivi d'un entretien d'autoconfrontation de ce même cours

- L'action est fondée sur plusieurs facteurs visés : les savoirs à transmettre, la gestion de l'interaction, du temps, et multiples autres facteurs. En revanche, la mise en place de cette action rencontrera plus d'un obstacle en lien avec le contexte.

- C'est une action vers l'incertitude en ce qui concerne la planification initiale et le déroulement réel du cours ; l'enseignant peut se montrer surpris ou déstabilisé face à la réussite compromise de l'action ;

- C'est une action qui implique une compétence corporelle de l'enseignant, qui fait l'objet d'une focalisation du regard des apprenants. Dans cette recherche, nous chercherons à mieux comprendre ce qui conditionne cet agir. D'ailleurs, cette dimension non-verbale de l'agir professoral constitue le point saillant de cette recherche car nous nous intéresserons aux processus de la gestuelle des enseignants. (voir les chapitre V et VI)

2.5 L'action dans l'enseignement : une action à risques

Cicurel (2007) emprunte la notion de risque à Goffman et l'applique à l'agir professoral. Il en va de même pour l'action de l'enseignant qui est menacée par les imprévus en classe et menaçante pour sa face positive. Elle nous montre comment la planification et la maîtrise des imprévus dans le feu de l'action contribuent à gérer au mieux son action. Dans ce sens, une définition de l'agir professoral s'impose. Nous la présentons ainsi :

2.5.1 L'enseignant en action

Les pratiques de transmission de chaque enseignant exigent des compétences spécifiques pour s'acquérir d'une diversité de ressources qui construira le style de chacun. Les compétences des enseignants, sont la capacité de transmettre le savoir, sont influencées par la formation, le cursus universitaire, l'expérience professionnelle.

2.5.2 Compétences professionnelles des enseignants

Les enseignants sont confrontés à de nombreux défis dans leur pratique professionnelle. La mise en œuvre de compétences spécifiques est cruciale. Selon Tardif (2006), les compétences professionnelles peuvent être regroupées en trois catégories : les compétences disciplinaires, les compétences didactiques et les compétences professionnelles générales.

- Les compétences disciplinaires renvoient à la maîtrise des connaissances dans une discipline spécifique.
- Les compétences didactiques se rapportent à la façon d'enseigner ces connaissances.
- Les compétences professionnelles générales, elles incluent la capacité à gérer la classe, à communiquer avec les apprenants et à travailler en équipe avec ses pairs.
- La compétence linguistique : elle concerne le rapport de l'enseignant à la langue à enseigner
- La compétence pédagogique : « la capacité à organiser le matériau verbal, à l'expliquer, à le rendre accessible, à procéder à des comparaisons, des récapitulations, etc. ces pratiques sont à mettre en relation avec ce qui, dans le répertoire didactique, peut être appelé une compétence métalangagière. » (F. Cicurel, 2011 : 162)
- La compétence culturelle : C'est l'aptitude à expliquer un mot ou une expression en s'appuyant sur des exemples culturels ou historiques et sur ce qui facilite le processus de mémorisation des apprenants.

2.5.3 Les facteurs de l'action de l'agir professoral

Cicurel a dressé une liste d'actions qui forment les facteurs définitoires de l'agir professoral :

- Une action qui tisse un lien éducatif :

Il s'agit de toutes les actions qui, nommées par Cicurel (2012) « une relation éducative », renvoient aux gestes ou comportements qui contribuent à construire une relation bâtie sur une confiance mutuelle, une complicité tacite et une certaine connivence qui rendrait l'apprentissage plus aisé.

- Une action obéissant à une contrainte de temps :

En planifiant son cours, l'enseignant doit déterminer le temps qui lui est accordé et qu'il se doit de respecter. Or, au cours de la séance, rien n'est prévu à l'avance et plusieurs facteurs peuvent intervenir perturbant ainsi son déroulement et c'est donc à l'enseignant que revient la responsabilité de gérer ces imprévus en prenant en considération le facteur temps.

- Une action dans laquelle la langue a une place privilégiée :

Ce sont les actions que mettent en œuvre les enseignants afin de transmettre au mieux les savoirs en lien direct avec l'objet langue.

- Une action qui demande qu'assure l'intercompréhension :

Ce sont les actions qui permettent à l'enseignant de comprendre ses apprenants et que ces derniers le comprennent à leur tour.

- Une action susceptible de provoquer des émotions :

C'est une action qui provoque une émotion de la part des apprenants et c'est l'enseignant de la maîtriser à sa manière soit l'accepter ou l'ignorer.

- Une action soumise à des normes sociales :

Il s'agit des actions menées par l'enseignant afin de veiller à ce que ses apprenants adoptent un comportement qui obéit aux normes.

- Une action qui demande une médiation matérielle :

Ce sont les actions qui s'appuient sur un support matériel qui permet d'assurer la transmission du savoir.

2.6 Le style professoral

Il s'agit des manières d'agir spécifiques qui caractérisent singulièrement les pratiques enseignantes.

Le « style professoral » selon Cicurel (2011a, p.148) est : « Le style est à entendre comme un ensemble de traits qui représentent les façons de faire de l'enseignant. ». Cette

précision est le fruit d'un travail expérimental menée par Cicurel³⁶ à l'issue duquel elle avance que le style professoral est influencé par le côté professionnel ainsi que le côté personnel de l'enseignant.

Notons qu'au préalable, elle s'interroge sur le choix terminologique car la notion de « style » possède un caractère trop « fixe ». Cicurel préfère le terme de « posture », sans toutefois le substituer à « style » dans le reste de son ouvrage.

Cicurel (ibid., p.166-176.) avance qu'il est possible de définir ce style en fonction de sa manière d'interagir et en fonction de la polarisation sur l'un des quatre plans suivants : la langue, la planification, l'interaction didactique et l'inscription du « moi ».

- Le plan de la langue se concrétise par le rapport de l'enseignant avec la langue, ses stratégies qu'il met en œuvre et son degré d'implication dans le processus enseignement-apprentissage.
- La planification et l'organisation de la tâche : La planification
Il s'agit de l'organisation des tâches. L'agir professoral se construit grâce à la mise en place de flux d'interactions entre l'enseignant et ses apprenants lors du cours programmé et prescrit, ainsi qu'à l'utilisation des connaissances conceptuelles acquises par les enseignants dans leur pratique professionnelle. Sachant que chaque enseignant prépare le plan de son cours en amont, il arrive en classe où les imprévus surviennent à tout moment. L'enseignant gère, selon son style d'agir, la digression. L'enseignant est tenu de se conformer à une action planifiée et préétablie. « Le terme « action » désignera la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui est basé sur un projet préconçu » (Schütz, 1998 : 35). Cette planification ne se réalise pas toujours comme prévu. Lors du déroulement de l'action, des obstacles surgissent et qui pourraient être la cause d'une « déplanification ». Néanmoins, la théorie de la planification a été critiquée car l'enseignant ne pourra jamais tout prévoir lors de sa planification. Des imprévus peuvent surgir perturber le cours de son cours notamment des questions inattendues

³⁶F. Cicurel a effectué une enquête auprès d'enseignants de langues qui étaient interrogés sur les moyens et les ressources utilisés pour atteindre leurs objectifs pédagogiques et didactiques.

de la part des apprenants. Selon son style professoral, l'enseignant a le choix d'accepter cette digression ou non.

- L'interaction avec les apprenants : il s'agit d'étudier l'implication des apprenants dans le discours didactique. Quel équilibre entre conversation et finalités didactiques. Dans ce sens, F. V. Tochon déclare : « *Le professeur a « un double agenda » à tenir : la maîtrise simultanée des contenus à enseigner et celle des interactions avec les apprenants.* » (F. V. Tochon, 1993 in F. Cicurel, 2011 : 169). Ainsi, l'enseignant gère les interactions et privilégie l'aspect affectif qui s'instaure entre lui et son apprenant. Ce processus s'opère efficacement grâce à la relation de l'enseignant avec ses apprenant qui leurs donne l'occasion d'agir et d'interagir. Son style professoral se détermine par la relation pédagogique et affective qu'il tisse avec ses apprenants.
- L'inscription du « moi » dans l'interaction : Avec sa manière d'interagir avec ses apprenants en utilisant la première personne, l'enseignant s'implique personnellement, affectivement, émotionnellement et même physiquement. De telle manière qu'il contribue à construire une connivence qui motive ses apprenants. Aussi, il tisse des relations qui mettront l'apprenant en confiance. A titre d'exemple : raconter une anecdote qui concerne sa personne, s'approcher d'un apprenant (la proxémie)³⁷.

Donc, analyser le style professoral renvoie à analyser les actions verbales et non verbales de l'enseignant ainsi que les divers facteurs qui les déterminent telle que l'expérience et la formation.

Tenant compte de notre problématique sur l'agir professoral par gestuel, nous retenons les quatre plans afin d'apporter des éléments de réponse relatifs au style professoral et la planification des actions. (Voir chapitre V)

2.7 Le répertoire didactique

Selon Cicurel, le répertoire didactique de l'enseignant est :

³⁷ Nous reviendrons détailler cet aspect dans la partie « geste pédagogique selon notre corpus »

« formé par un ensemble de ressources diversifiées- modèles, savoirs, situations- sur lesquels un enseignant s'appuie. Il se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques (un professeur que l'on a connu, par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue, c'est le répertoire verbal tout entier qui peut constituer une des ressources didactiques. » (F. Cicurel, 2011 :149- 150)

Ainsi, nous pouvons avancer que le répertoire didactique est constitué des moyens sur lesquels l'enseignant s'appuie. Chaque enseignant dispose d'un répertoire didactique qui est l'ensemble des ressources et des modèles sur lesquels il s'appuie pour son acte pédagogique. Donc, l'enseignant se constitue, au fil du temps, des modèles d'ordre théoriques et pratiques du côté personnel et professionnel. (Cicurel, 2002, 2011a ; Bigot, Blondel, Cadet & Causa, 2004 ; Cadet, 2006). Nous pouvons citer à titre d'exemple le parcours scolaire et universitaire de l'enseignant, les formations, les rencontres, les observations des autres enseignants en exercice ainsi que ses représentations relatives à l'enseignement-apprentissage.

En outre, ces paramètres qui forment le répertoire didactique de l'enseignant sont en perpétuelle construction et évolution. En revanche, ils ne sont pas observables, c'est au chercheur de se pencher sur les pratiques de transmission.

L'expérimentation de Cicurel³⁸ a donné lieu aux éléments qui constituent le répertoire didactique :

- Les formations auxquelles ils ont participé en tant qu'enseignants.
- Le matériel pédagogique.
- Le niveau de savoir du public d'apprenants.
- Le genre d'enseignement et les expériences qu'ils ont eus, en étant apprenants.
- Les rencontres avec d'autres enseignants et dont l'influence peut être positive ou négative.
- Le milieu social qui se traduit par : le niveau intellectuel de l'entourage et son rôle dans la transmission du savoir.
- L'influence des collègues enseignants.

³⁸ L'enquête sur laquelle repose ces résultats a été effectuée dans le cadre d'un séminaire de Master2 intitulé : « Didactique du Français et des langues ». Elle consistait à interroger les participants enseignants sur les moyens et ressources dans lesquels ils puisent pour parvenir à leurs objectifs didactiques et pédagogiques.

- La littérature didactique de référence.
- Le contexte d'enseignement et les connaissances acquises après inspection.
- leurs connaissances personnelles sur la langue.

3 Les pratiques de transmissions

F. Cicurel définit les pratiques de transmission comme étant « Des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoirs faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine, de la formation de l'enseignant, de son expérience et de sa personnalité. Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.) aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres font parties des pratiques de transmission. » (F. Cicurel, 2011 : 156)

Il s'agit, donc, des comportements de toutes les actions de l'enseignant qui lui permettent de remplir sa part du contrat didactique. Chaque enseignant actualise ces pratiques différemment, en fonction de sa culture éducative et de son répertoire didactique. Cicurel (2011a, p.155) les situe entre « la stratégie, connue d'avance, planifiée, et la tactique, surgissant dans le vif de l'échange ».³⁹

Le style professoral de chacun des enseignants est construit selon leurs pratiques de transmission en adoptant des stratégies ou des tactiques. Ces dernières se traduisent par :

- La façon de motiver ses apprenants et de les encourager à participer.
- Les modes d'organisation des tours de paroles.
- Le recours ou non à la langue maternelle.

³⁹ A partir des réflexions de Michel de Certeau, Cicurel distingue « tactiques » et « stratégies » sur la base de l'opposition improvisation/planification Or, selon nous, la stratégie peut également relever de l'action construite dans l'échange (Vion, 1992, p.91) pour surmonter un obstacle imprévu, ce que Giacomi & Hérédia nomment la « stratégie de gestion » (1986, p.16). D'ailleurs, il nous semble que, comme la tactique, ces stratégies de gestion fonctionnent également « au coup par coup » (Cicurel, 2011a, p.149), « à partir de ce qui vient d'être dit par un locuteur » (Giacomi & Hérédia, 1986, p.20). Il s'agit alors de choisir, comme pour la stratégie, « entre plusieurs possibles » (Cicurel, *ibid.*) dans le feu de l'action. Lorsque ces pratiques de transmission sont stabilisées et relèvent du pôle individuel, certains auteurs font référence à un « style professoral ». (Azaoui, 2014. p. 62)

3.1 La gestion des interactions

L'enseignement des langues est une activité complexe qui implique une multitude d'interactions entre l'enseignant et les apprenants. Ces interactions en classe de langue ont fait l'objet de nombreuses recherches visant à mieux comprendre les dynamiques qui se jouent dans cet espace particulier. Nous nous baserons sur les travaux de Francine Cicurel qui propose une approche qui combine la linguistique interactionnelle, la didactique et les théories de l'action pour éclairer notre compréhension de l'agir professoral et de son impact sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral en classe de 5AP. En nous basant sur notre corpus, nous avons jugé pertinent de faire appel aux stratégies d'enseignement afin de traiter les données collectées.

4 Les stratégies d'enseignement

Avant toute considération de cette notion, nous tenons à préciser que Cicurel distingue « tactiques » et « stratégies » selon la planification de l'action enseignante ou l'improvisation. Par ailleurs, la stratégie peut également relever de l'action construite dans l'échange (Vion, 1992, p.91) pour surmonter un obstacle imprévu, ce que Giacomi & Hérédia nomment la « stratégie de gestion » (1986, p.16). En revanche, ces stratégies de gestion fonctionnent comme la tactique, « au coup par coup » (Cicurel, 2011a, p.149). Il s'agit donc de choisir, comme pour la stratégie, « entre plusieurs possibles » (Cicurel, *ibid.*) dans le feu de l'action.

Les stratégies d'enseignement renvoient à « [...] un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final » (Bange, 1992, pp. 75-76). L'enseignant agit en fonction de la situation de classe dans laquelle il se trouve, par conséquent, il prévoit un ensemble de stratégies à mettre en œuvre dans le but d'atteindre les objectifs qui sont préalablement fixés.

Les stratégies d'enseignement sont ainsi des méthodes que les enseignants utilisent pour transmettre les connaissances aux apprenants. Les stratégies d'enseignement efficaces sont celles qui permettent à l'apprenant d'acquérir des connaissances et des compétences de manière efficace et durable. Elles doivent être adaptées au niveau de développement et aux besoins de l'apprenant.

Nous pouvons les définir ainsi : ce sont les procédés verbaux, para verbaux et non verbaux à quoi l'enseignant fait appel pour accomplir sa tâche qui consiste à faciliter et

rendre accessible l'enseignement-apprentissage du FLE. Ainsi, la situation de communication détermine la compétence interactionnelle à mettre en œuvre pour choisir le type de stratégie.

Les travaux de référence notamment ceux de Cyr et Germain (Cyr & Germain, 1998) et de Tardif (1997) ont inspiré Rançon (2009, pp. 50-150) qui à son tour les classe en les répartissant en trois grandes catégories à savoir les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio affectives. Le tableau représente cette catégorisation stratégique :

Les stratégies métacognitives	Les stratégies cognitives	Les stratégies cognitives
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organiser les tours de parole ➤ Evaluer/ Valider/Rectifier ➤ Planifier le cours et gérer les imprévus ➤ Questionner/Evaluer (pour s'assurer que les apprenants ont compris) ➤ Faire dire : faire parler, libérer la parole, obliger à développer des prises de parole ➤ Déléguer la parole : effacement énonciatif maximum de l'enseignant - Sollicitation des 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La répétition ➤ La reformulation ➤ Utiliser la langue maternelle (La traduction, l'alternance codique) ➤ Questionnement : utiliser des questions brèves ➤ Expliquer, expliciter et clarifier la tâche à effectuer ➤ Utiliser un vocabulaire simple ➤ Modéliser des phrases Illustrer par des exemples réels ➤ Développer la prononciation à travers la lecture ➤ Enrichir le vocabulaire des élèves à partir d'un 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ne pas couper la parole à un élève pour le corriger. Encourager les élèves à prendre la parole. ➤ Motiver les élèves. ➤ Susciter l'intérêt des élèves par divers moyens. ➤ Provoquer la compétition entre les élèves. ➤ Impliquer les élèves ; leur expérience, leurs noms...dans la tâche ou dans la question

élèves faibles	contexte précis	
➤ Ne pas monopoliser la parole	➤ Améliorer le côté langue (grammaire /conjugaison/prononciation).	

Tableau 15: les stratégies d'enseignement selon Rançon,(2009, pp. 50-150)

Dans ce sens, Causa M stipule que les stratégies forment : « *l'ensemble des conduites pédagogiques permettant à l'enseignant de maximaliser la bonne transmission des savoirs et des savoir-faire en langue cible chez les apprenants.* » (Causa M., 1998, 2002 in Olleik Z., 2009 : 83). Ainsi, elle distingue deux types de stratégies : les stratégies verbales et les stratégies non verbales. Elle a ensuite dégagé une typologie des stratégies verbales en ayant comme critère de classification la langue utilisée par l'enseignant lors de son activité d'enseignement, ce qui a donné lieu à deux types de stratégies :

- Des stratégies communicatives d'enseignement monolingues
- Des stratégies communicatives d'enseignement bilingues.

4.1 Les stratégies communicatives d'enseignement monolingues

Selon cette auteure, il s'agit d'un ensemble de procédés auxquels l'enseignant a recours afin de transmettre des savoirs et savoir-faire en langue cible. Ce modèle propose deux types de stratégies : le premier présente les stratégies communicatives d'enseignement monolingues qui englobent

- Les stratégies de sollicitation comme les questions,
- Les stratégies de facilitation, à savoir, les demandes d'achèvement ou l'achèvement interactif.
- Les procédés métalinguistiques qui se traduisent par des stratégies de réduction et/ou des stratégies d'amplification.
- Demande d'achèvement interactif ou l'énoncé inachevé

L'enseignant peut recourir à des stratégies de demande d'achèvement pour faciliter l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. Cette stratégie se caractérise par des allongements vocaliques que l'enseignant fait suivre d'une courte pause pour amorcer une suite il s'agit d'énoncés suspendus, c'est-à-dire que l'enseignant, de manière intentionnelle, ne les termine pas, il leur manque soit une syllabe, soit un syntagme nominal ou verbal. Sur le plan interactionnel, la demande d'achèvement interactif est une

séquence complexe où on distingue trois moments successifs : l'énoncé inachevé de l'enseignant, une tentative d'achèvement par l'apprenant et une reprise de ce dernier à des fins évaluatives.

L'intention que véhicule un tel procédé est d'arriver à faire produire aux apprenants les mots attendus et de vérifier par la même occasion leurs connaissances antérieures.

La demande d'achèvement peut venir de l'apprenant lorsqu'il bute sur un mot ou un syntagme, l'enseignant peut répondre à sa demande en achevant le mot ou lorsqu'il s'agit d'une idée, en proposant des syntagmes. Dans ce cas, l'achèvement interactif permet aux apprenants de venir à bout d'une panne lexicale.

Notre observation et analyse des stratégies d'enseignement de deux enseignants de classes de langue en milieu extrascolaire, nous a permis de constater que ces derniers ont très souvent recours à ce type de procédé et ce avec un enjeu le plus souvent communicatif.

4.2 Les stratégies communicatives d'enseignement bilingues

Ce type de stratégies représente les stratégies communicatives d'enseignement bilingues dans le sens où le recours à la langue maternelle ou à une autre langue devient un procédé que l'enseignant peut utiliser afin de rendre plus aisé le processus d'apprentissage de la langue cible. Ce type de stratégies consiste en des stratégies contrastives et des stratégies d'appui :

- Les stratégies contrastives
- Les stratégies d'appui

5 La multimodalité de l'agir professoral

Le domaine de l'action inspire les chercheurs en didactique. Ainsi, une terminologie relative à l'action est en perpétuelle évolution tels que : action, acte, agir, activité, pratiques, tâches. Dans ce sens, Sensevy déclare que « *quand je parle d'action didactique, il faut comprendre ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend* » (2007 : 14).

En outre, Cicurel et Rivière (2008) comparent l'agir professoral à une situation didactique qui met en scène un professeur qui « exécute une suite d'actions en général

coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux » (2008 : 266).

Ainsi, l'agir professoral se produit non seulement comme une interaction qui a lieu devant un observateur, mais aussi en tant qu'action rattachée à un passé qui nécessite une analyse fine des motifs grâce à des entretiens réflexifs.

Cicurel souligne que « *l'agir professoral est à la fois l'action déployée par l'enseignant dans sa classe avec son public et les motifs qui le poussent à agir de telle ou telle manière* » (2011 : 52). Ainsi, ce raisonnement souligne l'importance des méthodes d'investigation dans l'action de l'enseignant et la réaction des apprenants, qui se rattachent à observer le déroulement interactionnel qu'ils ont influencé. Ces analyses portent sur la confrontation ultérieure de l'acteur-enseignant avec cette étape interactive de son activité pédagogique, en examinant l'inventaire de ce qui a été accompli, y compris la dimension proxémique. Elle l'accompagne dans la gestion de son cours et l'utilisation périodique de l'espace-classe.

Grâce à des gestualistes comme Saint-Georges (2008), Bouvet (2009), Tellier et Cadet (2014), Pillot-Loiseau (2014), Azaoui (2014), la multimodalité a commencé à se propager en didactique. En revanche, Cicurel confirme que cette notion mérite d'être précisée et limitée en précisant « *que pour certains, le terme de multimodalité est synonyme de communication non verbale, pour d'autres le fait de travailler sur un corpus vidéo revient à dire que l'analyse faite est multimodale* » (2014 : 193).

Coletta (2004) confirme que : « *La multimodalité est souvent associé à l'étude du langage oral et aux différentes modalités signifiantes qui y sont attachées : le geste, la prosodie, les regards* ». Dans une perspective plus sémiotique, le concept de plurisémioticit  fait référence à la considération des supports écrits, iconiques, audio, vidéo et numériques comme faisant partie intégrante de l'interaction.

Ce concept est très présent dans les études en didactique. En nous référant aux Gesture studies, le domaine dans lequel s'inscrit notre étude, les chercheurs considèrent que le geste et la parole appartiennent à un seul et même système (Kendon, 2004 ; McNeill, 1992) et fonctionnent ensemble pour co-construire le sens (Azaoui & Tellier, 2020). Ainsi, le verbal n'est donc pas dominant mais constitue une des modalités de la parole. Selon Colletta (2004) :

« La parole est multimodale. [...] [Elle] est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels, et lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la prosodie), et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards... l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur. » (2005, p.14).

Ceci dit que la multimodalité est l'ensemble des modalités qui forment la parole de l'enseignant ou l'apprenant notamment le verbal, la prosodie et les aspects posturo-mimo-gestuels. Notons que dans la présente recherche, nous avons focalisé notre étude sur la multimodalité de l'enseignant. Ceci dit que le sens du discours de l'enseignant se co-construit par le biais de l'articulation de plusieurs modalités.

Nous pouvons avancer que la communication est une panoplie de gestes, de regards, de postures, d'expression faciales, de proxémie, de voix, de tonalité...il s'agit d'un mélange de modalités qui appartiennent au paraverbal, coverbal et non-verbal.

5.1 Les motifs de l'action de l'enseignant E1

La gestion de l'activité de compréhension de l'oral semble poser problèmes chez la majorité des enseignants. Cet état des lieux nous a poussé à étudier le répertoire didactique de deux enseignants à partir d'une observation filmée des deux enseignants. En partant du principe que l'interaction est le catalyseur principal de l'action enseignante, nous proposons, dans un premier temps, une approche interactionnelle du non-verbal des enseignants qui permet une analyse in situ des discours en classe (Cicurel et Rivière, 2008, p.255). Ainsi, qu'une approche actionnelle qui suppose que chaque action de l'enseignant est significative.

Puisque l'acte d'enseignement n'est pas directement observable, et que certains processus mentaux des enseignants restent cachés pour les analystes, il est parfois nécessaire, dans certaines situations, de recourir aux paroles et à l'engagement de l'enseignant pour comprendre comment il agit et étudier convenablement son agir. Cela revient à considérer la dynamique en classe comme une "performance" et à l'explorer plus en profondeur en examinant les aspects concrets de l'interaction, tels que les motifs, les croyances, les difficultés rencontrées, etc., comme le suggérait Clot (1999) lorsqu'il parlait de l'activité professionnelle. En revanche, cela soulève la question de la distance entre ce qui est dit pendant l'interaction didactique elle-même et ce qui est exprimé

rétrospectivement, presque comme une mise en scène. Il est important de noter que la collecte de données se fait différemment dans ces deux cas. Dans le premier cas, qui peut être comparé à une approche ethnographique de la communication, le chercheur se rend sur le terrain et observe les interactions dans un contexte social particulier, en l'occurrence, une école qui est le cas de notre présente étude. Dans le second cas, nous sommes sur un autre lieu et dans un autre temps que celui de l'interaction didactique.

Afin d'étudier l'agir professoral de l'enseignant E1⁴⁰, nous nous sommes entretenus avec ce dernier par le biais d'un entretien semi directif de confrontation. L'objectif est double : Dans un premier temps, il s'agit de comprendre l'organisation de l'action de l'enseignant. Et dans un second temps, cela nous permettra de saisir l'interprétation de E1 de son agir ainsi que le sens qu'il donne à ces actions pour étudier l'agir professoral

Voici un extrait tiré de l'entretien de confrontation de E1 :

C : Donc je vous ai expliqué que je travaille sur la compréhension orale, sur la Séance de compréhension orale au Cycle primaire Dans la classe de 5^{ème} année primaire C'est cela mon objectif Compréhension orale . Maintenant est-ce que vous pouvez me dire J'ai pris note j'ai filmé quelles sont les étapes de la séance par Quoi on commence ?

E1 : On Commence par euh + une mise en situation l'explication.

La situation du départ on va expliquer le sens du projet, alors ici ce qui nous concerne c'est très difficile pour leur expliquer le futur .

C : En plus il ne faut pas perdre en vue que c'est la première séance du projet donc les enfants n'ont pas un bain linguistique c'est pour ça qu'ils ont trouvé des difficultés, c'est tout à fait normal .

E1 : Et c'est pour cela qu'on a toujours à faire recours aux images du manuel scolaire, aujourd'hui j'utilise la version papier. Le but c'est aussi de faire marcher l'imagination parce que euh :: on base généralement sur la restitution , et ce qui est reproché à cette méthode ça éteint un peu , ça écarte la créativité chez l'enfant .

C : De quelle méthode vous parlez ?

E1 : La méthode qui se base sur l'audiovisuel .

C : Donc pour vous quelle est la perspective ? la compréhension orale ? quelle est l'approche que vous utilisez ?

A partir de cet extrait, les réponses de l'enseignant nous ont orientées vers les gestes professionnels adoptés lors des situations d'enseignement de la compréhension orale. L'analyse de contenus des verbalisations de E1 montre que la tâche d' « expliquer » est

⁴⁰ Voir chapitre I

difficile. Cela nous amène à distinguer les différentes stratégies et modalités que l'enseignant met en œuvre pour mener à bien son enseignement.

Il semble insister sur les règles grammaticales : dès qu'il identifie une difficulté linguistique, il offre une aide cognitive et psychologique. Nous revenons ici pour expliquer l'agir de E1 qui est étroitement lié à la préparation de ses apprenants à l'épreuve écrite de fin du cycle primaire.

De même, E1, dans son auto-confrontation fait émerger plusieurs aspects de son agir qui sont davantage axés sur la grammaire que sur la communication.

De cette manière, lorsqu'elle se confronte à sa propre pratique, l'enseignante met en exergue plusieurs aspects qui ne sont que peu perceptibles pour un observateur pendant l'interaction en classe en temps réel. E1 analyse notamment ses stratégies (comme lorsqu'il dit : " c'est pour cela qu'on a toujours à faire recours aux images du manuel scolaire, aujourd'hui j'utilise la version papier "), exprime ce qui le pousse à revenir sur les règles grammaticales pendant l'interaction, ce qui témoigne de son attention à l'égard du public et de chaque participant-apprenant individuellement. Il fait également référence à son expérience passée et laisse transparaître qu'il oriente son action en fonction de ses connaissances antérieures, de son "répertoire didactique". Enfin, il montre une certaine compétence professionnelle innovante lorsqu'il déclare : « on base généralement sur la restitution, et ce qui est reproché à cette méthode ça éteint un peu, ça écarte la créativité chez l'enfant. » cela pourrait s'expliquer par l'envi de E1 d'agir autrement.

Dans le même ordre d'idées, les déclarations de E1 nous ont permis de comprendre la méthode par laquelle l'enseignant organise et gère le contexte cognitif de l'activité. En effet, l'activité, déjà lancée, consiste à ce que chaque apprenant réponde à la question posée par E1 ou du moins répéter la bonne réponse. Lorsque celui-ci bute et ne parvient pas à formuler la phrase attendue par l'enseignant, ce dernier relance et cède l'initiative à un autre apprenant. Généralement, dans de telle situation, E1 fait appel aux apprenants les plus actifs.

Corolairement à cette situation, nous pouvons avancer que les gestes adoptés par l'enseignant sont en rapport avec des actions : de reformulation du contenu afin d'ôter l'ambiguïté chez l'apprenant vis-à-vis de la situation problème à laquelle il est confronté, pour assurer la continuité de la communication et d'achever les séquences interactives

entre les partenaires de la communication afin d'éviter l'échec interactif oral, de remédiation vis-à-vis des fautes commises par les apprenants, de corrections des énoncés lacunaires des productions de ces derniers, par des corrections grammaticales et lexicales.

Ajoutant à ceci, les interventions de l'enseignant se ressentent surtout pour assurer la fluidité et la gestion de la passation de paroles entre les interlocuteurs en organisant l'espace classe et en distribuant les rôles et les orientations thématiques afin d'éviter le hors sujet lors des discussions. Ceci se réalise par un retour constant aux données culturelles mais aussi à celui de la gestion de l'ordre dans l'espace d'apprentissage, tout en gardant en tête l'idée de faire de cet apprenant un être curieux, autonome et capable de construire son propre savoir.

Suite à ce qui vient d'être cité, le prochain chapitre nous renseignera sur le geste pédagogique pour pouvoir, par la suite au chapitre VI étudier l'agir professoral par gestes. Ainsi, nous déploierons la méthodologie suivie par les deux enseignants filmés E1 et E2 pour mener à bien l'activité de compréhension de l'oral. Nous tenterons de dégager les gestes pédagogiques déployés par les enseignants en rapport avec l'étayage, les interactions, les récurrences, les rituels et les routines lors de la séance de compréhension de l'oral en mettant en exergue ce qui sous-tend l'agir professoral par geste, le motive et le modifie.

Conclusion partielle

A travers ce chapitre, nous avons défini la notion de l'agir professoral qui est une notion développée par Cicurel, 2011, et qui renvoie aux comportements, aux actions et aux prises de décision des enseignants dans leur pratique pédagogique. L'enseignement étant une activité complexe qui implique la mise en œuvre de nombreuses compétences, il est important de comprendre comment les enseignants agissent dans leur contexte professionnel. Dans ce sens, nous avons exploré différents aspects de l'agir enseignant, tels que les compétences professionnelles, les stratégies d'enseignement et les facteurs influençant l'agir enseignant.

Nous avons présenté une partie pratique à travers laquelle, nous avons mis en exergue l'entretien semi-directif avec E1 afin d'expliquer son agir professoral.

Dans le chapitre qui suit (V), il sera question d'apporter des éléments définitoires du geste pédagogique.

Chapitre V : l'agir professoral par le geste pédagogique

Introduction

Ce chapitre a pour objectif de mettre en lumière le pouvoir de la communication non verbale en général et celui du geste pédagogique en particulier. Dans ce sillage, nous allons d'abord présenter un tour d'horizon et une esquisse de la communication non-verbale en définissant le concept clef de notre étude qui est le geste pédagogique. Nous tâcherons de le définir au mieux dans un contexte didactique. Il va sans dire que nous tenterons, au travers de ce chapitre de répondre à ces multiples questions :

Quels sont les principaux supports de la communication non verbale : s'agit-il des gestes ou des regards ou des postures ou de la proxémie ou de la mimique ou bien tous ces supports à la fois ?

Les signes non verbaux, sont-ils émis d'une manière consciente et intentionnée ou spontanée ?

Quels sont les types de geste pédagogique ?

Avant d'entamer la discussion sur les différents types de gestes pédagogiques, il convient de préciser les aspects et les fonctions de la communication non verbale ainsi que la définition du geste pédagogique.

Cette partie 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

Généralement, en cours de langue étrangère, l'enseignant fait face à de multiples problèmes liés à la compréhension d'un mot. Christian Puren (2016) nous propose deux solutions afin de porter une explication lexicale : la première est indirecte et consiste à recourir à la traduction du mot en utilisant la langue maternelle de l'apprenant. Et la deuxième est directe et se compose d'explication verbale (explication sémantique avec synonymie, antonymie, hypéronymie et hyponymie) et des explications non verbales qui ont trait aux gestes, aux mimes, à la posture du corps. Ces explications non verbales renvoient à la notion de gestes pédagogiques.

Ce type de communication concerne le langage du corps qui se compose des éléments suivants :

- Le contact physique qui se traduit par la posture, les gestes
- La distance physique qui est la proxémie ou la proxémique
- L'expression faciale qui est le mime, les froncements des sourcils, le clignement des paupières

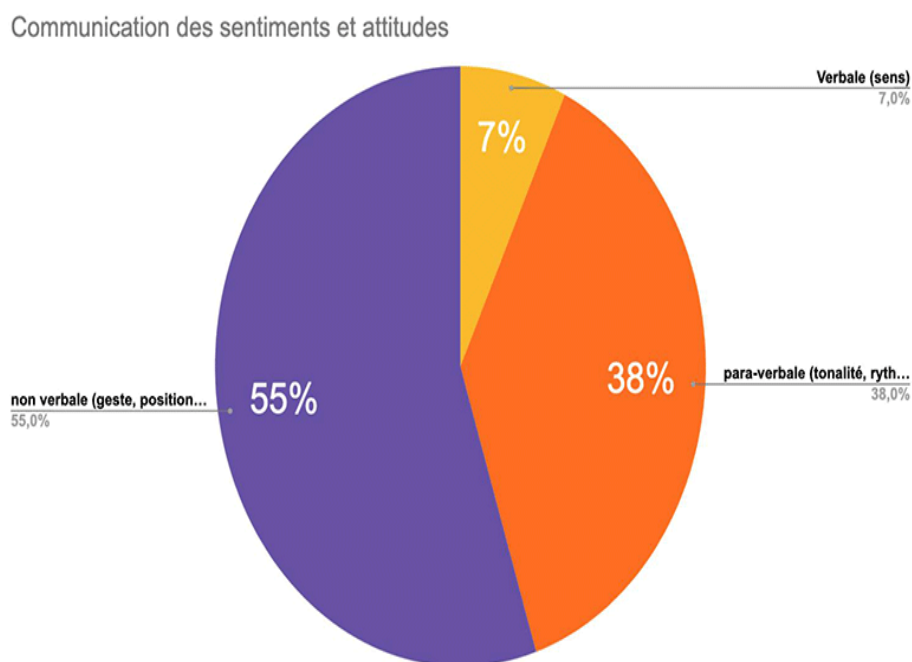
Le processus enseignement-apprentissage de la compréhension orale du FLE nécessite l'intégration avec la communication verbale la communication non verbale dont l'importance est souvent sous-estimée.

Nous allons consacrer cette partie à la définition de la communication non-verbale, ses formes, ses fonctions dans un contexte didactique. Ensuite, nous nous attarderons sur le geste pédagogique.

1 La communication non-verbale

La communication non-verbale désigne tous les éléments d'un échange qui n'ont pas un lien direct avec la parole. Ce domaine est quasi présent en psychologie sous prétexte que le corps humain véhicule des messages plus forts que la parole. Elle relève du domaine de la psychologie et de l'éthologie tout en puisant ses apports de la sociologie, de l'anthropologie, de l'ethnologie et des neurosciences.

Selon une étude publiée en 1967 par le professeur Albert Mehrabian, appelée « règle des 3V », seule 7% d'une communication est verbale (le sens des mots), 38% de cette communication est vocale (le son de la voix, l'intonation), et 55% d'une communication serait non-verbale.



Graphique 10: la distribution de la communication selon Albert Mehrabian

Cette communication non verbale ne repose pas seulement sur le langage corporel (gestes, mimiques, postures ...) mais elle dépasse ces paramètres corporels puisqu'elle s'intéresse aussi à de nombreux signes non verbaux qui sont : l'élocution, le ton de la voix, l'effet vestimentaire, la façon de se coiffer. Tous ces aspects peuvent être conscients ou inconscients. Il est à noter aussi que la communication non verbale prend en considération l'environnement, le lieu et le contexte où se manifestent les interactions.

Nous pouvons citer quelques exemples pour étayer ces propos : prenons l'exemple d'un recruteur durant l'entretien d'embauche s'il jette un regard à sa montre c'est un signe non verbal qui veut dire qu'il veut mettre fin à cette conversation.

1.1 Les aspects et les fonctions de la communication non verbale

1.1.1 La multi-modalité de la communication :

Beaucoup de chercheurs ont employé le terme multimodalité « multimodality » en anglais depuis les années 2004, nous citons : Kerebat-Orechioni (2005), Coletta (2004), Azaoui (2014). Ce néologisme des années 2003 est issu des travaux sur les nouvelles

pratiques sémiotiques avec le développement de l’outil numérique de Kress (2003) ce qui a permis l’intégration de différents modes de communication.

Coletta (2004) affirme que la parole est multimodale parce qu’elle « *est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels* » (Coletta, 2004 : 15) ainsi son traitement est plurimodal :

« Lors de la perception d’une conduite langagière, le locuteur ne traite pas séparément les informations linguistiques, les informations prosodiques et les informations corporelles, mais il intègre un tout. La production de la parole est aussi plurimodale : elle procède d’ une représentation complexe et active dès le départ différent voies motrices pour aboutir à une expression mêlant de façon intégrée les signaux coverbaux et certains signaux non verbaux ». (Coletta 2004: 15-16).

Cette citation de Coletta met en avant l’importance de la communication holistique, où les éléments verbaux et non verbaux travaillent ensemble pour créer un sens intégré. Elle souligne que lorsque nous percevons ou produisons un discours, nous ne traitons pas les éléments linguistiques, prosodiques et corporels de manière isolée, mais les intégrons pour former un ensemble cohérent. Cela veut dire que la communication verbale ne se limite pas à des mots prononcés, mais elle englobe également des éléments tels que le ton de la voix, les gestes, les expressions faciales, la posture corporelle et la proxémie.

Cela nous rappelle que pour comprendre pleinement la communication humaine, nous devons tenir compte de tous ces éléments et reconnaître que le langage ne se limite pas aux mots que nous utilisons, mais englobe l’ensemble de notre expression.

Nous pouvons en déduire que la communication est une panoplie de gestes, de regards, de postures, d’expression faciales, de proxémie, de voix, de tonalité...

Ceci dit que la communication est un mélange de modalités qui appartiennent au paraverbal, co-verbal et non-verbal d’où le terme multimodalité..

Dans leurs classes de FLE, les enseignants se servent de diverses modalités qui surgissent simultanément ou séparément. Ces modalités sont d’ordre verbales pour expliquer verbalement des mots, non-verbales en recourant à sa gestuelle, paraverbales en accentuant un élément linguistique au niveau prosodique et picturales en montrant une

image illustrative ou des vidéos. C'est dans ce sens où se situe notre étude sans considérer le paraverbal. Cela n'exclut pas son importance. D'ailleurs, nous présenterons dans ce qui suit un aperçu sur ce type de communication sans pour autant l'inclure dans l'analyse de notre corpus de peur de ne pas cibler le geste pédagogique au détriment de la communication para-verbale. Dès lors, sauf si nous précisons explicitement la dimension prosodique⁴¹ dans l'analyse : quand nous parlerons d'approche multimodale de l'agir professoral dans ce qui suit, il s'agira principalement d'une analyse verbale, gestuelle et la proxémie que nous avons intégrée avec le geste pédagogique emblème (voir figure 10)

1.2 Définition de la communication para-verbale

La communication para-verbale fait partie de la paralinguistique : c'est une communication vocale qui comporte les traits prosodiques, les expressions faciales et les gestes étudiés par la kinésique et la gestique, le regard et le contact visuel, distance physique entre les intervenants et l'utilisation de l'espace analysées par la proxémique. Dans les années 1970, les travaux des conversationnalistes ont mis au jour l'impact des éléments prosodiques dans l'organisation des tours de parole (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). « *La pause de la voix, si annoncée par un ralentissement du débit par exemple, peut fonctionner comme un signal efficace de fin de tour* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.166).

Avant d'entamer la discussion sur les différents types de gestes pédagogiques, il convient de préciser les aspects et les fonctions de la communication non verbale ainsi que la définition du geste pédagogique.

2 Le geste

Ce terme est connu et utilisé par tous. Il fait partie de la communication non-verbale. Il est important de définir ses nuances.

Le mot geste vient du latin *gestus* qui désigne le mouvement

*« L'étymologie du geste est éclairante. Le mot « geste » vient du latin *gestus* qui caractérise au sens général un mouvement, une attitude corporelle, et au sens particulier le mouvement d'une partie du corps, notamment de la main. *Gestus* est le participe passé du verbe *gerere*, qui signifie « faire », « se comporter ». Le mot geste désigne aussi bien l'action accomplie par le geste que la représentation qu'il en donne et l'on passe facilement d'un sens à*

⁴¹ Comme c'est le cas, uniquement, pour analyser les stratégies de sollicitation dans notre corpus où E2 hausse le ton pour solliciter les apprenants moins actifs par leurs prénoms.

l'autre. » (Wulf, 2007 : 89)5. (5. Référence trouvée dans l'ouvrage de C. Alin, Le Geste Formation, Paris : L'Harmattan, (2010, p. 47).

L'étymologie du mot "geste", en remontant aux racines latines, le terme "geste" trouve son origine dans le terme "gestus", qui décrit un mouvement ou une attitude corporelle. Plus spécifiquement, il se rapporte au mouvement d'une partie du corps, en particulier de la main. Ce lien entre "geste" et "gerere", le verbe latin signifiant "faire" ou "se comporter", est révélateur de la manière dont le geste est intrinsèquement lié à notre expression et à notre comportement. Les gestes que nous faisons ne sont pas simplement des actions mécaniques, mais ils reflètent également notre manière de nous comporter et de communiquer avec les autres. Ajoutant à cela, le mot "geste" englobe à la fois l'action physique elle-même et la manière dont cette action est perçue et interprétée. Il permet ainsi de passer facilement d'un sens à l'autre, montrant ainsi la polyvalence du geste en tant que moyen de communication. Cette étymologie nous rappelle que le geste est bien plus qu'une simple action physique. Il est un langage en soi, chargé de sens et de nuances, qui enrichit notre communication et nous permet d'exprimer nos intentions, nos émotions et nos idées de manière subtile.

En outre, selon Cosnier, le geste a été codifié et décrit depuis l'antiquité (voir partie l'évolution du geste au fil des temps) et c'est grâce à l'apport de la linguistique moderne de Saussure et à la sémiologie de Pierce qu'il est étudié d'une manière scientifique.

Aussi, parmi les dérivés de ce terme : gesticulation, gestualité, gestuelle et gestique. Ainsi, nous proposons une explication de ces termes.

2.1 Terminologie des mots Gesticulation, Gestualité, Gestuelle, Gestique

Afin de bien cibler le concept des gestes au centre de ce travail, nous tenons à fournir un bref panorama des termes utilisés pour les désigner, tels que la gesticulation, la gestualité, la gestique, la gestuelle et le geste lui-même. D'où, nous dresserons une comparaison de ces définitions permettra de prendre en compte les nuances de leurs significations assurant ainsi la clarté terminologique de cette étude.

Les travaux de A. Kendon (1975) (1980) et D. McNeill (1992) (2005) ont introduit le terme gesticulation dans le discours scientifique qui a marqué une avancée significative dans la compréhension de la communication non verbale. Cette contribution

a permis de poser les jalons du Continuum de Kendon, nommé en hommage au chercheur pionnier. Ce continuum a pour objectif d'organiser les gestes en fonction de leur degré de conventionalité et de leur interdépendance avec la parole. D'abord, la gesticulation, en tant que premier élément du Continuum du côté gauche implique la nécessité de la parole lors de son utilisation dans la communication, soulignant ainsi son caractère spontané, idiosyncratique et non codifié. Cela signifie que les gestes qui entrent dans cette catégorie ne peuvent être compris pleinement qu'en présence de la parole qui les accompagne. Ils reflètent souvent des réactions instinctives et personnelles, ce qui les distingue des gestes plus conventionnels. Ensuite, la notion de la pantomime, des emblèmes et de la langue des signes intervient juste après la gesticulation dans le Continuum.

D. McNeill, dans son article destiné à l'Encyclopédie du langage et de la linguistique, ainsi définit la gesticulation (2005a) :

« Gesticulation is motion that embodies a meaning relatable to the accompanying speech. Gesticulation is by far the most frequent type of gesture in daily use and it covers many variants and usages. It is made chiefly with the arms and hands but is not restricted to these body parts – the head can take over as a kind of third hand if the anatomical hands are immobilized or otherwise engages, and legs and feet too can move in a gesture mode. »

La gesticulation selon McNeill est en rapport avec les mouvements qui accompagnent la parole et qui sont étroitement liés à son sens. Cette forme de gestuelle prédomine dans les interactions quotidiennes, représentant environ 90 % de tous les gestes utilisés dans certains contextes, comme indiqué dans un autre de ses articles en 2006. Cette gestuelle se caractérise par son caractère non codifié, sa spontanéité et son abondance, ce qui est reflété par le terme "gesticulation" en français. Il est important de noter que la connotation du terme "gesticulation" en français n'est pas neutre. En effet, il est associé à une gestuelle chaotique, excessive et exagérée, comme le suggèrent des définitions telles que celle du Larousse (2017), qui la décrit comme "l'action de gesticuler, de faire beaucoup ou trop de gestes", ou celle du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, 2017), qui mentionne "l'action de gesticuler, de faire beaucoup de (grands) gestes". Cette connotation particulière dans la littérature francophone, mettant l'accent sur la taille et l'exagération des gestes, limite son utilisation dans ce contexte spécifique, pour éviter toute confusion.

Le discours scientifique des auteurs français privilégie en effet un autre terme relatif à l'usage des gestes, celui de gestualité qui figure à profusion dans la recherche de

J. Cosnier (1977) (1982) qui le définit dans son entrée du Dictionnaire d'analyse du discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 258) ainsi :

« La gestualité communicative comprend tout mouvement corporel (geste à proprement parler mais aussi posture, regard ou mimique) souvenant au cours d'une interaction et perceptible par le partenaire de celui qui le produit (que le geste soit ou non intentionnel). »

Cette définition englobe non seulement les gestes des mains et d'autres parties du corps, mais aussi les signaux mimogestuels qui incluent le contact visuel, les expressions faciales et les différentes postures corporelles. Elle englobe ainsi une gamme variée de mouvements, à la fois délibérés et involontaires, principalement perceptibles par l'interlocuteur. Cependant, il est important de noter que cette citation ne met pas en avant la relation entre ces mouvements et le sens sémantique du discours qui les accompagne. Cet aspect fondamental est spécifiquement désigné par le terme "gestualité co-verbale", tel que défini dans le dictionnaire des Termes et concepts pour l'analyse du discours (Détrie, Siblot, & Verine, 2001, pp. 63-64). Le mot co-verbal : *« recouvre l'ensemble des phénomènes non-verbaux (gestes, mimiques, échanges de regards) qui accompagnent le message verbal et sont tout aussi constitutifs que lui de l'acte de communication. La gestualité co-verbale est parfois appelée également gestualité discursive.*

À l'image de cette définition, il convient de noter que ce type de gestuelle se manifeste simultanément avec la parole et joue un rôle égal dans la communication. Ce terme, donc, englobe à la fois les processus cognitifs liés à la production de la parole et les mécanismes interactifs tels que la coordination des tours de parole. Cependant, il exclut les éléments paraverbaux ainsi que les postures corporelles adoptées pendant l'interaction, qui sont ici désignés comme le non-verbal contextuel. Le terme "gestualité co-verbale" est couramment utilisé dans la littérature scientifique francophone et parfois utilisé de manière interchangeable avec "gestes co-verbaux", un terme qui présente l'avantage d'avoir un équivalent anglais également largement répandu, à savoir "co-speech gestures".

Avec les travaux de Marion Tellier (2006) (2014b), le terme "gestualité co-verbale" est substitué par celui de "gestuelle". Selon la définition du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, 2017), la gestuelle englobe "l'ensemble des gestes propres à une personne ou à une activité spécifique" ou encore "l'ensemble des gestes expressifs considérés comme des signes". La première de ces définitions présente des similitudes avec celle du dictionnaire Larousse, qui évoque "la manière de se déplacer

caractéristique d'un acteur ou d'un style de jeu". L'accent est ainsi mis sur la nature distinctive des gestes impliqués et leur possible association avec un type d'activité particulier. En revanche, qualifier les gestes de "signes" limite considérablement les types de gestes inclus, ce qui rend ce terme inapproprié dans ce contexte.

Quant au terme « gestique », certains chercheurs francophones (Joly, 1994) utilisent le mot "gestique", emprunté à la musique où il décrit la technique employée par les chefs d'orchestre pour diriger les musiciens à l'aide d'une baguette. Cette pratique obéit à des conventions générales mais doit être adaptée à chaque partition (Larousse, 2017). Cette notion de grande variabilité est également reprise dans des définitions plus générales, qui décrivent la "gestique" comme l'ensemble des gestes spécifiques à une personne (Encyclopædia Universalis, 2017) ou comme les mouvements extérieurs du corps (ou de l'une de ses parties), perçus comme exprimant la manière d'être ou de faire de quelqu'un (CNRTL, 2017). Toutes ces définitions insistent sur le caractère individuel des gestes ou mouvements, les rapprochant ainsi de la notion de "gestuelle". Étant donné que notre étude actuelle vise à analyser les schémas d'utilisation des gestes chez plusieurs locuteurs-gestuels, nous considérons que le terme "gestique" n'est pas approprié pour notre recherche.

Il convient maintenant d'étudier les définitions avancées par rapport au terme générique geste qui présente des différences considérables d'un auteur à l'autre.

2.2 Définition du geste

La délimitation conceptuelle du terme « geste » est primordiale dans ce travail de recherche. Ainsi pour apporter un éclairage sur le concept de geste, nous avons puisé des définitions des dictionnaires et des spécialistes afin de cerner le mot « geste ».

Ce terme est connu et utilisé par tous. Il fait partie de la communication non-verbale. Le mot geste vient du latin *gestus* qui désigne le mouvement.

« L'étymologie du geste est éclairante. Le mot « geste » vient du latin *gestus* qui caractérise au sens général un mouvement, une attitude corporelle, et au sens particulier le mouvement d'une partie du corps, notamment de la main. *Gestus* est le participe passé du verbe *gerere*, qui signifie « faire », « se comporter ». Le mot geste désigne aussi bien l'action accomplie par le geste que la représentation qu'il en donne et l'on passe facilement d'un sens à l'autre. » (Wulf, 2007 : 89)⁵. (5. Référence trouvée dans l'ouvrage de C. Alin, *Le Geste Formation*, Paris : L'Harmattan, (2010, p. 47).

En outre, dans le but de lever toute ambiguïté de terminologie ou de traduction du mot « geste » d'une langue à une autre, le terme « gestuelle » en français désigne « l'ensemble des gestes propres à une personne ou à une activité donnée » (d'après Lafon, 1969), ou « l'ensemble des gestes expressifs considérés comme des signes » (Giraud-Pamart Nouv. 1974). Quant à sa traduction en anglais nous retenons « gestures », et le français « geste » sera plutôt traduit par « motion » ou « movment ».

Le langage corporel est une forme d'expression humaine universelle et puissante. Dans ce contexte, le geste est un mouvement du corps qui joue un rôle important dans la communication. Bien que souvent utilisés de manière interchangeable, ces deux termes désignent des aspects distincts de l'expression corporelle. Cette partie se propose d'explorer la différence entre le mouvement et le geste, en examinant leurs caractéristiques propres ainsi que leurs contributions à la communication.

La différence entre le mouvement et le geste : une exploration de l'expression corporelle le mouvement est une action où un corps ou une de ses parties se déplace d'un endroit à un autre, d'une position à une autre.

Donc, le mouvement est un déplacement ou un changement de position d'une partie du corps ou de l'ensemble du corps. Il peut être volontaire ou involontaire, naturel ou intentionnellement créé. Le mouvement est un phénomène continu, fluide et dynamique qui reflète l'état physique et émotionnel d'une personne. Il peut être observable à travers des activités telles que la marche, la danse, les gestes de la vie quotidienne, etc. Le mouvement est souvent associé à l'énergie, à la fluidité et à la liberté. Physiologiquement parlant, « l'exécution d'un mouvement est le fruit d'une activité musculaire de l'ensemble des segments corporels » (Gaudez et Aptel, 2008 : 386). Le mouvement est fait d'une activité tonique et cinétique :

« L'activité cinétique commande le mouvement et le déplacement dans l'espace : les muscles se contractent et se raccourcissent. Alors que l'activité tonique donne aux muscles une tension, un degré et une forme déterminée ». (Guillain et Pry, 2012). Ces deux variables sont essentielles à l'exécution du mouvement

Quant au geste, c'est une forme spécifique de mouvement qui porte un sens particulier : c'est « un mouvement ou une série de mouvements sont déterminés par une certaine intentionnalité. Cet ensemble de mouvements à finalité consciente ou inconsciente, est interprétable par celui qui l'observe » (Kostka, 2000). C'est la différence

entre la gestétique qui étudie ce qui bouge et la gestémique qui étudie ce que signifie (par exemple, « Il contracte ses zygomatiques. » vs « Il sourit. ») (Pike cité dans Cosnier, 1997: 1). Donc, il est intentionnel et chargé de signification. Ainsi, la pensée intervient pour l'exécution d'un geste car sans pensée le geste n'est qu'un mouvement. D'ailleurs, la théorie de l'articulation de la pensée et du langage de Birdwhistell (1968), afin de décrire des gestes, il applique la méthode structurale. Cette méthode décompose les « kinèmes » qui sont des unités kinésiques en « kines » qui sont les traits de base. Ces deux unités se combinent pour former des « kinémorphèmes ». Ces termes sont des reproductions calquées des « phonèmes » et « des morphèmes ». En revanche, selon (Ekman et Friesen, 1978), la théorie de la « double articulation des gestes » reste encore une hypothèse, mais elle vaudrait déjà pour les mimiques faciales.

Les gestes sont des actions expressives qui communiquent des idées, des émotions, des intentions ou des messages spécifiques. Ils sont souvent utilisés pour renforcer ou compléter le langage verbal, mais peuvent également être autonomes. Les gestes peuvent être universels, tels que les sourires ou les poignées de main, ou culturellement spécifiques, comme les signes de salutation ou les gestes religieux. Contrairement au mouvement, le geste est souvent caractérisé par sa précision, son intentionnalité et son potentiel symbolique.

Dans ce sillage, une question assez pertinente s'impose : les gestes sont-ils tous considérés comme communicatifs ? Et les mouvements ?

Selon les travaux de McNeill (1992), (nous reviendrons dessus plus bas) les gestes non communicatifs sont des non-gestes et n'ont donc aucune valeur communicative. Il a focalisé son étude sur les gestes coverbaux.

Quant à Cosnier et ses collaborateurs (1993), ils distinguent deux catégories de gestes que voici présentés dans le tableau 17 :

Gestes communicatifs	Gestes extra-communicatif
-Les gestes quasi-linguistiques	-Les gestes quasi-linguistiques
-Les gestes co-verbaux (les référentiels les expressifs-les para-verbaux	-Les gestes co-verbaux (les référentiels les expressifs-les para-verbaux
-Les gestes synchronisateurs (les gestes d'auto-synchronie	-Les gestes synchronisateurs (les gestes d'auto-synchronie

-les gestes d'hétérosynchronie)	-les gestes d'hétérosynchronie)
---------------------------------	---------------------------------

Tableau 16: catégories de geste selon Cosnier et ses collaborateurs (1993)

Quant à Kendon (1994), il a décrit les gestes comme des mouvements de mains qui accompagnent le discours et communiquent l'information aux auditeurs. Il distingue les gestes communicatifs des gestes « extracommunicatifs ». Le terme « extracommunicatif » a été introduit par J.Cosnier (1982) en parlant des gestes involontaires et les subdivise en trois catégories : les gestes autocentrés (se gratter, se toucher les cheveux...), ludiques (jouer avec un stylo, avec une cigarette...) et de confort (arranger ses vêtements, changer de position...). Nous apporterons plus de précisions sur sa catégorisation plus loin.

Les interactions entre le mouvement et le geste bien que distincts, le mouvement et le geste sont étroitement liés et interagissent souvent dans l'expression corporelle. Le mouvement peut être à la base du geste, fournissant la matière première à partir de laquelle les gestes sont créés. Par exemple, dans la danse, les mouvements du corps forment la base sur laquelle des gestes chorégraphiés sont élaborés pour transmettre des émotions et raconter des histoires. De même, le geste peut influencer le mouvement, en guidant et en modifiant sa direction et son intention. Prenons l'exemple d'un chef d'orchestre qui utilise des gestes précis pour indiquer aux musiciens comment jouer une pièce de musique.

Ainsi, les gestes communicatifs sont produits pour servir la communication et contribuent à l'interaction orale quand ils illustrent ou complètent les messages véhiculés verbalement (Tellier, 2009).

Par ailleurs, les gestes dits « extra communicatifs » ne participent pas directement à l'échange et ils sont considérés comme non pertinents à la communication. (Kendon 2004).

En effet, le geste reste polysémique avec une connotation morale, sociale ou communicative selon le contexte (Kida, 2005).

Selon Kendon (1985) le geste est un moyen permettant de surmonter cinq types de contraintes :

- les contraintes physico acoustiques pour relayer la parole dans des circonstances où le bruit rend difficile sa réception ;

- les contraintes sociales afin de compléter l'énoncé qui n'est pas complètement acceptable du point de vue social.
- les contraintes sémantiques afin de désambiguïser un mot potentiellement ambigu.
- les contraintes pragmatiques pour clarifier le référent en le pointant dans l'environnement.
- les contraintes langagières pour donner une dimension supplémentaire du sens à ce qui est dit comme la forme, la taille, la localité ...

En revanche, il n'existe pas de langage des gestes comme celui de la langue des signes qui seraient conforme à la langue verbale. Mais, selon Cosnier, 1997 : 18), il existe « *des systèmes dont certains sont intégrés au système langagier, d'autres au système physiocorporel, et d'autres, enfin, au système de la proxémique microsociale* ». Ces systèmes ont tous une fonction communicative même s'ils n'ont pas le même sens.

Donc, nous pouvons avancer que le mouvement et le geste sont deux aspects essentiels de l'expression corporelle, chacun ayant ses propres caractéristiques distinctes. Alors que le mouvement est un phénomène plus général et englobe toutes les formes de déplacement du corps, le geste est un type spécifique de mouvement intentionnel chargé de signification. Les deux se complètent et s'influencent mutuellement dans les divers domaines de l'expression artistique, de la communication verbale et non verbale, ainsi que dans la transmission d'émotions et d'idées. Comprendre la différence entre le mouvement et le geste nous permet d'apprécier la richesse et la complexité de l'expression corporelle et d'en exploiter tout son potentiel créatif et communicatif. Ainsi, nous pouvons déduire que le geste est l'un des meilleurs modes de la communication non-verbale.

3 Panorama du geste à travers l'histoire

Le geste est une forme de communication non verbale utilisée par les êtres humains depuis les temps les plus reculés de l'histoire. À travers les siècles, le geste a joué un rôle crucial dans la transmission des émotions, des idées, des informations et des intentions.

3.1 Le geste dans l'Antiquité

L'étude des sociétés de l'Antiquité ne peut se limiter à l'analyse des textes écrits. Une exploration des langages non verbaux dans les sociétés anciennes est porteuse d'explications. Pour comprendre pleinement ces civilisations anciennes, il est essentiel d'explorer les différentes formes de communication utilisées par les individus de l'époque. Parmi ces formes, le geste qui jouait un rôle primordial. Dans l'Antiquité, le terme geste était « gestus » et « gesta » au pluriel. Il avait la même signification que le terme mouvement « motus ».

Dans la vie quotidienne de l'Antiquité, les gestes étaient largement employés. D'un côté, pour le calcul comme par exemple pour compter, les Romains utilisaient des gestes manuels (comme indiqué sur la figure).



Figure 5: Gestes manuels utilisés dans l'antiquité Romaine pour compter

Avec les mains et les doigts, les Romains avaient une méthode très simple pour représenter des quantités allant de l'unité au million. Cette gestuelle était très courante dans le monde romain : les écrits latins témoignent de sa présence dans la vie quotidienne, du III^e siècle av. J.-C. au VI^e siècle ap. J.-C. Les artistes figent les gestes des personnages en utilisant des nombres dont la signification peut être extrêmement symbolique.

De l'autre côté, le geste était considéré comme indissociable de l'art oratoire et de la rhétorique. Il constituait un outil primordial pour convaincre le public. En effet, quand le discours se faisait dans des espaces ouverts, les gestes des rhéteurs contribuaient à la compréhension du verbal pour les auditeurs éloignés de la scène. Cicéron né en 106 av. J.-C., homme d'État romain, auteur latin et orateur remarquable, a considéré que les

gestes et l'action du corps et des membres expriment les sentiments et la passion de l'âme et forment ainsi un instrument de musique dont l'éloquence est comparable à celle des mots du discours présenté.

Dans les civilisations anciennes, le geste était souvent utilisé dans des rituels religieux et des cérémonies. Par exemple, dans l'Égypte antique, les prêtres utilisaient des gestes symboliques pour honorer les dieux lors des offrandes et des prières. De même, dans la Grèce antique, les acteurs utilisaient des gestes expressifs pour raconter des histoires sur scène.

Au fil du temps, le geste a également été utilisé comme moyen de communication quotidien. Dans la Rome antique, par exemple, les Romains utilisaient des gestes pour se saluer, se dire au revoir ou montrer leur approbation. Certains de ces gestes ont survécu jusqu'à nos jours, comme le pouce levé pour signifier l'approbation.

Une approche philosophique du mouvement a été avancée par Aristote (384-322 av. J.-C.). Selon ce philosophe, l'être naturel est un être en mouvement, le mouvement distinguant les êtres naturels des êtres divins. Aristote oppose la « kinesis » à la « genesis ». La kinesis est un « phénomène de l'ordre du naturel qui affecte les êtres autres que le divin » (Aubenque, 1983 : 425). L'intérêt qu'Aristote porte au mouvement (kinesis) et à l'anatomie, l'amène à découvrir que dans la rhétorique le geste (gestus) met en scène le discours (actio). Son analyse demeurant essentiellement sur le mouvement, il aborde peu la notion de geste.

Le premier à analyser et à décrire le geste est Quintilien. Selon lui, il est primordial d'assurer une performance optimale d'un discours : « Le rôle du geste est de rendre visible la structure logique émotionnelle du discours devant le public. » (Institution oratoire, XI.3.9). Il établit une typologie des gestes de communication avec plus d'une soixantaine de gestes des doigts.

La science gestuelle subit l'influence de Quintilien jusqu'à la Renaissance, même si à partir du Bas-Empire (192-476), les orateurs exagèrent de plus en plus le geste jusqu'à le confondre avec la gestuelle « surfaite » du théâtre.

« Il est à noter qu'avec le déclin de cet art, le règne de l'Empire romain sur l'Europe se dégrade progressivement. » (Kida, 2005 : 34).

Nous avons présenté le geste dans l'Antiquité et son importance dans la communication non verbale des sociétés anciennes. La communication non verbale, et notamment le geste, occupait une place prépondérante dans les sociétés de l'Antiquité. Les gestes avaient une fonction essentielle dans la transmission d'informations, l'expression des émotions et l'interaction sociale. Ils étaient présents dans tous les aspects de la vie quotidienne, que ce soit dans les rituels religieux, la vie politique ou la sphère privée. L'étude des gestes antiques est rendue possible grâce aux différentes sources disponibles, notamment les textes et les représentations artistiques. Une analyse approfondie de ces gestes permet de mieux appréhender la culture et les valeurs des civilisations anciennes, contribuant ainsi à une compréhension plus complète de l'Antiquité.

3.2 Le geste au Moyen Age

Le geste a souvent été associé à l'étiquette et à la courtoisie. Au Moyen Age, les nobles utilisaient des gestes raffinés pour saluer leurs pairs et exprimer leur respect. Le geste de s'incliner ou de baisser la tête était considéré comme un signe de soumission ou de respect envers les personnes d'un rang supérieur.

La tradition rhétorique a subi une influence de l'idéologie chrétienne.

La sémiologie chrétienne est développée par Saint-Augustin (354-430), qui examine notamment le geste¹⁰. Selon lui, le geste est considéré comme un « langage visible » (« verba visibilia ») et il distingue le signe naturel (« naturalia signis »), qu'il compare à « la fumée comme signe du feu, une empreinte comme signe du passage de l'animal, ou l'expression involontaire du visage comme signe d'une émotion » (Kida 2005 : 35), du « signe donné ou conventionnel » (« data signis ») qui est établi par une convention sociale. Le geste mimétique de la pantomime est perçu par Saint-Augustin comme naturel, car il imite la nature.

En revanche, les gestes oratoires sont considérés comme conventionnels.

Au début du Moyen Âge, le corps étant considéré comme un péché, la rhétorique, trop marquée par le geste, disparaît peu à peu. Elle est remplacée par un langage purement verbal influencé par les écritures bibliques et le néoplatonisme.

Seuls les gestes de prière et de pénitence font fréquemment l'objet d'étude.

À l'époque carolingienne (751-987), les gestes sont rituels avec la codification et la symbolisation gestuelle de la relation entre l'État et l'Église ou entre le roi et le chevalier. Toutefois, pour une première fois en Occident, Rémi d'Auxerre propose une définition du geste : « La différence entre le mouvement et le geste est que le mouvement concerne tout le corps, alors que le geste concerne en propre les mains et d'autres membres » (Rémi D'Auxerre, cité dans Kida, 2005 :117). Autrement dit, il définit le geste par les mouvements des membres en opposition au mouvement du corps.

Au XIIe siècle, la redécouverte temporaire de la rhétorique influence Hughes de Saint-Victor qui analyse alors le geste. Dans son traité *La Discipline des novices* (*De institutione novitiorum*) (Schmitt, 1990), il en donne une définition plus complexe : « Le geste est le mouvement et la figuration des membres du corps adaptés à toute action et attitude » (Santo Victore, 1140/1997 cité dans Kida,2005 :118). Cette définition inclut des aspects kinésique, symbolique, pragmatique et esthétique du geste de par le lien qu'elle tisse entre action et attitude. Hughes Saint-Victor établit également une classification du geste par rapport à la vertu. Par exemple, le geste vertueux se place à mi-chemin entre le « geste mou » (exprimant la lascivité) et le « geste effronté » (l'orgueil) ou entre le « geste agité » (l'impatience) et le « geste précipité » (l'inconsistance) (Schmitt, 1990 :177).

En somme, sous l'influence du christianisme et de la société féodale, le Moyen Âge considère le geste comme un moyen de moralisation du comportement et de codification des gestes religieux et civils.

3.3 Le geste à la Renaissance

« À la Renaissance, le geste a gagné en importance dans les arts visuels. Les peintres et les sculpteurs ont utilisé des gestes expressifs pour donner vie à leurs œuvres. Par exemple, dans la célèbre sculpture de Michel-Ange, David, le geste puissant de la main droite tenant la fronde est un élément central de l'expression de détermination et de force. Dans ce même sillage, les auteurs ont tenté de se spécialiser en action oratoire et gestuelle avec les écrits des auteurs antiques. Notamment, Bonifacio ou Bulwer qui sont les fondateurs de l'étude gestuelle en Europe.

Le traité *Chirologia* : or *The Natural Language Hand* est rédigé au XVIIe siècle, par le physicien anglais John Bulwer (1606-1656). Son chapitre *Chironomia* : or *The Aart*

of *Manuall Rhetoricke* est consacré à la description du discours et de la grammaire du geste vus dans leurs aspects philosophiques et psychologiques.

Selon Bulwer, le geste possède une valeur communicative supérieure à celle du discours. Il y parvient en observant et en analysant le geste conversationnel et sa fonction communicative. Selon lui, les mains et les doigts jouent un rôle crucial dans l'expression de la pensée. Il assimile les mains à une "bouche secondaire"

« *In all the declarative conceits of gesture whereby the body, instructed by nature, can emphatically vent and communicate at thought, and in the propriety of its utterance express the silent agitation of the mind, the hand is most talkative, whose language is an easily perceived and understood as if man had another mouth of fountain of discourse in his hand* »⁴² (Bulwer, 1644/1974 :15).

« L'approche de Bulwer est dite « minimaliste » sous prétexte qu'elle se concentre sur les mains et les doigts. Elle est fortement influencée par Francis Bacon (1561-1626) qui lui aussi prône la thèse universelle du geste. Les auteurs de la Renaissance cherchent à théoriser le geste, ce qui n'avait jamais été fait auparavant. Ils partagent l'idée que le geste contient le principe universel permettant de surmonter la diversité du langage entre les peuples.

Par la suite, plus précisément au XVIII^e siècle, les penseurs des Lumières tels que Locke, Berkeley, Diderot, Herder ou Leibniz, approfondissent la thèse universelle du geste et s'interrogent sur la nature de la pensée humaine et de l'origine du langage.

3.4 Le geste au siècle des lumières

Vers la fin du XVII^e et durant tout le XVIII^e siècle, selon Kida (2005) : « *l'art dramaturge se détache de la rhétorique. L'autonomisation théorique du théâtre va influencer en partie l'art oratoire.* » (Kida 2005 : 47).

Sous l'influence de Quintilien, le prédicateur montpelliérain Le Faucheur (1657), adapte ses paroles à son temps et aborde l'action de l'orateur, la prononciation, la voix et le geste. Il s'intéresse à la tête, aux épaules, au visage (yeux, sourcils...) et aux bras, tout en mettant l'accent sur les mains (position, mouvement...). Il a réussi à différencier le

⁴² Nous traduisons : « Dans toutes les concessions déclaratives du geste par lesquelles le corps, instruit par la nature, peut exprimer avec emphase et communiquer à la pensée, et dans la justesse de son énoncé exprimer l'agitation silencieuse de l'esprit, la main est plus bavarde, dont le langage est facilement perçu et compris comme si l'homme avait une autre bouche de fontaine de discours dans sa main »

geste approprié, qui accompagne le discours, du geste inapproprié qu'il décrit comme une gestuelle.

Puis, l'influence philosophique de l'Antiquité faiblit, et le caractère expressif apparaît dans les textes

Au XVIII^e siècle, un caractère théâtral est de plus en plus présent dans les traités oratoires. Poisson publie en 1717 *Réflexion sur l'art de parler en public*.

Ainsi, le geste devait accompagner le discours, mais pour Poisson le geste doit toujours précéder d'un instant le discours et finir avec lui.

3.5 Le geste au XIX^e siècle

« Grand nombre d'auteurs dans le domaine de la littérature et du théâtre tels qu'Engel (1785) ou Harmant-Dammien (1897), ou de la psychologie comme Wundt (1900-1910), portent une attention particulière aux gestes et proposent même des classifications dont l'objectif est l'acquisition d'un répertoire de gestes et les traités sont à visée didactique. Généralement, leurs ouvrages proposent une description des gestes, mais n'abordent jamais l'aspect communicatif ou sémiotique.

En Angleterre, sous l'impulsion de Bulwer (1644), le mouvement "élocutionniste" rassemble des enseignants tels qu'Austin (1806) qui, à son tour, aura un impact sur plusieurs écrivains (principalement anglais) au cours du XIX^e et XX^e siècle. Dans *Chironomia or, a Treatise on Rhetorical Delivery* (Austin, 1806), il explore le discours public, l'éducation, l'art et le théâtre, touchant ainsi un public plus large.

Austin (1806,1966) propose une définition plus globale de ce qui existait jusqu'alors : «Under gesture is comprehended the action and position of all the parts of the body ; of head, the shoulder, the body or trunk ; of the arms, hand, and fingers, of the lower limbs, and of the feet ».

« Sa définition est donc « maximaliste » car, pour lui, la volonté communicative s'exprime dans tous les mouvements du corps. Son approche appartient à la lignée kinésique de Birdwistell, fondateur de la « kinésique » en 1968. Celle-ci se définit comme étant « l'étude des aspects communicatifs des mouvements corporels appris et structurés ». Austin refuse d'interpréter le geste, mais se base sur ce qui est observable et découpe le geste chronologiquement.

Le premier ethnographe à avoir étudié le geste serait De Jorio (1832). D'après ce dernier, les éléments qui influencent le geste sont trop personnels pour pouvoir être classés. Son ouvrage *La Mimica degli antichi investigata nel gestire napoletana*¹³ a

toutefois établi une comparaison entre le geste et la grammaire du langage et les sons articulés chez des sujets napolitains. Selon lui, le geste, étant à la fois physique et sémantique, est à la fois en double langue.

3.6 Le geste du XX^{ème} siècle jusqu'à nos jours

Au XX^e siècle, apparaissent réellement les premières études du geste, notamment dans les années 40 avec David Efron. Ce pionnier dans le domaine des études sur la gestuelle aborde les gestes dans une perspective culturelle. Pour lui, les gestes font partie intégrante du code de communication commun aux membres d'une culture. En 1940, Efron, sans donner une définition précise sur le geste, il établit un premier classement qui divise les gestes en deux grands types : ceux qui sont liés au processus idéationnel et ceux objectifs tels que les emblèmes (Bertrand, 2005). Dans ce sillage, Efron a influencé les recherches d'Ekman et Friesen (1969) qui ont généralisé le terme « emblème ». (Nous y reviendrons dans la partie classification des gestes)

Pour Kendon : « *It is not possible to draw the line between what is a gesture and what is not.* » (1997 : 109). Cependant, il affirme que l'expression des émotions n'est pas un geste car elle est indépendante de la volonté. En somme, il considère comme geste :

« *An action by which a thought, feeling, or intention is given conventional and voluntary expression* ». « *Gestures are thus considered to be different from expression of emotions, involuntary mannerisms, however revealing, an action that are taken in the pursuit of some practical aim, however informative such action may be* ». ⁴³

En effet, les gestes sont les mouvements des mains qui accompagnent le discours et communiquent l'information aux auditeurs de manière volontaire et consciente.

Mc Neill (1992) et Gullberg (1998) partagent cette définition dans le sens où ils emploient le terme de « gestes » pour les gestes des mains et des bras produits avec la parole : « *The gestures I mean are the movements of the hands and arms that we see when people talk.* » (McNeill 1992). Ainsi, le geste n'est pas une langue. Il ne s'agit pas d'un système organisé, indépendant ou clos. Le signifiant gestuel n'est pas un signe au sens sémiotique du terme, car il n'a pas de signification établie par une convention sociale. Il suit la langue et ne peut être une seule. Le geste ne peut être dissocié du

⁴³ Nous traduisons : « Une action par laquelle une pensée, un sentiment ou une intention est exprimée de manière conventionnelle et volontaire ». « Les gestes sont donc considérés comme différents de l'expression des émotions, des maniérismes involontaires, même s'ils sont révélateurs, d'une action entreprise dans la poursuite d'un but pratique, même si cette action est informative.

contexte et du discours.« Les gestes les plus spontanés sont produits accompagnés d'un discours » (Mc Neill, 1992).

En particulier, Goldin-Meadow (2016), avec son équipe, définit les gestes comme des mouvements qui symbolisent une action. Elle distingue trois types de mouvements : le mouvement dirigé vers un objet qui apporte un changement dans le monde ; le mouvement réalisé pour lui-même qui se limite à la production de mouvement sans but précis ; et le mouvement qui représente d'autres types d'actions : le geste. Le geste aurait donc pour fonction de faire référence ou de représenter d'autres mouvements, objets ou idées abstraites, et ce, toujours en relation avec la parole. Selon Goldin-Meadow et Iverson, les mouvements ne sont pas influencés par un modèle ou un spectateur, ils sont incorporés dans le processus de la parole.

« These findings leave open the possibility that the gestures that accompany speech may reflect, or even facilitate, the thinking that underlies speaking »⁴⁴ (1998). Le mouvement peut être perçu comme un geste s'il n'a pas de conséquence sur l'environnement. L'humain a tendance à interpréter le mouvement comme ayant un but externe. Cependant, grâce à la présence d'informations contextuelles, le mouvement acquiert une signification. Le rôle de l'environnement (objets) est crucial pour la compréhension et l'interprétation des mouvements. Au cours d'une expérience (Goldin Meadow et al., 2016), un acteur réalise un mouvement sur un objet, sans objet, et à proximité d'un objet respectivement. Le geste à côté de l'objet est souvent interprété par les spectateurs comme ayant un but en raison de sa présence. En d'autres termes, tout signal kinésique est ambigu et sa signification varie en fonction du contexte dans lequel il est produit.

En somme, nous pouvons avancer que le regard sur le geste a profondément changé au cours de l'histoire. Il fut soumis à l'influence de la rhétorique pendant l'Antiquité puis à celle de la religion durant le Moyen Âge.

La rhétorique fut séparée de la science théâtrale à l'âge classique, tandis qu'au siècle des Lumières, la thèse du geste universel a conduit les philosophes à s'interroger sur l'origine du langage (qui fut le premier, le geste ou la parole ?). Par la suite, à partir du XIXe siècle, l'étude du geste fut progressivement abandonnée par la science jusqu'au renouveau actuel.

Nous traduisons : « Ces indications laissent entrevoir la possibilité que les gestes qui accompagnent la parole puissent refléter, voire faciliter, la pensée qui sous-tend la prise de parole »

Au cours des siècles suivants, le geste a continué à évoluer dans différents domaines. Au théâtre, les acteurs ont développé des techniques de gestuelle pour transmettre des émotions et des messages sans mots. Dans le monde de la danse, le geste est devenu un élément essentiel du langage corporel utilisé pour raconter des histoires et exprimer des émotions.

Avec l'avènement de la technologie moderne, le geste a également trouvé sa place notamment dans le domaine de la didactique. Les gestes tactiles sont devenus courants dans l'utilisation des smartphones et des tablettes, permettant aux utilisateurs d'interagir avec les appareils de manière intuitive. De plus, les gestes ont été intégrés dans les interfaces de réalité virtuelle et de réalité augmentée, offrant de nouvelles possibilités d'interaction avec des mondes virtuels.

Aujourd'hui, le geste continue d'évoluer et de se transformer. Les chercheurs explorent les gestes dans le domaine de l'intelligence artificielle, cherchant à développer des systèmes capables de comprendre et d'interpréter les gestes humains. Le geste reste un moyen puissant de communication, capable de transcender les barrières linguistiques et culturelles, et il continue de jouer un rôle important dans notre société moderne.

4 Classification des gestes

La psychomotricité propose trois catégories de gestes : le geste descripteur (l'index qui désigne), le geste expressif (qui exprime une émotion ou un sentiment) et le geste symbolique (signe de croix). D'un point de vue psychanalytique, Bergès (1968, cité dans Kotska, 2000 : 2) distingue le geste comme une expression où le geste est un compromis entre un fond commun de signification et la personnalité de celui qui l'exprime ; le geste comme une action qui tend à modifier une situation donnée et est fortement liée à l'efficacité de son exécutant ; et, pour finir, le geste comme une manière d'être comme le geste qui nous trahit, qui nous dévoile

4.1 Les catégories de gestes dans les interactions

Au cours de l'histoire plusieurs catégories ont été élaborées. Elles sont regroupées en trois grands types de méthodes de classification des gestes (Cosnier, 1977 ; Scherer & Ekman, 1982, 2005) :

4.1.1 Les méthodes micro-analytiques

Birdwhistell (1970) a élaboré une catégorie du non verbal, en s'inspirant de l'analyse du matériel verbal en phonèmes et morphèmes, à partir d'analyses morphologiques. Ainsi, il propose une grammaire du geste et crée une catégorie de kinèmes et de kinémorphèmes sous le même principe de phonèmes et morphèmes. Mais les limites de cette catégorisation ne tardent pas à apparaître puisqu'elle n'est pas adaptée à l'étude de la communication pour décrire strictement la morphologie des comportements et n'apportent pas d'informations sur les interlocuteurs. Selon (Argentin, 1984 ; Cosnier, 1977), cette description ne prend pas en considération les aspects fonctionnels de la communication.

4.1.2 Les méthodes macro-analytiques

Ces méthodes sont traditionnellement utilisées en éthologie (qui est la science qui étudie le comportement des animaux et des êtres humains dans leurs milieux naturels ou dans des environnements expérimentaux notes bas de page).

Il s'agit, dans ces méthodes, de repérer des schèmes d'activité et de les décrire en langage habituel. Ses limites résident, dans un premier temps, dans le fait qu'elles dépendent de la langue et posent donc des problèmes de correspondance entre langues (Scherer & Ekman, 1982). Ensuite, elles font usage de nombreuses étiquettes linguistiques qui expriment une évaluation connotée des caractéristiques liées à l'état interne (ibid, 1982).

4.1.3 Les méthodes fonctionnelles

Ces méthodes bénéficient de cette appellation parce que les *comportements décrits ont des fonctions particulières dans les interactions sociales. Ces méthodes là nous permettent de classer les différents schèmes d'activité selon leur fonction communicative.* Ce type de catégorie renvoie à celles élaborées par argentin (1982), Ekman et Friesen (1969) ou McNeill (1992). Ce genre de catégorisation est le plus couramment employé dans l'étude des interactions sociales en dyades. Cette méthode fournit des informations qualitatives sur l'interaction étudiée.

L'utilisation de telle ou telle catégorie dépend de l'objectif de recherche. (Feyereisen & Lannoy, 1985 ; Schener & Ekman, 1982). Donc nous pouvons en déduire qu'il n'existe pas de catégories universelles du non-verbal.

Il est crucial de noter que notre étude vise à analyser les gestes pédagogiques selon notre corpus. Ainsi, nous les traiterons dans le cadre des interactions didactiques. Il ne sera pas ici question des « gestes professionnels » (Bucheton & Dezutter, dir., 2008), qui renvoient globalement aux postures de l'enseignant, à ses attitudes, à ce qu'il met en œuvre quotidiennement pour organiser sa classe et gérer les interactions. Il s'agira du geste comme mouvement corporel. Nous expliciterons notre acception du terme « geste » dans les paragraphes qui suivent.

4.2 Les gestes selon la linguistique :

Les linguistes distinguent deux catégories de gestes : pratiques et sémiotiques. Dans ce sens il est à signaler que notre recherche s'intéresse aux gestes sémiotiques qui sont des manifestations posturo-mimo-gestuelles produites de manière consciente ou inconsciente qui prennent sens en situation de communication interactive entre au moins deux interlocuteurs (Dahan & Cosnier, 1977). Cependant, d'autres paramètres rentrent en jeu à savoir la proxémique qui aura sa part d'analyse dans notre travail. En revanche, la prosodie et l'intonation feront l'objet d'une autre recherche mais pas dans celle-ci afin de cerner au mieux la notion de geste.

Il n'existe pas de catégorie ou de typologie universelle des gestes, aucun schéma d'annotation commun ne sera exhaustif et l'utilisation de tel ou tel type dépend de l'objectif du chercheur. C'est dans ce sens que nous avons proposé une catégorisation selon notre corpus et les besoins de son analyse.

Le geste pédagogique est un terme choisi par Tellier (2006) pour désigner l'ensemble des gestes qui sont produits dans un but pédagogique. Grand nombre de chercheurs, avant Tellier, ont étudié les comportements non-verbaux des enseignants à savoir :

- Jerald Green (1971) utilise le terme « kinesics » en se focalisant principalement sur les emblèmes.
- Foerster (1990) a étudié le rôle du regard en classe et a montré son importance dans la gestion des tours de paroles
- Nicholas Beattie choisit les termes « nonverbal communication » ou « aspects non-verbaux » ou « non-verbal behaviour » pour désigner tous les mouvements produits par l'enseignant. Elle traite les différents

comportements physiques à visée didactique comme les gestes des mains, les postures, les regards etc.

- Bodganka Pavelin (2002) parle de « posturo-mimo-gestuelle » en classe de langue et renvoie aux postures, mimiques faciales et gestes des mains de l'enseignant.
- En 2004, Anne Lazaraton (2004 : 91) utilise le terme « teacher gestures » et « teacher's nonverbal behavior ». Ainsi, elle met le point sur les gestes utilisés pour l'explication du lexique.

L'utilisation de ces différentes appellations renvoient au comportement kinésique de l'enseignant du terme geste pédagogique implique à la fois les comportements à visée didactique et interactionnelle.

Nous allons exposer dans ce qui suit les classifications de référence du geste pédagogique.

4.3 Les cinq catégories de gestes selon la classification d'Ekman et Friesen (1969)

Ekman et Friesen ont observé des personnes dans une situation d'interaction. Les découpages des comportements de cette observation leur ont permis de proposer une catégorisation des comportement non verbaux : une catégorie d'expression du visage (manifestations d'affect) et quatre autres types de gestes des mains et des bras (emblèmes, illustateurs, régulateurs et adaptateurs).

4.3.1 Les manifestations d'affect (affect display)

Ils renvoient à des mouvements ou expressions faciales qui révèlent l'état affectif ou émotionnel. Ils font référence à des gestes qui expriment l'état d'esprit ou l'état émotionnel.

4.3.2 Les emblèmes (emblems)

Ils ont une définition du dictionnaire, une transcription verbale. Ces gestes sont arbitraires et n'ont pas de relation avec ce qu'ils signifient ni de codage iconique. Son interprétation est connue de tous les membres d'une classe, d'un groupe, d'une culture ou d'une société.

Selon leurs contextes d'utilisation, les emblèmes sont toujours accompagnés de la parole. Leur statut est déterminé par la signification du décodage partagée au sein de la même communauté. Ils sont utilisés assez souvent quand l'interaction verbale est brouillée par des bruits.

Parmi leurs fonctions, ils jouent le rôle des gestes interactifs : ils sont utilisés pour attirer l'attention des auditeurs. Ils peuvent répéter, substituer ou contredire des comportements verbaux.

4.3.3 Les illustateurs (illustrators)

Ils se décomposaient, au début en six classes (les six premières classes), ensuite, en 1972, cette catégorisation était réajustée en rajoutant deux autres (les derniers) :

- **Déictiques** : ils pointent du doigt un objet concret ou un lieu
- **Bâtons** : ils marquent les temps morts, l'accent ou l'emphase d'un mot ou d'une phrase. Ils servent à renforcer un mot ou une expression.
- **Pictographes** : ils dépeignent une image du référent. C'est une représentation picturale d'une image en absence de son référent
- **Idéographes** : ils indiquent une direction ou un chemin.
- **Spatial** : ils dépeignent une relation spatiale.
- **Kinétographes** : ils illustrent une action physique réalisée corporellement ou le mouvement d'un objet.
- **Rythmiques** : ils séquentent un évènement
- **Emblématiques** : ils illustrent la production orale qui s'effectue par répétition ou par omission du mot ou de la proposition concernée.

Ces gestes illustateurs sont co-verbaux, ils sont liés au verbal, en particulier les bâtons et les idéographes qui n'ont aucune signification en dehors du verbal qu'ils accompagnent. Les déictiques, les pictographes, les spatiaux et les kinétographes ont une signification propre.

Comme fonction, ils servent à compléter le verbal, répéter, substituer, contredire ou argumenter les informations verbales et situer un objet.

4.3.4 Les régulateurs (regulators)

Ces gestes servent à réguler l'interaction par les hochements de tête, le regard, ou des inflexions prosodiques ou posturales.

Les gestes régulateurs se rapportent à l'interaction. Ils se manifestent dans des moments clés de la conversation.

Leur fonction consiste à réguler la communication. Ils peuvent faire signe à celui qui parle de continuer, de répéter, de se dépêcher ; et à celui qui écoute de prêter une attention particulière, de prendre la parole, d'attendre une minute.

4.3.5 Les adaptateurs (adaptators)

Les adaptateurs sont des mouvements qui satisfont les besoins personnels comme les gestes d'auto-contact. Ils sont répartis en trois sous-catégories :

Ces gestes sont adoptés pour les besoins suivants : pour accomplir des actions du corps, pour développer et maintenir des contacts, pour gérer une émotion.

4.4 Le continuum de Kendon (1983)

Kendon⁴⁵ a proposé une classification assez importante.

Dans un premier temps, il définit le geste comme :

« Gesture » we suggest, then, is a label for actions that have the features of manifest deliberate expressiveness. They are those actions or those aspects of another's actions that, having these features, tend to be directly perceived as being under guidance of the observed person's voluntary control and being done for the purposes of the expression rather than in the service of some practical aim. Participants in interaction readily recognize such actions and they tend to

⁴⁵ Adam Kendon est né à Londres. Il a étudié la biologie et la psychologie expérimentale à l'université de Cambridge, puis a soutenu sa thèse à l'université d'Oxford sur l'organisation temporelle des conduites dans l'interaction en face-à-face. En 1966, il s'est établi aux États-Unis comme chercheur et a enseigné en divers endroits dont le *Connecticut College* et l'université de Pennsylvanie. Il a passé huit ans en Australie, au département d'anthropologie de l'*Australian National University*, où il a étudié le système gestuel utilisé par les Aborigènes du désert central. Il a d'ailleurs publié un ouvrage majeur à ce sujet en 1988. Depuis 1991, il séjourne régulièrement en Italie, dans la province de Campanie, et poursuit ses travaux sur l'usage des gestes dans la communication quotidienne. En tant que professeur, il a été invité à l'université de Salerne, à l'université de Naples orientale et à l'université de Calabre. De ses nombreuses publications, nous retiendrons deux ouvrages récents : *Gesture in Naples and Classical Antiquity* (traduit, introduit et annoté en italien par Andrea de Jorio's, *La mimica degli antichi investigata nel gestire napoletano*, 1832), Indiana University Press, 2000, et *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge University Press, 2004. Il est éditeur de la revue *GESTURE* (publiée par John Benjamins depuis 2000) et est président d'honneur de l'*International Society of Gesture Studies*.

be accorded the status of actions for which the participants are held responsible".⁴⁶

Voici un schéma qui représente le continuum de Kendon (1983)

Gesticulation → Pantomime → Emblèmes → Langue des signes

Figure 6: Le continuum de Kendon

Ce continuum répertorie les comportements non verbaux selon leur degré de lexicalisation (Kendon, 1983). Ceci dit, plus les symboles signifiants sont représentatifs plus le geste a un sens propre.

Il va sans dire que les adaptateurs placés, au bas du degré de la lexicalisation, représentent les gestes qui n'ont pas de sens en eux-mêmes. Ils ne sont pas porteurs de sens ni de message communicatif : ils ne sont ni communicatifs, ni informatifs, ni interactifs au sens d'Ekman et Friesen (1969). Ils sont repris par Argentin (1984) et par Calbris & Porcher (1989) avec, cette fois-ci, l'appellation de gestes extra-communicatifs.

Centrés au milieu de l'axe, les gestes conversationnels renvoient à tous les gestes qui accompagnent la parole en complétant le verbal. Cette catégorie englobe les régulateurs d'Ekman et Friesen (1969), les déictiques et les ponctuateurs d'Argentin (1984) et de McNeill (1992). Goldin-Meadow (1999) leur attribue le nom de gestes co-verbaux.

Et à l'extrémité gauche du continuum, se trouvent les gestes symboliques. Ce sont des gestes qui ont une transcription directe dans le verbal. Ils correspondent aux emblèmes (Ekman & Friesen, 1969), aux métaphoriques (Argentin, 1984 ; McNeill, 1992) et aux gestes iconiques (McNeill, 1992).

Selon le continuum de Kendon : il existe deux types de gestes qui entretiennent différents rapports à la parole :

⁴⁶ «« geste » Nous proposons, alors, que l'étiquette soit réservée aux actions qui se manifestent comme délibérément expressives. Ce sont ces actions ou certains de leurs aspects qui sont fréquemment perçues comme volontaires et réalisées dans le but d'exprimer plutôt que pour servir un objectif pratique quelconque. Les participants des interactions reconnaissent aisément de telles actions qui sont considérées comme étant sous leur responsabilité. » [Nous traduisons.]

Les emblèmes qui font partie des gestes symboliques qui servent à transmettre une information et qui peuvent avoir lieu sans parole ; et les gestes iconiques, déictiques, métaphoriques, les mimiques faciales et les battements qui accompagnent la parole et qui sont les coverbaux.

Ce continuum reflète une évolution croissante (lorsqu'on le parcourt de gauche à droite) de la complexité et de la richesse du message gestuel :

Par gesticulation, il faut entendre l'ensemble des gestes co-verbaux (accompagnant la parole), que nous étudions plus avant dans la prochaine partie.

Le terme " gestes de para-langage " résulte de la traduction de l'anglais language-like gestures. En réalité, ils ne constituent nullement un langage car, à la différence des langues des signes, ils apparaissent plutôt comme un simple système de codage au vocabulaire très restreint et sans combinatoire. Ce sont par exemple les gestes utilisés pour l'arbitrage de certains sports.

La pantomime vise à créer une image gestuelle d'un objet, d'un événement, d'un état d'esprit, ... Son but est de rendre évident au spectateur le signifié par sa seule forme ; elle est donc fortement iconique.

Les emblèmes (encore appelés gestes symboliques) sont des gestes complétant les mots ou utilisés à leur place. Ils sont employés au sein d'une communauté, pour les membres de laquelle ils ont une signification définie et acceptée. On utilise donc fréquemment le froncement des sourcils pour exprimer le doute, le désaccord ou une difficulté de compréhension. D'autre part, la manière dont les chiffres sont représentés avec les doigts de la main varie selon les cultures ; le système chinois n'a pas beaucoup de similitudes avec celui que nous observons en France.

4.5 La catégorie de McNeill (1992)

C'est la catégorie la plus intéressante. McNeill a étudié des individus qui narraient des histoires. Il s'est focalisé sur les gestes de la main en 1992, en étudiant le lien entre le geste, la parole et la pensée. Il délimite le geste « les mouvements des mains et des bras que nous percevons lorsque les gens parlent » (McNeill, 1992, p. 1)

- **Gestes déictiques (deictics gestures)** : ce sont des gestes de pointage avec le doigt qui indiquent une personne, un objet ou un lieu. Mais ils peuvent

être exécutés par toutes les parties du corps. Ils ont une fonction référentielle. Et servent à l'explication sémantique du lexique en langue étrangère. Nous citons deux types de déictiques :

- **Le geste déictique concret** : il est utilisé « in situ » pour pointer du doigt l'objet concret
- **Le geste déictique abstrait** : qui indique virtuellement un objet abstrait
Exemple la temporalité du discours « demain » Les pronoms personnels sujets.

4.6 La catégorie de Jacques Cosnier

Cosnier trouve que l'interaction de face à face forme une synergie de deux voies concomitantes dont l'une est discursive et l'autre pragmatique.

La voie discursive, assurée par le verbal, forme la composition du message où le comportement mimo-posturo-gestuel est intégré pour faire passer le sens. Cosnier introduit le terme « gestualité discursive ».

La voie pragmatique marque l'engagement des participants. Elle nécessite le verbal, le paraverbal et les gestes de régulation. Cosnier considère les deux aspects comme synergiques.

Il établit ainsi deux grandes catégories dans les interactions : les gestes communicatifs et les gestes extra-communicatifs. Cette division repose sur la relation entre chaque type de geste et l'énoncé verbal. Cela signifie qu'ils peuvent être créés en même temps que le discours sans avoir de relation apparente avec celui-ci, ou qu'ils font partie de l'énonciation en l'appuyant ou en le régulant.

Ce classement établi par J.Cosnier en 1977 montre l'intérêt que porte la science à la communication non-verbale et qu'en 1972, 931 titres sur la communication non-verbale ont vu le jour et l'apparition des concepts (néologismes à l'époque) la « kinésique » par Birdwhistell pour désigner l'étude des mouvements communicatifs et la « proxémie » par Hall pour désigner les conditions spatiales dans lesquelles se passe la communication. (J. Cosnier, non verbal communication and language « psychologie médicale »,1977, 9, 11 : 2033-2049. Dans ce sens, il les classe ainsi :

- **Les gestes communicatifs**

Ils servent à transmettre un message, et sont généralement volontaires et explicites et participent directement à l'interaction. Cosnier les subdivise en quatre sous catégories :

- **Les quasi-linguistiques**

Appelés aussi les emblèmes, ils se substituent à un mot ou à une phrase dans la culture du locuteur.

- **Les coverbaux**

Ils accompagnent la parole

- **Les synchronisateurs**

Ils servent à réguler les échanges dans l'interaction

- **Les phonogènes**

Ils représentent les mouvements des lèvres indispensables au langage parlé.

- **Les gestes extra-communicatifs**

Cette formulation était mise en cause par Cosnier lui-même (Cosnier, 1982, p. 272) en expliquant que la formulation du mot extra-communicatif renvoie à une certaine catégorie de gestes qui ne remplissent pas des fonctions définies par Jakobson (1963) explicitement. En revanche, ces gestes-là peuvent remplir une fonction informative implicitement qui permettraient de saisir la réaction de l'interlocuteur.

Ces gestes extra-communicatifs sont scindés en deux catégories (Cosnier, 1997, p. 19) : les gestes automatiques ou praxiques et les gestes planifiés.

- **Les gestes praxiques**

Ils sont produits d'une manière involontaire et relèvent des mouvements centrés sur le corps du locuteur ou sur les objets qui l'entourent.

- **Les gestes planifiés**

Ils peuvent être ludiques comme jouer avec un objet à la main, ou utilitaires comme ouvrir ou fermer une fenêtre.

Donc les gestes extra-communicatifs n'ont pas de valeur sémantique et ne présentent pas de rapport explicite avec l'énoncé verbal concomitant.

4.7 La segmentation du geste pédagogique

4.7.1 Le geste déictique

En s'inspirant des termes anglais proposés dans les premières typologies d'Efron (1941, cité dans McNeill, 1992, p. 76) et d'Ekman et Friesen (1969), Cosnier (1982) a proposé en français le terme « déictiques ». Il s'agit de gestes de pointage (en tant que geste coverbal), c'est-à-dire, ce sont des gestes qui « désignent le référent de la parole (montrer du doigt l'objet dont on parle) » (p. 266). Dans la communication, les gestes déictiques fonctionnent, d'abord, comme « référentiels » : en d'autres termes, ils « participent à la fonction dénotative du discours » et « explicitent l'évocation verbale du référent [...] en le désignant par des gestes de pointage et de présentation » (Cosnier & Vaysse, 1997, p. 5). À part leur rôle référentiel, ils peuvent remplir, également, une « fonction interactive », comme c'est surtout le cas des « régulations des tours de parole » ; c'est-à-dire l'usage de l'index ou de la main (avec la paume regardant vers le ciel) pour donner la parole à son interlocuteur (Bavelas et al., 1995, p. 397 ; Kendon, 2004, p. 159).

En l'occurrence, il faut procéder à une distinction entre deux types de gestes de pointage : les « déictiques concrets » et les « déictiques abstraits » (McNeill, 2005, p. 40)

L'émetteur peut pointer de l'index un référent concret qui figure dans son environnement cela renvoie aux gestes déictiques concrets. Il peut désigner une personne ou un objet. En outre, dans le cadre d'une interaction en classe, il peut référer à un matériel (comme par exemple l'ordinateur, le manuel, l'image fixée au mur, le tableau, le stylo, etc.), à un apprenant, à un mot au tableau, à une image dans le manuel, etc.

Cela veut dire que lorsqu'un enseignant montre par exemple un objet dans la classe, son geste désigne spécifiquement cet objet-là, ce qui est en même temps le topique principal de la chaîne parlée. En revanche, les « gestes déictiques abstraits désignent un référent de la parole figurant [uniquement] dans l'espace discursif » (Gullberg, 1998, p. 140).

Cela veut dire qu'à travers ce genre de déictique, on peut pointer vers un référent verbal qui n'est pas visuellement présent dans le contexte spatial de la classe, comme si le référent du discours verbal était représenté dans l'abstrait. Dans ce sens, nous avons intégré le geste déictique abstrait qui est assez récurrent en cours de FLE, avec la catégorie d'emblèmes pédagogique. Nous reviendrons sur ce point avec plus de précision

au chapitre VI. Voici une capture de vidéo tirée de notre corpus qui illustre un geste déictique abstrait mais qui est classé parmi les gestes emblèmes pédagogiques puisqu'il fait partie du code commun de la classe.



Figure 7: Geste déictique catégorisé avec les gestes emblèmes

4.7.2 Le geste iconique

Les gestes iconiques sont des gestes qui présentent la forme d'un objet dans l'espace gestuel. La forme de ce geste entretient un rapport direct avec l'objet auquel il renvoie. Ils servent à illustrer un concept concret en reproduisant son mouvement ou sa forme. Les gestualistes distinguent trois types de gestes iconiques :

- Pictomimiques, qui reproduisent dans l'espace gestuel les qualités ou la forme d'un référent.
- Spatiomimiques reproduisent une structure spatiale
- Kinémimiques évoquent par le jeu du corps entier l'action ou l'état dont on parle dans le discours verbal.

Lors du discours verbal les gestes iconiques forment une représentation figurative. Ils ont une relation avec le contenu sémantique verbal dans lequel révèle l'image de la mémoire de la personne et aussi son point de vue par rapport à l'image mentale.

Les gestes iconiques partagent en deux natures l'une est du genre physique pour décrire un objet, une forme ou bien une personne et l'autre est une nature de mime d'action

En ce qui concerne les gestes iconiques, nous avons décidé d'annoter les trois types de gestes iconiques (pictomimiques, kinémimiques, spatiomimiques) mais, dans un souci de clarifier ces termes, nous les avons segmentés en deux sous-catégories, à savoir le geste iconique concret et le geste iconique abstrait. Le geste iconique concret renvoie aux pictomimiques pour reproduire les formes, et kinémimiques pour se référer aux verbes d'actions. Et le geste iconique abstrait renvoie aux verbes d'état et aux référents abstraits. Nous reviendrons sur cette segmentation au chapitre VI. Pour susciter la curiosité de notre lectorat, nous présentons en image des captures de vidéos tirées de notre corpus pour mieux illustrer ce que nous venons d'avancer.



Figure 8: Geste iconique

4.7.3 Le geste emblème

Appelé aussi « quasi-linguistique », ce geste représente des idées ou des objets spécifiques de manière symbolique. Par exemple, le pouce orienté vers le haut pour dire bien. Les gestes emblématiques sont souvent universellement compris et partagés par différentes cultures.

Outre les gestes iconique et déictique, les gestes emblématiques auront, également leur place dans notre annotation. Les gestes quasi-linguistiques ou emblématiques ont été cités pour la première fois par Efron (1941) en anglais comme « emblematic gesture ». Ensuite Ekman et Friesen (1969) proposent un autre terme anglais « emblem ». Cosnier (1982) les appelle « quasi-linguistiques ». Nous allons opter dans le présent travail pour

le terme des gestes « emblèmes » ou des gestes « emblématiques » pour lever toute confusion.

Les gestes emblématiques sont des gestes codifiés et propres à une culture précise. Ces gestes peuvent avoir diverses significations dépendant de leur culture d'origine. Ils peuvent accompagner la production verbale mais aussi véhiculer seuls un acte de langage. Dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère ces gestes sont aussi utilisés à des fins pédagogiques. C'est dans ce sens où Azaoui, (2014) a proposé la notion de geste emblématique sur laquelle repose notre classification dont nous parlerons au chapitre VI.

4.7.4 La proxémie

Les recherches qui portent sur le corps intègrent automatiquement la proxémie. Or, les études qui incluent le champ de la proxémie sont rares. Nous pouvons définir cette notion comme étant la distance interpersonnelle et les déplacements des interactants. Dans ce sillage, les travaux pionniers de Hall (1966) ont permis de poser les jalons d'une réflexion sur l'importance de cette dimension non verbale dans les interactions. Ainsi, dans le domaine de la didactique des langues, peu de travaux lui ont été consacré (Didier 2014 ; Azaoui 2019b).

Dans le présent travail, la dimension proxémique est considérée de par la place prépondérante qu'elle occupe en classe de langues. Nous dévoilerons au chapitre VI les fonctions de cette dimension non verbale de l'agir enseignant.

4.8 Les fonctions du geste pédagogique

L'enseignant, dans sa classe, fait appel aux gestes pédagogiques consciemment ou inconsciemment dans un but précis. Ainsi, à travers cette étude, nous tenterons de déterminer la fonction de chacun des gestes déployés par les deux enseignants filmés. Nous avons jugé pertinent de dresser les fonctions des gestes selon l'état de l'art effectué. A cet effet, nous en avons recensé les plus fiables avec notre objet de recherche :

4.8.1 Les fonctions du geste selon Sime (2006, 2008)

A partir d'un travail basé sur l'observation des apprenants, Selon Sime (2006, 2008), les enseignants d'anglais se sont penchés sur les avantages pédagogiques des gestes réalisés. Selon elle, les apprenants accordaient une grande importance aux gestes lorsqu'ils avaient un impact sur leur apprentissage. En particulier, les étudiants accordaient une grande importance aux gestes lorsqu'ils étaient confrontés à des

difficultés de compréhension orale. Elle décline trois fonctions des gestes produits par les enseignants :

- Une fonction cognitive : des gestes accomplissent trois sous-fonctions : améliorer la compréhension, faciliter le processus d'apprentissage, et indiquer une réaction vis-à-vis de l'*output* de l'apprenant.
- Une fonction émotionnelle/affective : une posture relâchée, un regard maintenu, et la présence de beaucoup de gestes manuels et d'expressions faciales servent à encourager l'apprenant et à lui donner des retours correctifs
- Une fonction organisationnelle : l'usage de gestes emblématiques (Ekman & Friesen, 1969) et déictiques sert à gérer les tâches et les tours de parole

4.8.2 Les fonctions du geste selon Tellier

Tellier (2008a) répertorie aussi trois fonctions des gestes pédagogiques :

- **Informier** : Cette auteure explique qu'il y a trois types de gestes pour informer : les gestes d'information grammaticale, les gestes d'information lexicale, et les gestes d'information phonologique et phonétique
- **Animer** : Les gestes d'animation servent entre autres à passer d'une activité à une autre, donner des consignes, donner la parole à quelqu'un, interroger, faire répéter
- **Evaluer** : les gestes d'évaluation servent à évaluer la production langagière de l'apprenant.

Ces compétences sont applicables à des séquences d'explication lexicale. Les mouvements d'information sont utilisés pour expliquer un élément lexical (la forme, le sens ou l'utilisation). Les mouvements d'animation sont utilisés lors de la transition d'une phase d'explication lexicale à une autre, ou lorsque l'enseignant tente d'impliquer l'apprenant dans la séquence explicative. Les gestes d'évaluation se produisent lorsque l'apprenant commet une erreur lexicale, ce qui entraîne une séquence d'explication lexicale, ou à la fin d'une séquence d'explication lorsque l'enseignant évalue la compréhension de l'apprenant.

Conclusion partielle

A travers ce chapitre, nous avons dressé un panorama du geste pédagogique car il est important de noter que dès l'époque d'Aristote, et précisément grâce aux travaux de Quintilien (Kendon, 2004), l'importance du corps dans l'art de la parole était déjà mise en avant. Ainsi, la communication a été perçue très tôt comme étant intrinsèquement multimodale. Plus tard, dans les années 1960, les chercheurs de l'école de Palo Alto ont renforcé cette idée en montrant que les différentes composantes de la communication interagissent en permanence, et que c'est cette interaction qui confère tout son sens aux discours.

Étant donné que l'étude de la gestuelle remonte au moins à Quintilien (McNeill, 1992 ; Kendon, 2004), c'est en 1941 qu'Efron a introduit une perspective qui a permis d'en examiner la gestuelle non pas comme une forme de communication périphérique à la communication verbale, mais comme intégrée à cette dernière, grâce à une étude interculturelle. Le domaine des études de la gestuelle (les *gesture studies*), auquel nous référons, a émergé dans les années 80 en mettant en lumière les liens entre les gestes et la parole. Actuellement, de nombreuses théories offrent des réflexions pertinentes sur la nature de la relation entre la parole et les gestes (Krauss, Chen & Gottesman, 2000 ; Kita & Özyürek, 2003 ; De Ruiter & De Beer, 2013). Pour notre part, nous adoptons la théorie du "point de croissance" (*Growth point theory*) telle que définie par McNeill (1992, 2005), qui considère que le geste et la parole découlent d'un processus cognitif commun et interagissent de manière constante.

Le chapitre VI traitera le geste pédagogique en classe de FLE de 5^{ème} AP lors de la séance de compréhension de l'oral selon les deux enseignants filmés E1 et E2.

Chapitre VI : Le geste pédagogique en classe de FLE de 5AP

Introduction

L'enseignant de langue est confronté à une double responsabilité : celle de mener à temps un programme proposé par la tutelle et celle de répondre aux besoins communicatifs de ses apprenants. C'est face à ce dilemme que l'enseignant met en place une approche « personnelle » qui lui permet de mener à bout son action. Aussi, la composante fondamentale de l'action enseignante dans sa globalité est l'agir professoral. En outre, l'observation et l'analyse de la pratique enseignante ont joué un rôle important dans le développement des concepts de cet agir et des stratégies d'enseignement. Ainsi, les théories de l'action fournissent un cadre au service de la compréhension de l'agir de l'enseignant et du choix des stratégies qui lui permettraient d'atteindre les objectifs pédagogiques et didactiques assignés.

C'est de cet angle que nous allons, dans ce chapitre, nous intéresser principalement à la question de recherche que nous avons posée : Quel agir professoral par gestes pédagogiques pour la compréhension de l'oral en classe de FLE de 5^{ème} AP ?

Afin d'y parvenir, nous allons convoquer les différentes théories et approches susceptibles de nous aider, a posteriori, à comprendre le comportement de l'enseignant de langue dans son action gestuelle ainsi que ses choix stratégiques afin d'amener ses apprenants à interagir lors de la séance de compréhension de l'oral.

Pour suivre notre cheminement empirique, nous allons revenir brièvement sur les chapitres précédents.

Rappelons qu'à travers le chapitre I, nous avons mis en lumière la méthodologie de collecte des données ainsi que le contexte.

L'analyse des documents officiels au chapitre II, nous a éclairée sur le statut réel de la compréhension de l'oral.

Dans le chapitre III, nous avons convoqué des éléments définitoires de la compréhension de l'oral ainsi que les stratégies d'écoutes et les différents types d'écoute. Cela nous a permis d'avancer des réponses aux questions relatives au déroulement de la séance de compréhension de l'oral.

Le chapitre IV nous a renseigné sur les notions clés de l'agir professoral. De l'analyse de notre corpus, nous avons étudié le répertoire professoral des enseignants.

Le chapitre V contient une esquisse hybride théorique et pratique à la fois autour du geste pédagogique. Ainsi, nous avons dressé une catégorisation des gestes proposée par nos soins en nous basant bien entendu sur les catégorisations de référence.

Dans cette continuité, ce chapitre VI interviendra pour couronner les autres chapitres.

Cette partie, dans ce sens, est basée sur deux séances enregistrées, observées et transcrites de deux enseignants de la 5^{ème} AP. L'enregistrement et la transcription des séances d'enseignement permettent de saisir l'agir professoral. L'objectif est de comprendre l'agir professoral à travers les pratiques réelles des enseignants filmés. Notre démarche sera essentiellement interprétative. Notre attention est donc centrée sur l'enseignant sans pour autant négliger l'apprenant. Nous allons examiner les pratiques individuelles de transmission de chaque enseignant afin de dégager leurs styles professoraux en analysant particulièrement leurs gestes pédagogiques déployés lors des interactions de la compréhension orale. (Cicurel, 2002, p.29) définit ces pratiques comme « des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire ». Ces pratiques sont différentes, car elles dépendent « de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité » (Cicurel, 2002,p. 29).

Nous allons analyser les gestes pédagogiques des deux enseignants pour en tirer le profil gestuel et aboutir à l'agir professoral de chacun des deux enseignants filmés en répondant simultanément à ces questions :

Comment geste et parole interagissent-ils dans le processus d'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'oral ? Comment optimiser et jouer de ces couplages ? Quelles sont les fonctions des différents gestes pédagogiques, retenus pour notre étude, dans l'agir enseignant de la séance de compréhension de l'oral ?

Comment les enseignants transmettent-ils le sens par la gestuelle ou au contraire parasitent-ils la dimension didactique ?

Quel agir professoral et quelles ressources multimodales pour les difficultés d'ordre phonologique, d'ordre grammatical, d'ordre lexical, d'ordre motivationnel et celles relatives à la recherche de termes précis, celles pour piloter et gérer les outils

pédagogiques, à savoir : les fiches pédagogiques, le manuel, les illustrations, le PC, le matériel ?

Ceci dit, ce chapitre apportera des éléments de réponses à ces questionnements. Nous avons choisi de combiner les approches qualitatives et quantitatives dans un souci d'atteindre la rigueur scientifique pour tendre vers une compréhension plus détaillée de notre objet de recherche en multipliant les angles d'analyse.

Nous commencerons dans un premier temps par dresser une catégorisation des gestes pédagogiques basée sur notre objet de recherche et selon les besoins de notre corpus. Dans un second temps, nous analyserons les gestes pédagogiques issus des deux corpus vidéo selon notre classification. Il est à noter que notre objectif n'est pas d'opposer les deux enseignants puisque chaque enseignant a son style d'agir propre à lui. Néanmoins, il nous paraît pertinent de relever les éventuelles convergences et divergences dans leur gestuels susceptibles de dévoiler d'autres paramètres.

1 Catégorisation du geste pédagogique en cours de compréhension de l'oral

La revue de littérature en rapport avec les travaux sur le geste pédagogique, nous a éclairée sur chacune des différentes classifications de référence afin d'aboutir à une catégorisation opérationnelle. En effet, aboutir à une classification des gestes pédagogiques nous a poussé à prendre en considération trois aspects de son analyse. D'abord, nous avons posé des sous-basements de l'activité de compréhension de l'oral. Ensuite, nous avons pris en considération les fondements de l'agir professoral ainsi que les différentes stratégies communicative d'enseignement. En outre nous avons favorisé la démarche descriptive retenue des travaux de Tellier (2014b). En revanche, notre étude exige la création d'une typologie pertinente, claire et adéquate avec notre corpus de telle manière à ce qu'elle soit, d'un côté, fonctionnelle pour permettre une annotation précise de notre corpus. Cette classification n'est pas ex nihilo car elle est issue d'un croisement des travaux de recherche de Cosnier (1977), de McNeill (1992) et celles de Tellier (2006) et Azaoui. (2014). D'un autre côté, nous visons à généraliser notre étude et à la proposer aux enseignants. A cet effet, et à travers cette nouvelle catégorisation des gestes pédagogiques, nous cherchons à diffuser les connaissances auxquelles nous aurons abouti, à mettre en pratique les résultats les plus pertinents de cette présente étude et à favoriser une appropriation de qualité relative à la notion du geste pédagogique aux enseignants. Puisqu'il ne s'agit pas de remettre en question leurs pratiques existantes, nous tenterons d'apporter une contribution à leurs actions en adaptant notre catégorisation selon leurs besoins.

Afin d'analyser notre corpus, et de parvenir à la création d'une ébauche de la typologie nous sommes passée par plusieurs étapes. Premièrement, nous avons croisé les segmentations des gestes avancées par Cosnier (1982), McNeill (2005), Tellier (2008),

Azaoui (2014). Deuxièmement, nous les avons confrontées avec notre corpus pour rendre lisible les phénomènes observables dans notre corpus et susceptibles d'influencer les interactions. Cette opération a donné naissance à une nouvelle classification adaptée au contexte écologique et à l'objet de notre recherche.

Ainsi, nous avons établi quatre catégories prépondérantes qui sont : Les gestes iconiques, les gestes déictiques, les gestes emblèmes et les gestes de manipulation, donnant lieu à 11 types gestuels annotés. Voir figure n°9 :

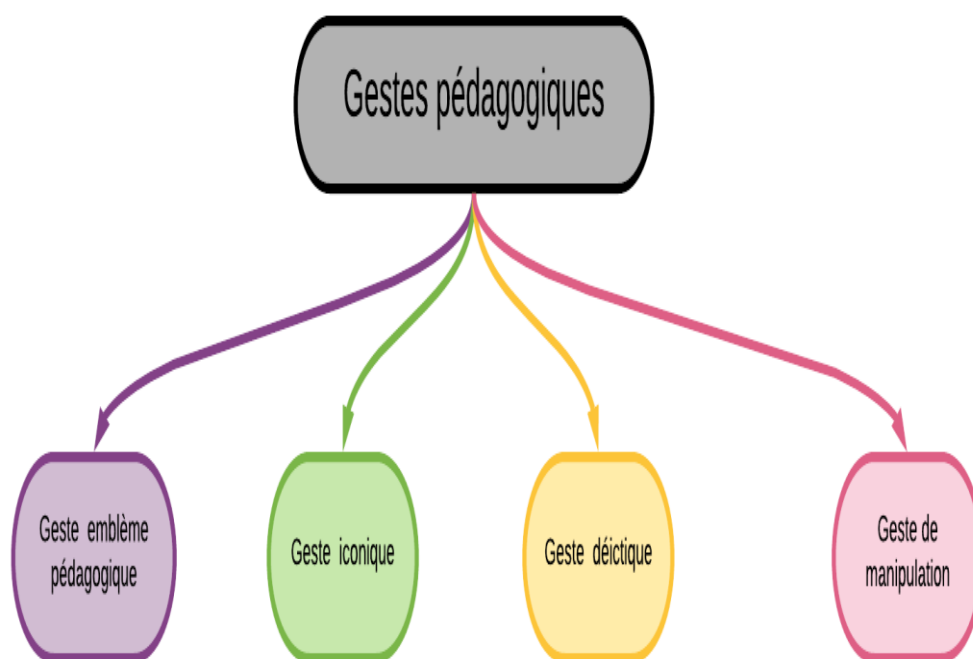


Figure 9: les quatre catégories dominantes

L'annotation du corpus a fait émerger un problème de terminologie, consistant à la classification et la nomination des gestes qui se situent au croisement de deux types distincts notamment le geste métaphorique et le geste iconique abstrait. A cet effet, et dans un souci pratique nous avons fusionné quelques métaphoriques, iconiques abstraits et battements avec les emblèmes puisqu'ils font partie du code commun et des rituels de la classe. En outre, nous constatons que l'usage des gestes iconiques permet de visualiser le référent dont la représentation est ancrée dans l'imagerie mentale de l'enseignant. Ceux qui servent à illustrer des référents physiques abstraits prennent alors la place des métaphoriques.

Ainsi, la catégorie des gestes emblèmes pédagogiques englobe les battements ou les synchronisateurs phatiques puisqu'il s'agit de gestes régulateurs des interactions qui ont pour fonction de désigner l'apprenant qui pourrait prendre la parole, coordonner les tours de parole, solliciter l'attention des apprenants, mettre en valeur un élément évoqué verbalement. Ce qui relève des caractéristiques des gestes emblèmes qui sont consentis au sein de la classe.

Vu le nombre important des gestes iconiques nous étions amenée à nous pencher sur les barrières entre le geste pédagogique iconique et le geste pédagogique emblème, dont la différenciation est généralement très difficile à les catégoriser puisqu'ils sont assez récurrents en classe de FLE. Prenons l'exemple des gestes négatifs et interrogatifs. Au début, nous les avons inscrits avec les iconiques abstraits. Après longue réflexion sur notre corpus et sur les rituels des salles classes de FLE, nous avons procédé à un décroisement entre les gestes iconiques abstraits et les gestes emblèmes. Sur ce principe, nous avons attribué la classification « emblème » aux gestes interrogatifs et négatifs qui sont quasi présents en classe de FLE.

De surcroît, nous avons considéré la dimension proxémique puisqu'elle forme un geste pédagogique qui occupe une place prépondérante durant la compréhension de l'oral⁴⁷. Dans ce sens, nous lui avons attribué la catégorie d'emblème pédagogique.

Il faut préciser que nous avons ajouté ce qui était nécessaire pour rendre compte de certains phénomènes observables comme les gestes de manipulation puisqu'ils sont quasi permanents en classe de FLE.

Cependant, il est à noter que la prosodie, les mimiques faciales, le regard et l'espace gestuel n'ont pas été annotés dans le présent travail même s'ils peuvent influencer la parole des inter actants en classe de FLE. Ils feront l'objet d'une autre recherche.

Voici la figure n°10 qui représente les catégories et les types des gestes retenus :

⁴⁷ Voir plus de précisions au § le geste pédagogique en classe de FLE à la page 204

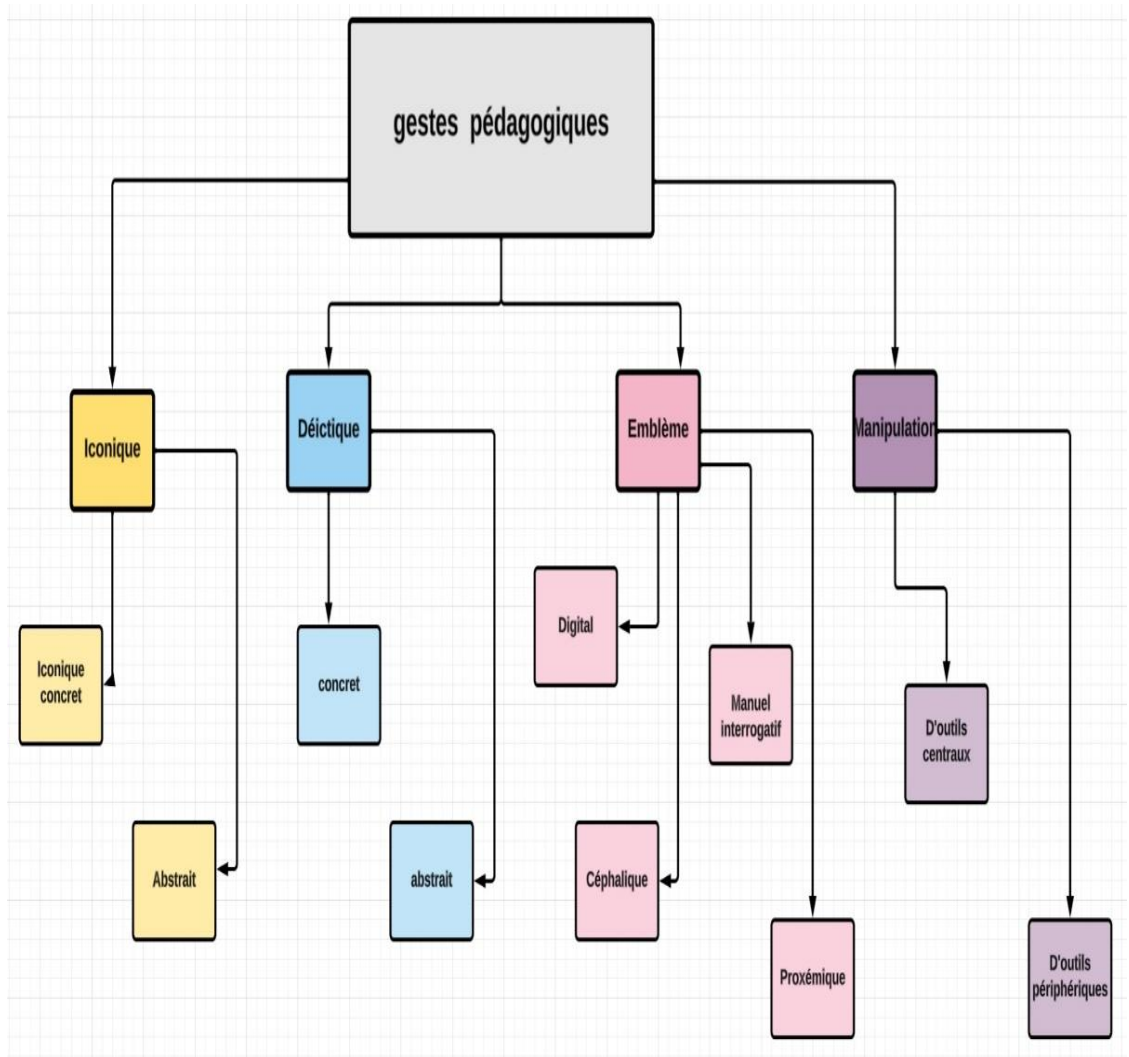


Figure 10: les catégories et les types du geste pédagogique

La figure 10 représente la catégorisation des gestes pédagogiques ainsi que les types. La première catégorie porte sur les gestes emblématiques qui regroupent à leur tour une sous-catégorie avec quatre types de gestes, tels les emblèmes digitaux, les emblèmes céphaliques (les hochements et les secouements de tête), les emblèmes proxémiques. La quatrième sous-catégorie d’emblème concerne les gestes emblèmes, assez prépondérants dans notre corpus : il s’agit de gestes manuels interrogatifs.

La deuxième catégorie implique les gestes iconiques qui sont scindés à leur tour en deux sous catégories : Les gestes iconiques concrets, les gestes iconiques abstraits. Ils fournissent une représentation visuelle des éléments évoqués dans le discours ou bien qui servent à faciliter la production verbale par le recours aux gestes. Il faut préciser que les sous-types de gestes iconiques abstraits ont été ajoutés à ce système au cours du

processus d'annotation, ce qui était nécessaire pour rendre compte de certains phénomènes observables dans le corpus.

La troisième catégorie est celle des gestes déictiques ayant pour fonction de montrer avec l'index ou le pouce un concept concret ou abstrait. Ainsi, nous obtenons deux types : les gestes déictiques concrets, les gestes déictiques abstraits.

La troisième catégorie est celle des gestes déictiques ayant pour fonction de montrer avec l'index ou le pouce un concept concret ou abstrait. Ainsi, nous obtenons deux sous catégories : les gestes déictiques concrets, les gestes déictiques abstraits.

Quant à la quatrième catégorie, elle se rapporte aux gestes de manipulation des outils pédagogiques. Cette catégorie se démultiplie en deux types : gestes de manipulation d'outils centraux et gestes de manipulation d'outils périphériques.⁴⁸

2 Les gestes pédagogiques en classe de FLE

Nous avons favorisé une méthode d'analyse qui nous permettra de passer au crible les gestes déployés par E1 et E2 puisque notre corpus s'avère fort riche. Nous avons jugé pertinent de croiser l'approche qualitative avec l'approche quantitative qui interviendra dans ce qui suit. Ainsi, nous procédons à un décomptage qui nous permettra de mettre en lumière le taux gestuel et les récurrences statistiques.

En nous appuyant sur le concept de « profil gestuel » mis à jour par Tellier, nous considérons que chaque enseignant de FLE possède sa propre personnalité gestuelle. Donc notre étude se veut intravariante qui veut dire que nous n'allons pas comparer les deux enseignants et nous ne cherchons pas à comparer la façon de gestualiser des deux enseignants. Cette analyse nous permettra d'étudier les deux corpus en relevant, dans un premier temps, toutes les catégories ainsi que les types des gestes pédagogiques déployés par les deux enseignants. Dans un second temps, nous tenterons d'extraire les fonctions de chacun des gestes pédagogiques pour combiner geste et fonction. En outre, nous avons remarqué dans les deux corpus que les deux enseignants filmés ne restent pas figés, il se déplacent au sein de leur salle classe, c'est pourquoi nous avons intégré la dimension proxémique à notre étude afin d'appréhender sous un angle différent la question de la dimension de l'agir professoral par gestes. Ainsi, nous analyserons les gestes pédagogiques issus des deux corpus vidéo selon notre classification. Il est à noter que notre objectif n'est pas d'opposer les deux enseignants puisque chaque enseignant a

⁴⁸ Nous expliquerons ces deux types dans la partie : geste de manipulation

son style d'agir propre à lui. Néanmoins, il nous paraît pertinent de relever les éventuelles convergences et divergences dans leur gestuels susceptibles de dévoiler d'autres paramètres.

Dans un souci purement méthodologique, nous avons jugé pertinent un décloisonnement entre les théories de l'analyse du discours en interaction de Kerbrat-Orecchioni (2005, p.19), qui « *a pour objet les divers types de discours qui sont produits en contexte interactif* », les théories des stratégies communicatives d'enseignement et les principes de la Gesture Studies. Nous avons abouti, alors, à un métissage d'approches comme le souligne Azaoui (2004, p.188) « *une approche éclectique des discours pour faire ressortir au mieux la réalité des mots et des interactions* », et des gestes pédagogiques dirons-nous.

Dans le but d'atteindre la rigueur scientifique et de faire ressortir une compréhension plausible de notre objet de recherche, il est opportun de croiser les approches qualitatives et les approches quantitatives pour multiplier les angles d'analyse.

Rappelons que notre objet de recherche consiste à étudier l'agir professoral par gestes lors de l'activité de compréhension de l'oral. Dans ce sens, cet angle d'étude de la gestuelle des enseignants nous amène à l'analyse des récurrences qui ne donnerait que les caractéristiques de l'agir professoral par gestuelle. Voilà pourquoi, nous avons métissé les deux approches : la quantitative par statistiques des récurrences gestuelles avec la qualitative par le traitement des interactions pour répondre à la question quelles stratégies sont mises en œuvre pour la compréhension de l'oral ?

Par souci de clarté, nous notons que les données sont analysées par une recherche manuelle en procédant au cas par cas pour aboutir à des résultats le plus finement possible. L'analyse des séquences vidéo du corpus1 d'une durée de 42 minutes et 14 secondes (2534 secondes), et du corpus2 d'une durée de 42minutes et 35 secondes (2555 secondes) transcrites et annotées, permet d'établir les profils gestuels des enseignants et d'examiner les schémas et les contextes de reproduction des gestes pédagogiques pour en déduire des récurrences.

2.1 L'étude de l'agir professoral par taux gestuel

L'objectif de calculer le taux gestuel de chacun des deux enseignants nous permettra de donner un aperçu des pratiques des deux enseignants et le taux d'adaptation de leur agir gestuel face à leurs apprenants. Sachant que chaque enseignant possède son

profil gestuel (Tellier, 2006) qui diffère selon son expérience, sa personnalité, son identité socioculturelle, nous allons relever le taux gestuel de chacun des enseignants comme suit :

Nous comptons le taux gestuel par enseignant en divisant le nombre de gestes par le nombre de mots. Cette opération nécessite un découpage assez précis des mots pour pouvoir les compter. Entreprendre cette technique de décomptage manuellement risquait de prendre énormément de temps. Il faut rappeler que l'application word affiche le nombre de mots d'un document précis. Pour nous faciliter la tâche, nous avons compté manuellement le nombre de mots des apprenants puisque les répliques des apprenants ne contiennent pas beaucoup de mots. Ensuite, nous avons dégagé la colonne des tours de parole à part et l'application word nous a donné le nombre exact des mots de l'enseignant et des apprenants. Nous avons terminé par une opération de soustraction pour avoir le nombre de mots par enseignant.

Il est à noter que les mots inachevés ainsi que les mots inaudibles ne sont pas comptés.

2.1.1 Le rapport entre discours et gestes en classe de FLE

2.1.1.1 L'asymétrie linguistique

Selon Dabène, l'échange en classe de langue étrangère « *est presque entièrement déterminé par des conditions de production. Il s'agit d'un échange totalement imposé par l'institution* » qui entraîne une « *dissymétrie des locuteurs devant le code de communication employé* » (1984 : 40).

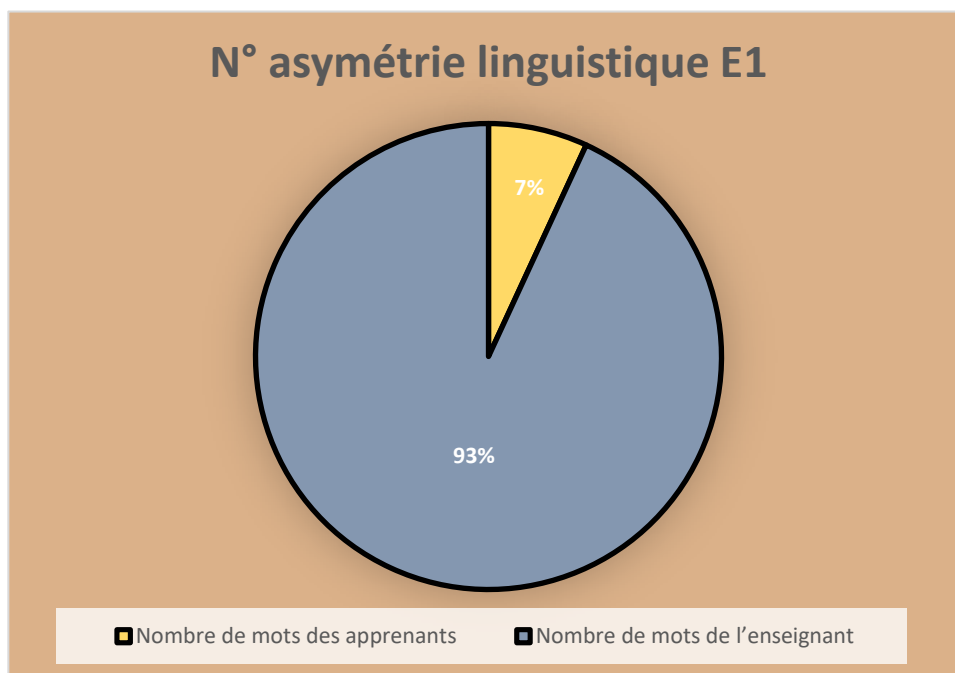
Dans ce sens, les tableaux suivants 16 et 17 nous donnent respectivement le nombre de mots de E1 et de E2 ainsi que le nombre de mots de leurs apprenants.

Corpus 1

Nombre de mots de l'enseignant et des apprenants	Nombre de mots des apprenants	Nombre de mots de l'enseignant
3034	209	2825
100%	6.88%	93.11%

Tableau 17: asymétrie linguistique E1

A partir de ce tableau ci-dessus, le taux de parole est occupé à 93.11 % par l'enseignant E1 contre une moyenne de 6.88 % pour les apprenants. Ce qui nous donne le graphe suivant :



Graphique 11: L'asymétrie linguistique E1

Il en découle que l'enseignant est celui qui domine l'espace interactif car c'est lui qui dirige entièrement le déroulement des échanges communicatifs. Cela exclut la liberté d'interagir de l'apprenant. Par conséquent, cette asymétrie se manifeste par des différences de compétences et de connaissances linguistiques entre les apprenants, en fonction de leur langue maternelle, de leur expérience antérieure en français et de leur contexte d'apprentissage. Donc, l'échange en classe de langue étrangère est largement influencé par les conditions de production, étant essentiellement dicté par l'institution. Cette situation engendre une inégalité entre les locuteurs. Cette dissymétrie est liée à l'incapacité d'un apprenant d'un niveau débutant ou intermédiaire à produire des énoncés oraux. De ce fait, l'apprenant y resterait toujours dans une position de faiblesse par rapport à l'enseignant. Le rôle de l'enseignant de langue serait de réduire cette dissymétrie.

Cependant, dans le cas de notre étude en rapport avec la compétence de compréhension de l'oral, l'objectif de cette activité stipule qu'à l'issue de cette activité, les apprenants doivent être capable de construire du sens à partir d'un document audio.

Comme expliqué ci-dessus, il nous semble que cela est dû principalement à l'activité de compréhension orale où il est question de comprendre. Aussi, elle constitue la première séance de la séquence et du projet, d'où la complexité du lexique qui est nouveau pour les apprenants. De surcroit, le niveau des apprenants est trop faible et dans ce sens l'apprenant qui n'arrive pas à prendre la parole pour répondre aux questions posées ne traduit nullement l'échec de la compréhension de l'oral.⁴⁹

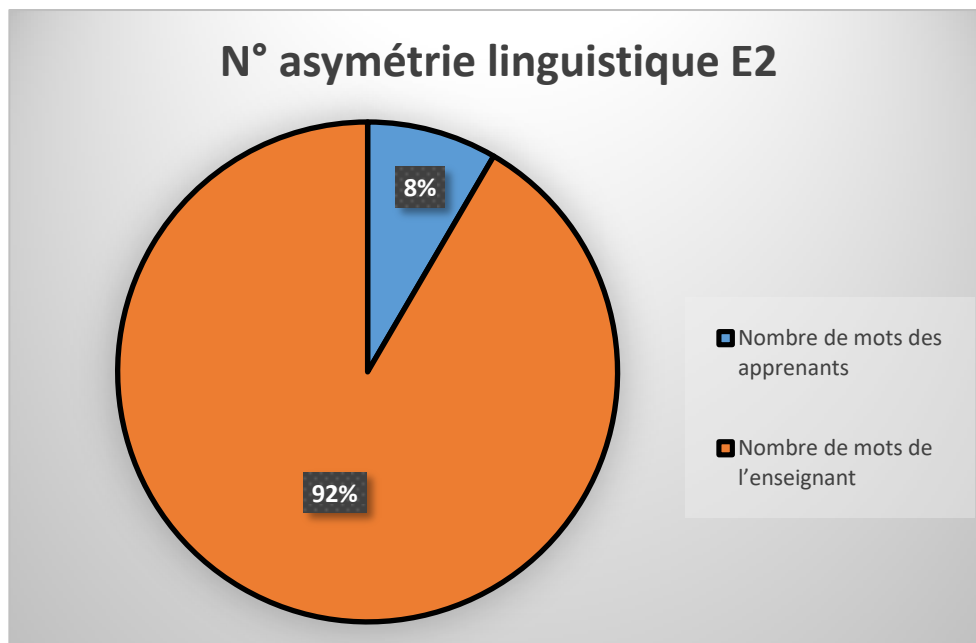
Corpus 2

Nombre de mots de l'enseignant et des apprenants	Nombre de mots des apprenants	Nombre de mots de l'enseignant
3338	281	3057
100%	8.41%	91.58%

Tableau 18: asymétrie linguistique E2

Dans le deuxième corpus, l'asymétrie est aussi grande. Nous avons compté 91.58% pour l'enseignante contre 8.41% pour les apprenants. Voici le graphique qui la représente :

⁴⁹ Cette question d'objectifs et de compétences à mettre en place devrait faire l'objet d'une autre recherche.



Graphique 12: L'asymétrie linguistique E2

Selon les tableaux et les graphiques, le caractère asymétrique du discours est prépondérant. Sachant que l'interaction est complète quand le locuteur expert qui est l'enseignant évalue et confirme la bonne réponse de l'interlocuteur non expert qui est l'apprenant.

Voici les exemples tirés du corpus 1 qui montrent l'asymétrie du corpus 1 :

Timing	N°Tour de parole	loc	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	106	E1	il y a ::: ce sont des camions de pompiers je dois retenir des camions de pompiers les 3 enfants 4 là le maître les enfants et le pompiers et l'enseignant sont en train de par ::: de par :::de parler nous allons écouter	E1 introduit le dialogue G.ICONIQUE ABSTRAIT « parler »
	107	E1	Dans cette vidéo les enseignants ::::	E1 cherche l'achèvement de la phrase
	108	E1	Ecoutez	(l'enseignant montre les oreilles fait le geste pour écouter il montre le doigt c'est un déictique un déictique il montre avec le doigt les oreilles c'est-à-dire les élèves vont écouter pour expliquer le la consigne
	109	E1	Ecoutez	il tape il tape avec index son oreille droite Gemblème
	110	E1	écoutez ce qu'ils sont en train de se dire alors je dois écouter attentivement attentivement	il fait le geste de doucement avec la main GIA

	111	E1	me répondre où sont où elles sont dans la vidéo ce qu'ils disent le pompier et l'enseignant sont en train de part 5 en train de par les on va écouter pour voir ce qu'ils sont en train de dire	Il va vers la vidéo
	112	E1	alors je dois écouter attentivement et après je vais vous poser quelques questions elles sont où les réponses dans la vidéo on écoute	
	113	E1		Il lance la vidéo GM et va consulter un livre GM pour trouver la question qu'il doit poser à ses élèves il arrête la vidéo et pose une question
	114	E	où sont les enfants ?	
5 :51	115	E	vous avez deux hypothèses	Geste emblème de lister avec le pouce 1 et l'index2 pour énumérer les deux hypothèses L'enseignant invite ses élèves à bâtir des hypothèses de sens
	116	E1	les enfants sont au zoo les enfants sont dans une caserne une caserne	Geste emblème digital pouce vers l'arrière pour désigner le zoo
5 :54	117	E1	DEHORS	Geste déictique l'index positionné vers la porte d'entrée
	118	E1	dehors on dit le mot caserne [cazirna] (caserne) vient du français caserne alors alors	pour expliquer le mot caserne
6 :03	119	E1	ALORS	il relance la vidéo la première écoute GM (tout le support audio) Les apprenants très motivés écoutent attentivement et silencieusement. Après la première écoute, l'enseignant met en pause la vidéo et repose la même question
	120	E1	alors les enfants sont où ? ils sont dans une caserne des pompiers où sont dans un zoo ?	Il interroge une élève
7 :27	121	E1	Oui jihane	Il s'approche de l'apprenante Geste emblème proxémique
7 :43	122	AF J	Euh euh	Jihane elle a du mal à formuler une phrase pour répondre à la question de l'enseignant néanmoins, elle fait un geste déictique pour montrer la bonne réponse de l'enseignant à son passage
	123	E1	une caserne de pompier ou zoo les enfants sont dans une caserne de pompier ?	E1 ne fait pas attention au geste de l'apprenante

	124	AF J	Les enfants euh	l'apprenante a du mal à formuler la phrase
	125	E1	Les enfants	corrige la phrase de l'apprenante jihane qui a du mal à formuler la phrase il interroge un autre garçon
7 :59	126	E1	Allez bilel	il interroge un autre garçon geste emblème proxémique
	127	AG B	Euh les enfants euh san euh dans san	
	128	E1	quel verbe « sont » quel verbe ?	demande l'enseignant pour apprendre à ses élèves à formuler une phrase correcte il présente le fonctionnement de la phrase qui commence par le sujet ensuite le verbe ensuite le complément
	129	E1	là c'est pour aider ses élèves à formuler une phrase	S'adressant à nous
	130	AG B	les enfants sont sont dans euh sont dans euh	il a du mal à prononcer le mot caserne caserne des pompiers
	131	AG B		Bilel qui a aussi du mal à formuler la phrase

Tableau 19: tours de parole de E1 qui mettent en exergue l'asymétrie linguistique

Nous avançons que la prédominance de la parole enseignante s'explique par la nécessité de poser des questions et de les répéter face à la non réaction des apprenants (tours de 106 au 121). Aussi, au tours de 121 au 131, et dans le but de provoquer la parole des apprenants, de la réguler et de la solliciter quand les apprenants ne demandent pas la parole, E1 prend la parole et tente tant bien que mal de faire parler ses apprenants. En outre, la mission de l'enseignant est de créer « une atmosphère communicative » (Bucheton & Soulé, 2009). De sorte que, l'agir professoral à travers les interactions prend l'aspect d'organisateur, de facilitateur, de régulateur et de maître du jeu. De surcroît, la prédominance de la parole enseignante s'explique aussi par la nécessité d'expliquer, de provoquer la parole des apprenants de la solliciter, de la réguler et de la généraliser, et le rôle de l'enseignant de sauveur et de soutien de l'interaction didactique.

Dans l'interaction didactique en classe de langue chez E1, en tant qu'expert de la langue et responsable de sa transmission, l'enseignant assume le rôle de médiateur par devoir professionnel (Dabène et al. 1990). Son objectif est de promouvoir la production de la parole chez les apprenants et de garantir la compréhension de son discours. Pour accomplir cette médiation du sens, l'enseignant adopte deux types de actions distinctes :

- Des pratiques d'élucidation du sens qui visent à rendre les discours compréhensibles, c'est-à-dire à permettre à l'apprenant d'accéder au sens des discours reçus.
- Des pratiques destinés à soutenir la création de discours, dans le but de faciliter la production de discours compréhensibles par les apprenants.

Ainsi, pour expliquer le processus conjoint de construction du sens, ces pratiques forment l'action d'enseignement et nous remarquons que E1, dans ces séquences de médiation a recours :

- Au discours verbal pour expliquer, solliciter les apprenants et évaluer la compréhension orale par le biais de questions.
- A la production non-verbal par gestes pour expliquer, solliciter les apprenants et évaluer la compréhension orale par le biais de gestes pédagogiques.
- Aux outils didactiques qui occupent une place importante.

Nous constatons que le rythme des échanges verbaux est identique chez les deux enseignants filmés puisque les mêmes actes reviennent. D'ailleurs, c'est toujours l'enseignant qui prend la parole en premier : il pose une question, donne une consigne, exige une tâche à accomplir. Automatiquement, les apprenants demandent la parole pour donner la bonne réponse. A son tour l'enseignant désigne un apprenant : généralement, il favorise les apprenants à un niveau réduit, qui ne lèvent pas le doigt assez souvent, qui sont timides. L'enseignant approuve ou désapprouve éventuellement la réponse. Une fois la bonne réponse trouvée, l'enseignant intervient pour désigner d'autres apprenants qui vont répéter la bonne réponse d'où la multiplicité des échanges. Ainsi, Cicurel confirme que :

« Le discours didactique présente la caractéristique d'être un discours qui avale la parole de l'autre. Le professeur est « linguaphage », il provoque la parole, il la canalise, il l'arrête ou la reprend pour continuer à susciter une autre parole ou pour alimenter son discours pédagogique » (Cicurel, 1990, p.54).

Cicurel suggère que le discours didactique est intrinsèquement asymétrique. Cela signifie qu'il y a une asymétrie de pouvoir et d'autorité entre le professeur (l'émetteur du discours) et les apprenants (les récepteurs). L'enseignant, le principal détenteur de la

parole, dirige les interactions, pose des questions et décide de ce qui est dit et comment et ses apprenants sont invités à écouter et à réagir à ce discours.

2.2 Taux gestuel E1

Il est important de noter la nécessité de comptabiliser le taux gestuel propre à chacun des deux enseignants. Nous voulons dégager le style gestuel de chacun des deux enseignants en nous basant sur la méthode de Azaoui (2014, p185)⁵⁰. Voici le taux gestuel de E1 présenté dans le tableau ci-dessous :

Nombre de mots	2825
Nombre de gestes	173
Taux gestuel	0.061

Tableau 20: Taux gestuel E1

Nous avons compté le nombre des mots de E1 (comme indiqué), et nombre total des gestes déployés par E1. Le calcul nombre de gestes divisé par le nombre de mots Il en ressort 2825 mots et 173 gestes ce qui a donné 0.061. Cette opération nous mène à dire que le taux gestuel de E1 est à 61%.

Taux gestuel E2

Nombre de mots	3057
Nombre de gestes	244
Taux gestuel	0.079

Tableau 21: Taux gestuel E2

Nous avons procédé de la même manière pour E2.

Le taux gestuel de E2 est à 86% ce qui signifie que la production gestuelle de E2 qui accompagne ses interventions verbales est à 79% des gestes.

Pour évaluer la significativité statistique des résultats quantitatifs, nous allons procéder à un calcul d'écart relatif qui nous permettra de voir l'écart des taux gestuel des deux corpus et de s'assurer de la compatibilité de nos données quantitatives. Cette opération se calcule ainsi :

$$\text{Ecart relatif} = \frac{\text{taux gestuel le plus élevé} - \text{Taux gestuel le plus faible}}{\text{taux gestuel le plus élevé}}$$

⁵⁰ « L'intérêt de ces calculs est de pouvoir rapidement effectuer des comparaisons quantitatives entre les différents corpus » (Azaoui, 2014, p. 185)

Taux gestuel le plus faible

$$0.079-0.061/0.061= 0.29 \text{ (soit 29\%)}$$

Cela veut dire que le taux gestuel de E2 est supérieur à E1 de 40% .

2.3 La répartition gestuelle

En nous référant à notre catégorisation citée plus haut, nous avons dressé un tableau pour chacun des enseignants filmés avec les récurrences comme suit :

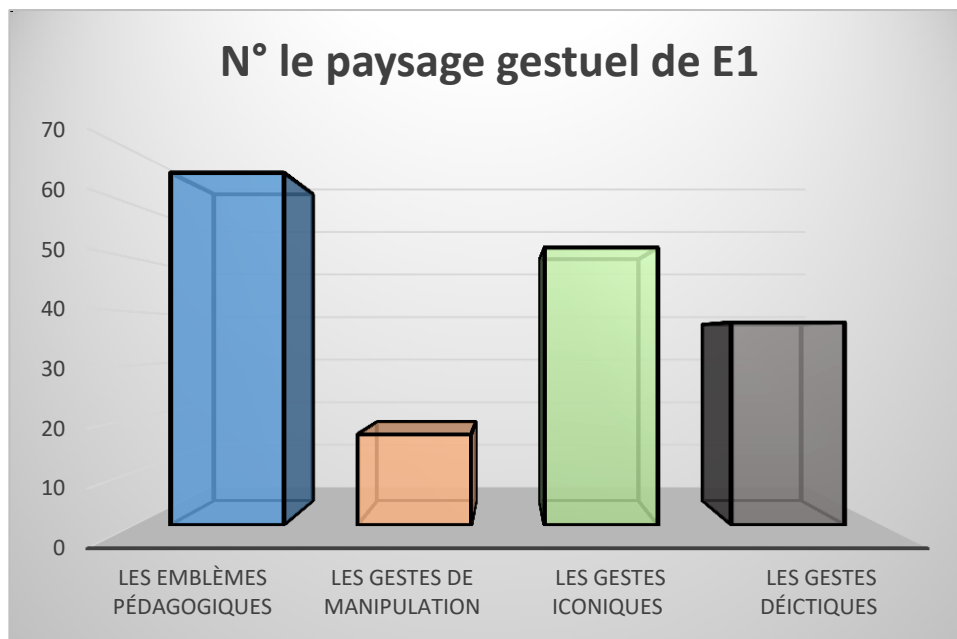
2.3.1 Le paysage gestuel de E1

Catégorie gestuelle	Les emblèmes pédagogiques	Les gestes de manipulation	Les gestes iconiques	Les gestes déictiques
Nombre de gestes	66	17	52	38
POURCENTAGE	38.15%	9.82%	30.05%	21.96%

Tableau 22: le paysage gestuel de E1

Les données quantitatives présentées dans le tableau n°23 nous renseignent sur la répartition des quatre catégories majeures des gestes pédagogiques de l'enseignant homme E1 à savoir : les gestes emblèmes, les gestes iconiques, les gestes de manipulation et les gestes déictiques. Voici le graphique qui le montre :

Voici un graphique qui représente le paysage gestuel de E1 :



Graphique 13: paysage gestuel E1

La catégorie gestuelle la plus fréquemment utilisée, comme le montre le tableau et le graphique, est le geste emblème pédagogique avec 66 gestes sur les 173 gestes annotés qui donne le pourcentage le plus élevé de 38.15% pour E1. Ces chiffres sont fortement alimentés par les gestes habituels de l'enseignant au sein de sa classe.

En deuxième position, se trouvent les gestes iconiques avec 52 occurrences qui donnent le pourcentage de 30.05%. Cela s'explique par la fonction d'information de cette catégorie puisque E1 tente d'appuyer l'explication des mots, qu'il juge nécessitant un étayage, par les gestes iconiques.

Les gestes déictiques occupent la troisième position chez E1 d'un pourcentage de 21.96% avec le nombre de 38 gestes. E1 recourt à cette catégorie pour montrer du doigt le référent.

Or, les gestes de manipulation se placent à la quatrième et dernière position chez E1, qui n'est pas le cas chez E2, avec seulement 17 occurrences qui fait 9.82%. E1 recourt à cette catégorie pour manipuler généralement les outils centraux tels que le PC pour mettre en marche ou arrêter la vidéo et ses fiches pédagogiques.

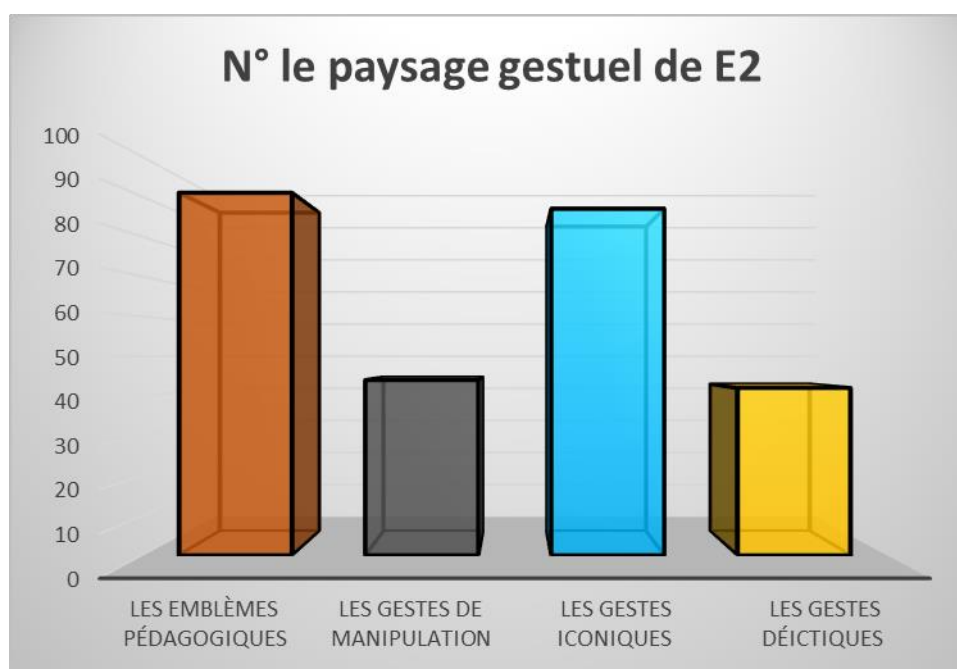
Nous continuons avec le paysage gestuel de E2 comme indiqué dans le tableau suivant :

2.3.2 Le paysage gestuel de E2

CATEGORIE GESTUELLE	Les emblèmes pédagogiques	Les gestes de manipulation	Les gestes iconiques	Les gestes déictiques
NOMBRE DE GESTES	91	44	87	42
POURCENTAGE	34.46%	16.66%	25.75%	15.90%

Tableau 23: le paysage gestuel de E2

Le tableau n°21 représente les données quantitatives sur les répartitions des gestes pédagogiques de l'enseignante E2 à savoir : les gestes emblèmes, les gestes iconiques, les gestes de manipulation et les gestes déictiques. Voici le graphique qui le montre :



Graphique 14: paysage gestuel E2

La première position revient aux gestes emblèmes qui sont les plus représentés avec 91 gestes emblèmes pour E2 qui donne un pourcentage de 34.46%. En deuxième position se placent les gestes iconiques avec 87 occurrences qui donnent lieu à un pourcentage de 25.75%. Les gestes de manipulation sont en troisième position avec 44 occurrences qui fait 16.66%. Les gestes déictiques occupent la quatrième et dernière position avec 42 occurrences et un pourcentage de 15.90%.

Ainsi, le paysage gestuel est dominé par les mêmes catégories gestuels chez E1 et E2, notamment les gestes emblématiques, les gestes iconiques. En revanche, chez E2, le geste de manipulation occupe la troisième place alors que chez E1 est en dernière position. Cela s'explique par la planification du cours de la part de E2 qui a prévu les images d'illustrations qui viennent étayer ses propos comme celle de la terre, la boîte de conserve, une poubelle, un sac poubelle, des gants...

La répartition des gestes mis en place par les E1 et E2 n'est pas compatible avec les paysages gestuels présentés par Tellier, ce qui démontre que l'usage des productions non verbales chez l'enseignant est conditionné par les sujets abordés, par le contenu sémantique du message-source, par le contexte et par les gestes des apprenants.

Nous passons à la distribution des différentes catégories ainsi que leurs types gestuels de chacun de l'enseignant E1. Il est à noter que le nombre total des gestes toutes catégories confondues est de 173 gestes pédagogiques déployés par E1. Voici le tableau 25 qui les représente :

Les emblèmes pédagogiques				Les gestes de manipulation		Les gestes iconiques		Les gestes déictiques	
digitaux	céphalique	manuels	proxéiques	d'outils centraux	D'outils périphériques	iconiques concrets	iconiques abstraits	déictiques concrets	déictiques abstraits
21	0	14	31	12	5	39	13	30	8
31.81%	0%	21.21%	46.96%	70.58%	29.41%	75%	25%	78.94%	21.05%
66				17		52		38	
38.15%				9.82%		30.05%		21.96%	

Tableau 24: Distribution des catégories et des types gestuels de E1

Le tableau 25 ci-dessus présente la distribution des catégories et des types gestuels de E1. Les colonnes recensent la catégorie principale qui est scindée en sous-catégories. Les occurrences de chacune des sous-catégorie gestuelle sont inscrites en nombre de gestes ensuite en pourcentage relatif à la catégorie de laquelle il est scindé. L'avant dernière ligne recense le nombre total des gestes de la catégorie principale. La dernière ligne nous renseigne sur les pourcentages par catégorie.

Selon le même modèle de tableau, voici celui de E2 qui récapitule en chiffres et en pourcentages les gestes pédagogiques mis en place. Il se focalise sur la répartition des gestes pédagogiques des différentes catégories et sous catégories ce qui donnera une analyse plus détaillée. Il est à noter que le nombre total des gestes relève à 244.

Les emblèmes pédagogiques				Les gestes de manipulation		Les gestes iconiques		Les gestes déictiques	
digitaux	céphaliques	manuels	proxéiques	d'outils centraux	D'outils périphériques	iconiques concrets	iconiques abstraits	déictiques concrets	déictiques abstraits
32	17	26	16	23	21	38	29	37	5
35.16 %	18.68%	28.57 %	17.58%	52.27 %	47.72%	56.71%	43.28%	88.09%	11.90%
91				44		67		42	
37.29%				18.03%		27.45		17.21%	

Tableau 26: Distribution des catégories et des types gestuels de E2

Ainsi le tableau n°26 fournit les représentations en chiffres de la distribution des catégories et des types gestuels qui en découle de E2. Les colonnes recensent la catégorie principale qui est scindée en sous-catégories qui sont les types. Les occurrences de chacune des sous-catégories gestuelles sont inscrites en nombre de gestes. La dernière ligne recense le nombre total des gestes de la catégorie principale.

Puisqu'il ne s'agit pas d'une comparaison entre les profils gestuels des deux enseignants, nous allons représenter chacun des deux enseignants sur un histogramme séparé. Afin de discuter ces données statistiques, et dans un souci organisationnel, nous étalerons l'analyse des résultats et la discussion en répartissant en quatre parties analytiques. Ainsi, chacune des quatre présentera une catégorie de geste pédagogique, la discussion des statistiques pour en déduire les résultats.

Nous constatons, selon ces statistiques, qu'il existe une différence significative entre les deux enseignants, une typologie des gestes et autres productions non verbales en compréhension de l'oral. Les gestes pédagogiques emblèmes sont davantage représentés ; nous constatons plus d'iconiques que de déictiques. En analysant les graphiques de la distribution des différentes catégories gestuelles retenues pour notre corpus, il s'avère que les emblèmes pédagogiques occupent la première place du classement. Ils regroupent 38.15% des gestes annotés pour E1 et 34.46% pour E2. Cela laisse voir quelques régularités pertinentes. Le type le plus fréquent est le geste emblème pédagogique. Il

s'agit de gestes conventionnels au sein de la classe qui sont utilisés pratiquement par la majorité des enseignants. Ils représentent 1/3 de toutes les productions non-verbales annotées.

Le nombre élevé des gestes iconiques s'explique, à l'instar des études cognitives, par des facteurs tels le statut de la langue française qui est une langue totalement étrangère d'autant plus dans des zones rurales où le français n'est pas pratiqué au quotidien et hors la classe de FLE. Cela incite les enseignants à recourir fréquemment à l'utilisation des gestes iconiques concrets soient-ils ou abstraits. D'ailleurs, quand l'enseignant juge la complexité du référent, il fait appel aux gestes iconiques notamment pour les verbes d'action ou les verbes d'état. Nous allons discuter des fonctions du geste iconique dans la partie 3 de ce qui suit.

Ainsi, nous allons entamer notre discussion en accordant une partie pour chacune des catégories gestuelles retenues pour notre étude dans l'ordre suivant les résultats obtenus. Les analyses font ressortir plusieurs éléments que nous présentons en quatre temps. Nous commencerons par les gestes emblèmes les plus fréquents. Dans un souci de pertinence de l'analyse de la distribution gestuelle des deux enseignants, nous avons jugé utile d'accorder une analyse approfondie et détaillée des gestes emblèmes pédagogiques puisqu'ils sont les plus représentés. Dans ce sens, nous scinderons l'analyse des gestes emblèmes en deux parties. La première sera consacrée à la morphologie des gestes emblèmes pédagogiques. Quant à la deuxième partie, il sera question des fonctions des différents types du geste emblèmes. Ensuite, nous enchaînerons avec les gestes de manipulation, qui seront suivis par les gestes iconiques pour terminer avec les gestes déictiques.

3 Les gestes emblèmes en compréhension de l'oral

La première catégorie porte sur les gestes emblématiques qui regroupent à leur tour une sous-catégorie avec quatre types de gestes, tels les emblèmes digitaux, les emblèmes céphaliques (les hochements et les secouements de tête), les emblèmes proxémiques. La quatrième sous-catégorie d'emblème concerne les gestes emblèmes, assez prépondérants dans notre corpus : il s'agit de gestes manuels interrogatifs.

Nous rappelons que notre problématique s'inscrit dans le domaine des études de la gestuelle « Gesture Studies ». Dans une approche écologique, nous cherchons à détecter les gestes emblématiques de l'enseignante observée ainsi que le code pédagogique

commun gestuel avec ses apprenants. L'analyse des pratiques gestuelles emblématiques filmées et observées de l'enseignante lors de la séance de compréhension de l'oral permettra de répondre à nos questions posées dans la partie « problématique ». Quels sont les gestes emblèmes récurrents ? Quelles sont leurs morphologies ? Notre objectif est de relever les gestes emblèmes, les analyser, les décrire, les interpréter selon la situation dans laquelle ils sont produits tout en proposant une catégorisation fonctionnelle des gestes emblématiques basée sur l'observation de la même classe. Pour notre part, nous allons traiter le geste emblématique chez l'enseignant, dit aussi conventionnel ou autonome, tel qu'il est cité par Kendon (2004) dans sa dimension pédagogique et non pas culturelle. Par ce dernier nous entendons les gestes conventionnels au sein de la classe de langue.

Ces résultats, discutés au regard des objectifs de recherche poursuivis, sont scindés en deux grandes parties. Ils soulèvent, dans un inventaire des principaux gestes emblèmes. Ainsi, nous proposons une classification morphologique et fonctionnelle de la gestuelle emblématique de l'enseignante observée.

Nous attribuons à chacun des gestes emblèmes regroupés selon leurs morphologies, une image à partir d'une capture de vidéo de notre corpus en guise d'illustration, avec les expressions verbales qui lui correspondent suivi d'une description détaillée de sa réalisation.

Voici le schéma qui représente cette catégorie avec ses quatre types :

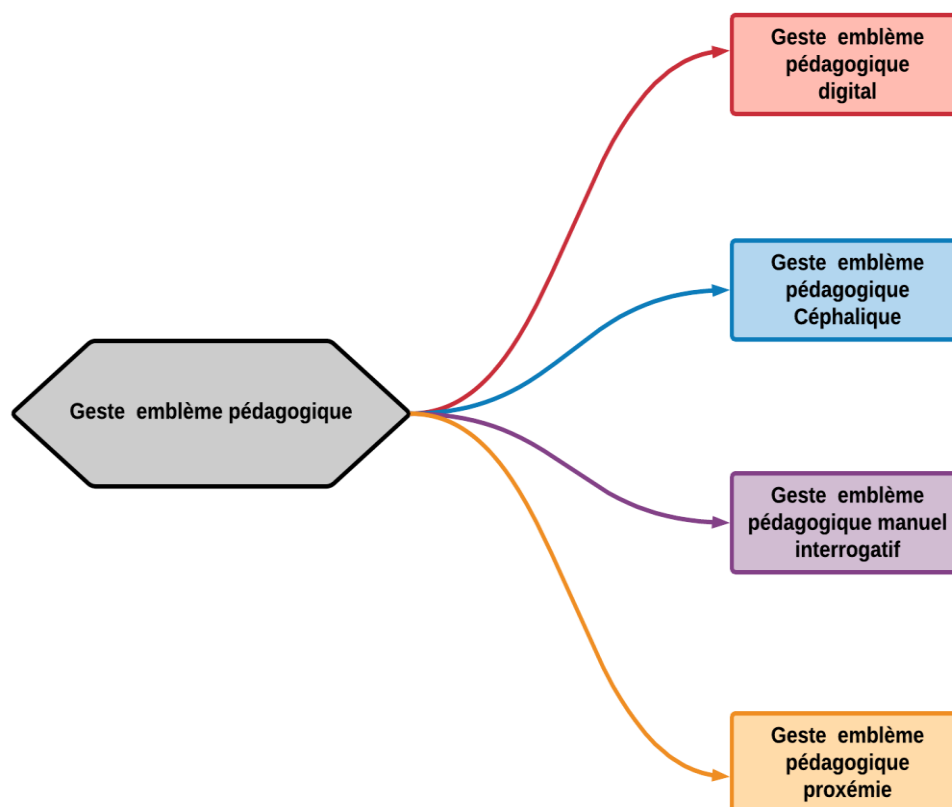


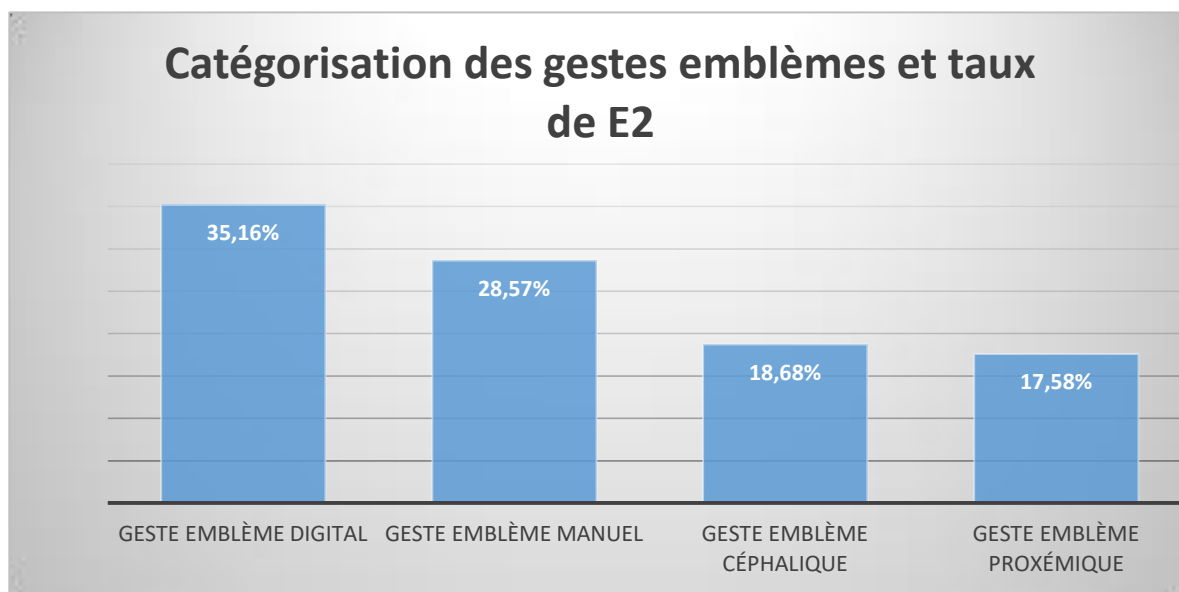
Figure 11: le geste emblème pédagogique et ses quatre types

Etant donnée la nature didactique de notre objectif, nous avons opté pour une catégorisation fonctionnelle. Ceci dit, nous avons distribué les gestes emblèmes dans différentes catégories et sous catégories en considérant les fonctions communicatives des interactions qui correspondent aux gestes emblèmes relevés.

Nous avons recensé des gestes emblématiques produits avec le pouce ou l'index ou les doigts que nous avons annotés digitaux. L'enseignante utilise généralement sa main d'où les gestes emblématiques manuels. Parfois elle accompagne sa parole en hochant sa tête ou en la secouant d'où les gestes emblématiques céphaliques. Dans le même sillage, l'enseignante use d'un emblème pédagogique assez répandu dans notre corpus de rapprochement physique qui est la proxémie.

3.1 Taux gestuels emblématiques

Après avoir catégorisé les gestes emblèmes les plus prépondérants, nous sommes passés au comptage du nombre de chacun de ces gestes emblématiques retenus pour cette



Graphique15: Taux des types gestuels emblématiques chez E2

étude. Et il en ressort : 35,16% des digitaux, 28,57% des manuels, 18,68 des céphaliques et 17,58 des proxémiques. Voici ci-dessous le graphe qui représente ces taux.

Ces chiffres sont révélateurs, les gestes emblématiques digitaux sont les plus sollicités par l’enseignante. Ces gestes interviennent le plus souvent dans notre corpus représentant ainsi un grand pourcentage (35,16%) de tous les gestes emblèmes. Cela peut s’expliquer par le fait que le geste emblème digital est parfois co-verbal et parfois il substitue la parole. Prenons l’exemple de l’occurrence où l’enseignante recourt à un geste emblème digital quand elle donne la consigne de « écoutez attentivement » elle met son index près de son oreille (voir figure 12). Pareillement pour E1, à chaque fois qu’il demande à ses apprenants de se référer à la vidéo, il pointe son index en direction du PC. Aussi, ces statistiques sont peut-être dues au fait que nous avons pris pour emblématique les gestes déictiques conventionnels et conversationnels au sein de la classe comme le montre l’exemple cité.



Figure 12: geste emblème digital qui renvoie à "écoutez"

Le taux des gestes emblèmes manuels forme une bonne partie des récurrences 28,57%. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignante appuie son verbal avec ces gestes manuels comme l'exemple des questions le même emblème se répète à chaque fois que l'enseignante pose une question pour montrer qu'il s'agit d'une question qui nécessite une réponse de la part de ses apprenants.

En plus, les emblèmes céphaliques occupent un taux assez réduit vu que généralement, l'enseignante focalise sa gestuelle sur les membres de son corps les plus saillants comme les mains et les doigts.

En dernier, le geste emblème proxémique est présent aussi dans notre corpus. Cet aspect de rapprochement physique de l'apprenant est surtout spécifique et récurrent quand un apprenant bute, ne parvient pas à trouver la bonne réponse ou le bon mot, ou commet une erreur, l'enseignante se rapproche de son apprenant pour l'aider, le corriger ou l'encourager. Nous allons citer quelques exemples relatifs à ce genre de proxémie dans la partie suivante.

3.2 Catégorisation des gestes emblèmes

3.2.1 Emblèmes digitaux :

Nous allons commencer notre analyse par les emblèmes digitaux. Rappelons que ces emblèmes sont des gestes produits avec les doigts, généralement le pouce ou l'index ou tous les doigts. Nous avons récolté plusieurs récurrences d'emblèmes digitaux. Sur les 32 gestes emblèmes digitaux produits par l'enseignante, nous comptons 17 gestes

digitaux produits avec le pouce mais qui n'ont pas la même signification ni la même fonction à titre d'exemple la figure 12 qui représente un geste emblème digital assez récurrent dans la classe de FLE et qui accompagne la consigne : « écoutez ! »

Prenons, dans un premier temps, l'exemple du tour 3 du tableau N°32, où l'enseignante a recouru au geste emblème digital en mettant le pouce derrière l'épaule pour apporter un éclairage par rapport au terme « précédent ».

Timing	N° tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	1	E2	hier on a terminé avec le projet numéro↑:::	sur l'estrade, l'enseignante exécute un geste iconique les mains ouvertes
	2	TC	Trois	
	3	E2	alors quel est quel était le thème du projet 3 ? ↑	Geste emblème le pouce vers l'épaule orienté à l'arrière qui renvoie au projet précédent, de thème Comme les apprenants ne répondent pas à la question de l'enseignante, celle-ci ressent le besoin de clarifier sa question en répétant le mot « thème », où elle exécute un geste iconique qui représente une sorte de globe illustrant métaphoriquement le mot « thème »; elle dessine le globe en l'air et termine son geste en dirigeant ses deux mains
	4	E2	le thème↑ :::: on a parlé de quoi ?	Geste iconique qui renvoie à projet
	5	E2	de catastrophe↑ :::	L'enseignante cherche l'achèvement de la phrase

Tableau 26 : Tour de parole du corpus où E2 fait appel au geste emblème digital avec le pouce orienté vers l'arrière

Dans cette situation, il semble que E2 anticipe l'utilisation du geste co-verbal en choisissant le mot qui va poser problème de la part des apprenants. Ainsi, elle opte pour un emblème digital du pouce pour renforcer son verbal. La Figure n° 13 donne à voir la morphologie de ce geste.



Figure 13 : Geste emblème digital avec le pouce au-dessus de l'épaule orienté vers l'arrière pour exprimer « *précédent* »

Dans un second temps, nous avons relevé, dans le tour 148 du tableau 33, le même geste digital le pouce derrière le dos mais cette fois-ci cet emblème renvoie à « *leur* ».

Timing	N° tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	145	FI	oui INESS↑	ensuite elle donne la parole à une autre apprenante
	146	2	Qu'est-ce que tu vois dans l'image	E2 interroge un autre apprenant
	147	FI	je vois euh les enfants avec ma grand-mère	
9 :48	148	2	les enfants avec TA grand-mère [wela] (ou) avec LEUR grand-mère ?	E2 intervient et corrige l'apprenante avec deux gestes emblèmes digitaux le premier l'index orienté vers l'apprenante pour dire « <i> ta </i> ». elle continue avec un deuxième emblème digital avec le pouce au-dessus de l'épaule orienté vers l'arrière pour exprimer « <i> leur </i> »
	149	FI	avec leur grand-mère	
	150	2	avec leur grand-mère oui très bien	

Tableau 27: Tour de parole du corpus

Pour corriger l'erreur d'ordre grammatical quant à l'emploi du déterminant possessif « leur », E2 accompagne l'explication par un emblème co-verbal pour montrer à AFI que « ma » renvoie à la première personne du singulier en orientant son index vers elle. Elle enchaîne avec le geste digital le pouce derrière le dos mais cette fois-ci cet emblème renvoie à « leur ». Donc à travers cet étayage, nous remarquons la superposition de deux gestes emblèmes digitaux le premier avec l'index orienté vers l'apprenante pour dire « ta grand-mère » et le deuxième avec le pouce pour dire « leur grand-mère ». Cette occurrence est illustrée par la figure n°14.



Figure 14 : Geste emblème digital avec le pouce au-dessus de l'épaule orienté vers l'arrière pour dire « leur »

Dans un troisième temps, l'enseignante recourt à ce même geste digital mais cette fois-ci il renvoie à « hier ».

Timing	N° tour	locuteur	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	404	E2	alors oui↑:::euh te tesnime qu'est-ce qu'il faut faire pour protéger la nature ? ↑	
	405	AFT	Sac euh sac :::	
28 :37	406	E2	il faut il faut :::	Geste iconique de l'action jeter
	407	AFT	jette	
	408	E2	il faut↑::: qu'est-ce que je mets après un verbe à l'in:::finitif? ein :: hier on a fait la leçon↑	Geste emblème digital avec le pouce au-dessus de l'épaule orienté vers l'arrière pour exprimer « hier »
	409	E2	on a fait la leçon avant-hier avant-hier on a fait la leçon↑ répète farid	

--	--	--	--	--

Tableau 28: Tour de parole du corpus

Le tour 408 du Tableau n°34 représente cette occurrence où l'enseignante recourt à cet emblème pour désigner « hier » elle utilise ce geste emblème digital avec le pouce au-dessus de l'épaule orienté vers l'arrière. (Figure n°15)



Figure 15 : Geste emblème digital avec le pouce au-dessus de l'épaule orienté vers l'arrière pour exprimer la notion du temps « hier »

Ces trois images (figures : 13,14,15) illustrent parfaitement la morphologie de ce type de divergence quant à la signification de cet emblème. De fait, le même emblème digital du pouce sur l'épaule orienté vers l'arrière qui renvoie à trois notions différentes.

En revanche, nous nous interrogeons sur le code gestuel commun, mis en avant par Tellier (2008) cité plus haut. Nous pourrions rajouter un détail très pertinent aux conditions du code commun proposé par Tellier. Certes, le geste emblème doit être associé au même sens par ailleurs, il peut être polysémique et son interprétation dépend du contexte dans lequel il est produit.

Nous pensons que le vrai sens du geste emblème ne repose pas seulement sur sa morphologie, mais plutôt sur le contexte dans lequel il est utilisé et sur le verbal de l'enseignant.

Nous pouvons en déduire que le sens du geste pédagogique emblème est polysémique. Donc il est impossible qu'il soit toujours associé au même sens. Ceci dit, nous pensons qu'il n'y avait pas de raison du côté des apprenants pour les mésinterpréter puisque ces emblèmes sont familiers pour les apprenants.

Dans ce même sillage, parmi les emblèmes digitaux les plus répandus dans notre corpus, nous avons relevé les gestes de compter sur les doigts effectués soit pour lister ou dans le but d'orienter l'apprenant que nous étudierons en post-doctorat.

3.2.2 Emblèmes manuels interrogatifs :

Nous poursuivons notre analyse avec les emblèmes manuels qui sont des gestes produits avec la main gauche ou la main droite ou les deux mains à la fois que nous avons recensé des deux séances filmées. Ce type d'emblème constitue 28,57% des gestes emblèmes produits par l'enseignante E2.

Notons que des 26 gestes emblèmes manuels recensés dans notre corpus, nous avons relevé 19 gestes emblèmes manuels que nous avons nommés « interrogatifs » et qui constituent le type d'emblème manuel le plus répandu dans notre corpus. Ces emblèmes, comme leur nom l'indique, sont des gestes pédagogiques qui accompagnent la question. A chaque fois que l'enseignante pose une question, elle accompagne son verbal interrogatif par un geste emblème manuel interrogatif où elle ouvre ses deux mains en les tournant de haut en bas. Cet usage est dû au fait que l'enseignante renforce le verbal et l'intonation avec le geste pour insister sur la forme interrogative de la question et incite ses apprenants à donner une réponse. Voici la figure 16 qui illustre la morphologie de cet emblème interrogatif :



Figure 16: Geste manuel interrogatif de E2 avec les deux mains.

Généralement, le recours à ce genre de gestuelle dépend du profil gestuel de l'enseignant. Aussi, l'utilisation de la main droite ou la main gauche dépend de la disponibilité de la main. En effet, nous avons observé une autre occurrence où l'enseignante n'utilise que la main gauche pour exécuter son emblème interrogatif. La figure présente sa morphologie.



Figure 17: Geste manuel interrogatif de E2 avec une seule main.

Cette occurrence est due à la multimodalité de l'action enseignante. E2 utilise un autre outil didactique, d'où la superposition de deux gestes de catégories différentes le premier emblème manuel interrogatif et le deuxième geste de manipulation d'outils périphériques⁵¹. Voici le tableau 35 qui fait ressortir ces gestes.

Timing	N° tour	LO C	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	80	2	la terre est triste !	avec l'image à la main
	81	2	pourquoi elle est triste ? pourquoi elle est triste ? pourquoi elle est triste ↑ parce qu'elle est:: en::: dan::::	geste emblème interrogatif avec la main droite exprimant une interrogation la question geste interrogatif
	82	LQ A	xxxx	
	83	2	pourquoi elle est triste? pourquoi? parce qu'elle est en :: dan:::	E2 cherche l'achèvement du mot « danger »
	84	LQ A	danger	
	85	2	parce qu'elle est en danger ↑. la terre est triste parce qu'elle est en danger.	

Tableau 29: Tours de parole : geste manuel interrogatif de E2 avec une seule main.

Dans le présent exemple, l'enseignante explique que « la terre est triste » et interroge ses apprenants au tour 81 : « pourquoi elle est triste ? ». Afin de mener à bien l'explication et faire comprendre à ses apprenants qu'elle pose une question, elle déploie deux gestes pédagogiques. Puisque sa main droite n'est pas libre car elle porte une image

⁵¹ Voir la partie gestes de manipulation des outils

illustrative de sa question, elle déploie le geste interrogatif avec une seule main : la figure n°18 reflète le recours aux deux gestes.

3.2.3 Emblèmes céphaliques :

Nous continuons notre analyse par les emblèmes céphaliques qui sont des gestes produits avec la tête et dont le but varie selon le contexte.

Timing	N° tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	125	E2	alors qu'est-ce que vous voyez sur cette image ? ↑	geste déictique entourant les images
8 :53	126	E2	oui iheb ↑	E2 hoche la tête et s'abaisse geste emblème pour donner la parole à Iheb
	127	AG I	les euh les	
	128	E2	je vois :::	E2 donne juste le début de la réponse.
	129	AGI	je vois :: les enfants ::	
	130	E2	très bien très bien iheb ↑	Hochement de tête pour interroger une autre élève Geste emblème
	131	AF	une euh	
	132	E2	je vois::: une phrase ↑	Geste iconique abstrait avec les deux mains tirées pour signifier phrase
	133	AF	je vois:: je vois une grand-mère	
9 :07	134	E2	très bien : je vois je vois une grand-mère !	Hochement de tête Geste emblème approbation

Tableau 30 : tours de parole où E2 déploie des gestes emblèmes céphaliques

Voici un exemple du tour 126 du tableau n°36, où l'enseignante se penche légèrement et hoche la tête pour donner la parole à Iheb. Elle recourt aux gestes emblèmes céphaliques le plus souvent pour accorder la parole à un apprenant et cela lui permettra de gérer les interactions. Ce geste a été automatiquement assimilé par l'apprenant qui a pris la parole suite à cet emblème céphalique.



Figure 18 : Geste emblème céphalique hochement de tête

Aussi, ce geste emblème céphalique sert à acquiescer ou réfuter la réponse de l'apprenant comme le montre le tour 134 du même tableau où E2 exécute un hochement de tête pour approuver la réponse de l'apprenante en la félicitant verbalement « très bien ». Ce geste emblème céphalique ne peut être représenté en une seule figure car le déplacement de la tête de E2 n'apparaît pas clairement. C'est pourquoi nous avons opté à une série de captures de vidéo pour mettre en exergue la morphologie de ce geste. Les figures n°21 et n°22 donnent à voir les hochements de tête de l'enseignante pour approuver la réponse de l'apprenant au tour 134. En outre, E2 recourt à un autre type de geste emblème qui est la proxémie en s'approchant de l'apprenante.

3.2.4 Emblème proxémique

Nous terminerons cette partie analytique par la proxémie. Nous avons jugé pertinent l'insertion de ce type d'emblème pédagogique car il est assez récurrent dans la classe de langue. Du corpus ressortent 16 gestes emblèmes proxémiques soit 17,58% des gestes emblèmes.

Timing	N° tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
--------	------------	-----	---------------	-----------

	152	E2	oui rachid qu'est-ce que tu vois dans l'image ? ↑	
0 :00	153	AGR	je vois dans l'image euh ::: je vois dans l'image euh :::	Geste emblème hochement de tête pour rassurer l'apprenant et lui montrer qu'il est sur la bonne voie
	154	E2	je vois :::::quoi ?	A voix basse
	155	AGR	la la ::: nature ↑	A voix basse
	156	E2	la nature ?	elle s'approche de l'apprenant (proxémie) s'abaisse, les deux mains dans les poches, se penche vers la bouche de l'apprenant.
	157	AGR	la nature ↑	
	158	E2	très bien alors où sont les enfants et la grand-mère où sont-ils ?	E2 hoche la tête en guise de félicitations

Tableau 31 : Tour de parole du corpus

Voici dans le tour 156 du tableau 37, aussitôt que l'enseignante a constaté la difficulté que AGR rencontre, elle se rapproche physiquement de lui. Ainsi, elle recourt aux hochements de tête pour l'encourager à continuer de parler et approuver sa réponse. Cette proxémie permet de le rassurer, de montrer que l'enseignante vient à sa rescousse. Les figures n°19 et 20 représentent cette occurrence.



Figure 19:proxémie



Figure 20: proxémie

Cette dimension distancielle en dit beaucoup sur l'affectivité de l'enseignante. Donc, nous déduisons que la proxémie contribue à établir un climat affectif dans la classe et à atténuer l'aspect formel du cours de langue. Elle reflète, également, l'intérêt que porte l'enseignant à son apprenant.

Il importe avant d'aller plus loin de relever les observations les plus pertinentes quant à l'utilisation des différents types d'emblèmes pédagogiques. D'abord, nous avons constaté que E2 produit simultanément le geste avec la parole. La majorité de ces gestes conversationnels, à des fins éducatives, ont été immédiatement reconnus par les apprenants. Ces gestes sont codifiés et répétés plusieurs fois dans la même situation. Ainsi, en produisant ces gestes de manière récurrente et précise, l'enseignante facilite à ses apprenants de se familiariser avec ses gestes, d'accéder au sens, de prendre la parole et de se corriger.

Donc, nous pouvons déduire que les gestes emblèmes pédagogiques sont des gestes qui s'appuient sur le mouvement des mains, des bras, des doigts, de la tête et de déplacement pour traduire un ordre, un lieu, un état, une notion, un concept ou une action. Ils sont notamment co-verbaux, conventionnels au sein de la classe. Ils sont mémorisés par les apprenants car ils sont fréquemment utilisés par l'enseignant ainsi ils deviennent familiers. Ils sont polysémiques puisqu'un même emblème peut être associé à différents sens.

Ceci dit, faire référence au rôle et à l'organisation du geste dans les interactions didactiques nécessite une recherche sur les fonctions de la gestuelle enseignante.

3.3 Les fonctions des gestes pédagogiques

Des didacticiens et des linguistes se sont intéressés aux fonctions des gestes pédagogiques, chacun à son tour a proposé une classification des fonctions comme Grant. M et Dorothy Grant Henning (1971), Maria Clara Ferrao Tavares (1999), Coletta (2005)

et Tellier (2006). Par ailleurs peu de travaux évoquent les fonctions du geste emblème à part entière. C'est pourquoi nous nous interrogeons dans cette partie, sur les fonctions des gestes pédagogiques emblématiques lors de l'activité de compréhension de l'oral.

Notre objectif est de chercher à regarder, à la loupe, pourquoi l'enseignante dans le cadre de sa classe, recourt-elle aux gestes pédagogiques emblématiques, en passant au crible les fonctions de ces derniers. Ainsi, nous proposerons une classification fonctionnelle des gestes pédagogiques catégorisés selon les objectifs de notre étude.

Pour élaborer une nouvelle catégorisation fonctionnelle, nous allons nous baser sur les travaux ultérieurs et les données de notre corpus afin de faire apparaître des fonctions pertinentes.

Dans un premier temps, nous citons l'étude de Grant. M et Dorothy Grant Henning (1971) qui accordent aux gestes éducatifs trois tâches. D'abord, celle de chef d'orchestre qui gère la classe et capte l'attention des apprenants. Ensuite, celle d'acteur qui consiste à clarifier le sens des mots par les gestes. Enfin, celle de technicien qui interagit avec le matériel et l'environnement scolaire. Ces mêmes chercheurs ont mis à jour un classement fonctionnel en proposant deux fonctions du geste pédagogique :

- Fonction éducative qui intègre les mouvements produits consciemment pour transmettre le sens et pour gérer les interactions.
- Fonction personnelle qui considère les mouvements personnels sans intention éducative.

Ensuite, en 1977, ils ont rajouté une troisième fonction dite « interactionnelle » qui prend en compte les gestes destinés à promouvoir le dialogue.

Dans un second temps, Maria Clara Ferrao Tavares (1999 : 153-170) accorde au geste pédagogique quatre fonctions :

- Fonction sémantique qui englobe les comportements illustratifs.
- Fonction symbolique qui est en relation avec la disposition du mobilier et des interlocuteurs.
- Fonction pragmatique qui considère les comportements culturels.
- Fonction affective ou relationnelle qui se manifeste par l'aspect non-verbal lié à la gestion de la classe.

Quant à Colletta (2005), il met en avant quatre fonctions à savoir :

- Fonction référentielle
- Fonction de structuration
- Fonction interactive
- Fonction expressive

Voici un tableau récapitulatif des fonctions du geste coverbal selon Coletta (2005, p.33)

Fonction référentielle	Fonction de structuration	Fonction interactive	Fonction expressive
participent à la construction du sens	servent tout à la fois la mise en relief des unités de la parole (syllabe, mot, groupe de souffle) et la démarcation des unités du discours	régulation et la synchronisation des activités de parole (signaler ses intentions immédiates en matière de prise, maintien ou cession de la parole)	cadrer son activité énonciative par le marquage de l'acte de parole ou l'expression d'attitudes et d'émotions

Tableau 32 : Les quatre fonctions de Colletta (2005) des gestes coverbaux

Selon Coletta (2005), les gestes coverbaux incluent les « gestes manuels ou céphaliques », les « mimiques faciales », les « changements de postures », les « mouvements d'approche, de recul et de contact corporel », les « évitement[s] et contact[s] oculaire[s] » (ibid.).

Pour notre part, nous retenons le tableau récapitulatif ⁵² des différentes fonctions du geste pédagogique que Tellier a proposé. Ainsi, nous prendrons en considération la catégorisation fonctionnelle de cette dernière en l'enrichissant par un métissage des autres fonctions citées plus haut selon nos besoins d'étude.

Gestes d'information	Susciter, attirer l'attention Gestes d'information lexicale Gestes d'information grammaticale
Gestes d'animation	Gestes de gestion en classe Gestes de gestion des interactions et de la participation

⁵² Tableau : catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique en classe de langue (Tellier. M, 2006 : 100)

Gestes d'évaluation	Encourager Féliciter, approuver Signaler une erreur, corriger
----------------------------	---

Tableau 33 : catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique selon Tellier

Ainsi, selon Tellier (2006, p.322), ces fonctions des gestes dépendent de la personne qui les utilise et à son profil gestuel.

Le profil gestuel

Ce concept mis en avant par Tellier (2006, p.322), est déterminé par deux facteurs externes ou internes. Le facteur interne compte sept critères : le caractère, la personnalité, le style cognitif, le niveau de compétence langagière, le sexe, l'âge et la santé mentale. Quant au facteur externe, il comprend la langue, la culture, la classe sociale

Tellier (2006, p.335) met en avant six caractéristiques variables du profil gestuel :

« parties du corps impliquées ; amplitude des mouvements ; utilisation de l'espace gestuel types de gestes utilisés ; quantité et fréquence des gestes ; fluidité et rythme ».

Ainsi, le profil gestuel de l'enseignant se compose d'un ensemble de caractéristiques qui englobent les parties du corps sollicitées, l'utilisation de l'espace gestuel, la nature des gestes employés, leur degré d'expressivité, leur fréquence d'utilisation et leur fluidité. Bien que certaines influences sur le développement de ce profil gestuel soient perceptibles dès la petite enfance, telles que le profil de la communauté socio-culturelle, le style cognitif et l'éducation, d'autres facteurs émergent plus tard dans la vie et continuent de se transformer au fil du temps. Parmi ceux-ci, on peut citer le niveau de compétence linguistique, l'état de santé mentale, l'âge, la profession et la personnalité, qui contribuent à l'évolution du profil gestuel de l'individu. En effet, nous considérons que chaque enseignant a sa propre personnalité gestuelle c'est la raison pour laquelle nous avons opté pour ce corpus et cette analyse intra-individuelle sans pour autant comparer la façon de gestualiser d'un enseignant à un autre.

Afin de parvenir à la création d'une ébauche fiable de classification fonctionnelle des gestes emblématiques, nous avons procédé à un métissage des différentes classifications recensées lors de la revue de littérature et citées plus haut. Selon notre corpus, nous avons répertorié cinq fonctions. La première est la fonction d'information qui se subdivise en trois sous-fonctions à savoir la fonction d'information grammaticale, la fonction d'information lexicale et la fonction d'information phonologique. La deuxième est la fonction d'animation interactionnelle. La troisième est la fonction

évaluative qui, à son tour, se démultiplie en trois sous-fonctions : les gestes emblématiques pour approuver la bonne réponse de l'apprenant et l'encourager, pour le féliciter ou pour signaler une erreur. La quatrième est celle de la proxémie à fonction affective. Quant à la cinquième fonction, nous proposons une fonction d'adaptation pédagogique.

3.3.1 La fonction d'information

La fonction d'information permet de renforcer le contexte énonciatif de l'enseignant en apportant plus d'emphase au contexte verbal. Ceci dit que le recours aux gestes emblématiques pédagogiques en concomitance avec la parole apporte une précision et une information qui pourrait simplifier les dires. Cette fonction d'information se subdivise en trois sous fonctions selon le contexte et l'intention de l'enseignant : la fonction d'information linguistique grammaticale, la fonction d'information linguistique lexicale et la fonction d'information linguistique phonologique.

3.3.1.1 La fonction d'information linguistique grammaticale

La fonction d'information grammaticale sert à corriger des erreurs d'ordre syntaxique. De notre corpus ressort une occurrence où l'apprenant commet une erreur grammaticale comme citée au tableau 38, au tour 160, AGR inverse verbe sujet « sont-ils euh ::: ». L'enseignante exécute d'abord un geste avec la tête en tournant la tête légèrement à droite puis à gauche pour montrer à l'apprenant qu'il doit inverser sujet verbe. En utilisant cet emblème céphalique, l'enseignante montre à l'apprenant qu'il doit inverser. Il semble que l'apprenant a très bien interprété le geste emblème de l'enseignante puisqu'il s'est corrigé de suite au tour 163.

Timing	N° tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
10 :24	160	E2	Oui rayane	Geste emblème avec la tête pour donner la parole à l'apprenant
10 :27	161	AG R	Sont-ils euh :::	
	162	E2		geste avec la tête pour montrer à l'élève qu'il doit inverser sujet verbe geste emblème
	163	AG R	Ils sont ou euh ou	
10 :30	164		Ils sont AU	geste emblème de correction phonétique O en tournant le doigt autour de la bouche
10: 35	165	AG R	au parc :: de loisirs ils sont au parc de loisirs ↑	

	166	E2	très bien ils sont au parc de loisirs ↑	les mains dans les poches
--	-----	----	---	---------------------------

Tableau 34 : représente les tours de parole où l'enseignante exécute un geste emblème pour corriger l'erreur grammaticale de AGR

Dans le même ordre d'idées, nous avons relevé, une occurrence où E2 lève l'index et le balance de gauche à droite pour exprimer la négation : ce que nous avons nommé, emblème pédagogique négatif assez récurrent dans la classe de langue.

Timing	N° tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
0 :19	266	E2	alors est-ce que ce geste est bon ? ↑	
0 :31	267	E2	ce geste n'est pas bon !	geste emblème négatif avec l'index
	268	2	ce geste :: n'est pas bon pour::: ↑	E2 cherche l'achèvement de la phrase. Elle recourt à un geste déictique pour monter l'image collée au tableau la planète Terre pour geste iconique global pour exprimer la terre geste iconique global pour exprimer la terre

Tableau 35 : représente les tours de parole où l'enseignante exécute un geste emblème négatif à fonction informative

Au tour 267, l'enseignante a recouru à cet emblème négatif pour insister sur la forme négative en accompagnant son verbal « Ce geste n'est pas bon ! ». Elle pose une question « alors est-ce que ce geste est bon ? » pour montrer à ses apprenants que le fait de jeter des ordures par terre n'est pas un bon geste et insister sur cet aspect négatif. La fonction de ce geste emblème est informative grammaticale.

3.3.1.2 La fonction d'explication linguistique lexicale

Selon la théorie du processus du geste lexical (Krauss, 1998, 2000), les gestes augmentent l'activation du lexique et rendent son accès plus facile. Cette fonction sert à donner des précisions et des explications lexicales. Dans ce sillage, nous avons relevé des occurrences où l'enseignante accompagne son verbal par des gestes pédagogiques pour donner des explications sur un terme précis, voici le tableau qui ressort cette récurrence.

Timing	N° tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	1	E2	alors quel est quel était le thème du projet 3 le thème du projet précédent ? ↑	Geste emblème le pouce vers l'épaule orienté à l'arrière qui renvoie au projet précédent,

Tableau 36 : représente les tours de paroles où l'enseignante exécute un geste emblème pour expliquer le terme « précédent »

L'exemple suivant qui porte sur l'explication lexicale où l'enseignante réalise un emblème digital avec le pouce. L'enseignante entame son cours par un rituel qui consiste à faire un rappel. Puisqu'il s'agit de la première séance d'un nouveau projet, l'enseignante focalise son rappel sur le thème du projet précédent afin d'introduire le nouveau. Elle accompagne sa question sur le thème précédent avec un geste emblème digital avec son pouce vers l'épaule orienté à l'arrière qui renvoie au « projet précédent ». Donc, la fonction de ce geste est informative lexicale puisque l'enseignante tente d'expliquer le terme « précédent » en utilisant un emblème digital. Le recours à ces emblèmes pédagogiques co-verbaux est dû, à la fois, à la difficulté anticipée par E2 du terme « précédent » pour assurer évidemment l'accès au sens, au contexte du FLE et au niveau limité des apprenants. Ainsi, E2 recourt au geste pédagogique vu la nécessité de renforcer la transmission d'un nouveau vocabulaire pour enrichir le répertoire linguistique de ses apprenants.

A noter que les apprenants n'ont pas réagi à ce renforcement gestuel car il semble que le terme précédent n'a pas été assimilé par les apprenants quoique E2 a tenté de le reproduire plusieurs fois mais en vain. Ceci dit que le geste emblème n'est pas toujours un outil facilitateur pour accéder au sens de termes notamment ceux qui sont peu utilisés et ne font pas partie du code commun. Dans ce cas-là, nous ne pourrions pas qualifier ce geste d'emblème, nous le classerons avec les gestes déictiques.



Figure 21 : explication du terme « précédent » par un geste pédagogique

Dans le même ordre d'idées, les gestes manuels, dans leur fonction d'information (Tellier 2006), contribuent à faciliter l'accès au sens du message transmis par l'enseignant en désambiguïsant gestuellement le mot employé. Ainsi, il semble que E2 juge que ce terme « précédent » constitue le pivot de la phrase est particulièrement important pour saisir le sens de la phrase. Aussi, elle suppose que le mot « précédent » est inconnu de la part des apprenants et va leur poser problème de compréhension.

3.3.1.3 La fonction d'information linguistique phonologique

De notre corpus ressort des gestes à fonction phonologique. Dans le tour 163, nous avons relevé une occurrence où le geste emblème digital a une fonction linguistique phonologique au tableau 43 que voici :

Timing	N° tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
10 :24	159	E2	oui réda↑	Geste emblème avec la tête pour donner la parole à l'apprenant : fonction d'animation interactionnelle.
10 :27	160	AGR	sont-ils euh :::	AGR ne parvient pas à répondre à la question
	161	E2	ils sont	geste avec la tête pour montrer à l'élève qu'il doit inverser sujet verbe geste emblème
	162	AGR	Ils sont ou euh ou :::	E2 réagit gestuellement face à son erreur sans l'interrompre en secouant la tête : geste emblème céphalique pour signaler l'erreur de l'apprenant
0 :30	163		Ils sont AU↑	geste emblème de correction phonétique [o] en tournant le doigt autour de la bouche
0: 35	164	AGR	au parc :: de loisirs ils sont au parc de loisirs	
	165	E2	très bien ils sont au parc de loisirs↑	les mains dans les poches

Tableau 37 : représente les tours de parole où l'enseignante exécute un geste emblème pour une correction phonétique

Dans cette situation, l'apprenant AGR est invité à répondre à la question « où sont les enfants ? », en répondant il commet une erreur d'ordre phonologique du phonème [o] qu'il prononce [u] « ils sont où ». La prononciation erronée de l'apprenant incite l'enseignante à faire appel à un geste emblème digital (figure n°22). En corrigeant

verbalement « au » [o], elle met son index autour de ses lèvres en faisant des tours autour de sa bouche pour corriger la prononciation et montrer comment il doit prononcer. L'objectif d'un tel recours est de montrer la prononciation correcte du [o] et éviter que l'erreur ne se reproduise.



Figure 22 : correction phonétique du phonème [o]

Cet usage est dû au fait qu'il s'agit peut-être d'erreur phonologique assez récurrente dans la production verbale des apprenants. En conséquence, il semble que l'enseignante s'efforce de favoriser l'acquisition maximale de la prononciation correcte des phonèmes français qui n'existent pas dans la langue arabe.

3.3.2 Fonction d'animation interactionnelle et stratégie de sollicitation

La récurrence des sollicitations relevée des deux corpus indique que, généralement, les deux enseignants filmés ne se contentent pas de solliciter un seul apprenant, ils cherchent inlassablement les plus passifs même quand ils ne demandent pas la parole.

Dans ce sens, du même tableau ci-dessus 43, ressort un emblème à fonction interactionnelle. Voici un exemple au tour 159 où l'enseignante donne la parole à un apprenant qui lève le doigt en accompagnant son verbal « oui Réda » avec un geste emblème céphalique en penchant la tête légèrement pour montrer à l'apprenant qu'elle lui cède la parole. Ce geste emblème céphalique d'inclinaison de la tête sert à gérer les interactions et à accorder la parole à l'apprenant vers lequel elle oriente son regard, penche sa tête et verbalise son nom. Il s'agit des procédés pour solliciter l'apprenant à prendre la parole, à agir ou à interagir. Dans ce contexte intervient, généralement, les deux modes le verbal et la gestuelle comme cité ci-dessus. Ainsi les autres apprenants

cesseront de demander la parole et suivront ce qu'il va dire. Donc, l'utilité est double accorder la parole et attirer l'attention des autres apprenants.

. En revanche, nous avons relevé plusieurs incidences où l'enseignante sollicite un apprenant sans le regarder du fait qu'elle déployait un autre geste simultanément. Voici un exemple dans les tours de paroles du tableau 44 :

Timing	N°tour	LO C	TRANSCRIPTION	REMARQUES
00 :40	11.	E2	alors prenez le livre le livre le livre ch	Elle prépare ses documents En voyant que les A ne réagissent pas à sa consigne elle éprouve la nécessité de recourir au gp elle prend le manuel geste de manipulation ensuite elle le montre aux apprenants : Geste déictique en montrant le livre
	12.	E2	on écrit la date	elle se dirige vers le tableau
	13.	E2	alors qui veut me rappeler la date d'aujourd'hui la date :::	en écrivant au tableau la date le dos tourné
	14.	AG	Maitresse maitresse maitresse	Un apprenant qui demande la parole debout
	15.	E2	Oui	Sans le regarder
	16.	E2	aujourd'hui	
	17.	E2	NON toujours toi :::::iness	
	18.	AF I	mardé dix maye	
	19.	E2	aujourd'hui euh on est	
	20.	AF I	aujourd'hui on est mardi 10 maye	
	21.	E2	mai on dit maye ?	
	22.	AF I	Mai	
	23.	E2	on dit mai très bien	
	24.	AF I	mai 2022	

Tableau 38 : tours de parole où l'enseignante sollicite l'apprenant sans le regarder.

Ces tours de parole nous montrent que E2 tente de gérer plusieurs tâches à la fois à savoir :

- donner une consigne au tour 11,
- poser une question au tour 13,
- céder la parole à un apprenant au tour 15

- et faire appel à un geste de manipulation d'outils centraux⁵³ en écrivant au tableau au tour 16,
- gérer les interactions au tour 17
- corriger AFI au tour 21

Il semble que E2 tente de gérer plusieurs actions à la fois en déployant la multimodalité de son agir. Cette notion qui consiste à gérer plusieurs tâches est un défi majeur auquel de nombreux enseignants sont confrontés quotidiennement. Cette difficulté découle de la nature complexe et exigeante du métier d'enseignant, qui nécessite une attention constante, une préparation minutieuse et une adaptation continue aux besoins des apprenants. Cela signifie qu'elle doit surveiller constamment les progrès de chaque élève, adapter son enseignement en conséquence et offrir un soutien individualisé lorsque cela est nécessaire. Cette attention exige une concentration constante, ce qui peut rendre difficile la gestion individuelle d'autres tâches en parallèle en limitant ainsi sa capacité à s'engager dans d'autres activités en même temps. En outre, la préparation des leçons est une tâche cruciale pour tout enseignant car cela consiste à créer des ressources pédagogiques, planifier des activités d'apprentissage pertinentes et anticiper sur les éventuelles difficultés que chacun des apprenants pourraient rencontrer. Aussi, dirons-nous, cette multitude d'actions à gérer peut également ajouter à la charge de travail déjà lourde des enseignants et rendre difficile la gestion de multiples responsabilités simultanées.

Il nous semble que la multimodalité de l'agir professoral tant vanté par les chercheurs nécessite une étude approfondie et une adaptation face à l'impossibilité pour un enseignant de gérer plusieurs tâches à la fois. Cela reflète la nécessité de reconnaître la complexité et l'importance du métier d'enseignant. Pour soutenir efficacement les enseignants et garantir la qualité de l'éducation, il est essentiel de prendre en compte leur charge de travail, de fournir des ressources adéquates et de reconnaître le dévouement nécessaire pour faire face à ces défis quotidiens.

3.3.3 Fonction évaluative

Cette fonction évaluative sert à approuver une bonne réponse, encourager, féliciter ou montrer une erreur commise par l'apprenant. Nous les récapitulons avec des illustrations de la manière suivante :

⁵³ Cette notion est détaillée dans la partie geste de manipulation des outils

3.3.3.1 Les gestes emblèmes pour encourager

Dans l'exemple ci-après du tableau 45, l'enseignante, dans le tour 133, hoche la tête en guise d'encourager AF à continuer sa réponse en penchant la tête légèrement pour lui dire avec son geste « maintenant, tu es sur la bonne voie » puisqu'elle a échoué au début.

Timing	N° tour	LO C	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	131	AF	une euh :::	
	132	E2	je vois::: une phrase↑	Geste emblème avec les deux mains tirées pour signifier phrase
	133	AF	je vois:: je vois une grand-mère ::	E2 hoche la tête en guise d'encourager AF à continuer sa réponse
9 :07	134	E2	Très bien : je vois je vois une grand-mère↑	Hochement de tête Geste emblème approbation

Tableau 39 : qui représente les tours de parole où l'enseignante exécute un geste emblème pour encourager l'apprenante

Ces gestes d'encouragement interviennent dans le but d'inciter l'apprenant à continuer la réponse juste et pour ne pas l'interrompre. Ils ne doivent pas être accompagnés de la parole afin de ne pas perturber la production orale de l'intervenant.



Figure 23 : hochement de tête de l'enseignante pour encourager l'apprenante

Cette figure représente le geste pédagogique emblème céphalique qui se traduit par des hochements de la tête pour encourager l'apprenante et la rassurer.

3.3.3.2 Les gestes emblèmes de félicitation

Nous avons remarqué, dans notre corpus, que lors d'une réponse correcte produite par un apprenant, l'enseignante se met d'accord avec lui en acquiesçant plusieurs fois

comme dans l'exemple du tour 134 cité plus haut au tableau 45. Cet emblème céphalique a pour objectif de féliciter l'apprenant à la fin de sa réponse et de démontrer une interprétation positive. Selon Azaoui (2014b), l'usage des emblèmes de sourires ou de mimiques sert à construire une relation interpersonnelle avec les apprenants allophones lors des félicitations. Néanmoins, nous n'avons pas détecté de geste emblème de félicitation proprement dit : l'enseignante se contente de pencher sa tête ou de secouer la tête en guise d'approbation mais pas de félicitation gestuelle qui pourrait accompagner ses « très bien » comme les applaudissements ou le pouce dressé vers le haut.

3.3.3.3 Les gestes emblèmes visant à signaler une erreur

Un geste vise, non seulement, à signaler une réponse juste mais encore à intervenir lors d'une erreur commise de la part d'un apprenant. Dans ce cas, il est donné à l'enseignant soit de l'interrompre, soit de faire un geste lors de la réponse ou d'attendre la fin de l'énoncé pour intervenir. Nous avons relevé du corpus (voir Tableau 43) des gestes emblèmes qui servent à évaluer l'apprenant. Prenons l'exemple du tour 163 lorsque l'enseignante interroge un apprenant et que celui-ci prenne la parole, elle signale son erreur sans l'interrompre en secouant la tête pour lui dire qu'il faut inverser sujet/verbe.

Généralement, si l'enseignant découvre une erreur lors de la production de l'enseigné, il est préférable de le signaler en faisant un simple geste incitant l'apprenant à retrouver la partie erronée et de la corriger immédiatement sans être interrompu.

3.3.4 Fonction psychologique affective

Les gestes emblématiques à fonction affective les plus saillants déployés par l'enseignante sont les proxémiques. Cette dimension distancielle en dit beaucoup sur l'affectivité de l'enseignante. Nous avons récolté des occurrences où l'enseignante se rapproche de l'apprenant pour l'aider et le rassurer. Voici dans les tours 156 où l'enseignante se rapproche physiquement de l'apprenant en difficulté. Cela permet de rassurer l'apprenant, de montrer que l'enseignante est là pour lui donner un coup de main si nécessaire et garder son attention. Azaoui (2014) affirme que : « la proxémie revêt une dimension psycho-affective non négligeable dans la relation pédagogique entre enseignant et apprenants, participe à la chronogenèse des séances, tout comme à l'autonomisation des élèves. »



Figure 24: La proxémie : à fonction de différenciation



Figure 25: la proxémie : à fonction affective

Ainsi, le geste pédagogique proxémique contribue à établir un climat affectif dans la classe et atténue l'aspect formel du cours de langue et permet de rassurer l'apprenant en difficulté. Néanmoins, nous pouvons déjà retenir que selon les apprenants, la proxémie que met en œuvre l'enseignante permet (de manière intentionnelle ou non) de répondre à un double besoin psycho-affectif et de différenciation en facilitant une forme d'individualisation de l'intervention didactique. En outre, la dimension du geste proxémique est une dimension principale dans la compréhension des enjeux didactiques (Bigot 2002, Bogaards 1988).

Le présent corpus nous permet d'observer que les déplacements de l'enseignant reflètent une relation interpersonnelle positive. Ainsi, une distance proche est chargée d'une valeur forte sur le plan psychoaffectif. La réaction des apprenants dans les deux corpus, qui font de gros efforts pour trouver la bonne réponse, confirme la dimension affective contenue dans les jeux proxémiques, tels que l'a observé Moulin (2004). Dans ce sens, la distance « personnelle proche » (Sensevy, Forest et Barbu 2005), inférieure à 30 centimètres, facilite une individualisation des enseignements/apprentissages.

Tenant compte que la fonction psychologique affective est en rapport avec l'empathie de la part de l'enseignant, nous pensons que hocher la tête ou la secouer, se pencher légèrement, s'approcher de l'apprenant, étayer avec ses mains et ses doigts, toutes ces postures influencent positivement la réaction des apprenants. Ces gestes

anodins ont des effets méconnus de certains enseignants. Le mouvement de tête est une marque d'intérêt à l'égard de ce que dit l'apprenant et produit des effets positifs et motivationnels sur son comportement.

3.3.5 Une fonction d'adaptation pédagogique

Les gestes emblèmes proxémiques recueillis du corpus ont aussi une fonction d'adaptation pédagogique. Les apprenants en difficulté comprennent mieux, si l'enseignant se rapproche d'eux. De sorte que, la proxémie est en relation assez étroite avec la compréhension. Car, d'un côté, elle rend la voix plus audible, donc le contenu compréhensible. Et d'un autre côté, l'enseignant individualise l'explication pour celui qui est en difficulté. Ainsi, l'apprenant se sent bien et apprécie le fait qu'il existe dans la masse classe lorsque l'enseignant se rapproche de lui. Il en résulte que le fait d'intervenir sur la proximité avec les apprenants représente une stratégie cruciale pour répondre à la nécessité de contrer la surpopulation dans l'enseignement, où les apprenants en difficulté risquent de se perdre. C'est pourquoi réattribuer de l'importance aux processus d'apprentissage implique de revoir comment l'enseignant envisage le rôle de chaque élève en fonction de ses besoins et de ses défis pour comprendre le contenu enseigné. Ainsi, intervient la pédagogie différenciée « par geste ». Nous rebondirons sur cet aspect à la partie consacrée au geste iconique en classe de FLE.

Le corpus nous a permis aussi de remarquer que l'enseignante accorde une attention particulière aux élèves les moins engagés, car elle cherche constamment à les encourager à participer, en les appelant par leur prénom. En revanche, pour les élèves les plus actifs, elle utilise des gestes emblématiques céphaliques ou digitaux pour leur donner l'opportunité de s'exprimer, comme cela a été détaillé dans la section sur les gestes emblématiques. (Voir page 248).

4 Les gestes de manipulation des outils

Dans cette partie, en continuité des parties précédentes, nous proposons une réflexion sur la problématique de la multimodalité de la gestion de la classe. Il s'agit d'étudier les conduites de médiation du sens déployées par les enseignants sous l'angle de la matérialité. Nous allons voir comment le trio enseignant-apprenant-matériel interagissent lors de la séance de compréhension de l'oral afin d'analyser les différents

gestes pédagogiques de manipulation des outils pédagogiques des enseignants. Nous focaliserons notre attention sur les outils didactiques et leur manipulation en classe et montrerons en quoi ils forment l'un des constituants de la multimodalité de l'agir professoral.

Tenant compte de notre problématique, notre objectif est doublement motivé. D'une part, il s'agit de comprendre les motifs qui régissent, chez l'enseignant, la planification et la mobilisation de ces outils centraux soient-ils ou périphériques dans la séance de compréhension de l'oral. D'autre part, il sera question de saisir les conditions selon lesquelles les gestes de manipulation des outils peuvent contribuer conjointement à la compréhension mutuelle au sein de la classe, à la construction des savoirs et savoir-faire linguistiques ou langagiers des apprenants.

L'enseignant, dans sa classe, gère plusieurs modalités d'ordre pédagogique et didactique. Aussi, il fait appel à des outils didactiques qui occupent une place prépondérante et qui lui servent d'appui pour son agir professoral. Nous allons nous intéresser, dans ce qui suit aux gestes pédagogiques de manipulation qui forment, comme mentionné plus haut dans les tableaux n° 23 un taux assez représentatif notamment chez E2.

En entamant notre recherche, nous nous sommes interrogée sur l'usage des outils numériques en classe. Nous nous sommes aperçu que, selon le questionnaire cité dans le chapitre I, la totalité des enquêtés 100% utilise les TIC et en particulier le PC lors de la séance de compréhension de l'oral. Or, il y a une dizaine d'années de cela, les TIC relevaient de l'impossible ! En effet, l'intégration de ces outils numériques modifie les actions multimodales des enseignants car leur utilisation notamment le PC offre à l'enseignant un atout et un plus qui facilitera son agir « un pouvoir d'agir » (Clot, 2008).

Cet usage fait partie du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009) de l'enseignant. Ce multi agenda sert à décrire les différentes tâches à accomplir par l'enseignant : gestion de la discipline, gestion des apprenants, le tableau, les documents.

Ces compétences d'innovation du XXIème siècle exigent que l'enseignant soit en mesure de gérer ces multitudes de tâches et de matérialités simultanément avec les interactions avec ses apprenants (Azaoui, 2015a, 2017).

Dès lors, notre corpus nous a permis de mettre en exergue une nouvelle typologie de geste. Il s'agit de gestes de manipulation des outils. Nous entendons par gestes de manipulation, la mobilisation successive et conjointe des gestes pour se servir de tel ou tel outil matériel. Il s'agit de gestes des conduites des outils didactiques. Afin de comprendre en quoi ces procédés multimodaux permettent à l'enseignant d'étayer la réalisation de l'activité de compréhension de l'oral classe et les apprentissages linguistiques des apprenants : comment ces gestes pédagogiques visent à étayer les processus d'élucidation du sens et d'élaboration du discours. En prenant appui sur les deux enregistrements vidéo issus de deux séquences pédagogiques dédiées à la compréhension de l'oral, nous analysons les gestes des deux enseignants. Voici le schéma (figure 28) qui représente cette catégorie avec ses deux types :

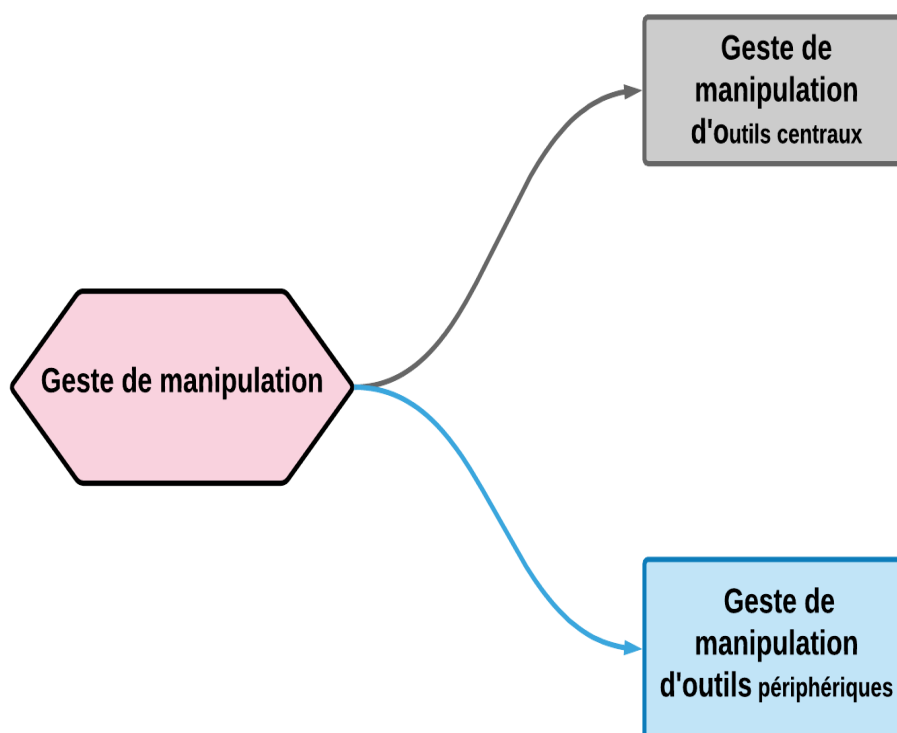


Figure 26 : les types du geste de manipulation

Nous considérons comme outils centraux ceux autour desquels s'organise l'activité de compréhension de l'oral. Tel est le cas par exemple du document audio, le lecteur du document audio comme le PC, le manuel scolaire. Ils constituent, à ce titre, une sorte de fil rouge dans le déroulement de l'activité de compréhension de l'oral.

Les outils périphériques remplissent des fonctions diverses mais ont pour point commun de ne pas être placés au centre de l'activité : leur mobilisation reste ponctuelle, mais peut cependant s'avérer indispensable à la réalisation de cette activité et à la progression d'apprentissage comme par exemple la manipulation des images.

Un même outil peut être tantôt outil central, tantôt outil périphérique, en fonction de son utilisation, de l'activité et de ses objectifs. Ainsi, le caractère central ou périphérique de l'outil est instable tout comme l'est son caractère didactique. En revanche, dans le cas de notre étude, l'activité de compréhension de l'oral nécessite un matériel assez déterminé tel le support audio, son lecteur, les fiches pédagogiques, le manuel que nous avons classés avec outils centraux. Quant à l'utilisation des images, du tableau ou n'importe quel objet mis à la disposition des apprenants et de l'enseignant est considéré comme périphérique.

Voici une illustration tirée de notre corpus pour mieux cerner cette classification.



Figure 27: Geste de manipulation d'outil périphérique E2



Figure 28: Geste de manipulation d'outil central E2



Figure 29: Geste de manipulation d'outil central E1



Figure 30: Geste de manipulation d'outil périphérique E1

4.1 Les gestes de manipulation chez E1

Selon le décomptage des gestes, E1 ne compte que 17 gestes de manipulation de la totalité de sa gestualité. Ce taux gestuel est réparti en 12 gestes de manipulation d'OC et 5 gestes de manipulation d'OP. Il nous semble que ces chiffres sont cohérents avec le style professoral de E1 ; il est à noter que E1 n'a prévu aucun OP pour étayer le contenu du dialogue. Les 5 gestes d'OP relevés chez E1 sont issus d'un bricolage didactique et d'improvisation qui consiste à chercher dans le feu de l'action un outil sur lequel s'appuyer. Prenons l'exemple de la bouteille d'eau aperçue sur le pupitre de l'apprenant pour expliquer la montée des eaux. E1 a fait recours à une superposition de gestes : un geste iconique concret avec les deux mains montées en haut pour expliquer montées et un geste de manipulation d'OP en empruntant la bouteille d'eau de l'apprenant. Voici une figure qui explique cette superposition de gestes :



Figure 31: Geste de E1 de manipulation d'OP

4.2 Les gestes de manipulation chez E2

Nous avons compté 44 gestes de manipulation chez E2 qui fait un pourcentage de 20.27%. Chez E1 17 gestes de manipulation. En revanche le manuel scolaire était à sa

main pratiquement tout au long de la séance. Nous l'avons comptabilisé quand il le consultait ou il montrait des images à ses apprenants ;

Le taux de gestes de manipulation chez E2 est nettement supérieur à celui de E1 car, d'un côté E2 s'appuie sur les outils centraux et périphériques à la fois pour aider ses apprenants à construire du sens. Sa planification de la séance de compréhension de l'oral lui permet de prévoir toute digression afin de mener à bien son enseignement dans les temps répartis.

4.3 L'agir professoral par gestes de manipulation

La compréhension de l'oral est une activité qui transcende la simple transmission des connaissances ; implique une interaction entre l'enseignant, l'apprenant et les outils utilisés. Cependant, la manipulation de ces outils soulève des questions importantes quant à la possibilité de l'enseignant de tout gérer simultanément.

Dans ce sens, en établissant une distinction entre outil central et outil périphérique, nous montrons comment l'agir professoral par anticipation, sert d'appui pour surmonter certaines difficultés langagières et la planification de conduites ou supports de médiation permettent de faciliter la co-construction du sens dans la classe. Les outils centraux et périphériques constituent à ce titre des pivots dans l'élaboration des significations et des leviers pour passer de l'individuel au collectif dans l'interaction didactique.

D'après notre corpus, nous avons relevé des occurrences où l'enseignante recourt à des gestes de manipulation des outils centraux (OC) et d'autres périphériques (OP). Il est à noter que les outils centraux sont des outils qui constituent le fil rouge de l'activité dans laquelle ils interviennent. Il s'agit de supports qui ont été préalablement sélectionnés par l'enseignant pour être placés au centre de l'activité pédagogique, ils en constituent la ressource première. Leur choix, leurs modes de présentation et d'utilisation sont planifiés en amont de la séance. Prenons l'exemple des images en version papier comme le montre la figure ci-dessous



Figure 32: geste de manipulation d'OP : E2 qui montre une image planifiée en amont

Tandis que d'autres supports ne sont mobilisés que de façon ponctuelle dans l'activité dans l'agir professoral immédiat comme les images illustratives préparées en amont (voir figure). Ces images relèvent de la planification de l'enseignante, elles interviennent, à l'initiative de l'enseignant ou d'un apprenant, pour anticiper ou pallier une difficulté, ou plus globalement pour faire face à une situation qui survient dans la réalisation de l'activité de compréhension de l'oral.



Figure 33: geste de manipulation d'OC : Le tableau



Figure 34: geste de manipulation : les fiches pédagogiques

De plus, un même support matériel peut être tantôt mobilisé comme outil central, tantôt comme outil périphérique. Prenons l'exemple du manuel scolaire. Ce dernier fait partie des outils centraux. Néanmoins, dans ce qui suit il est utilisé comme illustration pour expliquer le verbe « protéger ». L'agir professoral par planification de E2 n'a pas anticipé la difficulté que vont rencontrer les apprenants face à ce verbe. Dans le feu de l'action, E2 trouve une solution pour sauver la figure en s'appuyant sur le manuel scolaire posé à portée de main de E2. Ce geste de manipulation d'un outil périphérique qui est à la base central montre que l'enseignante agit spontanément et utilise ses outils selon le besoin de ses apprenants et selon les situations problèmes, assez récurrentes en classe de langue, et trouve une solution avec les moyens de bord.



Figure 35: geste de manipulation d'OP : le manuel dans cette situation est exploité comme OP.

Ce même exemple nous éclaire sur un autre phénomène assez récurrent. Il s'agit des OC qui deviennent OP ou vice versa. Voici les tours de parole à travers lesquels l'enseignante tente d'expliquer « protéger »

Timing	N°tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	277	E2	très bien très bien alors alors Pour protéger la nature comment comment protéger la nature ?	Les apprenants n'ont pas réagi à cette question
	278	E2	protéger ::: regardez ce comment je protège ce livre ? comment je le protège avec un protège	elle prend le manuel et le montre aux apprenants GMOP (geste de manipulation outil périphérique)
	279	E2		en montrant la couverture du manuel
	280	E2		en montrant le protège livre du manuel aucune réaction de la part des apprenants GD (geste déictique)
	281	E2	ça c'est un protège ça c'est un protège	en montrant le protège livre avec un geste déictique concret
	282	E2	pourquoi je je euh Je mets ce protège pourquoi pourquoi très bien	

	283	A	protège	
	284	E2	alors alors maintenant la terre est en danger	geste iconique concret de la terre les deux mains grands ouverts formant un un globe
	285	E2	comment	Geste emblème interrogatif
	286	E2	comment comment on la protè :::::ge	geste iconique abstrait de protéger les deux mains en l'air formant un globe
	287	E2	écoutez	geste déictique avec l'index à l'envers la direction de l'ordinateur) (elle relance la vidéo GM oc
27 :1 8	288	E2	comment je protège la nature ?	Des gestes

Tableau 40 : tours de parole pour expliquer « protéger »

Dans le feu de l'action, E2 s'aperçoit que le mot « protéger » pose problème chez ses apprenants. Elle fait appel à la stratégie d'exemplification en recourant à un geste de manipulation d'outils périphériques où elle prend appui du manuel scolaire de l'apprenant posé sur la table et superpose le geste de manipulation d'outil périphérique⁵⁴. Comme le montre le tableau 42 ci-dessus : les tours 278-281



Figure 36: geste de manipulation d'OP du manuel comme support pour expliquer « protéger »

⁵⁴ Il est à noter que nous avons catégorisé le manuel scolaire comme outil central. Or dans cette situation, le manuel est utilisé comme exemple donc comme outil périphérique pour expliquer le mot « protéger ».



Figure 37: geste de manipulation d'OP du manuel comme support pour expliquer « protéger»



Figure 38: geste de manipulation d'OP du manuel comme support pour expliquer « protéger»

Nous pouvons récapituler que les gestes de manipulation des outils didactiques assurent plusieurs fonctions. Qu'ils soient des gestes de manipulation d'outils centraux ou

périphériques, ces gestes interviennent pour soutenir l'agir enseignant pour mener à bien le processus de transmission. En mobilisant ses gestes de manipulation, plus ou moins planifiée, qui se traduisent par des déplacements, des postures (orientation du corps, du regard, etc.) et des gestes (pointage, saisie, manipulation, etc.) qui en font des objets d'attention conjointe dans l'interaction didactique. Nous concluons cette partie en avançant que ces gestes du processus de transmission jouent un rôle important dans les conduites de négociation du sens en classe, et que leur étude permettra de saisir plus finement les actions associées à une conduite clé du métier d'enseignant, la médiation du sens.

Lors de l'activité de compréhension de l'oral, la dimension de la médiation est perçue comme un moyen pour accomplir une tâche et comme finalité d'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2001). Ainsi les outils didactiques n'interviendraient pas comme de « simples objets inertes » facilitateurs de l'accès au sens mais ils fonctionneraient davantage comme Plane (2014 : 101) le souligne « des médiateurs qui agissent sur leur utilisateur en transformant sa manière de faire et sa manière d'être ».

Néanmoins ces tâches multiples et la manipulation du PC peuvent amener l'enseignant à être polarisé par le PC pour des raisons techniques (mise en marche, mise en pose) organisationnelles de la séance requièrent de l'enseignant des aller-retour fréquents vers le PC. Dans ce sens, les TICES pourraient exercer une contrainte sur l'enseignant dans son organisation matérielle et spatiale et notamment sur son comportement proxémique.

Ainsi, à travers cette analyse, nous pouvons avancer que l'étude de l'agir professoral par gestes de manipulation permet d'appréhender la matérialité de la médiation du sens. De même que, elle sert à montrer que la mobilisation par l'enseignant d'outils didactiques centraux et périphériques, participe au processus d'enseignement-apprentissage. Les outils centraux et périphériques fonctionnent alors comme des pivots dans la construction des significations lors de l'activité de compréhension de l'oral. Ils permettent le passage du processus d'élucidation du sens d'une unité à celui de sa mobilisation en discours. Ils constituent en outre un levier pour articuler les réponses de l'enseignant aux attentes individuelles des élèves avec le travail collectif en groupe classe.

Les outils didactiques font partie intégrante de l'agir professoral. A côté de la parole des enseignants, la manipulation des outils fournit une bonne partie des données langagières qui alimentent le processus d'enseignement-apprentissage. Ces objets matériels de toute nature, qu'ils soient conçus pour l'école (comme le manuel) ou importés par l'école (les audio et les vidéos conçus pour la compréhension de l'oral par exemple) ou faisant partie de l'espace de la salle classe comme les tables par exemple sont, par les conduites discursives et gestuelles de l'enseignant, mis au service de l'apprentissage en classe.

5 Le geste iconique

La troisième catégorie implique les gestes iconiques qui sont scindés à leur tour en deux sous catégories : Les gestes iconiques concrets, les gestes iconiques abstraits. Ils fournissent une représentation visuelle des éléments évoqués dans le discours ou bien qui servent à faciliter la production verbale par le recours aux gestes. Il est important de souligner que lors du processus d'annotation, les sous-types de gestes iconiques abstraits ont été intégrés à ce système afin de rendre compte de certains phénomènes observables dans le corpus.

Dans ce sens, les gestes métaphoriques se manifestent souvent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est parfois difficile de différencier le geste iconique du geste métaphorique, car il fait partie du même type physiographique (Kida, 2011) qui cherche à représenter l'état du monde visuel ou visible. Cependant, il se distingue par sa forme. Par exemple, cela lui donnera l'idée de la forme de certains objets, tandis que le geste métaphorique suggérera davantage « une perception visuelle du sujet plutôt que la forme concrète du référent » : pour le geste iconique, il s'agit d'« objet visible » et pour le geste métaphorique, de « concept visible ».

D'un côté, ils représentent un concept abstrait, non visuel, non physique, les émotions, ou les ressentis. Il s'agit ici des concepts. Prenons l'exemple des gestes métaphoriques : D'après Kida (2011), ils sont liés de manière indirecte au référent : ils ne constituent pas le référent, mais l'une de ses caractéristiques. De surcroît, selon McNeill (1992), le mot « métaphorique » prend la relève de celui d'« idéographique » d'Efron (1972) et de Friesen et Ekman (1969) et représente ainsi de manière plus précise le lien entre le référent et le geste (Kida, 2011). Le geste métaphorique exprime une position (sur/sous...), une qualité (gros/fin), un adverbe (rapidement/lentement...) car ils "appartiennent à l'espace mental qui structure des objets concrets : ces gestes sont

principalement de nature "conceptuelle" et non discursive" (Kida, 2011). C'est dans ce sens que nous avons fusionné les gestes métaphoriques en sous-catégorie des iconiques sous le nom de « iconique abstrait »

De l'autre côté, les mêmes gestes présentent plusieurs caractéristiques communes avec les gestes iconiques, telles que la forme concrète incarnée par les mains, la représentation par mouvement ou même traçage d'une forme avec des doigts. En d'autres termes, nous avons donc le signifié correspondant aux gestes conceptuels et les traits formels situant ces productions non-verbales au plus près des gestes iconiques. Ce type, à mi-chemin entre la dimension iconique et la dimension conceptuelle, montre une particularité importante pour le présent travail. Rangés d'abord du côté des productions conceptuelles, de tels gestes se noyaient dans la multitude d'annotations. Il était donc très difficile de mettre en valeur leur reproduction. Attribuer à ces gestes une étiquette séparée permet donc de souligner les phénomènes qui leur sont liés.

Naturellement, la question qui s'est ensuite posée était celle du choix de l'étiquette. Les gestes métaphoriques constituaient une dénomination trop proche et trop facile à confondre avec les gestes conceptuels.

Selon Kida (2011), le terme « iconique est utilisé pour un geste qui rappelle directement la forme d'un objet dans le discours. La forme de ce geste entretient typiquement un rapport direct avec le référent-objet auquel il renvoie ».

Donc, pour Kida (2011), le terme "iconique" est employé pour décrire un geste qui directement évoque la forme d'un objet dans la communication. Ce geste est généralement en relation directe avec l'objet auquel il fait référence. Dans la suite de notre étude, nous examinerons plus particulièrement les gestes iconiques qui sont fréquemment utilisés en classe de FLE et qui matérialisent physiquement un référent.

Kelly (2009) explique que : « *Iconic gesture is a form of embodied information that « grounds » the meaning of language in physical representation of action and objects (and perhaps even abstract concepts) that are contained in a speaker's mind* »⁵⁵ (Kelly et al, 2009 : 314).

⁵⁵ *Le geste iconique est une forme de l'information incarnée dont le sens du langage «s' enracine » dans une représentation physique d'action ou des objets (et peut-être même de concepts abstraits) contenus dans l'esprit de celui qui prend la parole. »*

Selon cet extrait, Kelly (2009) confirme que les gestes iconiques représentent une forme d'information incarnée qui "ancree" le sens du langage dans une représentation physique de l'action, des objets (et peut-être même de concepts abstraits) présents dans l'esprit du locuteur (Kelly et al., 2009 : 314).

Dans ce sens, et selon notre corpus, nous avons répertorié deux sous-catégories : geste iconique concret et geste iconique abstrait. Voici un schéma qui représente cette catégorie avec ses deux types :

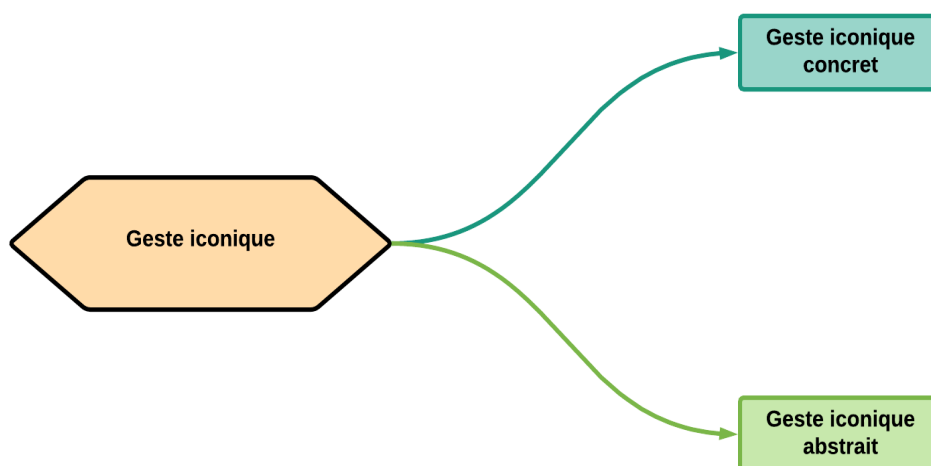


Figure 39: geste iconique et ses deux types

Cette figure schématise les deux types de la catégorie de geste iconique qui sont le geste iconique concret et le geste iconique abstrait que nous allons développer dans ce qui suit.

5.1 Le geste iconique chez E1

D'abord, rappelons les statistiques en chiffres des gestes iconiques et leurs types chez E1 et E2 dans les deux tableaux qui suivent :

Les gestes iconiques	
Iconiques concrets	iconiques abstraits
39	13
%75	%25
52	

Tableau 41 : Distribution des types de geste iconique de E1

Ce tableau présente la répartition des gestes iconiques selon deux catégories chez E1 : les gestes iconiques concrets et les gestes iconiques abstraits. Nous avons enregistré un total de 52 gestes iconiques, dont 39 gestes iconiques concrets et 13 gestes iconiques abstraits. Cela montre une nette prédominance des gestes iconiques concrets, représentant 75% du total, tandis que les gestes iconiques abstraits ne comptent que pour 25%. Cette asymétrie dans la répartition des gestes iconiques suggère une tendance chez E1 à utiliser des gestes concrets pour accompagner sa communication verbale.

Cette distribution peut refléter la manière dont E1 associe plus facilement des gestes concrets à des concepts ou des actions spécifiques, tandis que les gestes abstraits peuvent être moins fréquents en raison de leur nature moins tangible et plus subjective.

Ces résultats soulignent l'importance des gestes iconiques abstraits soient-ils ou concrets dans le non verbal des enseignants et offrent des pistes de réflexion pour comprendre comment les enseignants utilisent-ils les gestes iconiques pour appuyer leur discours dans différentes situations de communication.

5.2 Le geste iconique chez E2

Les gestes iconiques	
Iconiques concrets	iconiques abstraits
38	29
56.71%	43.28%
67	

Tableau 42 : Distribution des types de geste iconique de E2

Le tableau n° : 43 met en lumière la répartition des gestes iconiques selon deux catégories distinctes chez E2 : les gestes iconiques concrets et les gestes iconiques abstraits. L'étude a enregistré un total de 67 gestes iconiques, parmi lesquels 38 gestes étaient concrets et 29 gestes étaient abstraits.

Les gestes iconiques concrets représentent ainsi 56.71% du total, tandis que les gestes iconiques abstraits correspondent à 43.28%. Cette répartition relativement

équilibrée suggère que E2 utilise à la fois des gestes concrets et abstraits pour étayer ses propos.

Les gestes iconiques concrets sont souvent associés à des actions physiques ou des objets tangibles, offrant ainsi une représentation visuelle directe de ce qui est exprimé verbalement. En revanche, les gestes iconiques abstraits peuvent être plus symboliques et moins littéralement liés au contenu verbal, ce qui pourrait expliquer leur moindre fréquence mais néanmoins leur présence significative dans la communication non verbale.

Cette répartition des gestes iconiques souligne l'importance du geste pédagogique iconique et nous invite à une analyse plus approfondie des mécanismes sous-jacents à l'utilisation de gestes concrets et abstraits dans d'autres activités de la classe de FLE de 5^{ème} AP.

Puisque ces chiffres sont révélateurs nous allons les détailler dans ce qui suit en commençant par le geste iconique concret.

5.3 Les gestes iconiques concrets

Selon notre catégorisation, ces gestes renvoient aux verbes d'action, aux formes, aux tailles et aux adverbes de manière. Ils simulent une forme, une fonction, une manière, la taille d'un objet ou d'une partie d'un objet tangible ou imaginaire en un geste en l'air de simulation. En d'autres termes, il s'agit d'un geste de mimétisme de l'objet.

Comme nous l'avons expliqué plus haut en se référant à notre classement, le geste iconique sert à l'explication sémantique du contenu du dialogue de la compréhension orale. Selon nos statistiques nous remarquons un taux un peu élevé des gestes iconiques concrets qui s'explique ainsi : par la stratégie d'évitement du recours à la L1 que E2 ne favorise pas dans le déroulement de la séance. Nous déduisons que ses apprenants sont habitués à ces gestes, ce qui les a aidés à accéder au message partiellement en L2, comme le montre cet exemple où l'enseignante essaie d'expliquer tout en évitant de donner la traduction en L1 d'un nouveau mot.

Du corpus, ressortent les gestes iconiques concrets qui renvoient pratiquement aux verbes d'action. Voici des exemples tirés des deux corpus où les deux enseignants ont recouru aux gestes iconiques concrets pour expliquer des verbes d'action.

timi	N°Tou	Loc	TRANSCRIPTION	remarques
-------------	--------------	------------	----------------------	------------------

ng	rs			
	34	E1	c'est parce qu'il y a	Il cherche le mot
	35	AF	Un accident	
	36	E1	un accident ! bien quand il y a un accident j'appelle les pompiers	Cherche l'achèvement du mot
	37	AG	Un incendie	
	38	E1	incendie oui	
	39	A	monsieur monsieur	
	40	E1	comment on appelle quand il y a tout qui s'écroule il y a un un ::::	L'enseignant essaie de faire deviner le mot tremblement de terre il montre avec les deux mains il joint les deux mains ensemble aplati vers le bas et fait bouger (trembler) ses mains pour montrer secousses au tremblement de terre pour expliquer l'expression de tremblement de terre il essaie de faire deviner tremblement et terre GIconcret qui renvoie à bouger

Tableau 43: tours de parole de E1 qui représentent le geste iconique concret

Pour expliquer le nom « tremblement de terre » E1 recourt au geste iconique concret qui reflète le verbe « bouger ». voici l'illustration de ce geste en capture de vidéo :



Figure 40: Geste iconique concret de E1 qui renvoie à "tremblement de terre"

En partant de ce qu'avance (Colletta, 2004), les enseignants produisent davantage de gestes iconiques vu leur valeur référentielle (Colletta, 2004, p.165) qui permet d'appuyer et de clarifier le discours de l'enseignant pour étayer une explication lexicale.

Dans ce sens E1 tente d'expliquer « tremblement de terre » en recourant au geste iconique qui renvoie à un verbe d'action « bouger ». Il semble que cette stratégie gestuelle qui accompagne l'explication n'a pas fonctionné puisque les apprenants n'ont pas réagi ni verbalement en utilisant, dirons-nous, un équivalent en langue maternelle ni gestuellement en imitant E1. Ceci dit, le geste iconique concret doit être déployé à bon

escient d'où la nécessité d'un travail en amont de la séance de compréhension de l'oral à travers lequel l'enseignant fait appel à son répertoire didactique pour un agir professoral par gestes plus pertinent.

Nous jugeons pertinent de revenir, dans une recherche ultérieure, sur le geste iconique concret qui mérite d'être traité et étudié plus profondément tant sur sa morphologie et sa dimension fonctionnelle.

5.4 Les gestes iconiques abstraits ou les métaphoriques

Dans les deux vidéos, les gestes sont au cœur de la médiation du sens. Il s'agit de gestes iconiques abstraits nommés métaphoriques par (McNeil, 1992). Nous ne distinguons pas ici les gestes de pointage qui font partie du code commun de la classe car ceux-là sont catégorisés avec les gestes emblèmes pédagogiques.

Rappelons que les gestes iconiques abstraits renvoient à une signification abstraite. Ils ont pour rôle de symboliser un verbe d'état (dans notre étude).

De notre corpus ressortent plusieurs récurrences où les deux enseignants font appel à un geste iconique abstrait pour expliquer verbe d'état.

Dans ce sens, pour expliquer le verbe d'état « ressembler », l'enseignante a recourt à un geste iconique abstrait. Voici le tableau 45 où les tours de parole reflètent ce geste pédagogique :

Timing	N°tour	LO C	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	350	E2	oui samia répète la phrase !	
	351	AF S	Euh euh	
	352	E2	tu dors aujourd'hui samia !	geste iconique concret de dormir l'enseignante colle ses deux mains paume contre paume et y dépose sa tête penchée comme sur un oreiller pour expliquer le verbe « dormir ».
25 :39	353	E2		Elle s'approche d'elle proxémie
	354	E2	Allez	
	355	AF S	Euh ::	

	356	E2	La terre ::	
	357	AF S	La terre	
	358	E2	Est	
	359	AF S	Est	
	360	E2	La terre est	Geste emblème interrogatif
25 :51	361	E2	qui peut l'aider ? oui redouane	
	362	AG R	euh ::: : la terre est en danger	
25 :54	363	E2		geste déictique le pouce pointer vers l'élève qui a buté pour lui dire que c'est à elle de reprendre la parole geste emblème de stop pour dire à l'élève Redouane de s'arrêter de parler
	364	AF S	La terre est en danger	
	365	E2	pourquoi tu vas répondre à pourquoi parce que	
	366	AF S	Parce que :::	Hochement de tête pour approuver
	367	E2	Parce que ::: Parce que ::: Parce que :::	l'enseignante fait le geste iconique abstrait de ressembler
	368	AF S	Ppp euh	AFS ne parvient pas à formuler la phrase.
	369	QL QA	Ressemble	Quelques apprenants soufflent la bonne réponse
	370	TC	Ressemble	
	371	E2	on a déjà fait cette expression ressemble!	toujours en répétant le même geste iconique abstrait les deux index joints
	372	E2	ressembler à ressembler au ein ein ressemble à	toujours en répétant le même geste iconique abstrait les deux index joints
	373	E2	ressembler à ressembler au ein ein ressemble à	geste iconique de globe pour dire grande
	374	AF S	Ressemble	
	375	QL QA	à une grande poubelle	

Tableau 44 : tours de parole où E2 recourt au geste iconique abstrait

Ces tours de parole nous montrent comment l'enseignante use des procédés verbaux et non-verbaux pour expliquer, faire remarquer et faire parler l'apprenante Samia. Cette dernière n'a pas levé le doigt et pourtant elle a été sollicitée par E2. Elle doit répondre à la question « Pourquoi la terre est en danger ? ».

Au tour de parole 350, l'enseignante désigne une apprenante par son prénom : « oui samia répète la phrase ! » comme elle n'arrive pas à donner la réponse, E2 justifie son choix en déclarant au tour de parole 352 : « tu dors aujourd'hui samia ! » cette remarque est accompagnée d'un geste iconique concret de dormir : E2 colle ses deux mains paume contre paume et y dépose sa tête penchée comme sur un oreiller pour expliquer le verbe « dormir ». Ce geste est très représentatif de l'agir professoral car il a double fonction : celle de faire comprendre à l'apprenante le verbe « dormir » pour soutenir sa remarque. Et celle de faire remarquer à l'AFS qu'elle ne doit pas rester passive et doit parler. Ensuite, E2 s'approche de AFS pour la rassurer par le geste emblème proxémique pour instaurer un climat de confiance encore une fois.

Ensuite, elle fait appel à un autre apprenant qui sera le sauveur de AFS. Cette stratégie du recours aux apprenants les plus actifs a pour but de sauver la face. Il a commencé à donner la bonne réponse à sa camarade quand E2 l'arrête par un autre geste.

Cela nous permet de remarquer que l'enseignante accorde une attention particulière aux élèves les moins engagés, car elle cherche constamment à les encourager à participer, en les appelant par leur prénom. En revanche, pour les élèves les plus actifs, elle utilise des gestes emblématiques céphaliques ou digitaux pour leur donner l'opportunité de s'exprimer, comme cela a été détaillé dans la section sur les gestes emblématiques.

Dès lors, nous avançons que la multimodalité de l'agir professoral de E2 par geste est motivée par plusieurs paramètres : d'abord, par l'intention de l'enseignant et son souci de faire participer les moins actifs. Ensuite, la stratégie de sollicitation des apprenants utilisée par E2 diffère selon le profil de l'apprenant : elle sollicite les apprenants passifs par leurs prénoms pour, dirons-nous, les « réveiller » en quelque sorte puisqu'elle affirme à AFS qu'elle dort. Aussi, cette stratégie instaure un climat de confiance propice à la prise de parole.

Au tour 365, l'enseignante tente d'aider l'apprenante en détresse en lui expliquant qu'elle doit répondre à la question « pourquoi ? ». AFS ne parvenant pas à s'exprimer, alors E2 a recouru à deux procédés simultanément. D'abord, elle fait appel à une stratégie de facilitation verbale qui est la demande d'achèvement d'un syntagme verbal par des allongements vocaliques au tour 366 « parce que :::::parce que ::::: » qu'elle fait suivre d'une courte pause pour amorcer une suite il s'agit d'énoncé suspendu, c'est-à-dire que

l'enseignante, de manière intentionnelle, ne le termine pas, il lui manque un syntagme verbal. Sur le plan interactionnel, la demande d'achèvement interactif est une séquence complexe où se distinguent trois moments successifs : l'énoncé inachevé de l'enseignante (tour 366), une tentative d'achèvement par l'apprenante (tour 367) qui a échoué et une reprise de E2 à des fins évaluatives (tour 371).

L'intention que véhicule un tel procédé est d'arriver à faire produire aux apprenants les mots attendus et de vérifier par la même occasion leurs connaissances antérieures comme indiqué au tour 366 : « on a déjà fait cette expression ressemble ! ».

Donc face à cette panne lexicale, et simultanément avec sa stratégie de demande d'achèvement, E2 a également fait appel à deux gestes pédagogiques l'un de type emblème proxémique et l'autre de type iconique abstrait pour incarner le verbe d'état « ressemble » en faisant un mouvement de va et vient des deux index joints comme illustré dans la figure 38.



Figure 41: geste iconique abstrait les deux index joints pour illustrer « ressemble »

Notons que le procédé de demande d'achèvement peut venir de l'apprenant lorsqu'il bute sur un mot ou un syntagme, l'enseignant peut répondre à sa demande en achevant le mot ou lorsqu'il s'agit d'une idée, en proposant des syntagmes. Dans ce cas, l'achèvement interactif permet aux apprenants de venir à bout d'une panne lexicale. Nous avons également remarqué des récurrences où les apprenants qui trouvent des difficultés à produire oralement le mot recherché fait appel à sa gestuel en imitant l'enseignante. Cet

aspect qui en dit beaucoup sur l'évaluation de la compréhension de l'oral fera l'objet d'un travail en post-graduation.⁵⁶

6 Les gestes déictiques

La troisième catégorie est celle des gestes déictiques ayant pour fonction de montrer avec l'index ou le pouce un concept concret ou abstrait. Ainsi, nous obtenons deux sous-catégories : les gestes déictiques concrets, les gestes déictiques abstraits.

Il est à noter que les gestes déictiques sont ceux de pointage qui indiquent un lieu, une personne ou tout autre objet dans l'espace ou le temps. Son prototype est l'"index" étendu. Le geste déictique consiste à localiser des entités par un pointage dans l'espace. Il a donc une fonction principalement référentielle (Azaoui, 2014). Selon David McNeill (1992), les gestes déictiques constituent une extension naturelle du langage oral, permettant de clarifier la référence, de spécifier une direction ou une position, et de faciliter la compréhension mutuelle. En classe de FLE, une bonne compréhension de ces gestes s'avère cruciale pour une interaction communicative efficace.

En nous basant sur notre corpus, nous avons répertorié les gestes déictiques en deux types (comme expliqué plus haut) : les gestes déictiques concrets et les gestes déictiques abstraits

⁵⁶ Nous projetons une étude sur le geste des apprenants

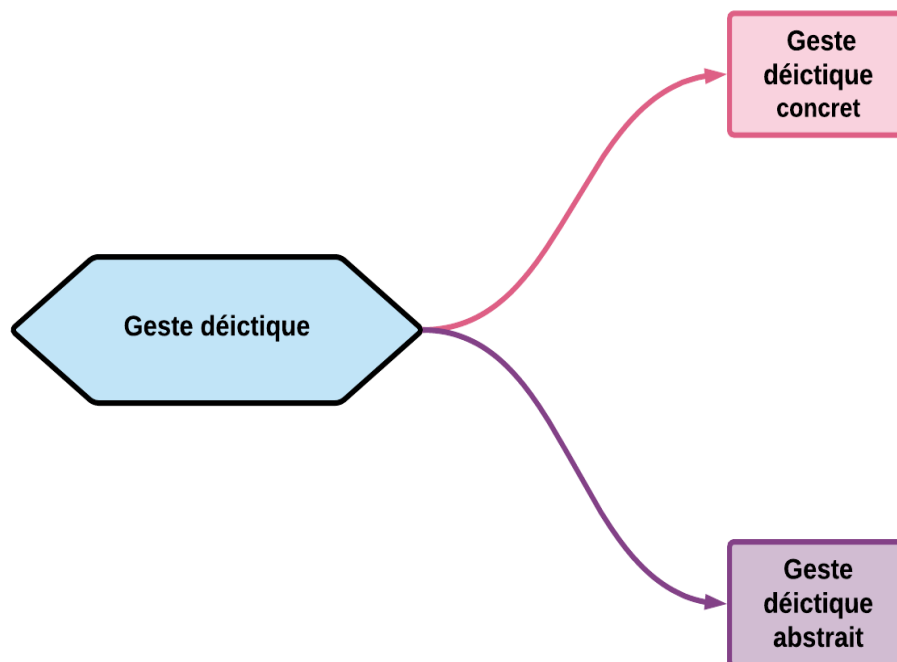


Figure 42 : les types du geste déictique

Cette figure n°43 représente les deux types du geste déictique : le geste déictique concret et le geste déictique abstrait que nous avons établi selon les besoins de notre corpus.

6.1 Le geste déictique chez E1

Le geste déictique est prépondérant dans notre corpus : l’enseignant fait appel à ce type de geste en montrant du doigt le référent qu’il veut expliquer à ses apprenants. Voici les récurrences du geste déictique en chiffres chez E1 selon le tableau suivant :

Les gestes déictiques	
Déictiques concrets	Déictiques abstraits
30	8
78.94%	21.05%
38	

Tableau 45 : Distribution des types de geste déictique chez E1

Le tableau ci-dessus illustre la répartition des gestes déictiques en deux catégories distinctes : les gestes déictiques concrets et les gestes déictiques abstraits, tels qu'observés

chez E1. Un total de 38 gestes déictiques ont été enregistrés, dont 30 gestes déictiques concrets et 8 gestes déictiques abstraits.

Les gestes déictiques concrets représentent ainsi la majorité avec 78.94% du total, tandis que les gestes déictiques abstraits comptent pour 21.05%. Cette disproportion met en évidence une nette prédominance des gestes déictiques concrets dans la communication non verbale de E1.

Les gestes déictiques concrets sont souvent utilisés pour désigner des objets physiques ou des personnes présentes dans l'environnement immédiat, offrant ainsi une référence spatiale directe. En revanche, les gestes déictiques abstraits peuvent être plus symboliques et moins directement liés à des références tangibles, ce qui pourrait expliquer leur moindre fréquence chez E1.

6.2 Le geste déictique chez E2

A l'instar de E1, E2 a recours aux gestes déictiques concrets et abstraits lors de son étayage. Voici le tableau qui traduit cette communication non-verbale en chiffres :

Les gestes déictiques	
Déictiques concrets	Déictiques abstraits
37	5
88.09%	11.90%
42	

Tableau 46: : Distribution des types du geste déictique chez E2

Ce tableau révèle la distribution des gestes déictiques chez E2 selon deux catégories distinctes : les gestes déictiques concrets et les gestes déictiques abstraits. L'étude a enregistré un total de 42 gestes déictiques, parmi lesquels 37 étaient des gestes déictiques concrets et 5 étaient des gestes déictiques abstraits.

Les gestes déictiques concrets dominent nettement la répartition avec une proportion de 88.09% du total, tandis que les gestes déictiques abstraits représentent une part plus modeste, soit 11.90%. Cette prédominance des gestes déictiques concrets suggère que E2 a principalement recours à des gestes qui désignent des objets ou des personnes présents dans l'environnement de l'espace classe immédiat.

Les gestes déictiques concrets sont souvent utilisés pour fournir des indications spatiales ou pour pointer des références tangibles, offrant ainsi une manière directe de

communiquer des informations sur des éléments concrets. En revanche, les gestes déictiques abstraits peuvent être plus symboliques et moins directement liés à des références physiques, ce qui pourrait expliquer leur présence moins fréquente dans cette étude.

Le nombre élevé des gestes déictique concrets chez les deux enseignants s'explique, à l'instar des études cognitives, par des facteurs tels le statut de la langue française qui est une langue totalement étrangère d'autant plus dans des zones rurales où le français n'est pas pratiqué au quotidien et hors la classe de FLE. Cela incite les enseignants à recourir fréquemment à l'utilisation des gestes déictiques concrets soient-ils ou abstraits. D'ailleurs, quand l'enseignant juge la complexité du référent, il fait appel aux gestes déictiques pour le montrer du doigt. Nous apporterons plus de détails avec des exemples tirés du corpus en commençant par les déictiques concrets.

Ces résultats mettent en lumière l'importance des gestes déictiques dans la classe de FLE et soulignent la diversité des stratégies gestuelles utilisées par l'enseignant pour exprimer des références spatiales et temporelles dans différentes situations de communication. Une analyse plus approfondie dans ce qui suit nous permettra de mieux comprendre les motivations et les significations sous-jacentes à l'utilisation de gestes déictiques concrets et abstraits.

6.3 Le geste déictique concret

Rappelons que les gestes déictiques sont des gestes de pointage, réalisés avec les doigts ou les mains. Ils servent à désigner un référent concret, comme une personne, un objet ou une direction dans l'espace. Ce sont des productions non-verbales mises en place volontairement par l'enseignant pour désigner avec précision le référent évoqué. Cet usage particulier des gestes déictiques concrets est très fréquent dans le corpus puisqu'il permet de déterminer sans équivoque le sujet ou l'objet des énoncés verbaux. Voici un exemple, dans ces tours de parole, où l'enseignant E1 prend son manuel et entame son explication en recourant aux déictiques qui appuient le geste de monstration.

Timing	N° tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	5		Alors alors sur vos livres il y a Il y a deux ::: deux ::::	E1 récupère un manuel de la table des apprenants GP MANIPULATION OC ayant le manuel à la main en cherchant (feuilletant) la page sur le manuel

				GP2 Geste déictique concret pointe du doigt les images du manuel en tapotant. Il cherchel'achèvement du mot images
	6	AG bilel	Deux images	un apprenant qui répond
	7	E1	très bien bilal deux images très bien Bilal très bien très bien il y a deux images euh euh sur la première image alors sur la première image	
	8	QLQA	monsieur monsieur monsieur	ils demandent la parole en levant le doigt
	9	E1	sur la première image hein sur la première image sur la première image alors il y a :::::	E1 parle pose des questions et se déplace dans la salle classe Demande d'achèvement de syntagme nominal
	10	A	monsieur monsieur	
	11	AQLQ A	di poupiers	
	12	E1	on répond par une phrase ein ::Une phrase complète ! Je réponds par une phrase complète il y a des pompiers est- ce que c'est tous les pompiers il y a quelques pompiers est-ce que je dis Est-ce que c'est tous les pompiers qui sont ici il y a quelques pompiers est-ce que je dis il y a les pompiers ou ou il y a des pompiers il y a des pompiers Qu'est-ce qu'il y a avec les pompiers	en montrant l'image en prenant le manuel à la main GPM oc en montrant l'image GP Déictique concret pour monter les chiens Procédé métalinguistique par questions
	13	QLQA	monsieur monsieur monsieur	
	14	QLQA	monsieur monsieur monsieur	
	15	E1	oui	
	16	AG	Di chiens di chiens	
	17	E1	très bien et quoi d'autre qu'est-ce qu'il y a encore sur l'image il comporte le camion des pompiers oui oui oui oui oui oui	l'enseignant cherche à trouver ce que contient l'image pose encore des questions pour essayer de faire deviner le mot l'enseignant imite la sirène du camion des pompiers tout en montrant avec le doigt GD abstrait
	18	A	Une voiture	
	19	E1	ça c'est une voiture ? La voiture fait comme ça ohe ohé ohé ohé ::ohé ::ohé am ::am ::am ::am ::	E1 montre l'image GM OP en faisant le geste iconique concret du gyrophare qui tourne et cherche l'achèvement du mot ambulance
	20	AGA	des ambulances	
	21	E1	répète abderahmane il y a	
	22		il y a des ambulances	
	23	E1	et quoi d'autre des ambulances Il y a des ambulances très bien alors qu'est-ce que nous avons	Pour lister ce qu'il y a dans l'image le maitre avec le

			alors qu'est-ce que nous avons des pompiers des chiens et des ambulances	pouce l'index et le majeur cite avec le pouce les pompiers avec l'index les chiens avec le majeur les ambulances GED
	24		sur la deuxième image l'image à côté il y a quoi	En prenant le manuel à la main GM OC en montrant la deuxième image avec l'index GD CONCRET il demande aux élèves de trouver ce que contient la deuxième image il montre avec le doigt
	25		Des pompiers	
	26	E1	Oui des pompiers	

Tableau 47 : tours de parole où E1 recourt au geste déictique concret

Avant d'écouter le document audio qui porte sur les catastrophes naturelles, l'enseignant tente de faire deviner aux apprenants la situation de communication de ce document. Pour ce faire, il procède par questions successives. Il pose ses questions en les accompagnant simultanément des gestes pédagogiques. Dans le tour 12, E1 enchaîne avec des questions : une avalanche de question dirons-nous. Il s'agit d'un procédé métalinguistique par répétition des questions. Pour étayer ses propos et orienter ses apprenants, il fait appel à une superposition de deux catégories de gestes : gestes emblèmes de manipulation d'outil central qui est le manuel et des gestes déictiques concrets pour montrer les images à travers lesquelles se trouve le mot qu'il cherche comme montré à cette figure :



Figure 43 : illustre le geste déictique concret à travers lequel E1 montre l'image du manuel qui représente « les chiens »

Dans ce sens le geste déictique sert à indiquer pour orienter l'apprenant afin qu'il se focalise sur ce que montre du doigt l'enseignant.

En effet, nous constatons que dans le tour 12, l'enseignant, à travers ses questions, tente de faire parler ses apprenants qui, comme nous le voyons dans les tours

13 et 14, très peu d'élèves demandent la parole pour répondre. Et la majorité ne se manifeste pas.

La stratégie des questions successives de l'enseignant accompagnée des gestes déictiques ne semble pas fonctionner puisque, E1 ne parvient pas à faire parler ses apprenants.

Généralement, les questions successives permettent à l'enseignant de maintenir une interaction, de faire parler les apprenants, de les évaluer, de lancer une discussion, et de créer des alternances régulières de prises de parole. Or, leur usage à répétition est une stratégie qui a tendance à créer des structures ternaires et fermées qui ne favorisent pas toujours l'expression des apprenants. A ce stade-là, interviennent les gestes pédagogiques, comme nous le remarquons à travers l'exemple cité ci-dessus, où les gestes déictiques débloquent partiellement cette structure en ouvrant la voie à quelques apprenants.

Il convient de souligner que le référent vers lequel le déictique concret est orienté constitue, dans ces situations de communication « les pompiers », le sujet essentiel du discours verbal que E1 tente de trouver à travers les réponses des apprenants.

6.4 Le geste déictique abstrait

Rappelons que les « *gestes déictiques abstraits désignent un référent de la parole figurant [uniquement] dans l'espace discursif* » (Gullberg, 1998, p. 140). Cela revient à dire que par le biais de ce type de déictique, il est possible de pointer vers un référent verbal qui est visuellement absent du contexte spatial de la classe, comme si le référent du discours verbal était visualisé dans l'abstrait. Du corpus ressort ce type de geste. Le tableau qui suit montre comment E1 a fait appel à un geste déictique abstrait :

Timing	N° tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	58	E1	il y a ::: ce sont des camions de pompiers je dois retenir des camions de pompiers les 3 enfants 4 là le maître les enfants et le pompiers et l'enseignant sont en train de par ::: de par ::: de parler nous allons écouter	E1 introduit le dialogue GiC parler
	59	E1	Dans cette vidéo les enseignants	
	60	E1	écoutez	l'enseignant montre les oreilles fait le geste pour écouter il montre le doigt c'est un GED il montre avec le doigt les

				oreilles c'est-à-dire les élèves vont écouter pour expliquer le la consigne
	61	E1	écoutez	il tape il tape avec index son oreille droite Gemblème
	62	E1	écoutez ce qu'ils sont en train de se dire alors je dois écouter attentivement attentivement	il fait le geste de doucement avec la main GIA
	63	E1	me répondre où sont où elles sont dans la vidéo ce qu'ils disent le pompier et l'enseignant sont en train de parler en train de parler on va écouter pour voir ce qu'ils sont en train de dire	Il va vers la vidéo
	64	E1	alors je dois écouter attentivement et après je vais vous poser quelques questions elles sont où les réponses dans la vidéo on écoute	
	65	E1		Il lance la vidéo GM et va consulter un livre GMOC pour trouver la question qu'il doit poser à ses élèves il arrête la vidéo et pose une question
	66	E1	où sont les enfants ?	
5 :51	67	E1	vous avez deux hypothèses	Geste emblème de lister avec le pouce 1 et l'index2 pour énumérer les deux hypothèses L'enseignant invite ses élèves à bâtir des hypothèses de sens
	68	E1	les enfants sont au zoo les enfants sont dans une caserne une caserne	Geste déictique abstrait pouce vers l'arrière pour désigner le zoo
5 :54	69	E1	DEHORS	Geste déictique abstrait l'index positionné vers la porte d'entrée
	70	E1	dehors on dit le mot caserne [cazirna] (caserne) vient du français caserne alors alors	pour expliquer le mot caserne
6 :03	71	E1	ALORS	il relance la vidéo la première écoute GM (tout le support audio) Les apprenants très motivés écoutent attentivement et silencieusement. Après la première écoute, l'enseignant met en pause la vidéo et repose la même question

Tableau 48 : tour de parole où E1 fait appel à un geste déictique abstrait

Nous commençons l'analyse et la discussion des tours de parole ci-dessus par mettre en valeur le geste déictique abstrait, sur lequel s'appuie cette partie, déployé par E1.

Aux tours de parole de 58 à 71, par exemple, après maintes tentatives (détaillées juste après) de faire parler ses apprenants, E1 arrive enfin à faire parler AFC qui formule la phrase « Les enfants euh sont euh dans une caserne » phonétiquement cela donne [lezafasodauncazern]. E1 intervient et explique : « Je fais la liaison ! « dans » se termine par s on met la liaison dans une caserne dans une caserne caserne de pompier » et dans le but d'expliquer la liaison, il recourt à un geste déictique abstrait en faisant un demi-cercle avec l'index pour indiquer la liaison comme le montre la figure 45.



Figure 44 : Geste déictique abstrait de E1 « la liaison dans une caserne »

Ainsi, le geste déictique abstrait sert non seulement à expliquer mais également à rappeler des règles morpho-syntaxiques. Donc, nous pouvons déduire les fonctions du geste déictique abstrait :

- Il sert à faire référence à une notion abstraite.
- Il contribue à la correction syntaxique.

Cependant, l'enseignant ne pourrait atteindre ces fonctions sans l'optimisation des gestes et sans déployer d'autres ressources pédagogiques soient-elles ou didactiques.

Dans ce sens, l'agir sur les erreurs des apprenants est très répandu dans le cas des réfutations et des corrections explicites. Les résultats obtenus montrent des occurrences

de corrections explicites nombreuses. Voici les tours de parole de E1 de (87 à 101) à travers lesquels il tente tant bien que mal de corriger ses apprenants.

Timing	N° tour	LOC	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	87	E	alors les enfants sont où ? ils sont dans une caserne des pompiers où sont dans un zoo ?	Il interroge une élève
7 :27	88	E1	Oui jihane	Il s'approche de l'apprenante Geste emblème proxémique
7 :43	89	AF J	euh :::euh :::eu :::	Jihane elle a du mal à formuler une phrase pour répondre à la question de l'enseignant néanmoins, elle fait un geste déictique pour montrer la bonne réponse de l'enseignant à son passage
	90	E1	une caserne de pompier ou zoo les enfants sont dans une caserne de pompier ?	E1 ne fait pas attention au geste de l'apprenante
	91	AF J	Les enfants euh	l'apprenante a du mal à formuler la phrase
	92			corrige la phrase de l'apprenante jihane qui a du mal à formuler la phrase il interroge un autre garçon
7 :59	93	E1	Allez bilel	il interroge un autre garçon geste emblème proxémique
	94	AG B	Euh les enfants euh san euh dans san	
	95	E1	quel verbe « sont » quel verbe ?	demande l'enseignant pour apprendre à ses élèves à formuler une phrase correcte il présente le fonctionnement de la phrase qui commence par le sujet ensuite le verbe ensuite le complément
	96	E1	là c'est pour aider ses élèves à formuler une phrase	S'adressant à nous
	97	AG B	les enfants sont sont dans euh sont dans euh	il a du mal à prononcer le mot caserne caserne des pompiers
	98	AG B		Bilel qui a aussi du mal à formuler la phrase
	99	E1	je dois utiliser quel verbe être ou avoir ?	
	100		La phrase commence par le su ::le su :: le sujet	sachant que l'élève

				interrogé Bilel fait partie des meilleurs élèves mais il n'arrive pas à formuler une réponse à la question Vu le niveau des élèves l'enseignant insiste beaucoup sur la correction grammaticale les élèves ne savent pas comment placer les mots ne savent pas prononcer les mots ne trouvent pas les mots vu la pauvreté du bain linguistique des élèves
	101	E1	pour expliquer l'état des élèves j'utilise être ou avoir qui est le verbe d'état être avoir qui est le verbe d'état être avoir être [wela] (ou) avoir ?	. pour expliquer à l'apprenant s'il doit utiliser l'auxiliaire être ou avoir il ne trouve pas la réponse

Tableau 49 : tours de parole où E1 tente de corriger ses apprenants.

A travers ces tours de paroles, il convient de noter que E1 pose des questions et sollicite ses apprenants à répondre. Poser des questions est le procédé le plus courant chez les enseignants. Chacun peut avoir une méthode d'enseignement particulière, un style d'enseignement propre à lui mais tous les enseignants ont recours à la question comme procédé de sollicitation ou de vérification d'un savoir ou d'un savoir-faire.

Dans les tours 89, 90, 91, E1 tente d'exécuter une multitude d'actions pour que l'AFJ formule une phrase correcte. Or, AFJ ne réussit pas à le faire et pourtant, d'un côté, elle fait partie des meilleurs apprenants. De l'autre côté, l'enseignant a déployé une multitude d'actions pour aider AFJ. Il s'agit d'une action plurielle et à risque dans ce contexte. Nous expliquons :

Quoique la séance de compréhension de l'oral est censée travailler et évaluer la compréhension orale, le souci le plus important de E1 est d'amener ses apprenants à s'exprimer (donc il faudrait revoir les objectifs de cette compétence). Cette tâche est ardue pour les apprenants car d'un côté, ils sont issus d'une zone rurale où la langue française n'est utilisée qu'au sein de classe de langues. Et d'un autre côté, la séance de compréhension de l'oral intervient en premier au début de chaque séquence. A ce stade, les apprenants ont du mal à se familiariser avec le nouveau lexique proposé d'autant plus que le thème du projet de la séance filmée d'E1 est sur « les catastrophes naturelles ». Pratiquement, tous les termes sont nouveaux : La caserne, un tremblement de terre, une

inondation. De plus, ils ne font pas partie du bain linguistique d'un apprenant dont le profil a déjà été expliqué plus haut. A ce niveau une question surgit : le geste pédagogique, à lui seul, pourrait-il apporter une aide cognitive quant à l'explication d'un lexique nouveau au jeune apprenant ?

Face à toutes ces difficultés, cette étude nous a permis de relever du corpus la multimodalité de l'enseignant E :

- E1 a fait appel à sa multimodalité et la plurisémiocité pour sauver la face pour expliquer ces termes : catastrophe naturelle, tremblement de terre, inondation.
- La caserne : recours à la langue maternelle « dehors on dit le mot caserne [cazirna] (caserne) vient du français caserne alors :: alors :: ! » qui relève de la stratégie communicative bilingue.
- Un tremblement de terre expliqué par
 - séisme (procédé métalinguistique par synonymie)
 - geste iconique concret
 - facilitation en découpant : tremblement : terre
- Une inondation par :
 - la montée des eaux (définition)
 - geste iconique concret de montée
 - Geste de manipulation d'outils périphérique : il se sert d'une bouteille d'eau d'un apprenant pour expliquer le mot « eau »

Poser des questions est le procédé le plus courant chez les enseignants comme le montre les différents tours de parole des deux enseignants cités plus haut. Chacun peut avoir une méthode d'enseignement particulière, un style d'enseignement propre à lui mais tous les enseignants ont recours à la question comme procédé de sollicitation ou de vérification d'un savoir ou d'un savoir-faire.

Nous avons vu comment E1 et E2 tentent d'exécuter une multitude d'actions : de corriger, d'aider, d'expliquer, de rappeler, de synthétiser, d'illustrer... Quoique la séance de compréhension de l'oral est censée évaluer la compréhension orale, le souci le plus important des deux enseignants est d'amener leurs apprenants à s'exprimer et à maîtriser les règles grammaticales. Cette tâche est ardue pour les apprenants car d'un côté, ils sont issus d'une zone rurale où la langue française n'est utilisée qu'au sein de classe de langues. Et d'un autre côté, la séance de compréhension de l'oral intervient en premier au

début de chaque séquence. A ce stade, les apprenants ont du mal à se familiariser avec le nouveau lexique proposé.

Dans ce sens, E1 tente tant bien que mal de corriger les erreurs qui concernent le code linguistique certainement pour éviter que cela ne se produise. La difficulté des tâches à assurer à la fois pousse E1 à faire appel à la multimodalité de son agir régit par la pluralité des tâches mais il reste confronté à une certaine résistance de la part de ses apprenants puisqu'ils ne parviennent pas à répondre oralement à une question et formuler une phrase comme le montrent les tours de parole du tableau 48. Cela nous pousse à soulever le problème de l'évaluation de la compréhension de l'oral : Poser des questions ouvertes à un jeune apprenant de FLE, dans une zone rurale, est-il un procédé fiable pour évaluer sa compétence réceptive orale ?

La multimodalité de l'agir de E1, face à l'échec de ses apprenants, l'incite à effectuer tout un travail de figuration ou de mise en relief de la correction apportée. Ainsi, dans le feu de l'action, il tente de trouver des issues tantôt en faisant appel à sa gestualité tantôt par les différentes stratégies de communication.

Le projet de chaque enseignant est de parvenir à transmettre des connaissances et des savoirs à ses apprenants. Ainsi, il recourt à son répertoire didactique (revoir le chapitre V) qui est constitué de l'ensemble des ressources, des stratégies et des procédés qui l'aident à atteindre ses objectifs. C'est pourquoi, faire appel à son corps représente une stratégie pour répondre à la nécessité de contrer les difficultés d'ordre multimodal dans l'enseignement, où les apprenants en difficulté risquent de se perdre. Ainsi, réattribuer de l'importance aux processus d'apprentissage implique de revoir comment nous envisageons le rôle de chaque apprenant en fonction de ses besoins et de ses défis pour comprendre le contenu enseigné.

Les critères d'un bon geste pédagogique et conseils pratiques

A la fin de notre parcours empirique et expérimental, nous nous posons la question suivante : Quels sont les critères pour optimiser l'usage de ses gestes pédagogiques dans la classe de FLE ?

Grâce à l'analyse des deux corpus, nous avons, dans un premier temps, ressorti les difficultés et les aspects qui font parfois défaut à l'usage de la gestuelle. Pour pouvoir, dans un second temps, proposer des critères assez forts pour la bonne exploitation de sa gestuelle enseignante.

Nous avons remarqué que les deux enseignants gardent tantôt le manuel tantôt les outils didactiques à la main cela risquerait d'affecter leur gestualité.

Aussi, et tellement pris parfois par le temps ou par une tâche quelconque, l'enseignant ne prend pas le temps de regarder l'apprenant. Ajoutant à cela le positionnement près du bureau donne une image figée sur l'enseignant qui pourrait se répercuter sur la motivation et la mise en éveil des apprenant.

L'hyper activité de l'enseignant (observé particulièrement chez E1) dans la salle classe risquerait de perturber l'apprenant.

Le recours à des gestes parasites qui n'ont pas de sens risque de dissuader les apprenants quant à la dimension gestuelle de l'enseignant : l'apprenant quand il n'arrive pas à comprendre des gestes finit par céder et ne plus se référer aux gestes pédagogiques.

Tellier (2016) a déterminé quatre critères pour gérer convenablement et efficacement sa gestuelle. Il s'agit de critères qui pourraient aider les enseignants à optimiser la dimension gestuelle de leur agir professoral que nous reprenons dans ce qui suit :

Critère de visibilité en évitant de parler face au tableau, les apprenants peuvent observer la gestuelle et le visage en se positionnant au centre de la salle et, si possible, debout. De surcroit, il est important de s'abstenir des gestes parasites tels que les gestes nerveux (grattements, tics...), qui peuvent entraver la communication. Étendre les mains afin de simplifier la manipulation des gestes.

Critère d'iconicité quand les apprenants rencontrent des difficultés à comprendre, il est possible d'illustrer le contenu du discours en utilisant des mimes, des gestes iconiques, ainsi que des postures et des mimiques faciales.

Critère de pertinence où il est préférable de s'abstenir de faire trop de gestes ou de faire des gestes moins ciblés. Il n'est pas nécessaire de mettre en évidence tous les mots, mais plutôt de signaler les mots-clés pour faciliter une compréhension globale chez l'apprenant.

Critère de bienveillance pour encourager les apprenants. Ainsi, il est important d'adopter une attitude bienveillante en limitant l'espace entre les apprenants et l'enseignant, en travaillant le regard afin d'intégrer tous les participants dans l'échange, et en utilisant des signaux de feedback positifs tels que le sourire et les hochements de tête.

Critère de constance en utilisant de manière routinisée certains gestes afin de générer un code gestuel commun dans la classe.

Ainsi, pour un agir enseignant par la gestuelle performant, l'enseignant doit :

- choisir le bon positionnement dans l'espace,
- recourir à une gestuelle assumée, visible, pertinente et iconique
- apprendre à user de sa proxémique dans la classe
- prendre en compte la relation affective enseignant-apprenants
- maîtriser l'utilisation du regard dans les interactions didactiques,
- choisir la disposition de la salle de classe soit propice à l'usage de sa gestuelle.

- être visible à l'ensemble des apprenants
- créer avec la collaboration de ses apprenants un code gestuel commun en classe et tenter de le généraliser avec ses collègues lors des journées pédagogiques.

- dégager ses mains afin d'utiliser sa gestualité à bon escient et ne pas rester coincer derrière son bureau afin qu'il soit visible auprès de ses apprenants

Conclusion partielle

Tout au long de ce chapitre nous avons tenté d'apporter des éléments de réponses aux questions posées. Nous avons choisi de combiner les approches qualitatives et quantitatives dans un souci d'atteindre la rigueur scientifique pour tendre vers une compréhension plus détaillée de notre objet de recherche en multipliant les angles d'analyse.

Dans ce sens, l'analyse des deux séquences vidéo transcrites et annotées nous a permis d'établir les profils gestuels des enseignants et d'examiner les schémas et les contextes de reproduction des gestes pédagogiques pour en déduire des récurrences. Nous avons recensé plusieurs typologies de gestes selon leurs morphologies et leurs fonctions.

Dans un premier temps, nous avons répertorié, selon notre corpus, les gestes pédagogiques en les répartissant en quatre catégories prépondérantes : les gestes pédagogiques emblèmes, les gestes pédagogiques iconiques, les gestes pédagogiques déictiques et les gestes pédagogiques de manipulation. De fait, chacun de ces catégories donne lieu à des types gestuels qui se répartissent ainsi : le geste emblème est réparti en quatre types de gestes à citer : les emblèmes digitaux, les emblèmes céphaliques (les hochements et les secouements de tête). La troisième sous-catégorie d'emblème concerne les gestes manuels interrogatifs. De plus, nous avons considéré la dimension proxémique puisqu'elle forme un geste pédagogique qui occupe une place prépondérante durant la compréhension de l'oral. La deuxième catégorie de gestes se rapporte aux gestes iconiques qui est scindé, à son tour, en deux types : concret et abstrait. La troisième catégorie renvoie aux gestes déictiques qui ont deux types : concret et abstrait. La quatrième catégorie comporte les gestes de manipulation qui donne lieu à deux types : le geste de manipulation d'outils centraux, le geste de manipulation d'outils périphériques.

A l'issue de cette partie, nous proposons cinq fonctions du geste pédagogique emblématique le plus représentatif chez E2. La première est la fonction d'information qui se subdivise en trois sous-fonctions à savoir la fonction d'information grammaticale, la fonction d'information lexicale et la fonction d'information phonologique. La deuxième est la fonction d'animation interactionnelle. La troisième est la fonction évaluative qui, à son tour, se démultiplie en trois sous-fonctions : les gestes emblématiques pour approuver la bonne réponse de l'apprenant et l'encourager, pour le féliciter ou pour signaler une

erreur. La quatrième fonction est celle affective. En dernier, la fonction d'adaptation pédagogique.

Ainsi, grâce à l'analyse fonctionnelle des gestes emblématiques de l'enseignante, nous considérons que le geste n'a pas que pour unique fonction d'élucider un nouveau lexique, de corriger les erreurs d'ordre grammaticale, lexicale ou phonologique des apprenants, il peut nous donner des informations sur le comportement de l'enseignant face à la classe, sur sa personnalité et sur sa culture d'appartenance et son profil gestuel.

Dès lors, cela suppose d'accompagner l'enseignant vers une prise de conscience de sa gestuelle afin qu'il l'exploite volontairement et intentionnellement au sein de sa classe. Ceci dit qu'il doit être conscient de son profil gestuel qui lui permettrait de s'interroger sur sa pratique enseignante et sur l'utilisation de son corps et de l'espace classe.

Cette analyse des fonctions des gestes emblématiques a mis en évidence la multifonctionnalité de ces derniers : d'une part la fonction des gestes est en rapport avec l'intention de l'enseignante, d'autre part le profil gestuel de l'enseignant traduit le choix de sa gestuelle selon le but recherché. Si certains enseignants possèdent des prédispositions gestuelles comme le cas de notre corpus, nous avançons que le profil gestuel des enseignants n'est pas inné. Donc il faudrait songer à parfaire son comportement gestuel afin d'être efficace dans son enseignement et dans sa gestion de son cours et de sa classe.

Les résultats de l'étude suggèrent que le geste pédagogique participe aux processus de co-construction et de négociation du sens, facilite les différentes modalités des tâches, permet d'évaluer la production de l'apprenant sans l'interrompre et contribue à l'élaboration des relations de confiance dans des situations d'asymétrie, aide l'enseignant à utiliser à bon escient son matériel. Dans ce sens l'agir professoral par geste est multimodal de par la multitude des tâches que l'enseignant est tenu d'entreprendre : étayer, gérer les interactions, expliquer, aider les apprenants, les évaluer, les orienter, les solliciter. Donc, nous pouvons en déduire que le geste pédagogique, quel que soit sa morphologie et sa fonction, il demeure rentable uniquement dans la mesure où il est bien exploité avec pertinence lors de l'activité de compréhension de l'oral. De plus, ces gestes appuient les stratégies d'enseignement considérablement. C'est pourquoi, la sensibilisation à la place inhérente du non-verbal dans les interactions en classe de FLE

devrait faire partie des outils que les enseignants maîtrisent, intègrent, prévoient, utilisent et exploitent lors de l'activité de la compréhension de l'oral indéniablement avec les jeunes apprenants de FLE. En revanche, les gestes pédagogiques qui ne sont pas utilisés à bon escient pourraient créer une ambiguïté et déduire à l'erreur. Dans la conclusion générale, nous proposerons les résultats de notre étude et les perspectives.

Conclusion générale

Pour clôturer ce travail de recherche, un regard rétrospectif s'impose. Cette thèse avait pour objectif d'analyser l'agir professoral par gestes lors de l'activité de compréhension de l'oral de la 5^{ème} AP. Nous avons choisi ce sujet et précisément ce niveau de par notre métier d'enseignante du cycle primaire que nous avons exercé durant 22 ans. Nous avons également été marquées par la préoccupation majeure des enseignants vis-à-vis de la compétence orale qui perdure en dépit des réformes. De surcroît, notre statut d'enseignante-chercheure au sein de l'université depuis 16 ans a pertinemment orienté notre choix. Grâce à la revue de littérature, nous avons fait le tour de la question avec les travaux de Ciccurel. Ainsi, notre curiosité intellectuelle nous a poussée à explorer cette composante en nous basant sur les théories de l'agir professoral. C'est ainsi que notre problématique a vu le jour.

Dans ce sens, nous nous sommes interrogées sur la place accordée à la compréhension de l'oral dans les documents officiels, les pratiques enseignantes lors de cette activité, leurs représentations sur le recours au geste pédagogique, la catégorisation des gestes pédagogiques ainsi que leurs fonctions selon notre corpus et l'existence d'un profil gestuel propre à chaque enseignant. Afin d'explorer l'agir professoral par gestes, nous avons opté pour l'approche empirico-déductive dans un milieu écologique. Dans ce sens, nous avons croisé les deux approches qualitative et quantitative pour atteindre la rigueur scientifique et proposer une analyse détaillée. Sans prétendre à l'exhaustivité et pour aboutir à des résultats fiables, nous avons filmé deux enseignants, de sexe différent, qui présentaient une séance de compréhension de l'oral en classe de 5AP. L'analyse de nos résultats nous a permis donc de mettre en lumière les catégories et les types gestuels et d'évoquer l'existence d'un profil gestuel chez l'enseignant, profil qui se caractérise néanmoins par des variables intra-individuelles.

Les résultats d'analyse offrent un bilan détaillé à notre problématique. En vue de combler ce que le verbal ne peut exemplifier, l'enseignant, en effet, fait de son corps objet d'une sémiotisation. En plus de son verbal, le corps de l'enseignant est un miroir où se voit l'illustration. Aux yeux des apprenants, il est l'image, le dessin, le schéma et la reformulation des propos ; il minimise pour eux l'ambiguïté et ajuste le vouloir dire de l'enseignant car derrière tout geste pédagogique il y a du sens, même partitif.

Notre point de départ était le chapitre I sous le titre de « Construction de l'objet de recherche : Approche méthodologique et contexte ». Tout en montrant le cheminement

intellectuel de notre objet de recherche, nous avons expliqué la méthodologie de la collecte des données et la description des corpus.

De plus, et à travers le chapitre II intitulé : « La compréhension de l'oral dans les documents officiels », nous avons analysé les documents officiels. Ainsi, nous avons pu confirmer la place prépondérante qui est accordée à la compréhension de l'oral puisqu'elle jouit d'une séance à part entière dédiée spécialement à cette compétence. Le manuel scolaire de 5^{ème} AP de deuxième génération, utilisé par la majorité des enseignants, consacre la première partie de chaque séquence à la compréhension de l'oral avec des illustrations variées, motivantes et porteuses de sens. Et chaque activité de compréhension de l'oral se termine par une évaluation de la compréhension de l'oral.

Le chapitre III, ayant pour titre « La compréhension de l'oral entre postulats théoriques et applications pratiques », a proposé les éléments définitoires de la compréhension de l'oral, son évolution à travers les différentes méthodologies et approches ainsi que son processus. Et l'analyse de l'observation de classe nous a dévoilé les pratiques enseignantes et le déroulement de cette activité.

En outre, le chapitre IV : « L'agir professoral » a porté sur la notion de l'agir professoral et les stratégies d'enseignement. Pour rendre lisible les théories de l'agir professoral, nous avons analysé l'entretien de confrontation avec E1.

De surcroît, nous avons tenté de comprendre en quoi consistait le geste pédagogique et quelles étaient ses différentes classifications de référence à travers le chapitre V intitulé : « l'agir professoral par le geste pédagogique ».

Enfin, nous avons couronné notre recherche par le chapitre VI avec le titre : « Le geste pédagogique en classe de FLE de 5AP », dans lequel nous avons proposé une nouvelle catégorisation des gestes pédagogiques en nous appuyant sur les classifications de références afin d'analyser au mieux notre corpus. Notre objectif est double : d'un côté, il s'agit de faciliter l'appropriation de la terminologie gestuelle de la part des enseignants du cycle primaire car nous devrions les impliquer dans la recherche universitaire et partager, par la suite les résultats et les découvertes didactiques. Nous soulevons à ce stade que La défaillance du système éducatif Algérien réside dans le fait qu'il ne coordonne pas avec le système de recherche universitaire.

L'analyse statistique démontre que le geste emblème est le plus représentatif chez les deux enseignants donc nous lui avons consacré plus de détails. Vu son caractère conventionnel, il faudrait le favoriser car un même geste peut être interprété

différemment par les apprenants, ce qui soulève des questions en termes de « transparence » de la gestuelle d'enseignants.

Des six chapitres, ressortent plusieurs résultats, nous citons les plus pertinents :

La compréhension de l'oral jouit d'un statut prépondérant à travers les documents officiels ainsi que le manuel. Cette compétence constitue le pivot du cheminement du projet. Ainsi, elle jouit d'une séance à part entière dédiée à sa réalisation. La perspective adoptée ou insinuée par la tutelle, dirons-nous, c'est l'approche éclectique

De surcroît, le manuel de deuxième génération de 5^{ème} AP est riche et motivant. Il propose des évaluations de la compréhension de l'oral en illustrant les questions avec des images attirantes pour le jeune apprenant. Ainsi, l'aspect sémiotique de l'apprentissage est reconsidéré. La question qui se pose ici : est-il exploité à bon escient ?

Suite à notre enquête écologique, l'analyse des deux corpus nous a permis d'établir les profils gestuels des enseignants et d'examiner les schémas et les contextes de reproduction des gestes pédagogiques pour en déduire des récurrences. Et en nous basant sur les classifications de référence à citer celles de McNeil, Kendon, Tellier et Azaoui, cela nous a permis de relever les gestes les plus représentatifs en les répartissant en quatre catégories prépondérantes : les gestes pédagogiques emblèmes, les gestes pédagogiques iconiques, les gestes pédagogiques déictiques et les gestes pédagogiques de manipulation d'outils. De fait, chacun de ces catégories donne lieu à des types gestuels qui se répartissent ainsi : le geste emblème est réparti en quatre types de gestes à citer : les emblèmes digitaux, les emblèmes céphaliques (les hochements et les secouements de tête). La troisième sous-catégorie d'emblème concerne les gestes manuels interrogatifs. De plus, nous avons considéré la dimension proxémique puisqu'elle forme un geste pédagogique qui occupe une place décisive durant la compréhension de l'oral. La deuxième catégorie de gestes se rapporte aux gestes iconiques qui est scindé, à son tour, en deux types : concret et abstrait. La troisième catégorie renvoie aux gestes déictiques qui ont deux types : concret et abstrait. La quatrième catégorie comporte les gestes de manipulation qui donne lieu à deux types : le geste de manipulation d'outils centraux, le geste de manipulation d'outils périphériques.

Dans le même ordre d'idées, il s'est avéré que le geste emblème, assez récurrent chez E2 dans les interactions orales, est un véritable outil pédagogique pour l'enseignante et pour ses apprenants à la fois. Après avoir analysé ces gestes, nous avançons que

l'usage de ces emblèmes prouve l'existence d'un code gestuel commun en classe implicitement entre l'enseignante et les apprenants. D'un côté, grand nombre d'emblèmes sont récurrents donc familiers aux apprenants. Et d'un autre côté, enseignante et apprenants partagent la même culture, ils peuvent partager le même répertoire d'emblèmes pédagogiques et cela ne devrait pas poser de problème d'interprétation. Ceci dit que la participation orale des apprenants étant très limitée, ces gestes emblématiques constituent une bonne stratégie pour les aider à comprendre, à s'exprimer, à capter leur attention, à les rassurer, à les captiver, à les motiver et à rendre le cours plus dynamique. Cependant, ils peuvent être source d'ambiguïté. Pour affronter ces obstacles communicationnels en classe, il faut des efforts à déployer. L'enseignant se met en scène et fait appel aux différents gestes possibles, voire réalisables. Certes qu'il s'agisse d'un effort supplémentaire qui pourrait s'ajouter aux tâches multiples de l'enseignant. Néanmoins, ce dernier réussit son enseignement grâce à son habileté. Il devient au fur à mesure un gérant de crises, et un pédagogue qui cherche toujours la manière adéquatement possible en vue d'atteindre le seuil lié à l'assimilation des apprenants car « *la variation de ses postures d'étayage permet à l'enseignant de s'ajuster aux réactions des élèves et à leur diversité. Elles sont peu conscientes, se mettent en place par l'expérience, comme des sortes de routines professionnelles* » (Gullberg, 1998, p. 140).

Ainsi, les deux enseignants ont tenté d'adapter leur gestualité à leurs apprenants et à leurs besoins linguistiques ou affectifs. Tantôt ils font appel à leur gestuelle proxémique. Tantôt, ils favorisent leurs mains, leurs doigts ou leur tête pour interroger un apprenant, le corriger, l'encourager ou le féliciter, d'où la multimodalité de l'agir professoral. Ainsi, nous avons prouvé que ces gestes peuvent être polysémiques, multimodaux et multifonctionnels mais pas bien valorisés de la part de la part des enseignants. Aussi, notre corpus nous a révélé que la majorité des gestes sont co-verbaux sauf quelques occurrences où le geste substitue la parole notamment quand l'enseignante favorise sa gestuelle pour donner une consigne sans parler durant l'écoute de l'audio, et pour signaler une erreur sans perturber l'apprenant qui prend la parole. Donc, la gestuelle adoptée par l'enseignant lors d'une séance de compréhension de l'oral véhicule, d'un côté des informations contribuant à l'accès au sens. Et d'un autre côté, elles participent dans l'animation des interactions et l'évaluation. Il va sans dire que chaque enseignant a un langage corporel qui lui est propre, construit et peut être conscientisé.

Poser des questions est le procédé le plus courant chez les enseignants comme le montre les différents tours de parole des deux enseignants filmés. Cela nous amène à poser le problème suivant :

Poser des questions fermées à un jeune apprenant de FLE, dans une zone rurale, constitue-t-il un procédé fiable pour évaluer sa compétence réceptive orale ?

L'apprenant, dans ce contexte de FLE, ne doit pas uniquement entendre les propos structurant le cours d'une activité notamment celle de la compréhension de l'oral, mais aussi voir et interpréter l'autre langage, celui du corps de l'enseignant. A cet effet, il faudra le sensibiliser et attirer son attention vers cet outil quasi permanent durant son cursus scolaire et pourquoi ne pas prendre en considération sa gestuelle pour évaluer la compréhension de l'oral ?

Dans ce sens, l'enseignant de FLE doit prévoir les moments de crise et de digression qui empêchent le déroulement de son enseignement et en proposer, à l'avance, des solutions. À notre avis, ceci rentre dans l'aspect pré-pédagogique qui précède tout enseignement comme une sorte de lecture préalable à travers laquelle tout enseignant devrait se positionner en tant qu'apprenant pour voir clairement ce qui pourrait freiner l'apprentissage et comment surpasser les obstacles. En revanche, cette multimodalité de l'agir professoral reste parfois difficile à gérer notamment quand l'enseignant est appelé à gérer plusieurs tâches à la fois.

En outre, nous soulignons que le corps de l'enseignant dans le contexte de FLE est référentiel. Ses différents gestes sont calculés et relèvent d'une volonté servant d'atteindre des objectifs pédagogiques bien déterminés.

Sans aucun doute, la rentabilité de tout enseignement exige un regard qui doit se fixer sur le médiateur du savoir qui est l'enseignant et sur l'apprenant à la fois. Dans la situation d'enseignement, expliquer veut dire distinguer, découvrir, rendre claire, concrétiser, exemplifier, se mettre en scène, jouer le jeu, imiter, montrer, solliciter, corriger, encourager, manipuler ses outils, se rapprocher de l'apprenant, faire le clown. Toutes cette multitude de tâches que l'enseignant doit adopter lors de la séance de compréhension de l'oral, pourrait être exécutée par les gestes pédagogiques notamment les emblèmes, les gestes iconiques, les gestes de manipulation, les gestes déictiques.

Dans la situation d'apprentissage, comprendre veut dire écouter, distinguer, construire du sens, bâtir des hypothèses de sens. Toute cette multitude de tâches pourrait être concrétisée et réalisée par regarder le corps parlant de l'enseignant tout en l'écouter.

Il ne suffit pas de transmettre par le dire un tel contenu informatif, il faut simultanément que l'enseignant soit vu comme image pour garantir l'assimilation.

Cette étude a confirmé à quel point la question du geste pédagogique comme outil pédagogique et mode sémiotique mérite d'être débattue afin qu'elle soit plus valorisée pour l'activité de compréhension de l'oral chez les jeunes apprenants. Ainsi, nous pouvons avancer que par le biais de sa gestuelle, l'enseignant se rapproche de son apprenant, le rassure, l'encourage, le félicite, lui procure des explications, signale une erreur, capte son attention et le motive. Par ailleurs, cette dimension gestuelle est tant négligée de la part de la majorité des enseignants, notamment les novices qui doivent oser mimer de manière ostensible et exagérer leurs gestes pour théâtraliser le cours. C'est dans cette optique que la mise en place d'un code commun s'impose. En effet, il serait pertinent de procurer des formations sur l'optimisation de la gestuelle pédagogique pour enrichir leur profil gestuel. Car l'objectif d'une telle formation au profit des enseignants est de prendre conscience des ressources non-verbales mises à leur disposition. Il n'est pas question de formater les enseignants en leur imposant une gestuelle à adopter mais plutôt de les aider à optimiser leurs ressources gestuelles : un enseignant bien dans sa peau maîtrisant sa gestuelle ne sera qu'efficace !

En revanche, il nous semble que la multimodalité de l'agir professoral tant vanté par les chercheurs nécessite une étude approfondie et une adaptation face à l'impossibilité pour un enseignant de gérer plusieurs tâches à la fois. Cela reflète la nécessité de reconnaître la complexité et l'importance du métier d'enseignant. Pour soutenir efficacement les enseignants et garantir la qualité de l'éducation, il est essentiel de prendre en compte leur charge de travail, de fournir des ressources adéquates et de reconnaître le dévouement nécessaire pour faire face à ces défis quotidiens.

De nombreuses pistes de recherche ont été révélées par notre étude qu'il serait pertinent d'investiguer. En somme, nous pouvons dire que les gestes sont des gestes pour enseigner et à enseigner. Il est important de les intégrer dans le contenu pédagogique à transmettre tout en veillant à éviter les stéréotypes.

Nous concluons donc que la manipulation du corps n'est pas une compétence partagée, elle nécessite une habilitation didactique. Pour (Tellier & Yerian, 2018)

« Les enseignants ne sont pas tous égaux dans la maîtrise du corps. Certes, certains jeunes enseignants sont spontanément à l'aise face à une classe, savent attirer l'attention sur eux et accepter les regards des apprenants sur leur corps, mais tous les novices ne sont pas prêts à jouer leur rôle d'enseignant, à maîtriser les outils pédagogiques que sont le corps et la voix. »

Se préoccuper de l'agir professoral et mener des études sur cette notion est une bonne action mais détecter les failles, les problèmes, les lacunes, les obstacles qui l'entravent c'est mieux. Nous concluons par une mise en valeur de l'approche empirico-inductive qui permet au chercheur d'aller plus loin et de ne pas rester cloisonner par des hypothèses trop « directives » dirons-nous. Grâce à cette approche, nous avons pu relever les obstacles qui entravent l'utilisation du geste pédagogique au service de la séance de compréhension de l'oral ainsi que les difficultés que rencontre un enseignant pour mettre en place une multimodalité de son agir professoral.

En somme, il est à préciser que déployer la multimodalité de l'agir professoral par gestes ne suffit pas, à elle seule de venir au bout de tous les problèmes de la compétence réceptive chez les jeunes apprenants. Dans ce sens, nous suggérons ce qui suit :

- Organiser une séance avant l'activité de compréhension de l'oral qui sera dédiée au lexique qui poserait problème à l'apprenant et à l'enseignant à la fois. Cette séance sera une activité à part entière pour expliquer le nouveau lexique du projet par la multimodalité de l'agir enseignant et la plurisémiocité qui devrait être le pivot de cette séance afin d'y préparer l'apprenant.
- Revoir les objectifs de la compréhension de l'oral et les modes de son évaluation.
- Rester « fidèle » à l'oral en ne proposant que ce qui relève de l'oral et écarter la compréhension de l'écrit qui jouit à son tour d'une activité à part entière.
- Diversifier les compétences c'est bien mais concentrer ses efforts sur la compétence dont fait l'objet de l'activité c'est mieux.

Alors sur cette question de l'agir professoral, pouvons-nous penser à la didactisation des gestes pédagogiques ? Et faut-il que cette compétence devienne une partie prenante dans le cursus de formation des futurs formateurs de FLE ?

Toutefois, l'étude sur le geste est aussi à explorer au niveau du participant, dans le sens où il fait partie prenante de la communication pour un développement plus abouti de sa prise de parole, sa prise de position et sa prise de risque. Cette étude nous oriente aussi vers le domaine de la formation des enseignants au niveau du cycle primaire pour la classe de FLE car la langue orale est complexe par la combinaison qu'elle fait entre le verbal et le non-verbal. Une étude plus approfondie qui reprendra ce geste pédagogique

dans la réalisation des autres activités de classe nous interpelle afin de faire le tour de la question dans d'autres études.

Bibliographie

- Adam, C. (2011). Gestures in Simultaneous Interpreting. A Descriptive Study. In *International Federation of Translators* (p. 1-4). XIX World Congress.
- Allen, L. Q. (1999). Functions of Nonverbal Communication in Teaching and Learning a Foreign Language ». *The French Review*, 72(3), 469-480.
- Audigier, F. (s. d.). Questions d'espace, espaces en question ». In C.-C. Azira, M.-P. Chopin, & D. Orange-Ravachol (Éds.), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion (p. 95-99).
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. INRP.
- Azaoui, B. (2014a). Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral. *Thèse de doctorat*.
- Azaoui, B. (2014b). *Segmenter les gestes à partir d'un film de classe* » (M. Tellier & L. Cadet, Édts.). Maison des Langues.
- Azaoui, B. (2014c). *Très bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant*. Riveneuve. *Langues, cultures et pratiques en contexte : Interrogations didactiques*.
- Azaoui, B. (2019). Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel ». In A. Mazure-Palandre & I. Carvajal (Éds.), *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition* (p. 181-209). UGA Éditions.
- Azaoui, B. et T. & M. (s. d.). *Comment le corps coconstruit les discours et le sens* », *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage [En ligne]*, 36 / 2020, mis en ligne le 01 juin 2020. <https://doi.org/10.4000/tipa.4106>

- Azaoui, B., & Tellier, M. (2020). Comment le corps coconstruit les discours et le sens.
Récupéré sur TIPA. <http://journals.openedition.org/tipa/4106>
- Bailly, D. (s. d.). *Didactique de l'anglais : La mise en oeuvre pédagogique*. Nathan (coll. Perspectives didactiques).
- Barnett, M. A. (1983). Replacing teacher talk with gesture in language and in the language classroom. *Foreign Language Annals*, 29, 439-448.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. (s. d.). CLÉ International.
- Birdwhistell, R., & Birdwhistell, R. (1952). *Introduction to Kinesics*. University of Louisville Press.
- Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*.
- Blanchet, P., Ph & Chardenet. (2011). *Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie (Montréal (p. 509,))*.
- BOTERF, L. E. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions d'organisations.
- BOTERF, L. E., & BOTERF, L. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Editions.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECR*. Delagrave.
- Boyer & al. (s. d.). (1990) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Clé International.
- Boyer, H., & Rivera, M. (1979). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Clé International.

- Bucheton, D., O. D. (2008). : *Didactique du français : Les gestes professionnels un défi pour la recherche et la formation.*
- Bucheton, D., Y. S. (2009). *L'atelier dirigé en CP : une solution pour gérer l'hétérogénéité.*
- Calbris, G., & Louis, P. (1989). *Geste et communication.* LAL.
- Calbris, G., & Montredon, J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire.* CLE International.
- Calbris, G., & Porcher, L. (1989). *Gestes et communication.* Didier.
- Chétochine. (2008). *Georges La vérité sur les gestes, Groupe Eyrolles.*
- Chwalczuk, M. (2021). La gestualité co-verbale en interprétation dans les services publics : Analyse contextualisée d'un corpus multimodal. *Linguistique. Université Paris Cité.*
- Cicurel, F. (1993). À la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue ». *Dialogues et cultures, 37, 1-33.*
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe.* Les Éditions Didier.
- Cicurel, F. (2014). Corps de l'enseignant : Sujet de la recherche, objet de la formation ». In M. Tellier & L. Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique* (p. 190-206). Éditions Maison des Langues.
- Cicurel, F., & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : Le clair-obscur de l'action enseignante ». In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives.* Édition De Boeck Université.
- Colletta, J.-M. (2005a). *Communication non verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ?*

- Colletta, J.-M. (2005b). Communication non verbale et parole multimodale : Quelles implications didactiques ? », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 32-41.
- Colletta, J.-M. (2005c). Communication non verbale et parole multimodale : Quelles implications didactiques?», *Le Français dans le monde, Recherches et applications. Les interactions en classe de langue*, 32-41.
- Cornaire, C. (1998), *La compréhension orale*. (s. d.). Clé International.
- Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*, 2053-.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. In J. Cosnier, A. Berrendonner, J. Coulon, & C. Orecchioni (Éds.), *Les voies du langage : Communications verbales, gestuelles et animales* (p. 255-304). Bordas.
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue. La communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 129-138.
- Cosnier, J., & Brossard, A. (1984). *La communication non-verbale*. Delachaux et Niestlé.
- Cosnier, J., & Vayasse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, 7-28.
- Cosnier, J., & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 52, 7-28.
- Cuq, J.-P. (s. d.).
- Daben. (s. d.).
- Denizci, C. (s. d.). Usage des gestes emblématiques en didactique du français langue étrangère. *Université d'Istanbul, Synergies Turquie*, 10, 2017 69-83.
- Desmons, F. (2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère), pratiques de classe*. Guide de Belin de l'enseignement.

- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
<https://books.google.dz/books?id=z-2URAAACAAJ>
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Gruca, I. (2006). *La compréhension de l'oral*. Article publié le 8 mars 2006 sur Rfi. En ligne, dernière consultation le. <http://www.rfi.fr/>
- Hauge, E. (1998). Gesture in the EFL Class : An Aid to Communication or a Source of Confusion? In D. D. Killick & M. Parry (Éds.), *Cross-Cultural Capability : The Why, The Ways and The Means : New Theories and Methodologies in Language Education Proceedings* (p. 271-280). Leeds Metropolitan University.
- Hauge, E. (1999). Some common emblems used by British English teachers in EFL classes. In D. Killick & M. Parry (Éds.), *Cross-cultural Capability : Promoting the Discipline : Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings* (p. 405-420). Leeds Metropolitan University.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Hachette.
- Johnson, H. G., Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). Communicative Body Movements : American Emblems. *Semiotica*, 15(4), 335-353.
- Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation*. Actes du 9e colloque de l'AIRDF. Université de Laval, Québec.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, 114-132.
- Jourdan, I. & éducations. (s. d.). Présence de l'enseignant en classe ». *Recherches &*
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5958>

- Kendon, A. (1980). Gesticulation and speech : Two aspects of the process of utterance ». In M. R. Key (Éd.), *The Relationship of verbal and nonverbal Communication. The Hague : Mouton* (p. 207-227).
- Kendon, A. (1996a). An Agenda for Gesture Studie. *Semiotic Review of Books*, 7(3), 8-12,.
- Kendon, A. (1996b). An Agenda for Gesture Studie. *Semiotic Review of Books*, 7(3), 8-12,.
- Kendon, A. (2004). *Gesture : Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Ketel, J.-M. (2000). *Socio-historique des compétences dans l'enseignement* (C. BOSMAN & al, Éd.s.; p. 83-92). Editions De Boeck Université.
- Khadidja, K. T., Souhila, S., SOLTANI, & O, E. (s. d.). *Les fonctions du geste emblématique dans la gestion des pratiques enseignantes, cas de l'activité de la compréhension de l'oral en classe de 5ème année primaire*.
- Krauss, R. M., Chen, Y., & Gottesman, R. F. (2001). Lexical Gestures and Lexical Access : A Process Model. In D. D. McNeill (Éd.), *Language and gesture* (p. 261-283). Cambridge University Press.
<http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/GSP.pdf>
- Kucharerezkyk, R. (2009). Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE ». *Synergies Pologne*, 6, 77-89.
- l'Europe, C. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Division des politiques linguistiques*. Les Editions Didier.
- l'Europe, C. (2005). *Un cadre européen commun de référence : Apprendre, enseigner, évaluer*. Les Éditions Didier.

- Marchand, F. (1990). «Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle» par Gilles Gagné, Roger Lazure, Liliane Sprenger-Charolles, Françoise Ropé, Collection «Pédagogies en développement», 1989. Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés, Tome 2 : Répertoire bibliographique. *La Lettre de l'AIRDF*, 6(1), 25-25.
- MAURER, B. (2001). : *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée, Bertrand*.
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92, 350-371.
- McNeill, D. (1992a). *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (1992b). *Hands and mind : What gestures reveal about thought*. University of Chi-cago Press.
- McNeill, D. (2000). Introduction. Dans D. In McNeill (Éd.), *Language and Gesture* (p. 1-10).
- McNeill, D. (2005a). *Gesture : A psycholinguistic approach*. Récupéré sur *McNeill Lab University of Chicago*.
http://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/gesture.a_psycholinguistic_approach.cambridge.e
- McNeill, D. (2005b). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005c). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2006). *McNeill Lab*. Récupéré sur
mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/cambridge_encyclopedia.pdf.
- P., E., & V, F. W. (1969). The repertoire of nonverbal behavioral categories : Origins, usage, and coding ». *Semiotica*, 1(1), 49-98.

- Pavelin, B. (2002). Le geste à la parole : « Rôles et importance de la PMG dans les interactions langagières en face-à-face ; gestes quasi-linguistiques ». *Toulouse, Presses universitaires du Mirail*, 103-105.
- P.Charaudeau, Dm. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours* (Vol. 156). seuil.
- Pendanx, M. (s. d.). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette livre.
- PERRENOUD, P. (s. d.). *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? comment ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Pernoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?*
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette .Coll. Langues vivantes.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. L'Harmatan.
- Robert, J.-P. (s. d.). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Collection l'essentiel Français, OPHRYS*.
- Rosier. (s. d.). J.-M.(2002), *La didactique du français*, PUF, « Que sais -je.
- Schneuwly, B. (s. d.). Dolz ,J(1998), *Pour un enseignement de l'oral ,Initiation aux genres formels à l'école, ESF,édition*.
- Sime, D. (2001). The use and perception of illustrators in the foreign language classroom. In C. Cavé & I. et S. S. Guaitella (Éds.), *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication* (p. 582-585). L'Harmattan.
- SOLTANI, S. (2016). *Quel dispositif pour l'activité de l'exposé ? Analyse des interactions verbales en classe de langue* [(Doctoral dissertation,]. Université de Mostaganem-Abdelhamid Ibn Badis.
- Tagliante, C. (s. d.). *La classe de langue, techniques et pratiques de classe, nouvelle édition*. CLE INTERNATIONAL :Paris.

- Tellier, M. (2006). L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans. In *Thèse de doctorat non publiée*. U.F.R. linguistique.
- Tellier, M. (2009). *Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère* (R. Bergeron, G. Plessis-Belaire, & L. Lafontaine, Éd.). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00378849/fr/>
- Tellier, M. (2010). *Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce* (C. Corblin & J. Sauvage, Éd.; p. 31-54). L'Harmattan. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00541985/document>
- Tellier, M. & Cadet. (2014). *Lucile Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*. Aix-Marseille Université.
- Tellier, M., & Cadet, L. (2013). Dans la peau d'un natif : État des lieux sur l'enseignement des gestes culturels ». *La Revue Française d'Éducation Comparée*, 9, 111-140.
- Tellier, M., & Yerian, K. (s. d.). Mettre du corps à l'ouvrage : Travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité—Cahiers de l'APLIUT, 2018. *Corps, voix et langues dans l'enseignement supérieur*, 37(2), 01906071.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.

Wingfield, A., & Tun, P. A. (2007). Cognitive supports and cognitive constraints on comprehension of spoken language. *Journal of the American Academy of Audiology*, 18(7), 548-558.

Liste des tableaux

Tableau 1: La séance observée de E.....	26
Tableau 2: La séance observée de E1.....	26
Tableau 3: La séance observée de E2.....	27
Tableau 4: Illustration de l'annotation du corpus filmé	28
Tableau 5: Sexe des enquêtés.....	33
Tableau 6: Distribution des âges des enquêtés.....	33
Tableau 7: Expérience professionnelle	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 8: Les diplômes obtenus	34
Tableau 9: Répartition des enquêtés selon la zone	34
Tableau 10: Répartition des enquêtés selon le mode de recrutement	35
Tableau 11: les enseignants qui confirment l'utilité des outils pédagogiques	48
Tableau 12: : les projets et les séquences de la 5AP	63
Tableau 13: déroulement de la séquence 1	69
Tableau 14: Nombre des enseignants qui suivent les instructions du guide.....	69
Tableau 15: Schéma de compréhension réalisé par (NARCY, 1990 : 32)	89
Tableau 16: les stratégies d'enseignement selon Rançon,(2009, pp. 50-150).....	134
Tableau 17: catégories de geste selon Cosnier et ses collaborateurs (1993)	154
Tableau 18: asymétrie linguistique E1.....	190
Tableau 19: asymétrie linguistique E2.....	192
Tableau 20: tours de parole de E1 qui mettent en exergue l'asymétrie linguistique	195
Tableau 21: Taux gestuel E1.....	197
Tableau 22: Taux gestuel E2.....	197
Tableau 23: le paysage gestuel de E1	198
Tableau 24: le paysage gestuel de E2	200
Tableau 25: Distribution des catégories et des types gestuels de E1	201
Tableau 26:.....	205
Tableau 27 : Tour de parole du corpus où E2 fait appel au geste emblème digital avec le pouce orienté vers l'arrière.....	208
Tableau 28: Tour de parole du corpus	209
Tableau 29: Tour de parole du corpus	211
Tableau 30: Tours de parole : geste manuel interrogatif de E2 avec une seule main.	213
Tableau 31 : tours de parole où E2 déploie des gestes emblèmes céphaliques.....	214
Tableau 32 : Tour de parole du corpus	216
Tableau 33 : Les quatre fonctions de Colletta (2005) des gestes coverbaux.....	219
Tableau 34 : catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique selon Tellier.....	220
Tableau 35 : représente les tours de parole où l'enseignante exécute un geste emblème pour corriger l'erreur grammaticale de AGR	222
Tableau 36 : représente les tours de parole où l'enseignante exécute un geste emblème négatif à fonction informative.....	222
Tableau 37 : représente les tours de paroles où l'enseignante exécute un geste emblème pour expliquer le terme « précédent »	223
Tableau 38 : représente les tours de parole où l'enseignante exécute un geste emblème pour une correction phonétique	224

Tableau 39 : tours de parole où l’enseignante sollicite l’apprenant sans le regarder.	226
Tableau 40 : qui représente les tours de parole où l’enseignante exécute un geste emblème pour encourager l’apprenante.....	228
Tableau 41 : tours de parole pour expliquer « protéger »	241
Tableau 42 : Distribution des types de geste iconique de E1	246
Tableau 43 : Distribution des types de geste iconique de E2	247
Tableau 44: tours de parole de E1 qui représentent le geste iconique concret	249
Tableau 45 : tours de parole où E2 recourt au geste iconique abstrait	251
Tableau 46 : Distribution des types de geste déictique chez E1.....	255
Tableau 47: : Distribution des types du geste déictique chez E2.....	256
Tableau 48 : tours de parole où E1 recourt au geste déictique concret	259
Tableau 49 : tour de parole où E1 fait appel à un geste déictique abstrait	261
Tableau 50 : tours de parole où E1 tente de corriger ses apprenants.....	264

Liste des figures

Figure 1 : Configuration de la salle classe E3	20
Figure 2: Configuration de la salle classe E1	22
Figure 3: Configuration de la salle classe E2	23
Figure 4 : les compétences de l'oral	101
Figure 5: Gestes manuels utilisés dans l'antiquité Romaine pour compter	156
Figure 6: Le continuum de Kendon	170
Figure 7: Geste déictique catégorisé avec les gestes emblèmes.....	175
Figure 8: Geste iconique.....	176
Figure 9: les quatre catégories dominantes	185
Figure 10: les catégories et les types du geste pédagogique	187
Figure 11: le geste emblème pédagogique et ses quatre types	205
Figure 12: geste emblème digital qui renvoie à "écoutez"	207
Figure 13 : Geste emblème digital avec le pouce au-dessus de l'épaule orienté vers l'arrière pour exprimer « précédent »	209
Figure 14 : Geste emblème digital avec le pouce au-dessus de l'épaule orienté vers l'arrière pour dire « leur »	210
Figure 15 : Geste emblème digital avec le pouce au-dessus de l'épaule orienté vers l'arrière pour exprimer la notion du temps « hier ».....	211
Figure 16: Geste manuel interrogatif de E2 avec les deux mains.....	212
Figure 17:Geste manuel interrogatif de E2 avec une seule main.	213
Figure 18 : Geste emblème céphalique hochement de tête.....	215
Figure 19:proxémie.....	216
Figure 20: proxémie.....	217
Figure 21 : explication du terme « précédent » par un geste pédagogique	223
Figure 22 : correction phonétique du phonème [o]	225
Figure 23 : hochement de tête de l'enseignante pour encourager l'apprenante	228
Figure 24: La proxémie : à fonction de différenciation	230
Figure 25: la proxémie : à fonction affective.....	230
Figure 26 : les types du geste de manipulation.....	233
Figure 27: Geste de manipulation d'outil périphérique E2	234
Figure 28: Geste de manipulation d'outil central E2	235
Figure 29: Geste de manipulation d'outil central E1	235
Figure 30: Geste de manipulation d'outil périphérique E1	236
Figure 31: Geste de E1 de manipulation d'OP.....	236
Figure 32: geste de manipulation d'OP : E2 qui montre une image planifiée en amont.....	238
Figure 33: geste de manipulation d'OC : Le tableau	238
Figure 34: geste de manipulation : les fiches pédagogiques.....	239
Figure 35: geste de manipulation d'OP : le manuel dans cette situation est exploité comme OP.....	240
Figure 36: geste de manipulation d'OP du manuel comme support pour expliquer « protéger"	241
Figure 37: geste de manipulation d'OP du manuel comme support pour expliquer « protéger"	242
Figure 38: geste de manipulation d'OP du manuel comme support pour expliquer « protéger"	242
Figure 39: geste iconique et ses deux types.....	246
Figure 40: Geste iconique concret de E1 qui renvoie à "tremblement de terre".....	249

Figure 41: geste iconique abstrait les deux index joints pour illustrer « ressemble »	253
Figure 43 : les types du geste déictique	255
Figure 44 : illustre le geste déictique concret à travers lequel E1 montre l'image du manuel qui représente « les chiens »	259
Figure 45 : Geste déictique abstrait de E1 « la liaison dans une caserne »	262

Liste des graphiques

Graphique 1: les enseignants qui confirment l'utilité des outils pédagogiques.....	49
Graphique 2:Utilisation du manuel lors de la compréhension de l'oral.....	49
Graphique 3: Pourcentage des enseignants qui suivent les instructions du guide.....	69
Graphique 4:Formation des enseignants à la compréhension de l'oral.....	105
Graphique 5: représentations des enseignants sur la compréhension de l'oral.....	106
Graphique 6: les outils utilisés par les enseignants lors de cette séance.	107
Graphique 7: l'importance accordée à la compréhension de l'oral dans les programmes de deuxième génération.....	108
Graphique 8: l'évaluation de la compréhension de l'oral.....	108
Graphique 9: séance de remédiation pour l'activité de la compréhension orale.....	109
Graphique 10: la distribution de la communication selon Albert Mehrabian.....	145
Graphique 11: L'asymétrie linguistique E1.....	191
Graphique 12: L'asymétrie linguistique E2.....	193
Graphique 13: paysage gestuel E1.....	199
Graphique 14: paysage gestuel E2.....	200
graphique 15: Taux des types gestuels emblématiques chez E2.....	206

Annexes

Précisions formelles

Traductions :

Toutes les traductions de l'anglais ou de l'arabe vers le français, sauf précision contraire, sont les nôtres. Le texte d'origine apparaîtra dans le corps du texte et la traduction en notes de bas de page.

La transcription des deux vidéo contient ces abréviations :

GED : Geste Emblème Digital

GEC : Geste Emblème Céphalique

GEM : Geste Emblème Manuel

GEP : Geste Emblème Proxémique

GIC : Geste Iconique Concret

GIA : Geste Iconique Abstrait

GMOC : Geste Manuel d'Outils Centraux

GMOP : Geste Manuel d'Outils Périphériques

GDC : Geste Déictique Concret

GDA : Geste Déictique Abstrait

Annexes :

Les annexes de la thèse sont stockées sur des clés USB remises aux membres du jury.

Conventions de transcription :

:: Allongement vocalique.

++ Pause.

- Auto-interruption .

XX Mot inaudible.

Majuscule Emphase vocalique effectuée sur la partie écrite en lettre majuscule

↑ Intonation montante

↓ Intonation descendante

[] langue maternelle (dialecte, arabe classique)

() Traduction en français des mots et expressions arabes

? interrogation

! exclamation

Indications techniques :

Nous avons indiqué E pour enseignant et AG pour apprenant garçon, AF pour apprenante fille, QLQA pour quelques apprenants et TA pour tous les apprenants dans la colonne des locuteurs.

Nous avons indiqué le numéro d'ordre de l'échange.

Nous avons indiqué les paroles émises dans la colonne de transcription.

Nous avons inséré une colonne nommée « remarques » pour inscrire les données non-verbales, les ressources multimodales et les remarques sur l'intercompréhension.

Les indications de timing ne sont pas utiles à chaque ligne c'est juste un repère pour pouvoir revenir sur les gestes et les paroles.

Vidéo 1 : 2mn14 S

Durée 40 mn 27 S

Timing	N°tour	Locuteur	Transcription	Remarques
	1.	E1	Prenez vos livres à la page 57 la page 57 la page 57 alors on peut commencer ?	
	2.	E1	aujourd'hui nous allons assister à une catastrophes ::: une catastrophe na :: na ::	Cherche l'achèvement du mot naturelle en donnant la première syllabe
	3.	AG hich em	naturelle	
00 :20	4.	E1	Très bien hichem naturelle Une catastrophe naturelle	
	5.		Alors alors sur vos livres il y a Il y a deux deux	Récupère un manuel de la table des élèves GP MANIPULATION ayant le livre à la main en cherchant (feuilleter) la page sur le manuel GP2 Geste déictique point du doigt les images du manuel en

				tapotant. Il cherche le mot images
	6.	AG bilel	Deux images	un élève qui répond
	7.	E1	très bien bilal 2 images très bien Bilal très bien très bien il y a 2 images euh euh sur la première image alors sur la première image	
	8.	QLQ A	monsieur monsieur monsieur	ils demandent la parole en levant le doigt
	9.	E1	sur la première image hein sur la première image 3 alors il y a	E1 parle pose des questions et se déplace dans la salle classe
	10.	A	monsieur monsieur	
	11.	AQL QA	di poupiers	
	12.	E1	on répond par une phrase Une phrase complète Je réponds par une phrase complète il y a des pompiers est- ce que c'est tous les pompiers il y a quelques pompiers est-ce que je dis Est-ce que c'est tous les pompiers qui sont ici il y a quelques pompiers est-ce que je dis il y a les pompiers ou où il y a des pompiers il y a des pompiers Qu'est-ce qu'il y a avec les pompiers	en montrant l'image en prenant le livre à la main GPM en montrant l'image GPD Procédé métalinguistique
	13.	QLQ A	monsieur monsieur monsieur	
	14.	QLQ A	monsieur monsieur monsieur	
	15.	E1	oui	
	16.	E1	Di chiens di chiens	
	17.	E1	très bien et quoi d'autre qu'est-ce qu'il y a encore sur l'image il comporte le camion des pompiers oui oui oui oui oui oui	l'enseignant cherche à trouver ce que contient l'image pose encore des questions pour essayer de faire deviner le mot l'enseignant imite le bruit du camion des pompiers tout en montrant avec le doigt GD
	18.	A	Une voiture	
	19.	E1	ça c'est une voiture ? La voiture fait comme ça ouais ohé ohé Am :::am ::am	le maître montre l'image GM en faisant le geste iconique du gyrophare cherche l'achèvement

				du mot ambulance
	20.	A ab d Erah man e	Des ambulances	
	21.	E1	Répète abderahmane il y a	
	22.		Il y a des ambulances	
	23.		et quoi d'autre des ambulances Il y a des ambulances très bien alors qu'est-ce que nous avons alors qu'est-ce que nous avons des pompiers des chiens et des ambulances	Pour lister ce qu'il y a dans l'image le maître avec le pouce l'index et le majeur cite avec le pouce les pompiers avec l'index les chiens avec le majeur les ambulances GI
	24.	E1	sur la deuxième image l'image à côté il y a quoi	En prenant le livre à la main GM en montrant la deuxième image avec l'index GD il demande aux élèves de trouver ce que contient la deuxième image il montre avec le doigt
	25.	A	Des pompiers	
	26.	E1	Oui des pompiers	
	27.	E1	chien Un chien cela très bien il y a aussi un chien et cela aider ces gens qui portent des blouses c'est deux personnes	les apprenants essaient de deviner mais ils n'arrivent pas à trouver le bon mot
	28.	A	deux	
	29.	E1	oui 2 personnes qui portent des blouses ce sont des pompiers ?	les apprenants essaient de deviner mais ils n'arrivent pas à trouver le bon mot
	30.	E1	Il soigne	
	31.	A	infirmiers	
	32.	E1	infirmière très bien ! j'ai une question à vous poser maintenant pourquoi les pompiers sont là les pompiers sont là avec leurs chiens avec les infirmiers ?	
	33.	E1	est-ce que j'invite les pompiers à la fête à la fête ?	lève la main et fait un signe de venir GIA
	34.	E1	c'est parce qu'il y a	Il cherche le mot
	35.	AF	Un accident	
	36.	E1	un accident ! bien quand il y a un accident j'appelle les pompiers	Cherche l'achèvement du mot

	37.	AG	Un incendie	
	38.	E1	incendie oui	
	39.	A	monsieur monsieur	
	40.	E1	comment on appelle quand il y a tout qui s'écroule il y a un un :::	L'enseignant essaie de faire deviner le mot tremblement de terre il montre avec les deux mains il joint les deux mains ensemble aplati vers le bas et fait bouger (trembler) ses mains pour montrer secousses au tremblement de terre pour expliquer l'expression de tremblement de terre il essaie de faire deviner tremblement et terre GI
	41.	E1	alors il y a un	pour faire deviner le mot tremblement il joint les deux mains il fait bouger c'est demain tremblement de terre maintenant à l'enseignant il essaie d'expliquer tremblement de terre
	42.	A	Tremblement de terre	
	43.	E1	vous connaissez la terre	le mot déjà trouvé par un élève tremblement de terre l'enseignant essaie d'expliquer Le mot tremblement et le
	44.	A	Tremblement de terre	
	45.	E1	un tremblement de terre vous connaissez la terre	l'enseignant essaie d'expliquer Le mot tremblement et le mot terre pour expliquer le mot terre
	46.	E1	le ciel est bleu le ciel il est bleu	il fait signe au ciel il montre avec le doigt il utilise un geste en pointant déictique un geste déictique en pointant l'index vers le ciel
	47.	E1	tremblement de terre	il montre avec le pied la terre GD
	48.	E1	très bien très bien ouvrez les livres à la page 58	
	49.			
	50.	E1	alors il y a des pompiers je réponds par	

			une phrase il y a des pompiers	
	51.	A	XXXX	
	52.	E	Réponds par une phrase complète	
	53.	A		
	54.	AGB	il y a 3 enfants	le maître montre toujours l'image GM
	55.	E1	Trois enfants	Geste iconique concret avec les doigts 3
	56.		Où sont-ils	
	57.	AF	Camion de pompiers	
	58.	E1	il y a ::: ce sont des camions de pompiers je dois retenir des camions de pompiers les 3 enfants 4 là le maître les enfants et le pompiers et l'enseignant sont en train de par ::: de par :::de parler nous allons écouter	E1 introduit le dialogue GIA parler
	59.	E1	Dans cette vidéo les enseignants	
	60.	E1	écoutez	(l'enseignant montre les oreilles fait le geste pour écouter il montre le doigt c'est un déictique un déictique il montre avec le doigt les oreilles c'est-à-dire les élèves vont écouter pour expliquer le la consigne
	61.	E1	écoutez	il tape il tape avec index son oreille droite Gemblème
	62.	E1	écoutez ce qu'ils sont en train de se dire alors je dois écouter attentivement attentivement	il fait le geste de doucement avec la main GIA
	63.	E1	me répondre où sont où elles sont dans la vidéo ce qu'ils disent le pompier et l'enseignant sont en train de part 5 en train de par les on va écouter pour voir ce qu'ils sont en train de dire	Il va vers la vidéo
	64.	E1	alors je dois écouter attentivement et après je vais vous poser quelques questions elles sont où les réponses dans la vidéo on écoute	
	65.	E1		Il lance la vidéo GM et va consulter un livre GM pour trouver la question qu'il doit poser à ses élèves il arrête la vidéo et pose une question
	66.	E	où sont les enfants ?	

5 :51	67.	E	vous avez deux hypothèses	Geste emblème de lister avec le pouce 1 et l'index2 pour énumérer les deux hypothèses L'enseignant invite ses élèves à bâtir des hypothèses de sens
	68.	E1	les enfants sont au zoo les enfants sont dans une caserne une caserne	Geste emblème digital pouce vers l'arrière pour désigner le zoo
5 :54	69.	E1	DEHORS	Geste déictique l'index positionné vers la porte d'entrée
	70.	E1	dehors on dit le mot caserne [cazirna] (caserne) vient du français caserne alors alors	pour expliquer le mot caserne
6 :03	71.	E1	ALORS	il relance la vidéo la première écoute GM (tout le support audio) Les apprenants très motivés écoutent attentivement et silencieusement. Après la première écoute, l'enseignant met en pause la vidéo et repose la même question
	72.	E1	alors les enfants sont où ? ils sont dans une caserne des pompiers où sont dans un zoo ?	Il interroge une élève
7 :27	73.	E1	Oui jihane	Il s'approche de l'apprenante Geste emblème proxémique
7 :43	74.	AF J		Jihane elle a du mal à formuler une phrase pour répondre à la question de l'enseignant néanmoins, elle fait un geste déictique pour montrer la bonne réponse de l'enseignant à son passage
	75.	E1	une caserne de pompier ou zoo les enfants sont dans une caserne de pompier ?	E1 ne fait pas attention au geste de l'apprenante
	76.	AF J	Les enfants euh	l'élève a du mal à

				formuler la phrase
	77.	E1		corrige la phrase de l'apprenante jihane qui a du mal à formuler la phrase il interroge un autre garçon
7 :59	78.	E1	Allez bilel	il interroge un autre garçon geste emblème proxémique
	79.	AG B	Euh les enfants euh san euh dans san	
	80.	E1	quel verbe « sont » quel verbe ?	demande l'enseignant pour apprendre à ses élèves à formuler une phrase correcte il présente le fonctionnement de la phrase qui commence par le sujet ensuite le verbe ensuite le complément
	81.	E1	là c'est pour aider ses élèves à formuler une phrase	S'adressant à nous
	82.	AG B	les enfants sont sont dans euh sont dans euh	il a du mal à prononcer le mot caserne caserne des pompiers
	83.	AG B		Bilel qui a aussi du mal à formuler la phrase
	84.	E1	je dois utiliser quel verbe être ou avoir ?	
	85.	E1	La phrase commence par le su ::le su :: le sujet	sachant que l'élève interrogé Bilel fait partie des meilleurs élèves mais il n'arrive pas à formuler une réponse à la question Vu le niveau des élèves l'enseignant insiste beaucoup sur la correction grammaticale les élèves ne savent pas comment placer les mots ne savent pas prononcer les mots ne trouvent pas les mots vu la pauvreté du bain linguistique des élèves
	86.	E1	pour expliquer l'état des élèves j'utilise être ou avoir qui est le verbe d'état être avoir qui est le verbe d'état être avoir être [wela] (ou) avoir ?	. pour expliquer à l'apprenant s'il doit utiliser l'auxiliaire être ou avoir il ne trouve

				pas la réponse
	87.	AG B		l'apprenant n'a pas trouvé la réponse reste debout il est puni l'enseignant ordonne à l'élève de rester debout puisque il n'arrive pas à trouver la bonne réponse il n'arrive pas à formuler la phrase
	88.	E1	abdellah	E1 interroge un autre apprenant
	89.	AG A	les enfants san	et il s'arrête il ne peut pas continuer la phrase
	90.	E1	SONT SONT	L'enseignant insiste sur le verbe être sont sont le verbe être
	91.	AG A	les enfants sont caserne di poupiers	
9 :47	92.	E1	les enfants :::sont :::dans :::une :::caserne:::de pompier	
9 :53	93.		chaima pour la dernière fois	Sans regarder l'apprenante
	94.	AF C	les enfants sont une euh sont une	
	95.	E1	DANS	
	96.	AF C	dans euh dune euh	
	97.	E1		Geste manipulation fascicule
10 :0 1	98.	E1	attends	Geste iconique la main droite ouverte stop
	99.	E1	On profite à chaque fois pour réviser Une caserne	Geste iconique abstrait retour l'index roulé pour dire revoir une notion
10 :1 0	100.	E1	je parle de quelle idée de temps ou de lieu	Geste iconique pour énumérer
	101.	E1	j'exprime quelle idée ?	
	102.	E1	De lieu ?	Geste emblème interrogatif avec une seule main il porte un document dans la main droite GM
	103.	TC	oui oui oui	
10:1 7	104.	E1	alors pour introduire introduire le lieu [ndekh] le lieu	E1 geste iconique fait le geste pour introduire le lieu ayant le livre à la main il veut utiliser un geste pour dire dans a utilisé le mot arabe ndekh « dans »mais

				les apprenants n'arrivent toujours pas à formuler une phrase correcte
	105.	AF C	Les enfants euh sont euh dans une caserne	
10 :3 4	106.	E1	Je fais la liaison dans se termine par s on met la liaison dans une caserne dans une caserne caserne de pompier	Geste iconique abstrait
	107.	AF C	Sune sune	A n'arrive pas à trouver
	108.	E1	dans dans	
	109.	AF C	Dans une caserne	
	110.	E1	Très bien	
	111.	AF	les enfants san dans	et elle s'arrête
	112.	E1	Dans une caserne	E1 intervient pour corriger encore une fois et pour expliquer grammaticalement la phrase
10 :5 4	113.		Madame la question ici est implicite	il vient vers nous en nous disant que la réponse est implicite là il sait qu'il n'a pas pu expliquer à ses élèves caserne 2 pompiers nous avons expliqué à E1 que notre présence dans la salle n'est pas pour juger ni les élèves ni le prof nous sommes là dans le cadre d'une observation pour une recherche en didactique
	114.	A	Monsieur monsieur monsieur	
	115.	E1	Oui il y a quoi ?	En venant vers nous le maître se rappelle que l'élève Bilel qui fait partie des meilleurs élèves qui n'a pas qui a échoué à répondre à la question est toujours puni il est toujours debout il lui donne la parole cette fois-ci
	116.	E1	tu veux répéter bilel	En le tapotant
	117.	A bilel	les enfants euh se euh	

	118.	E1	sont	
	119.	E1	assieds-toi	E1 demande à Bilel de s'asseoir parce qu'il n'a pas pu formuler la phrase
	120.	E1	les élèves sont dans une caserne de pompier	les meilleurs élèves de la classe Iman Abdellah ont échoué à formuler la phrase oralement E1 passe à autre chose
	121.			Va vers le bureau et récupère son fascicule qui lui sert de guide il le prend le consulte (geste de manipulation) et pose une question
11 :2 6	122.	E1	alors nous allons écouter la première partie et vous allez me chercher qu'est-ce que c'est un tremblement de terre un tremblement de un tremblement de :::::	cherche l'achèvement du mot « terre »
	123.			relance la vidéo GM
	124.		Un tremblement de ::::: un tremblement de :::::	
	125.	QLQ A	terre	
	126.		c'est quoi un tremblement de terre ?	avec geste des mains pour montrer qu'il s'agit d'une question G emblème interrogatif
	127.			Il relance la deuxième écoute GM il fait écouter juste la partie où se trouve la réponse à sa question
	128.			E1 en profitant du temps quand ses apprenants écoutent la vidéo pour la deuxième fois il vient vers nous pour nous expliquer qu'il est en train de donner des hypothèses à ses élèves « je pose des questions je les aide avec deux hypothèses »
	129.			Dès que la réponse

				est donnée dans la vidéo le maître met en pause la vidéo GM et repose la même question
	130.		qu'est-ce qu'une euh qu'est-ce que qu'est-ce que un tremblement de terre	
	131.			Bilal essaie de lever le doigt mais hésite il veut prendre la parole mais il a peur
	132.			pareil pour Imen
	133.	E1	les autres	E1 essaie de relancer pour susciter la réponse des élèves
	134.	AF		Une élève est interrogée pour répondre à la question
	135.	E1	allez	L'enseignant regarde à droite et à gauche pour chercher la réponse il fait le geste de battement de deux mains
	136.		Qu'est ce que un tremblement de terre	
	137.	A	euh	n'arrive pas à formuler la phrase
	138.	E1	ce sont ce sont	
	139.			
12 :4 6	140.	E1	Est-ce que un tremblement de terre ce sont des secousses de terre où la montée des eaux	l'enseignant fait deux gestes iconiques concrets de secousse en secouant les deux mains jointes « de la montée des eaux » geste avec la main qi monte comme une vague
	141.	A	un un	
	142.	E1	un tremblement de terre ce sont des secousses de sol	
	143.	E1	Les secousses de terre ou la montée d'eau ?	
	144.		Un tremblement de terre	A essaie de répondre
	145.		secousse	Répète après l'enseignant
	146.		attends	Il interroge une autre

				apprenante geste emblème proxémique
	147.		attends	Baisse ta bavette geste iconique concret
	148.		Attends attends	
	149.		Les autres	
	150.	A	un tremblement de terre ce sont :::::	
	151.		est-ce que les tremblements le tremblement de terre c'est des secousses ou la montée de l'eau des eaux un tremblement de terre ce sont	E1 pour aider l'élève à répondre à la question il propose deux réponses
	152.	A		
	153.	E1	des secousses attends des secousses de terre ou de sol ?	
	154.	A chai ma		
	155.	E1	Une secousses de terre ou une montée d'eau ?	
	156.			
	157.	E	aujourd'hui [malki lyoum] (qu'est ce que tu as aujourd'hui) ?	demande à l'élève pour lui elle n'est pas normal (D'habitude elle parle mieux)2
	158.			
13 :4 1	159.			fait appel à l'élève Iman pour qu'elle corrige sa camarade geste emblème proxémique
	160.			Il fait le geste iconique concret de baisse la bavette parce que l'élève porter une bavette
	161.	A imen		à son tour Imane n'arrive pas à répondre à la question de l'enseignant et hésite
	162.		un tremblement de terre ou une montée des eaux ou secousses de terre de sol alors répète	
	163.			
	164.		un tremblementun tremblementun tremblement de terre se sont	E1 hausse le ton
	165.		c'est san euh	
	166.		un tremblementun tremblement de terre se sont des secousse de sol un tremblement	
	167.		un tremblement de terre ce sont	

			de sol	
	168.		je vais vous montrer un tremblement de terre c'est ça un tremblement de terre	E1 se tourne vers la vidéo GM
	169.		pourquoi vous ne parlez pas aujourd'hui	
	170.	E1	d'habitude [yhablouni] (ils me cassent la tête parcequ'ils parlent beaucoup)	
	171.			Pour rassurer l'enseignant nous avons intervenu en expliquant que c'est le vocabulaire qui est difficile
	172.	E1	Il y a combien de pompiers	
	173.	TC	monsieur monsieur monsieur monsieur	La majorité des apprenants veut prendre la parole
	174.		trois	
	175.	E1	Alors il y a trois pompiers il y a trois pompiers il y a trois pompiers	
16 :5 6	176.	E1	Alors maintenant on revient	E1 retourne vers le pc pour montrer une image depuis son pc GM
	177.	E1	qu'est-ce que vous voyez ?	
	178.	TC	monsieur monsieur monsieur monsieur monsieur	
	179.			
	180.	A ade m	la voiture	
	181.		Adam [chef] (a vu) ça c'est quoi dans tout ça tu as vu rien que la voiture Dans tout ça tu as vu rien que la voiture abk	
	182.	E1 TC	rires	
	183.		alors	
	184.	A	Monsieur monsieur monsieur	
	185.			
	186.	E1	qui a causé l'accident ? il y a de l'eau	
	187.		c'est l'inondation	
	188.	E1	c'est l'inondation	le geste iconique abstrait avec les deux mains
	189.			E1 relance la vidéo GM
	190.	E1	Alors pour ingérer le vocabulaire	

	191.	E1	Qu'est ce qu'un tremblement un tremblement	le geste des deux mains qui bougent GIconcret
	192.	E1	Tremblement je tremble Mais c'est pas moi qui tremble c'est la terre	le geste des deux mains qui bougent GIconcret
18 :2 4	193.	E1	Tremblement de terre qu'est-ce que c'est hein ce sont des ::: ce sont des ::::	et il fait bouger les deux mains le geste de bercer GIconcret
18 :3 2	194.	E1	Ce sont des :::	Imane et interrogée avec le doigt geste emblème digital
	195.	E1	on reprend on reprend à zéro ce sont des	Geste emblème digital il tourne les deux index il s'approche de Iman geste emblème PROXEMIE
	196.		Ce sont des	
	197.	A imen	Ce sont des	elle n'arrive pas à prononcer « secousses »
18 :5 1	198.		Secousse !	Geste iconique concret secousse
	199.	E1	secousses de sol très bien	
19 :0 0	200.	E1	alors on a dit que que c'est une catastrophe naturelle hein on a pris l'exemple de l'inondation Quand il y a l'eau	l'enseignant lève les deux mains les deux bras vers le ciel pour montrer la montée des eaux GI concret
	201.		quand il y a l'eau qui monte l'eau	pour expliquer le mot l'eau l'enseignant aperçoit une bouteille d'eau sur la table d'un élève il la montre du doigt (geste déictique concret) la bouteille et montre l'eau aux apprenants GM
	202.	E1	beaucoup de pluie beaucoup de pluie et l'eau qui monte C'est une inondation	le geste de la pluie qui tombe GIconcret
	203.	E1	et quand il y a le feu	il explique le feu avec le geste de brûler quelque chose le geste d'allumer GI
	204.	E1	quand il y a un ::: que dois-je faire	

			Qu'est-ce que je dois faire maintenant ?	
	205.	E1	je suis tranquille mais quand il y a un tremblement de terre je peux dire un tremblement de terre ou je peux dire un séisme un séisme	
	206.	E1	je peux dire séisme des syno des syno des syno	Cherche l'achèvement du mot « synonyme » il fait le geste de synonyme avec le des doigts en rassemblant les deux doigts GI
	207.	AG	Des synonymes	
	208.	E1	très bien qu'est-ce que je dois faire quand il y a un séisme je reste comme ça en arabe [negoed ghi haka] (je reste comme ça)	E1 fait le geste des bras croisés GI
	209.	E1	vous allez me chercher que dois-je faire Lors d'un tremblement de terre le maître tu as dos	il s'approche de la table pour remettre en marche la vidéo GM
	210.	E1	Alors alors	Après l'écoute du passage qui donne des consignes sur comment se protéger lors d'un tremblement de terre le maître pose la question
	211.	E1	Lors d'un tremblement de terre que dois-je faire ?	avec le geste des deux mains il montre qu'il s'agit d'une question G emblème interrogatif
	212.	E1	je dois paniquer	Geste de trembler GI
	213.	E1	ou il ne faut pas paniquer ou il ne faut pas paniquer	Geste de négation GI
	214.	E1		Imane lève le doigt
	215.	E1	Les autres	Les apprenants hésitent à lever le doigt sauf imane
	216.	E1	Les autres	Il regarde à droite et à gauche Il cherche d'autres apprenants à part imene
	217.	E1	lors d'un tremblement de terre il faut paniquer ou il ne faut pas paniquer	il fait le geste de la négation avec le doigt et la tête geste emblème

				négatif
	218.	E1	Djiheene !!!	Il (désespéré) interroge l'apprenante avec le doigt G emblème digital
	219.	AF DJIH ENE	Euh euh euh	elle qui a pris l'initiative a levé le doigt pour répondre n'arrive pas à trouver les mots pour répondre à la question il s'approche d'elle geste emblème proxémique
	220.		lors d'un tremblement de terre lors d'un tremblement de terre	E1 essaie de l'aider
	221.		Baisse ta bavette !	avec un geste tapant les cuisses désespéré car l'élève n'arrive pas à trouver la bonne réponse
	222.	AF jihen	Lors d'un	Elle parle à voix basse
	223.	E1	Lors d'un tremblement de terre il ne faut pas paniquer	
	224.		Lors euh euh d'un euh euh tremblement	
	225.		Il ne faut pas paniquer	Geste emblème négatif
	226.	AF J	Il euh euh	
	227.			Il interroge un autre apprenant
	228.	AG blel	euh	
	229.	E1	lors d'un tremblement de terre il ne faut pas paniquer	
	230.		Euh lors euh	
	231.	E1	lors d'un tremblement de terre d'un séisme	Geste emblème négatif Geste emblème proxémique
	232.	AG b	Lors d'un séisme	Bilel capte le mot « séisme »
	233.		lors d'un tremblement de terre il faut paniquer ou il ne faut pas paniquer ?	Geste emblème négatif
	234.	AG B	Il ne faut pas paniquer	
	235.		[rah kima] (il est comme) les artistes [rah ychouf fel] (il fixe des yeux la) caméra il est comme les stars il regarde la caméra rires	E1 pour détendre l'atmosphère
	236.	E1	rires	E1 fait le geste de taper le dos de

		TC		l'apprenant bilal pour plaisanter avec lui
	237.	E1	Alors qui d'autre	Il interroge un autre apprenant
	238.	AG	euh	Il n'arrive pas à répéter
	239.	E1	Lors d'un tremblement de terre il ne faut pas paniquer	Geste emblème proxémique
	240.	AG	loggg	Il prononce r comme en arabe
	241.	E1	lors	E1 corrige la prononciation de l'apprenant
	242.	AG	Lors lors lors euh	
	243.	E1	Lors d'un tremblement de terre	
	244.	AG	Lors euh de terre	
	245.	E1	Il faut paniquer [wela]ou il ne faut pas paniquer ?	Geste emblème négatif
	246.	AG	Fe euh fe	
	247.	E1	O faut il faut	E1Corrige la prononciation
22 :3 0	248.	E	Celui qui [ykhaf]	Geste iconique abstrait il tremble de peur
22 :3 7	249.		Quand je panique est ce que je peux faire quelque chose ? Je peux fuir ?	Deux Gestes iconiques concrets il claque les doigts des deux mains et il simule la fuite en courant
	250.		Alors lors d'un tremblement de terre	Il interroge une autre apprenante Geste emblème digital Il vient vers nous pour nous expliquer qu'il travaille la grammaire les noms composés
	251.	AF	Lo ::lo ::lo	
	252.		Lors d'un tremblement de terre il faut paniquer ou il ne faut pas paniquer?	
	253.		Lors lors :::	Geste emblème proxémique
23: 52	254.	E1	maintenant est-ce qu'il faut faire vite est-ce qu'il faut faire vite pour sauver des blessés vous avez des blessés blessés	le geste de faire vite GI concret geste iconique concret blessé
	255.		est-ce qu'il faut faire vite pour sauver les blessés ?	
	256.	QLQ A	Monsieurs monsieurs monsieurs	Trois apprenants demandent la parole
	257.	E1	est-ce qu'il faut faire vite pour sauver les blessés ?	

	258.	AG	Oui	
	259.	E1	Corrige le	
	260.	AG	Oui il faut faire vite	
	261.	E1	Pourquoi ? pour	
	262.	AG	euh	Il n'arrive pas à répondre
	263.	E1		E1 interroge une autre apprenante JIHEN il fait le geste avec le doigt pour interroger l'apprenant GB
	264.	AF JIH EN	Il faut faire vite	Geste emblème proxémique
	265.	E1	Pour	
	266.	AF J	Pour sauver	
	267.	E1	Qui	
	268.	E1	Il faut faire vite pour sauver les blessés	
	269.	AF J	Il faut faire vite pour sauver les blessés	
	270.		Qui d'autres	Il cherche d'autres apprenants
	271.		BADRA [HADA WINE CHEFTHA RAHA HNA] je viens de voir qu'elle est ici présente baisse ta bavette	Geste emblème proxémique
	272.		alors il faut vite alors il faut faire vite pour sauver les blessés ou il ne faut pas faire vite	le geste emblème de la négation GI
	273.	AF B	Euh euh	l'apprenante n'arrive pas à répondre
	274.	E1	Il faut faire vite	Geste iconique
	275.	E1	Pourquoi ? pour	hochement de tête
	276.	E1	Tu peux l'aider ?	Il interroge A M
	277.	A	Pour sauver les blessés	
	278.			Geste emblème digital pour redonner la parole
	279.	E1	Blessés vous savez ce que c'est ?	E1 intervient pour expliquer le mot blessé un geste sur la tête comme s'il y a quelque chose qui est tombé sur la tête GI
	280.	E1		avec le doigt il interroge un autre élève GB
	281.	E1	il faut faire vite pour sauver	
	282.	A	il faut faire vite pour euh	

	283.	E1	Pour pour	
	284.		euh	E1 fait appel à AF J
25 :2 9	285.	AF J	Pour sauver les blessés	Geste emblème digital
	286.	E1	Il faut faire vite pour sauver les blessés !!	
	287.	E1		Interroge une autre apprenante GESTE EMBLEME PROXEMIQUE
	288.	AF		AF n'arrive pas à formuler la phrase à répéter
	289.	A	Il vaut vaire	
	290.		Je vous ai dit celui qui confond le F [maaa] (avec) le V il faut faire la différence entre le F et le V il Faut Faire	
	291.	A	Il faut vaire	
	292.	E1	Faire il faut faire	
	293.	A	Il faut faire euh euh	
26 :1 9	294.	E1		E1 aide l'apprenant à trouver le mot « vite » geste iconique
	295.	E1	Pourquoi ?	Geste emblème interrogatif
	296.	E1		il interroge une autre élève pour qu'elle corrige geste emblème proxémique
	297.	AF	pour sau ::: pour sau ::::	
	298.	E1	Pour sauver les victimes	
	299.	E1	il faut faire vite pour sauver les blessés	
	300.		BILEL	
	301.	AG B	il faut il faut il faut faire vite pour sav ::: pour sav :::	
	302.	E1	Pour sauver	
	303.	AG B	Pour sauver	
	304.		Tu es en danger euh et je viens te sauver	E1 intervient pour expliquer le mot sauver
	305.		C'est ça sauver	il fait le geste de sauver comme protéger Il met les deux bras autour de la tête de l'apprenant G iconique concret
	306.		[AHMI] (je protège) en arabe protéger	
	307.		sauver c'est le travail des pompiers c'est pas moi	

			je serai aussi victime comme vous rires	
	308.	TC E	rires	
	309.		alors	Il va vers le pc GMOC
	310.		Alors une dernière écoute et vous allez mz chercher que veut devenir yacine et narimene yacine et narimane	Geste emblème digital lister
	311.			il fait écouter juste le passage où il y a la réponse
	312.		alors	En mettent la vidéo en pause GMOC
	313.		Ils veulent devenir quoi ?	
	314.		On va commencer par yacine euh yacine veut devenir quoi ?	
	315.		Pompiers ou cuisinier	
	316.	QLQ A	Monsieur monsieur monsieur	Deux apprenants demandent la parole
	317.		CHAIMA	E1 montre sa joie, il est content parce que c'est chaima qui lève le doigt
	318.		ENFIN je fais des youyou Shaima a levé le doigt rires	
	319.	E1 TC	rires	
	320.	AF C	Yacine euh euh	
	321.		Yacine veut	
	322.		Yacine veut dev euh	
	323.		Devenir pompier	
	324.	AG BILE L	narimane	
	325.	E1	Moi je parle de yacine et toi tu me parles de narimane Rire rire	
	326.	E1 TC	rire	
	327.	AG B	Yacine je veux devenir	
	328.	E1	Yacine veux devenir pompier ou cuisinier	Geste emblème proxémique
	329.	AG B	Yacine veux devenir pompier	
	330.	AF	Yacine de ve euh devenir	Geste emblème digital pour interroger l'apprenante
	331.		Veut devenir	
	332.		Veut devenir veut devenir euh	
	333.		pompier	
	334.	AF J	Yacine veux devenir pompier	

	335.		si je veux remplacer Yacine par un pronom par un pronom personnel	
	336.		Monsieur monsieur monsieur monsieur	
	337.	TC	j'utilise quel pronom personnel ?	
	338.	AF B	il	
	339.	E1	Il	
	340.	E1	alors on profite à chaque fois pour réviser alors	
29 :5 2	341.		Alors il veut devenir pompier maintenant Yacine il est petit	Geste iconique concret de petit
	342.		Viens [arwah] (viens)	il appelle un apprenant
	343.		supposons qu'il est Yacine	
	344.		Il ne s'appelle pas Bilal euh Yacine [masemouhch](il ne s'appelle pas bilel) bilal yacine Yacine veut devenir pompier	Il tape sur la tête de l'apprenant interrogé(bilel)
	345.		maintenant	il fait le geste avec le doigt l'index orienté vers le bas pour dire maintenant
	346.	TC	NON	
	347.		On a fait le passé composé	il fait un autre geste la main vers l'arrière pour exprimer le passé geste emblème digital des temps verbaux passé
	348.		yacine était pompier	
	349.		monsieur monsieur monsieur monsieur	
	350.		l'année passée en arabe [laam lifet] (l'année passée) quand tu es le plus c'est le fu :: fu :::	Geste emblème digital pour exprimer le futur
	351.		C'est le futur je serai pompier je s je serai pompier attention serait c'est le verbe être	
	352.		futur	
	353.		alors et Narimane veut devenir quoi ?	
	354.	QLQ A	monsieur monsieur monsieur	
	355.	E1	Avant avant avant avant [nsit](jai oublié) j'ai oublié	E1 se rend compte qu'il a oublié un petit détail
	356.	E1	yacine veut devenir pompier pourquoi ?	Geste emblème

				interrogatif
	357.	E1	Il a un ::: il a un :::: il a un un ::: un :::	E1 cherche l'achèvement d'un mot il fait un geste avec la main qui n'est pas compris par les apprenants GI
	358.	E1	Mahrez pourquoi Mahrez tire vous connaissez Mahrez Slimani pourquoi il tire sur les bois pour ein il marque un ::: un :::	il cherche le mot but geste iconique concret « tire » le ballon
	359.	AG	Un but	
	360.	E1	but c'est bien alors le but de Yacine et de devenir ::: pour quel but pour ein pour aider les gens où manger des gâteaux	Geste iconique concret de « manger »
	361.		Jihane pour ?	Geste emblème proxémique
	362.	AF J	pour aider les gens	
	363.	E1	jihane [zagui](crie) plus fort	
	364.	E1	alors tu vas me répéter toute la phrase euhil veut devenir pompier pour aider les gens pour aider aider	
	365.	AF J	Euh	
	366.	E1	Donne-moi ton sac	à chaque fois qu'un apprenant bute sur la prononciation d'un mot quand il n'arrive pas à répéter un mot E1 fait appel à l'explication il veut expliquer le mot aider et demande à l'apprenante de lui donner le sac
	367.	E1	aider c'est ça et des aider c'est ça aider	il tend le bras pour porter le sac GI abstrait
	368.	E1	c'est très lourd elle ne peut pas porter son cartable je vais aider jihene	il montre le sac GI abstrait
	369.	E1	Je vais aider jihene	il porte le sac il porte le sac avec l'apprenante GI
	370.	AG	XXXX	
	371.		Très bien	

32 : 31	372.		alors il veut devenir pompier pour aider les gens répète !	Geste emblème proxémique
	373.		il euh veut euh devenir pompier euh pour aider les gens	
	374.	E1		E1 interroge une autre apprenante
	375.	AF	euh	Elle n'arrive pas à répéter la réplique
	376.		Il veut	
	377.	AF		
	378.		Il :::veut :::devenir :::pompier ::pour ::aider : :les gens	E1 répète mot par mot
	379.	AF		
	380.	E1		il interroge un autre apprenant pour corriger
	381.	E1	maintenant parlons de Narimane meskina	
	382.	E1	Bilal tu étais pressé de parler de Narimane [nod] (lève-toi) lève-toi	Geste emblème proxémique
	383.	AG B	Narimane il veut devenir	
	384.	E1	Ah ah ah ah	
	385.	E1	est-ce que je dis nariman il on répète le sujet deux fois et si je dois remplacer nariman par un pronom personnel [ngoul] (je dis) il Bila [Ingoul] (je dis) il Narimane nariman c'est féminin ou masculin ?	
	386.	AG B	féminin	
	387.	E1	alors je dis quoi	
	388.		Elle Elle	
	389.	E1	Elle Elle Alors elle veut devenir :::quoi ?	E1 cherche l'achèvement de la phrase
	390.	E1	Infirmière [wela] (ou) cuisinière	
	391.		infirmière	
	392.	E1	Alors elle veut devenir :::in ::in :::	E1 cherche l'achèvement du mot « infirmière »
	393.		infirmière	
	394.	E1	Alors elle veut devenir infirmière	
	395.	E1	Allez allez allez allez	E1 bouge un peu partout et tape des mains pour booster les élèves à participer à répéter la réplique tape des mains
	396.	AG ABK	è veut euh	

	397.	E1	Elle veut	
	398.	AG ABK	Elle euh veut euh elle veut euh	
	399.	E1	devenir	
	400.	AG ABK	Elle euh veut euh devenir	l'apprenant n'arrive pas à prononcer le mot infirmière
	401.	E1	Infirmière [fermlia] (infirmière)	
	402.	QLQ A	Elle veut devenir infirmière	
	403.		pourquoi elle veut devenir infirmière ?	
	404.	QLQ A	monsieur monsieur monsieur monsieur monsieur	
34 :3 6	405.		pour chanter ?	Geste iconique concret il fait le geste d'un micro à la main pour expliquer le verbe chanter
	406.		ou soigner les gens ? Qu'est-ce que ça veut dire soigner ? avant avant	
	407.		viens ici jihene	
	408.		jihane elle est malade je prends une piqûre fait le geste de la seringue j'ai une piqûre dans le placard rire	Geste iconique concret de piquer avec une seringue il fait le geste de faire la piqûre
	409.		elle a une blessure alors je veux la soigner elle veut devenir	
	410.		alors elle veut devenir infirmière pour soigner les les gens ou ou	
	411.	AF J		jihane n'arrive pas à répondre
	412.	E1	pour	
	413.	E1	soigner	
	414.	E1	soigner ou ?	
	415.		soigner euh soigner euh les gens	
	416.	AG B	monsieur	Bilal demande la parole
35 :2 6	417.		oui	Geste emblème digital pour interroger l'apprenant
	418.		elle euh veut devenir euh infirmière	
	419.		pourquoi ? pour ?	
	420.	AG B	Pour euh euh soigner euh les gens	
	421.		il est timide de la caméra [rah hachmen	

			mel caméra hadi machi camera] (il est timide en voyant la caméra, ce n'est pas une caméra) rire	
	422.		rires	
	423.		Tu vas passer à la télévision tu vas passer à la télévision en arabe [ghadi tfout fetilivision] (tu vas passer à la télé) rire	
	424.			E1 interroge une autre apprenante
	425.	AF	Elle veut euh elle veut euh de de	elle bute sur la réponse
	426.	E1	infirmière	
	427.	AF	Infirmière	
	428.	E1	pour ?	
	429.	E1	pour soi :::	
	430.	E1	soigner	
	431.		soigner	
	432.	E1	pour soigner les gens	
	433.	E1	vous êtes tous là chacun de vous veut devenir :::	tape les deux mains
	434.	E1	qu'est-ce que tu veux devenir Bilal	Geste emblème proxémique
36 :3 5	435.	E1	Alors je dis :::	fait le geste emblème digital du pronom je avec les deux doigts vers sa poitrine pour montrer à l'apprenant qu'il doit utiliser je
	436.	AG B	je euh	
	437.	E1	je veux	
	438.		Je veux euh pompière	
	439.	E1	pompière !! pompier	
	440.		Je veux euh devnir euh pompier	
	441.	E1	Quand ?	Geste Emblème interrogatif
	442.	E1	quant au futur alors je dis quand je serai grand quand je serai grand je veux devenir :::	Geste emblème digital le doigt vers l'oreille pour marquer le futur
	443.	AG B	quand je serai grand	
	444.	E1	quand je serai grand je veux devenir pompier	E1 tape des deux mains

	445.		pompier	
	446.	E1	Quand je serai grand je serai pompier	
	447.	E1	Djiane alors et toi qu'est-ce que tu veux devenir quand tu seras grande	
	448.	AF J	Quand je serai grand	
	449.	E1	Elle dit grand	Il tape ses deux mains
	450.	E1	Quand je serai GRANDE je serai infirmière	
	451.	AG J	Quand je serai grande je serai infirmière	
	452.	E1	on peut choisir autre chose [makach ghi] (il n'y a pas que) infirmier infirmière pompier pompière	
	453.	E1	Il y a ::::	Geste iconique de lister : il fait le geste de lister énumérer avec les doigts alors qui veut devenir policier ou policière alors quand je se rai
	454.	E1	Il y a ::::le :::: po :: po :: po :: policier	il fait le geste du salut militaire geste iconique concret
	455.	E1	alors qui veut devenir policier ou policière alors	
	456.	AF	Quand euh :::: je se :: rai	Geste emblème proxémique
	457.	AF	quand je se rai	
	458.	E1	grand	Geste iconique concret grand
	459.	AF	grand	
	460.	E1	GRANDE	
	461.	AF	Euh grande je euh serai ::::polici polici	
	462.	E1	Policier ou policière	
	463.	AF	Policière	
	464.	E1	Très bien policier policière parce qu'après on va faire le féminin	
	465.	E1	alors les autres qui veut devenir médecin	
	466.	AG B	monsieur monsieur monsieur monsieur	
	467.	E1	Bilel [nta] (toi) policier médecin	il a interrogé un autre apprenant
	468.		quand je serai grand je serai :::::	
	469.		quand je serai grand je serai médecin	
	470.		alors revenons au pompier le pompier utilise quoi pour son travail	

	471.		moi j'utilise le stylo il fait le signe d'écrire moi je suis enseignant j'utilise le stylo le tablier le micro	Geste emblème digital qui renvoie à moi Geste déictique il montre sa blouse, le pc
	472.		Les Pompiers utilisent quoi ?	
	473.		monsieur monsieur monsieur monsieur	
	474.		Utilisent euh :::::	Geste iconique tenir le volant de la voiture
	475.	AG B	monsieur monsieur monsieur monsieur	
	476.	AG B	ils utilisent le camion	
	477.		Très bien un camion ils utilisent un camion	
	478.		Sur la tête le casque	Bilal fait le geste sur la main sur la tête GI
	479.		Très bien bilel le casque	Geste iconique concret casque les deux mains sur la tête
	480.			AG B geste déictique montant le tablier
	481.		ahh il prend une blouse yelbess tablia rire	
	482.		rire	
	483.		Un combinaison	
	484.	AF	MONSIEUR le chat	
	485.		Elle vous dit le pompier utilise le chat rire	
	486.	QLQ A	Des chiens	
	487.		rire	
	488.		Il ne va pas chasser les souris rire	
	489.		rire	
	490.		Inchallah ya aya xxxxx	
	491.		L'infirmière utilise quoi ?	Geste déictique montrant la blouse
	492.			Geste emblème digital pour interroger l'apprenante
	493.	QLQ A	blouse	
	494.		blouse	

Transcription vidéo Fatima
Durée 42 minutes et 35 secondes

Indications techniques :

Nous avons indiqué E pour Enseignant et A pour apprenant dans la colonne des locuteurs
AG Apprenant garçon AF Apprenante fille.

Nous avons indiqué le numéro d'ordre de l'échange.

Nous avons indiqué les paroles émises dans la colonne de transcription.

Nous avons inséré une colonne nommée « remarques » pour inscrire les données non-verbales, les ressources multimodales et les remarques sur l'intercompréhension.

Les indications de timing ne sont pas utiles à chaque ligne c'est juste un repère pour pouvoir revenir sur les gestes et les paroles.

Timin g	N°	LO C	TRANSCRIPTION	REMARQUES
	1.	E2	Hier on a terminé avec le projet numéro	sur l'estrade geste iconique les mains ouvertes
	2.	TC	trois	
	3.	E2	alors quel est quel était le thème du projet 3	Geste emblème le pouce vers l'épaule orienté à l'arrière qui renvoie au projet précédent, de thème Comme les apprenants ne répondent pas à la question de l'enseignante, celle-ci ressent le besoin de clarifier sa question en répétant le mot « thème », où elle exécute un geste iconique abstrait qui représente une sorte de globe (illustrant métaphoriquement le mot thème); elle dessine le globe en l'air et termine son geste en dirigeant ses deux mains
	4.	E2	Le thème ::::: on a parlé de quoi ?	Geste iconique abstrait geste iconique qui renvoie à projet
	5.	E2	de catastrophe	
	6.	E2	Oui	Geste emblème signifie

				répétez
	7.	AG	de catastrophe naturelle	
	8.	E2	De catastrophe naturelle On a parlé de catastrophe naturelle	E2 répète la réponse de l'a et se ressaisit et forme une phrase
00 :22	9.	E2	le thème on a parlé de De catastrophe naturelle de catastrophe na::: naturelle donc on a terminé avec le projet numéro 3 aujourd'hui nous allons commencer le projet 4 c'est le dernier projet ::: c'est le dernier projet de la 5ème année/ c'est le dernier / ::	Geste emblème : qui renvoie au projet qui va venir le doigt tourné vers l'avant se dirige vers le bureau cherche ses documents et parle geste de manipulation oc
	10.	TC	5ème année	
00 :40	11.	E2	Alors prenez le livre le livre le livre ch	Elle prépare ses documents En voyant que les A ne réagissent pas à sa consigne elle éprouve la nécessité de recourir au gp elle prend le manuel geste de manipulation oc ensuite elle le montre aux apprenants : Geste déictique en montrant le livre
	12.	E2	on écrit la date	elle se dirige vers le tableau
	13.	E2	Alors qui veut me rappeler la date d'aujourd'hui La date :::	en écrivant au tableau la date le dos tourné
	14.	AG	Maitresse maitresse maitresse	Un apprenant qui demande la parole debout
	15.	E2	oui	Sans le regarder
	16.	E2	Aujourd'hui	
	17.	E2	NON toujours toi :::::iness	
	18.	AF I	Mardé dix maye	
	19.	E2	Aujourd'hui euh on est	
	20.	AF I	Aujourd'hui on est mardi 10 maye	
	21.	E2	Mai on dit maye ?	
	22.	AF I	Mai	
	23.	E2	On dit mai très bien	
	24.	AF I	Mai 2022	

	25.	E2	Mardi 10 mai 2022	
	26.	AF I	Mardi 10 mai 2022	
	27.	E2	Deux mille ::::	Cherche l'achèvement du mot
	28.	TC	2022	
	29.	E2	2022	
	30.	E2	Alors aujourd'hui on va entamer le projet ::: projet numéro	le dos tourné voir le tableau et écrit
	31.	TC	projet trois	
	32.	E2	Non projet numéro quatre	
	33.	E2	Alors projet :: 4 :::projet ::: 4 projet 4 :: projet 4	en écrivant au tableau
	34.	A	Séquence ein ::::: numéro	
	35.	E2	un	
	36.		très bien séquence numéro un et ::Alors un nouveau projet et une nouvelle séquence alors le projet 4: quel est l'intitulé du projet?	les apprenants ne parlent pas
	37.	E2	qui veut me rappeler l'intitulé du projet alors c'est le:::	Geste iconique abstrait de global
	38.	AG	xxxx	
	39.	TC	projet trois	
2 :24	40.	E2	NON !!! C'est pas le projet 3 c'est le projet 4 !!	Geste emblème représentation digitale de quatre
	41.			elle va vers le bureau jette un coup d'œil sur le manuel geste de manipulation oc geste iconique 4
	42.	E2	on va parler de ::: on va parler de:::	geste iconique abstrait de général elle essaie de faire deviner le thème du projet
	43.	E2	On va parler de :: la:: na:: ture::	geste déictique l'enseignante montre aux apprenants une image de la nature GM
	44.	TC	Naturel	
	45.	E2	nature c'est pas naturel	Le dos tourné au tableau, le marqueur à la main droite puis elle se dirige

				vers le bureau avec un geste iconique les deux mains en l'air:
	46.	E2	de ::: la:: na::: tu:::re	geste iconique insignifiant ses deux mains en l'air pour expliquer la nature
3:00	47.	E2	naturel c'est un :: un adjectif	elle prend l'image du bureau geste de manipulation
	48.	E2	qu'est-ce qu'on va faire à la nature? qu'est-ce qu'on va faire à la nature? qu'est-ce qu'on va faire à la nature?	L'image à la main sur l'estrade geste emblème interrogatif accompagnant sa question exécuté avec une seule main
	49.	E2	on va jeter les ordures ?	la main gauche porte l'image de la nature (geste de manipulation op et la main droite : geste iconique qui représente l'action jeter
	50.	A		Un seul élève lève le doigt
	51.	E2	on va brûler les forêts?/	geste iconique abstrait avec la main gauche dans l'air qui représente l'action de brûler la forêt)
	52.	E2	qu'est-ce qu'on va faire à la nature?/	l'image à la main, Elle se dirige vers le bureau pose la photo sur le bureau et cherche un autre support visuel geste de manipulation
	53.	E2	on doit Pro::: protégé:::	E2 cherche l'achèvement du mot « protéger »
	54.	AG	ger	
	55.	E2	protéger	geste iconique abstrait insignifiant Les deux mains ouvertes en l'air
	56.	E2	répète	geste emblème pédagogique pour donner la parole à une fille sans donner son nom
3 :36	57.	AG	on doit protéger la nature	Emblème hochement de tête approbation
	58.	E2	très bien On doit protéger la nature	
3 :42	59.	E2	répète Nihel!//	Emblème hochement de tête pour donner la parole

				à l'apprenante qui lève le doigt
	60.	AF N	on: doit pro::: tiji	
	61.	E2	protéger	l'enseignante corrige sa main droite porte le marqueur sa main gauche dans la poche du tablier
	62.	AF N	On doit protéger le la nature	
	63.	E2		l'enseignante sans parler utilise un geste emblème pour interroger une autre élève
	64.	AF I	On euh euh on ::	AG I bute
	65.		On doit ::: : on a déjà fait on doit	
	66.	AF I	on doit pre ::pre:: pre	
	67.	E2	protéger la nature	
	68.	AG	On doit protéger la nature	
	69.	E2	Donc	l'enseignante se tourne vers le tableau écrit et parle
	70.	E2	protégeons la nature protégeons la nature protégeons la nature! nous allons voir les gestes à prendre pour protéger// :::	Elle s'abaisse avec un geste iconique abstrait insignifiant les mains ouvertes pour faire deviner le mot nature
	71.	TC	protéger la nature	
	72.	E2	pour la séquence 1 qu'est-ce qu'on va faire?///	elle se tourne vers le tableau écrit et parle
	73.	E2	alors// la terre est comment ?	elle va vers le bureau pour récupérer une autre image celle de la Terre qui souffre geste de manipulation
	74.	E2	Voici la terre! elle est comment?	Tête baissée elle montre l'image de la terre avec les deux mains GM geste déictique
	75.	E2	Elle est comment	geste iconique avec la main droite insignifiant
	76.	E2	elle est heureuse?	geste iconique avec la main droite
	77.	TC	non/// xxx	

	78.		elle est ::: elle est :::	Cherche l'achèvement de la phrase geste emblème
	79.	TC	triste	
	80.		la terre est triste	avec l'image à la main
	81.		pourquoi elle est triste pourquoi elle est triste pourquoi elle est triste parce qu'elle est:: en::: dan::::::	geste emblème interrogatif avec la main droite exprimant une interrogation la question geste interrogatif
	82.	QL QA	xxxx	
	83.		pourquoi elle est triste? pourquoi? parce qu'elle est en :: dan:::	Cherche l'achèvement du mot « danger »
	84.		Danger	
	85.		parce qu'elle est en danger. la terre est triste parce qu'elle est en danger.	
	86.		répète Nesrine!	elle se dirige vers le bureau et la photo à la main
	87.	AF N	la terre euh euh est est	
	88.		elle est comment ?	
	89.	AF N	la terre triste	
	90.		Pourquoi ?	
	91.	AG	elle est en danger	
	92.	AF N	elle est en danger	
	93.		elle est en danger	elle va vers le tableau écrit et parle
	94.		Pourquoi ?	elle se dirige vers le bureau pour vérifier le titre exact de la séquence GMOC et retourne vers le tableau
	95.		le titre de la séquence un pourquoi notre terre est-elle en danger?	
	96.		Pourquoi notre terre est-elle en danger?	
	97.		en danger	elle va vers le bureau
	98.		alors regardez l'image	montre l'image des ordures geste de manipulation op
	99.		quel est le danger qui menace la Terre? quel est le danger qui menace la Terre?// le premier danger qui menace la Terre ?	accroche l'image qui représente les ordures au tableau geste de manipulation oc

	100		C'est quoi ?	geste déictique concret avec le doigt entoure la terre Sur l'image, geste iconique abstrait la poubelle, geste insignifiant les mains en l'air
	101	TC	La poubelle	
	102		c'est la poubelle! donc comment elle est la terre? la terre est comment?	
	103		Une grande poubelle	
	104		donc le premier danger c'est la pollution// le premier danger c'est la pollution!	
	105	TC	la pollution	
	106		alors!!! qui est [wella] (ou) qui cause cette pollution?	l'enseignante va vers le tableau geste déictique concret avec le doigt elle entoure l'image de la poubelle
	107		qui? les animaux?	geste emblème interrogatif les deux mains tournée vers le haut, ensuite une multitude de gestes insignifiants: les apprenants ne parlent pas, après les mains les deux mains dans les poches du tablier
	108	TC	non///	
	109		Qui ?	Elle va vers les images GMP accrochées au tableau geste déictique de la main droite la main gauche dans la poche
	110	E2	qui cause cette pollution ? les animaux ? c'est qui ? c'est qui point d'interrogation c'est qui ? c'est:::	geste déictique concret le doigt orienté vers la poitrine moi pour exprimer le mot l'homme, ensuite les deux mains dans les poches. Les apprenants ne répondent pas car n'ont pas compris le geste de l'enseignante
	111	E2	C'est l'être humain C'est l'homme	alors elle répond à la question
	112	E2	c'est l'homme qui cause::::: cette cette pollution	elle va vers le bureau Pour manipuler son ordinateur geste de manipulation oc

	113	E2	Alors maintenant on va voir euh euh on va écouter la vidéo	
7:43	114	E2	avant d'écouter la vidéo vous allez à la page 80!	
	115	E2	à la page 80 à la page 80 à la page 80//	elle prend son marqueur GMOC va au tableau et écrit 80)
	116	E2	regardez l'image! regardez l'image! regardez l'image!	Elle retourne au bureau cherche GMOC et parle en même temps
	117	AG	maîtresse maîtresse maîtresse, on	
	118		observez observez observez	Sans le regarder
	119			l'apprenant s'assoit
	120	QL QA	maîtresse maîtresse maîtresse	4 autres apprenants lèvent le doigt
	121		observez les images observez les images	Elle prend le manuel ouvert GMOC d'un apprenant et montre à ses apprenants les images du livre en utilisant un geste déictique concret illustratif
	122	E2	alors qu'est-ce que vous regardez sur cette image?:	geste déictique concret illustratif geste emblème le doigt sous l'œil pour dire observer
	123	QL QA	Maitresse maitresse maitresse	2 élèves lèvent le doigt
8 :38	124	E2	chuut	geste emblème le doigt levé pour dire aux élèves il faut lever le doigt
	125	E2	alors qu'est-ce que vous voyez sur cette image?	geste déictique concret entourant les images
8:53	126	E2	oui iheb	Elle hoche la tête et s'abaisse geste emblème pour donner la parole
	127	AG I	les euh les	
	128	E2	Je vois :::	
	129	AG I	Je vois les enfants	
	130	E2	très bien très bien iheb	Hochement de tête pour interroger une autre élève Geste emblème
	131	AF	une euh	

	132	E2	je vois::: une phrase/	Geste emblème avec les deux mains tirées pour signifier phrase
	133	AF	je vois:: je vois une grand-mère	
9 :07	134	E2	Très bien : je vois je vois une grand-mère	Hochement de tête Geste emblème approbation
	135	E2	Imane	
	136	AF I	je vois la na::: naturel	
	137	E2	la nature	geste iconique abstrait E2 lève des deux mains en l'air pour exprimer la nature
	138	E2	naturel est un adjectif	Geste emblème
	139	AF I	je vois la nature	
9 :22	140	E2	oui	geste emblème digital pour interroger un garçon
	141	AG	je vois une maman	
	142	E2	Très bien : je vois une maman	
	143	AG	je vois les enfants qui jouent	
9 :34	144		je vois les enfants qui jouent // je vois les enfants qui jouent ::: très bien	hochement de tête pour acquiescer geste EMBLEME
	145	AF	Oui xxxx	ensuite elle donne la parole à une autre apprenant
	146	E2	Qu'est-ce que tu vois dans l'image	E2 interroge un autre apprenant
	147	AF	je vois euh les enfants avec ma grand-mère	
9 :48	148	E2	les enfants avec ta grand-mère [wela] (ou) avec leur grand-mère	E2 intervient et corrige l'apprenante avec deux gestes emblèmes digitaux le premier l'index orienté vers l'apprenante pour dire « ta ». elle continue avec un deuxième emblème digital avec le pouce au-dessus de l'épaule orienté vers l'arrière pour exprimer « leur »
	149	AF	Avec leur grand-mère	
	150	E2	Avec leur grand-mère oui très bien	
	151	E2	oui rachid qu'est-ce que tu vois dans l'image	

10 :00	152	AG R	Je vois dans l'image euh ::: je vois dans l'image euh :::	Geste emblème hochement de tête pour rassurer l'apprenant et lui montrer qu'il est sur la bonne voie
	153	E2	Je vois :::::quoi ?	A voix basse
	154		La nature ?	elle s'approche de l'élève (proxémie) s'abaisse les deux mains dans les poches tends l'oreille vers la bouche de l'élève
	155	AG R	La nature	
	156	E2	alors où sont les enfants et la grand-mère où sont-ils ?	
	157	TC	maîtresse maîtresse maîtresse	
	158	E2	ils sont à la maison ? ils sont à l'école ? où sont-ils ?	les mains dans les poches
10 :24	159	E2	Oui rayane	Geste emblème avec la tête pour donner la parole à l'apprenant
10 :27	160	AG R	Sont-ils euh :::	geste avec la tête pour montrer à l'élève qu'il doit inverser sujet verbe geste emblème
	161	E2	Ils sont	
	162	AG R	Ils sont ou euh ou	
10 :30	163		Ils sont AU	geste emblème de correction phonétique [o] en tournant le doigt autour de la bouche
10: 35	164	AG R	au parc de loisirs ils sont au parc de loisirs	
	165	E2	très bien ils sont au parc de loisirs	les mains dans les poches
	166	E2	pourquoi ils sont au parc ? qu'est-ce qu'ils sont en train de faire ?	Geste emblème interrogatif
	167	A	Jouent	
10 :55	168	E2	Une phrase	Emblème hochement de tt pour inviter un apprenant à terminer sa phrase
	169	A	Ils jouent	
	170	E2	Ils sont en train de jouer	
	171	AG	les enfants sont jouent au parc de loisirs	
11 :23	172	E2	alors maintenant vous allez écouter un dialogue entre les enfants et leur grand-mère au parc de ::://	E2cherche l'achèvement de la phrase

	173	E2	Loi ::loi	
	174	A	loisirs	
	175	E2	Alors les enfants et leur grand-mère où sont-ils ?	
	176	A	Au parc de loisirs	
11 :36	177	E2	Donc les enfants sont avec leur grand-mère	G emblème les doigts serres en forme de cornet pour récapituler
	178	E2	où	G emblème interrogatif
	179	A	au parc de loisirs	
	180	E2	au parc de loisirs	
	181	E2	donc Voici un dialogue entre la grand-mère et les enfants. où ? où ?	
	182	A	Au parc de loisirs	
11 :52	183	E2	au parc de loisirs très bien euh ::: alors	l'enseignante ouvre son ordinateur posé sur le bureau et le met en marche) geste de manipulation oc
12 :30	184	E2	Alors écoutez attentivement!	elle tourne l'ordinateur vers les apprenants geste de manipulation oc
	185	E2	écoutez	Durant la deuxième écoute, l'enseignante fait un geste emblème elle met le doigt près de l'oreille pour dire écoutez
	186	A		Tous les élèves sont concentrés en regardant la vidéo
13 :10	187	E2		Pendant l'écoute, E2 recourt à un geste emblème elle met le doigt près de l'oreille pour dire écoutez sans parler
13 :18	188	E2	Le son est clair ein le son est clair	G emblème l'index mené à l'oreille
	189	E2		G manipulation oc pour essayer de régler le son
13 :40	190	E2		Superposition de deux gestes emblèmes le doigt à l'oreille et à la bouche
14 :42	191	E2	Alors :: quels sont les personnages de ce dialogue ? quels sont les personnages ?	Les élèves ne parlent pas Alors elle recourt au geste

			quels sont les personnages ?	emblème et énumère avec les doigts
	192	E2	quels sont les personnages de cette vidéo ?	
	193	AG	Euh :::::	Geste emblème proxémique
	194	E2	Les personnages sont :::	Geste emblème énumérer avec les doigts
	195	AG	Li personnages sont Massinissa, Amira, la grand-mère, Narimane	AG imite E2
	196	E2	oui très bien, Quels sont les personnages? oui Samra	proxémie
15 :25	197	AF S	les personnages sont: Youssef, Massinissa, grand-mère et Narimane	GESTE emblème E2 énumère
15 :33	198	E2	combien y a-t-il de filles ? combien y a-t-il de filles une fille ou deux filles?	Geste emblème E2 compte sur le doigt
15:41	199	QL QA	Deux filles: Amira et Narimane	
	200	E2	très bien alors que dit AMira à Narimane ? que veut dire Mira à Narimane ? nous allons écouter la vidéo vous allez me dire qu'est-ce qu'elle a dit	elle fait un geste emblème interrogatif et Lance la vidéo geste manipulation oc
16 :25	201	E2	alors que veut dire Amira? qui peut répéter ? seulement vous répétez	Geste emblème interrogatif avec la main gauche en l'air et la main droite dans la poche
	202	E2	alors que dit Amira ?	
	203	AF	xxxx	elle n'arrive pas à répondre
16 :40	204	E2	vous avez entendu ? Qui a entendu ? oui Waell	
	205	AG W	Amira dit c'est c'est aujourd'hui il fait beau!	Emblème proxémique emblème céphalique hochement de tête pour approuver
	206	E2	qu'est-ce qu'elle a dit ? aujourd'hui il il	
	207	AG	faut il fait belle beau	
	208	AF	il fait beau	
	209	E2	Oui il fait beau	

	210	AG	il fait beau	
	211	AG	il fait beau	
16 :53	212		Regardez	L'enseignante se rapproche près de la porte d'entrée fait un geste déictique concret avec la main droite en montrant la porte et le ciel
	213		qu'est-ce qu'il y a ? il y a le::	elle s'abaisse et dit
	214		Il y a le :::	E2 cherche le mot soleil
	215		Le soleil	
	216	E2	il y a le soleil, qu'est-ce qu'il y a aussi	Les apprenants ne parlent pas
	217	E2	Le ciel :::le ciel ????	
	218	E2	Le ciel est :::	
	219	TC	Le ciel est bleu	
	220	E2	alors Amira dit: aujourd'hui il fait beau!	
	221	E2	alors Amira:::: où veulent aller les enfants ?	E2 se dirige vers le bureau pour relancer la vidéo Geste de manipulation oc
	222	E2	ou veulent aller les enfants ?	
	223	QL QA	au parc	
	224	AF	Veulent aller les enfants	
	225	AF	Les enfants veulent aller au parc de Loisirs	
	226	AG	Les enfants vont :::	
	227	E2	Veulent aller	GESTE ICONIQUE concret ALLER LA MAIN DIRIGEE pour aider l'apprenat à trouver le verbe aller
	228	E2		l'enseignante interroge un autre apprenant qui n'a pas levé le doigt
18 :25	229	AG	euh	il n'arrive pas à répondre geste proxémique
18 :36	230	E2		L'enseignante recourt aux gestes pour aider l'apprenant à répondre Pour le mot enfants elle montre les enfants de la classe geste déictique concret

	231	AG	Les enfants euh	Pour l'aider, E2 RECOURT AU GESTE ICONIQUE concret du verbe aller
	232	AG	Veulent aller	Geste déictique concret
	233	E2	Les enfants veulent :::::	
	234	E2	Où, où ? où ?	l'enseignante fait un geste iconique concret de l'action aller
	235	AG	Les enfants veulent aller au parc de loisirs	
	236	E2	oui	E2 donne la parole à une apprenante qui lève le doigt
	237	AF	Les enfants veulent aller au parc de loisirs	
	238	E2	très bien! d'accord vous allez réécouter et me dire que jette Narimane par terre	Iconique concret de l'action jeter
	239	E2	que jette Narimane par terre	E2 va vers le bureau
19 :00	240	E2	que jette Narimane par terre	Geste emblème le doigt vers l'oreille
	241	E2	que jette Narimane par terre	
	242	E2	que jette Narimane par terre alors écoutez attentivement	elle met en marche la vidéo g.manipulation oc
	243	E2	chuut	geste emblème le doigt vers l'oreille
19 :32	244	E2	alors qu'est-ce qu'elle a jeté Narimane par terre ? qu'est-ce qu'elle a jeté par terre ? Qu'est-ce qu'elle a jeté ?	Geste iconique concret de l'action de jeter
19 :38	245		Oui nihil	
	246	AF N	Jette euh ::euh	
	247	E2	Narimane jette ::	Geste ICONIQUE concret pour aider l'apprenant
19 :54	248	E2	narimane euh jette	geste emblème le doigt vers l'oreille pour que l'apprenante répète et qu'elle parle plus fort
	249	AF N	euh une boîte	
19 :50	250	E2	de quoi ??	Geste emblème interrogatif
	251	QL QA	conserve	
	252	AF N	xxx	
	253	E2	de ?de ?de ? ::	geste emblème la main

				vers l'oreille
	254	TC	de conserve	
	255	E2	de con ::con ::ser ::ve	
	256	E2	narimane jette une boîte de Conserve	l'enseignante montre une image illustrative de boîtes de conserve gm op
	257			
	258	E2	narimane jette une boîte de Conserve	par un geste la main vers le sol pour faire désigner terre déictique concret
	259			les élèves n'arrivent pas à trouver le mot terr
	260	E2	narimane jette une boîte de Conserve à la poubelle ?	
	261	TC	Non non	
	262	E2	narimane jette une boîte de conserve par :::	E2 cherche l'achèvement de la phrase le mot « terre »
	263	E2		elle fait le geste déictique concret avec la main droite pour montrer la terre Et l'image à la main gauche
	264	QL QA	Terre par terre	
	265	E2	Par terre par terre	images à la main gauche
20 :19	266	E2	alors est-ce que ce geste est bon ?	
20 :31	267	E2	n'est pas bon	geste emblème négatif avec le doigt
	268	E2	Ce geste n'est pas bon pour:::	geste déictique concret Image collée au tableau la planète Terre) pour (geste iconique abstrait global pour exprimer la terre) geste iconique abstrait global pour exprimer la terre)
20 :41	269	E2	alors pourquoi il ne faut pas jeter les boîtes de conserve par terre ? ↑	geste iconique abstrait par terre d'une autre manière les deux mains jointes et aplaties
20 :51	270	E2	écoutez↑	geste emblème la main vers l'oreille
	271	E2	Pourquoi ↑	Geste emblème interrogatif
	272	E2		Consulte ses fiches

20 :52	273	E2	Vous allez écouter et me dire pourquoi il ne faut pas jeter les boites de conserves par terre	Geste emblème écouter le doigt vers l'oreille elle va vers le bureau pour relancer la vidéo GESTE MANIPULATION OC
	274	E2	Pourquoi ↑	Geste emblème interrogatif elle fait réécouter juste la partie où est la réponse
	275	E2	alors alors Alors alors alors pourquoi on ne doit pas jeter par terre saliha)	
	276	QL Q A	maitresse Maîtresse maitresse Maîtresse maitresse Maîtresse	
21 :30	277	E2	on ne doit pas jeter les ordures ou les boîtes de conserve par terre pourquoi ? Saliha	PROXEMIE
	278	AF S	:::::	
	279	E2	pourquoi pourquoi parce qu'elle est bonne pour la santé Pourquoi	
	280	E2	réécoutez	L'apprenante n'arrive pas à trouver la réponse, l'enseignante désigne un autre apprenant qui demande la parole) geste emblème
	281	E2	Oui haoui	
	282	AG H	xxxx	
	283	E2	Parce qu'elle	elle se tourne vers les autres apprenants
	284	E2	Qui veut corriger	aucune réponse de la part des élèves qui essaient de trouver la réponse
21 :44	285	E2		l'enseignante fait un geste iconique concret pour exprimer le verbe attirer
	286	E2	qui peut le corriger qui peut le corriger ? parce qu'elle attire elle attire les ::les ::	elle cherche les mouches dans l'air pour montrer les mouches aux élèves aux apprenants avec un geste déictique concret
	287	QL QA	xxxx	
21 :55	288	E2	Réécoutez :::	GESTE EMBLEME Le doigt vers l'oreille

				elle se dirige vers le bureau pour relancer la vidéo g. manipulation oc
	289	E2	réécoutez	
	290	E2	réécoutez parce que le son est mauvais réécoutez Vous n'arrivez pas à écouter	
	291	E2	Alors pourquoi il ne faut pas jeter les ordures par terre pourquoi il ne faut pas jeter les boîtes de conserve par terre	les deux mains dans les poches
	292	E2	Oui manel	elle s'abaisse pour interroger l'apprenante emblème
	293	AF M	Mouchi i xxxx	
	294	QL Q A	Les mouches	
	295	E2	Les mouches et les rats	
	296	TC	Les mouches et les rats	
22 :42	297	E2	parce que les boîtes de conserve attirent les mouches et les rats Les mouches et les rats:: vous connaissez les rats ? vous connaissez les rats ?	Geste iconique concret « attire » Geste emblème interrogatif
	298	E2	On n'a pas d'image d'habitude je leur montre des images:: J'ai oublié j'ai oublié de ::: euh euh donc :::	en s'adressant à nous
	299	E2	vous connaissez les mouches ?	toujours avec le même geste les deux mains ouvertes vers le vers le haut
	300	E2	vous connaissez les mouches ?	geste déictique concret pour montrer les mouches elle cherche les mouches en l'air
	301	TC	Oui ui oui [DHEBANE] (les mouches)	Tous contents
	302	E2	les mouches et les rats donc les ordures attirent :::	geste iconique concret pour exprimer le verbe attirer avec les deux mains fermées et ramener vers elle
	303	E2	les mouches et les rats	
	304	QL QA	les mouches et les rats	
	305	E2	très bien très bien les mouches et les rats// pourquoi la Terre est-elle en danger ? Pourquoi la Terre est-elle en	

			danger ? pourquoi la Terre est-elle en danger ? vous allez écouter	
	306	E2		
	307	E2	Vous allez écouter	Geste emblème le doigt vers l'oreille « écouter »
	308	E2	pour me dire pourquoi la Terre est-elle en danger ? au début vous m'avez dit que la terre est en danger en danger	geste déictique concret pointant avec le doigt l'image accrochée au tableau de la terre triste en danger
	309	E2	alors pourquoi pourquoi elle est en danger ? d'après la vidéo d'après la vidéo	elle se dirige vers le bureau pour relancer la vidéo manipulation oc
	310	E2	écoutez attentivement et ne bougez pas parce que le son est mauvais	L'enseignante gesticule au fur et à mesure avec la vidéo montrant la planète avec la forme de globe G ICONIQUE abstrait
	311	E2	pourquoi la Terre est-elle en danger ?	Geste emblème interrogatif
	312	QL QA	Maitresse maitresse	2 apprenantss qui lèvent le doigt
	313	E2	pourquoi la Terre est-elle en danger ? pourquoi la Terre est-elle en danger ? pourquoi la Terre est-elle en danger ?	elle cherche d'autres apprenants pour les interroger les élèves qui ne lève pas le doigt
24 :08	314	E2	Oui wael	Un apprenant qui hésite à lever le doigt E2 l'interroge et s'approche de lui geste proxémique
	315	AG W	Il euh ::i euh	
	316	E2	donc la terre est	
	317	E2	Le terre i euh i :::	
	318	E2	En danger	
	319	A	La terre i en dangi parcequi grande	
	320	E2	que grande parce que grande Quel est le rapport	geste iconique les 2 doigts les deux index joint l'un à l'autre pour chercher Verbe ressemble elle utilise un geste de synonyme
	321	QL Q A	Grand grand grand grand grande	
	322	E2	NON NON	
24 :23	323	E2	parce qu'elle parce qu'elle comme le fennec et le renard ils :::	

	324	E2	Ressemble	
	325	E2	Alors euh ::: parce qu'elle ressemble ::	
	326	AG	parce qu'elle ressemble	
	327	E2	elle ressemble à quoi ?	Geste déictique concret pour exprimer la poubelle en montrant avec le doigt la poubelle et pour faire deviner grande poubelle elle montre la poubelle et fait le geste ICONIQUE abstrait de grande avec les deux mains comme pour fermer le sachet
	328	AG TC	Grande poubelle grande poubelle poubelle grande	
	329	E2	maintenant donnez-moi une phrase complète la phrase complète alors la terre est en danger qui veut nous donner la phrase la phrase	
24 :50	330	E2		Emblème digital pour interroger un élève
	331	E2	alors	tape les deux mains pour interroger une apprenante qui lève le doigt emblème
	332	E2	Oui nihil	tape les deux mains pour interroger une apprenante qui lève le doigt geste emblème
	333	AF N	la terre euh est ::en danger :: parce que :: parce que ::	
	334	E2	parce qu'elle : parce qu'elle : parce qu'elle	
	335	AF N	parce qu'elle euh ::: ra ::ara	
	336	E2	Re :::	Cherche l'achèvement du verbe « ressemble » geste iconique abstrait de ressemble les deux index joints l'un à l'autre
	337	AF N	Re ::re ::re ::re ::	
	338	E2	ressemble	
	339	AF N	ressemble un grande poubelle	
	340	E2	ressemble à une grande poubelle très bien Répète Nihel	

	341	AF N	La terre euh :::	
	342	E2	Est :::	
	343	AF N	La terre est :::	
	344	E2	En danger	
	345	AF N	En danger	
	346	E2	Parcequ'elle	
	347	AF N	parce qu'elle ressemble ressemble grande poubelle	
	348	E2	à une grande poubelle	
	349	E2	ressemble à ressembler à	geste iconique abstrait avec l'index
	350	E2	oui saliha répète la phrase	
	351	AF S	Euh euh	
	352	E2	tu dors aujourd'hui saliha	geste iconique concret de dormir l'enseignante colle ses deux mains paume contre paume et y dépose sa tête penchée comme sur un oreiller pour expliquer le verbe « dormir ».
25 :39	353	E2		Elle s'approche d'elle proxémie
	354	E2	allez	
	355	AF S	Euh ::	
	356	E2	La terre ::	
	357	AF S	La terre	
	358	E2	Est	
	359	AF S	Est	
	360	E2	La terre est	Geste emblème interrogatif
25 :51	361	E2	qui peut l'aider ? oui redouane	
	362	AG R	EUH : la terre est en danger	
25 :54	363	E2		geste déictique le pouce pointer vers l'élève qui a

				buté geste emblème de stop pour dire à l'élève douane de s'arrêter de parler
	364	AF S	La terre est en danger	
	365	E2	pourquoi tu vas répondre à pourquoi parce que	
	366	AF S	Parce que :::	Hochement de tête pour approuver
	367	E2	Parce que ::: Parce que ::: Parce que :::	l'enseignante fait le geste iconique abstrait de ressembler
	368	QL QA	ressemble	
	369	TC	ressemble	
	370	E2	on a déjà fait cette expression ressemble	toujours en répétant le même geste iconique abstrait les deux index jointes
	371	E2	ressembler à ressembler au ein ein ressemble à	toujours en répétant le même geste iconique les deux index jointes
	372	E2	ressembler à ressembler au ein ein ressemble à	geste iconique de globe pour dire grande
	373	AF S	ressemble	
	374	QL QA	Grande poubelle	
	375		ressemble à une grande poubelle oui kadich	
	376	AG K	la terre en dingi une une grande poubelle	
	377	E2	très bien très bien alors alors Pour protéger la nature comment comment protéger la nature :::	geste emblème interrogatif
	378	E2	protéger ::: regardez ce comment je protège ce livre ? comment je le protège avec un protégé	livre (elle prend le livre et le montre aux apprenants) manipulation op
	379	E2		(en montrant la couverture du livre)
	380	E2		(en montrant le protégé livre) (aucune réaction de la part des élèves) GD
	381	E2	ça c'est un protégé ça c'est un protégé	(en montrant le protégé

				livre)
	382	E2	pourquoi je je euh Je mets se protège pourquoi pourquoi très bien	
	383	A	protège	
	384	E2	alors alors maintenant la terre est en danger	geste iconique abstrait de la terre les deux mains grands ouverts formant un un globe
	385	E2	comment	Geste emblème interrogatif
	386	E2	Comment comment on la protè/////ge	geste iconique abstrait de protéger les deux mains en l'air formant un globe
	387	E2	écoutez	geste déictique avec l'index à l'envers la direction de l'ordinateur) (elle relance la vidéo GM oc
27 :18	388	E2	comment je protège la nature ?	Des gestes
	389	QL QA	maîtresse maîtresse maîtresse	
	390	E2	très bien alors la Terre est-elle en danger ?	(geste iconique abstrait qui représente le verbe laisser)
	391	E2	est-ce qu'on la laisse en danger ou on doit la protéger où on doit la protéger comment ? On doit la protéger très bien comment comment (trois élèves lèvent le doigt) oui comment	(geste emblème interrogatif)
	392	E2	la protéger très bien comment comment	(geste emblème interrogatif)
	393	E2	est-ce qu'on la laisse en danger ou on doit la protéger où on doit la protéger comment ? On doit la protéger très bien comment comment oui comment	
	394	QL QA	maîtresse maîtresse maîtresse	(trois élèves lèvent le doigt)
	395			
	396			
	397			
	398	QL QA	maîtresse maîtresse maîtresse	(trois élèves lèvent le doigt)
	399	E2	oui comment on va la protéger vous avez bien écouté la partie euh :: vous avez bien écouté où je répète la vidéo	geste emblème le pouce à l'arrière pour désigner la vidéo) g. manipulation oc
	400	TC	Répète répète	
	401	E2	: je répète la partie ? je répète la partie	Elle relance la vidéo à la

			?	demande de ses apprenants
28 :08	402	E2		geste déictique concret de la poubelle
	403	QL QA	maîtresse maîtresse maîtresse maîtresse maîtresse maîtresse	
	404	E2	alors oui//// euh te tesnime qu'est-ce qu'il faut faire pour protéger la nature ?	
	405	AF T	Sac euh sac :::	
28 :37	406	E2	il faut il faut//	Geste iconique concret de l'action jeter
	407	AF T	jette	
	408	E2	il faut qu'est-ce que je mets après un verbe à l'in:::finitif hier on a fait la leçon	Geste emblème digital avec le pouce au-dessus de l'épaule orienté vers l'arrière pour exprimer de « hier »
	409	E2	on a fait la leçon avant-hier avant-hier on a fait la leçon répète Farid	
	410	AG F	: il faut ::: je jette	
	411	E2	: il faut ::: je jette ??	au bureau fouille dans ses affaires et interroge une autre élève geste de manipulation op
	412	AF	il faut jeter la poubelle	
	413	E2	il faut jeter les ordures	l'enseignante près du bureau cherche l'image qui représente les ordures et la poubelle corrige l'apprenante sans la regarder GM op
	414	AF	il faut jeter les ordures en:: dans:: sac dans la poubelle	
	415	E2	Il faut jeter les ordures dans des sacs-poubelle	elle trouve enfin l'image de la poubelle et la montre à ses apprenants GM op
	416	E2	Est-ce qu'on va jeter les ordures comme ça?	
	417	TC	non	
29 :10	418	E2	pourquoi ça attire :::	Cherche l'achèvement du

				nom mouche geste iconique concret du verbe attirer avec la main droite et avec la main gauche elle montre l'image GM
	419	E2	ça attire les ::: mouches et les rats ça attire les mouches et les rats donc on doit les jeter dans des sacs dans des sacs	
	420	TC	poubelle	
	421	E2	des sacs poubelles	en cherchant sur son bureau les images sacs poubelles GM op
	422	E2	On doit jeter les ordures dans des sacs:::: poubelle Alors	(Elle continue de chercher l'image de sac poubelle elle la retrouve et la montre à ses apprenants)GM op
	423	E2	sacs poubelles sac poubelle bien fer::::	geste iconique abstrait de fermer elle garde l'image à la main gauche)
	424	QL QA	fermés	
	425	E2	bien fermés bien fermés	elle se dirige vers le bureau
	426	E2	très bien bien fermés	
	427	E2	alors maintenant on a pas encore terminé la vidéo Alors est-ce qu'il faut nettoyer les quartiers est-ce qu'il faut nettoyer les quartiers est-ce qu'il faut nettoyer les::::: quartier	geste déictique concret avec la main droite vers la cour de l'école pour désigner quartier
	428	E2		(elle va vers le bureau pour relancer la vidéo GM oc
	429	E2	Alors est-ce qu'on doit nettoyer les quartiers	
	430	E2	un seul élève lève le doigt	
31 :28	431	E2	oui kabich	GESTE PROXEMIQUE
	432	AG K	Oui oui quartier	
	433	E2	On doit	
	434	E2	On doit quartier	
	435	E2	On doit nettoyer les quartiers	
	436	E2	Euh on doit :: les quartiers	

	437	E2	est-ce qu'on doit nettoyer le quartier ? tu réponds par oui ou par non	
	438	TC	OUI OUI OUI	
	439	AG K	OUI OUI	
	440	E2	très bien alors quel est le matériel utilisé pour nettoyer les quartiers?	
	441	E2	Alors quel est le :::matériel utilisé::: pour :::nettoyer::: les :::quartiers qu'est-ce qu'on utilise pour nettoyer le le/// quartier alors	(des gestes avec les deux mains insignifiantS))
	442	E2	écoutez pour me dire	elle relance la vidéo GM oc
	443	E2	alors	
	444	QL QA	maîtresse maîtresse maîtresse maîtresse	
	445	E2	non	un apprenant qui a déjà participé croit qu'elle lui donne la parole se lève et commence à parler elle lui dit non et cherche d'autres élèves qui ne lèvent pas le doigt) (elle interroge un autre garçon qui n'a pas levé le doigt) G emblème digital
	446	AG	Maitresse maitresse	il n'arrive pas à prendre la parole
	447	E2		(l'enseignante essaye de l'aider avec des gestes mais qui sont insignifiants
32 :29	448	E2	Qu'est-ce qu'on utilise pour nettoyer les quartiers ?	
	449	E2	les poubelles la grande poubelle	
	450	E2		puis elle interroge une autre apprenante qui demande la parole)
	451	AF	j'utilisais j'utilisais	
	452	E2	on utilise Utilise	
	453	AF	on utilise des gants et des sacs-poubelle	
	454	E2	très bien des gants	
	455	E2	regardez les gants et les sacs poubelles	elle montre à ses apprenants les gants GM

				op
	456	E2		elle montre l'image du sac poubelle GM op
	457	E2	Quoi d'autres ?	(avec la main droite elle fait le mouvement de balayer pour faire deviner le mot balai) ICONIQUE concret
	458	QL QA	balai	
	459	E2	oui et les balais pour nettoyer :::// le	
	460	A	quartier	
	461	E2	le quar::::tier est-ce que vous avez compris le thème de la vidéo ?	
	462	QL QA	oui	
	463	E2	Alors qui peut me dire de quoi parle cette vidéo	Aucune réaction de la part des apprenants
	464	E2	de quoi on a parlé De quoi on a parlé le thème	
	465	E2	on a parlé le thème	geste avec les deux mains global GESTE ICONIQUE abstrait
	466	E2	la terre est en danger oui la terre est en danger	
	467	E2	Oui c'est la terre qui est en danger	
	468	TC	xxx	
	469	E2	alors les gestes qu'on doit prendre	les mains dans les poches
	470	AF E2	la terre est triste	
	471	E2	la terre est triste	
	472	AG K	la terre est danger la terre est danger	
33 :59	473	E2	non la terre est danger ? la terre est danger ? La terre est en danger en danger en danger la terre est en danger alors maintenant vous allez sortir les ardoises	
	474	E2	vous allez me répondre par vrai ou faux	
	475	E2	Vous allez répondre vrai faux vrai ou faux	elle se tourne vers le tableau et transcrit vrai faux GMOC

	476	A		Un élève assis à la première table montre à la maîtresse de manuel pour demander s'il peut le cacher mais il n'arrive pas à formuler la phrase est-ce que il se contente de faire le geste de cacher le livre dans son cartable G ICONIQUE
	477	E2	Alors mettez les livres dans le cartable et sortez les ardoises	elle se penche vers l'ordinateur GMOC
	478	AF		Une apprenante demande un marqueur
	479	AF	Maitresse maitresse maitresse	elle attire l'attention de l'enseignante elle fait le geste d'écrire
	480	E2	tu veux un Stylo ? tiens	
	481	E2	alors vous avez les ardoises/// les stylos	
	482	TC	OUI	
	483	E2	alors on tient le stylo	elle fait un geste emblème de tenir le marqueur à la main
35 :58	484	E2	très bien très bien alors:: Alors vous avez une question pourquoi pourquoi la Terre est en danger alors je vais vous donner des phrases tu réponds par vrai ou faux la terre est en danger parce que les quartiers sont propres La terre est en danger est-ce que les quartiers sont propres la terre est en danger parce que les quartiers sont propres allez vrai ou	elle fait le geste ICONIQUE abstrait de propre avec les deux mains geste emblème : elle énumère avec les doigts
	485	E2	faux je vous donne ::: 5 secondes 1 2 3 4 5 () levez les ardoises allez alors la terre est en danger parce que les quartiers sont propres	elle tape sur la table G EMBLEME
	486	E2	alors c'est une	elle vérifie les réponses sur les ardoises des apprenants
	487	QL QA	faux faux faux	
	488	E2	alors c'est une mauvaise réponse alors la terre est en danger parce que parce que les quartiers sont sont	elle va vers le tableau GMOC
	489	QL	propres	

		QA		
	490	E2	sont comment ? le contraire de propre	geste emblème interrogatif
	491	AF	sale	
	492	E2	sales	geste déictique pour montrer l'élève qui a donné la bonne réponse
	493	E2	ils sont sales :: parce que les quartiers sont sales	Elle cherche dans ces documents pour trouver la deuxième question GMOC
	494	E2	alors la terre est en danger parce que l'environnement ressemble à une grande poubelle // la terre est en danger parce que l'environnement ressemble à une grande poubelle Alors est-ce que c'est vrai ou c'est faux	
	495	E2	écrivez vous aurez 5 secondes 1 2 3 4 5	
	496	E2	(levez les ardoises	elle tape sur la table GM
39 :48	497	E2		elle fait le geste ICONIQUE CONCRET de prendre l'ardoise avec les deux mains
	498	E2	alors la terre est en danger parce que l'environnement ressemble à une grande poubelle Très bien très bien très bien c'est une c'est une	
	499	TC	vrai	
	500	E2	c'est une bonne réponse c'est vrai C'est une bonne réponse	
	501	E2	la troisième phrase La terre est en danger parce qu'on jette les ordures dans des sacs poubelles la terre est en danger parce qu'on jette les ordures dans des sacs poubelles (geste déictique CONCRET pour montrer l'image de la terre souffrante accroché au tableau
	502	E2	dans des sacs poubelles	elle fait le geste iconique ABSTRAIT de fermer pour désigner les sacs poubelles
	503	E2	alors	une élève se rapproche de l'enseignante pour récupérer un marqueur
	504	E2	alors la terre est en danger parce qu'on jette les ordures dans des sacs poubelles	
	505	E2	Allez allez	
	506	E2	on lève les ardoises	(elle tape sur la table G

				EMBL7ME
39 :15	507	E2	Oui xxx	geste déictique CONCRET en pointant du doigt les ardoises des élèves pour les évaluer
	508	E2	très bien très bien très bien abdelkader vrai ou faux faux) (() ça ou ça le danger où ça le danger	
	509	E2	pose l'ardoise	elle lui fait le le geste ICONIQUE CONCRET de baisse ton ardoise
	510	E2	très bien très bien pause Benyebka	elle continue de parcourir les ardoises des élèves
	511	E2	très bien très bien les autres c'est juste euh alors la terre est en danger parce que on jette les ordures dans des sacs poubelles	Le geste ICONIQUE ABSTRAIT de serrer pour désigner les sacs poubelles bien fermés) (elle récupère les images pour les montrer à ses élèves) GM AP
	512	E2	elle est en danger à cause de ça	en montrant l'image des ordures éparpillés GMOP l'image du sac poubelle noire bien fermé
	513	QL QA	Ça ça ça	
39 :55	514	E2	c'est ça le danger c'est ça le danger	en montrant l'image des poubelles éparpillées GMOP
	515	E2	donc c'est c'est c'est	
	516	AF	vrai	
	517	E2	c'est vrai très bien très bien alors la dernière phrase la dernière phrase	
	518	E2	la terre est en danger :: parce qu'on nettoie tous les jours :: les quartiers la terre est en danger parce qu'on nettoie tous les jours les quartiers la terre est en danger	
	519	E2	la terre est en danger parce qu'on nettoie	elle fait le geste ICONIQUE CONCRET de balayer
	520	E2	tous les jours	elle fait le geste iconique ABSTRAIT de tous les jours
40 :23	521	E2	les quartiers	geste déictique ABSTRAIT le doigt

				pointé vers la cour de l'école pour désigner les quartiers
	522	E2	on nettoie Tous les jours les quartiers c'est pour ça la terre est en danger c'est vrai ou faux la terre est en danger parce	
	523	E2	on nettoie Tous les jours les quartiers c'est pour ça la terre est en danger c'est vrai ou faux la terre est en danger parce qu'on nettoie tous les jours les quartiers la terre est en danger parce qu'on nettoie tous les jours les quar:::tiers	
	524	E2	alors relevez les ardoises	
	525	E2	très bien x alors oui oui oui AUX faux faux s'écrit avec un aux	elle passe dans les rangs pour vérifier les réponses
	526	E2	Saliha la terre est en danger tu as compris la phrase elle est comment la Terre elle est en danger elle est menacée la terre par un grand danger	
	527	E2	alors pourquoi parce qu'on nettoie tous les jours les quartiers ?ein	
	528	E2	ein ou bien parce que le contraire on ne nettoie jamais Les quartiers on ne nettoie plus les quartiers	
	529	E2	alors c'est faux la terre est en danger parce qu'on ne nettoie pas les quartiers parce qu'on ne nettoie pas les quartiers régu::::	
	530	E2	régu::: : régulièrement régulièrement parce qu'on ne nettoie pas les quartiers régulièrement	
	531	E2	très bien très bien	
	532	E2	on a terminé demain on terminera la production orale	

C : Donc je vous ai expliqué que je travaille sur la compréhension orale, sur la Séance de compréhension orale Cycle primaire Dans la classe de 5^{ème} année primaire C'est ça mon objectif Compréhension orale . Maintenant est-ce que vous pouvez me dire J'ai pris note j'ai filmé quelles sont les étapes séance par Quoi on commence ?

E1 : On Commence par une mise en situation l'explication.

La situation du départ on va expliquer le sens du projet , alors ici ce qui nous concerne c'est très difficile pour leur expliquer le futur .

C : En plus il ne faut pas perdre en vue que c'est la première séance du projet donc les enfants n'ont pas un bain linguistique c'est pour ça qu'ils ont trouvé des difficultés, c'est tout à fait normal .

Et c'est pour cela qu'on a toujours à faire recours aux images du manuel scolaire, aujourd'hui j'utilise la version papier. Le but c'est aussi de faire marcher l'imagination parce que on base généralement sur la restitution , et ce qui est reproché à cette méthode ça éteint un peu , ça écarte la créativité chez l'enfant .

C : De quelle méthode vous parlez ?

La méthode qui se base sur l'audiovisuel .

C : Donc pour vous quelle est la perspective ? la compréhension orale ? quelle est l'approche que vous utilisez ?

E1 : C'est de faire en sorte de faire ensemble production orale la compréhension mais toujours il doit toujours avoir tendance à reproduire Lui-même .

C : Donc oral réception pour production donc vous parlez de quelle méthode ? C'est pour matérialiser ? C'est par rapport à l'ordinateur, le PC que vous utilisez , c'est ça quand vous parlez de méthodes ?

E1 : C'est par rapport à la restitution, on ne peut faire autrement , la compréhension de l'oral c'est basé l'écoute , la mémorisation et la restitution et ça c'est le behaviourisme , il est critiqué toujours par rapport à la créativité donc c'est une lacune qui on remédite , production spontanée non momentanée , l'élève doit avoir la posture du récepteur .

C : Quelle est l'approche qui favorise ça ?

C'est la communicative .

C : L'approche communicative vous renvoie vers l'utilisation de ce matériel ? et méthode

E1 : Pour la situation du départ ? J'ai remarqué que vous avez expliqué .

Qu'est-ce que On doit faire ? Puis il m'écoute globalement .
avant même de poser la question ?

On pose la question avant même pas qu'on a la réponse sur la vidéo

C : Vous proposez combien d'écoute généralement 3, 4 ?

E1 : On propose 4 , la 4e pour infirmer ou confirmer les réponses , vous savez avant on faisait l'oral en 45 minutes maintenant on le fait en 20 minutes et le problème du bain linguistique, j'ai commencé ici en 2018 Faisait le français la 4e année et la 5e année en 4 heure et demi le français par semaine maintenant que deux heures c'est moins que la moitié c'est insuffisant après la 3e écoute et une écoute partielle , c'est par partie ils écoutent la partie qui contiennent la réponse de la question posée précédemment normalement on travaille par groupe à qui on donne les questions .

C : Maintenant justement avec ces mots techniques , comment vous faites pour expliquer sans la langue maternelle et expliquer ?

E1 : Peut-être vous l'avez constaté c'est la gestuelle mais parfois il est nécessaire d'utiliser la langue maternelle pour leur expliquer .

C : Donc vous parlez de la gestuelle Qu'est-ce que vous entendez par la gestuelle C'est tout c'est les non-verbal qui peut aider qui aide l'apprenant à s'approcher du vrai sens des mains parfois même du visage et les mains et les bras pour lui rapprocher le vrai sens et éviter le recours à une autre langue .

C : Et ils arrivent à comprendre avec vos gestualité ?

E1 : C'est très efficace par rapport aux mots qui doivent saisir.

C : Mais est-ce qu'avant vous préparer votre fiche pédagogique vous préparer à fur et à mesure votre gestualités ?

Si on ne prépare pas la gestuelle le cours n'est pas complet parce qu'avec l'expérience vous pouvez imaginer les difficultés subies par les élèves.

C : Donc l'expérience de l'enseignant peut l'aider à si vous voulez anticiper les difficultés de l'apprenant.

E1 :Je vous donne un exemple aujourd'hui on travaille par groupe demain deuxième groupe ça sera plus facile je vais me servir de cette petite expérience du premier groupe pour mieux anticiper.

C : Donc vous pensez que l'expérience de l'enseignant peut l'aider utiliser la gestuelle à bon escient pour qu'il soit efficace.

E1 : En plus ça les attire ils sont motivés, parfois on doit faire le clown pour l'explication si je dis il est malade je vais jouer le rôle d'un malade.

C : Vous pensez que la gestuelle aide beaucoup et l'expérience de l'enseignant ? vous me dites que ça ne se prépare pas à l'avance, avec l'expérience on peut prévoir nos gestes.

E1 : De plus un enseignant obligatoirement est en courant des difficultés.

C : Est-ce que durant tout votre cursus vous avez eu une formation proprement dit par rapport à la gestuelle ? comment optimiser comment utiliser votre gestuelle ?

E1 : Malheureusement non , et hier j'ai pensé à ça , petite réflexion j'ai une licence classique on n'était pas vraiment formé pour enseigner , bon il y a des enseignants qui font des efforts et des autres non et enseignants qui ont fait le Ens Un autre problème ils ont pas fait la littérature Ils se sont pas approfondis le constat qu'on a aujourd'hui c'est si on prend un enseignant du ens et un enseignant de l'Académie Les deux ils se complètent pour un seul enseignant le premier à dit lacunes qu'il peut se compenser de l'autre .

C : Voilà donc le licencié classique ou du système LMD elle a dit lacunes par rapport à la didactique et l'autre le sortant de l'ENS il a des lacunes par rapport à la langue et à la littérature

E1 : la culture est aussi importante alors les deux, un enseignant de l'ENS et un enseignant d'une licence académique se complètent ils font qu'un enseignant un bon enseignant, alors le terme du geste pédagogique je travaille depuis 2018 j'étais encore pas au courant de ce terme mais il y a un mois j'ai fait des petites recherches .

Peut-être le jour où on vous a remis le questionnaire il t'a fait bouger donc ça vous a incité à chercher .

Qu'est-ce qu'elle est la gestuelle le geste pédagogique J'étais frappé par l'information , c'est pour ça qu'on demande aux enseignants de changer de posture il y a même des enseignants qui changent des tabliers , si je prends une posture durant Tout le cours C'est frappant pendant 14 secondes alors il doit être attiré, la gestuelle les attire tu as vu comment il riait, les exemples.

C : On a l'impression tout à l'heure c'est tout à fait normal c'est tout à fait légitime non seulement on est dans une zone purement rurale les enfants n'ont pas un bain linguistique , or l'école ou hors la classe qui n'ont que 2 heures de français par semaine donc ils ont trouvé des difficultés .

C : C'est tout à fait normal mais vous avez pu en quelque sorte surmonter ces difficultés avec votre gestualité, quels sont les conseils que vous donnez aux enseignants par rapport au respect des logiques ?

Comme je vous l'ai déjà dit ça se prépare pendant la préparation du groupe et l'affiche , il faut anticiper les difficultés c'est clair qu'aujourd'hui les enfants n'ont pas compris c'est quoi un tremblement de terre , dans la grammaire j'ai utilisé un exemple de complément de but devenir pompier pour utiliser la gestuelle pendant les autres cours si je dois dire un

tremblement de terre je dois utiliser la gestuelle pour faire comprendre avec des exemples même durant les cours de points de langue .

C :Très bien . Donc je récapitule , la dernière idée que la gestuelle et les gestes pédagogiques c'est pas seulement au profit de la compréhension orale même pour les autres activités

E1 : l'exemple qu'on a fait la conjugaison avant on a fait que le présent elle m'a dit : « je suis à Jijel je vois un singe » et elle me regardait , alors j'ai dit non c'est pas moi le singe , elle m'a dit non c'est pas toi , elle apprend aussi à utiliser des gestes donc il faut utiliser un autre temps c'est mieux de lui expliquer le tableau du passé futur mais qu'on l'apprenant fais des gestes

ça s'appelle « l'apprentissage » par ça veut dire entre les Pères

Revenons au bain linguistique.

Elle est excellente. Sinon pour les enfants qui n'ont pas de chance d'avoir un père qui lit le journal ou une mère maintenant vous allez imaginer demain pour l'autre classe vous avez eu cette classe de 2e année demain vous avez un événement heureux vous ne pourriez pas venir pour venir assurer votre cours je dois vous remplacer quoi que je suis une femme , mais je dois être votre sosie c'est-à-dire sans que les élèves se rendent compte que c'est ce n'est pas leur enseignant vous avez me dire exactement comment vous procédez pour la compréhension orale c'est-à-dire les mêmes méthodes , les mêmes gestes , les mêmes habitudes de tous les jours lors de la compréhension orale donc vous commencez de rentrer il y a il y a une faute sur la date lundi 8 mars mercredi 9 mars et on écrit le M par une majuscule parce que c'est une phrase mais le mois sans la majuscule , allez-vous allez me dire dans la classe qu'est-ce que vous faites

j'essaye de le faire rentrer dans un climat , vous savez la fois passée on a fait la visite d'une ville qu'ils ont vu donc je leur ai dit ça y est les voyages maintenant les catastrophes naturelles et j'ai commencé un autre projet d'une façon ludique qui va les attirer ils ne vont pas avoir peur de quelque chose de nouveau , alors aujourd'hui c'est une catastrophe naturelle puis étape par étape à les attirer .

C : Comme aujourd'hui vous allez commencer votre séance, c'est aujourd'hui , maintenant , votre séance de compréhension orale vous allez rentrer en classe : « bonjour les enfants » allez situation de départ .

E1 : On est maintenant à l'école pour faire quoi on fait ? Des études Pourquoi ?c'est une mise en situation lire le livre .

C'est leur maître dans le bain , vous allez faire quoi vous voulez faire quoi ? ils vont répondre en arabe en français et c'est la pédagogie du projet c'est pour à la fin on va exploiter tout ça pour la production écrite c'est qu'est-ce que c'est ? enfin vous allez tous me dire ce que vous allez faire ?et pourquoi ? et vous utiliserez quoi ?

C : Très bien , donc dès le départ en quelque sorte vous allez annoncer les objectifs , vos objectifs à travers tout le projet , et ça va avec toutes les séances de l'oral ou juste la première séance de la compréhension orale ?

Pour toutes les séances de la compréhension .

C : Combien de séquence par projet ?

E1 : Deux séquences par projet

E1 : Et dans chaque séquence il y a combien de séances de compréhension ?

Orale une compréhension et une expression , deux expressions

D'accord une compréhension orale et de expression orale 20 minutes pour chacune 25 20 minutes .

Elles sont parfaites pour la compréhension aujourd'hui nous avons compréhension orale vocabulaire .

Et la séance prochaine vous allez faire expression orale production ?

C'est restitution .

C : Donc vous me dites dès le début du projet vous expliquez à vos apprenants les objectifs E1 : du projet c'est-à-dire ils vont aller de un point A à un point B vous allez expliquer le point B de quoi ils sont capables .

On peut dire qu'on va faire un petit concours entre les classes pour le meilleur travail histoire de les motiver , et après j'utilise les illustrations du livre .

C : Donc ils sortent leur livre et ouvrir à quelle page et puis ?

E1 : Ils vont s'exprimer exemple Qu'est-ce que vous regardez dans les images ? un pompier ,

C : est-ce que vous demandez à vos élèves de préparer le cours avant ?

E1 : Non .

C : Pourquoi ?

E1 : Ça dissimule les Vacuum .

C : Mais est-ce que ça faciliterait le travail pour vous ?

E1 : Peut-être .

Faciliter le travail mais pas pour leur intérêt c'est pas efficace .

Il va chez ses parents et ils vont dire c'est un pompier , dans la compréhension on demande de préparer le texte ça dissimule les Vacuum .

C : La mise en situation elle est là maintenant c'est l'observation d'image et ils vont s'exprimer librement et ça va vous prendre combien de temps 2 3 minutes comme ça ,ça dépend de la réaction des enfants .

C : Et après vous passez directement ?

E1 C'est ça maintenant cette image nous aide .

E1 :Donc cette image c'est pour préparer l'audio et la vidéo ?

E1 C'est performant ? ils sont où ils sont dans une caverne je les aide avec les hypothèses après on commence , vous avez écouté ses enfants sont en train de parler ils disent quoi ? on va l'écouter , et je vais vous poser des questions et les réponses sont dans la vidéo .

E1 : Donc j'ai remarqué que bon ici pour l'oral exclusivement sur le nouveau le manuel du deuxième génération vous propose un genre de QCM de l'oral , est-ce que vous les utilisez ?

E1 : Pas forcément , c'est presque la même question j'évite les questions de faire oui ou non .

C : Vous évitez les questions fermées ? Vous préférez des questions ouvertes vous ne pensez pas que les questions ouvertes c'est surtout pour l'oral et les questions fermées pour évaluer la compréhension orale ?

E1 : Les autres questions pour la compréhension et l'expression .

Les deux donc vous ai attaqués , les deux compétences à la fois maintenant vous me dites que vous n'utilisez pas le QCM proposé sur le manuel vous préférez des questions comme ça oralement .

Qui nous aide à travailler les points de langue parce que le texte ici est conçu par rapport au point de langue exploiter après c'est l'utilisation du support oral exemple les points de langue le vocabulaire .

Donc je vais essayer de récapituler vous commencez par la situation du départ première écoute avec des questions vous allez proposer des hypothèses et après l'audio ils vont confirmer ou infirmer leurs hypothèses ?

Les illustrations on utilise d'autres illustrations .

E1 : Mais ce que j'ai remarqué tout à l'heure justement que vous avez proposé l'image de l'inondation une voiture qui était complètement inondé vous avez demandé à vos élèves , qu'est-ce que vous regardez ?et il y a un élève qui vous répond une voiture

et une autre m'a dit un accident .

E1 Mais ils n'ont pas compris est-ce que parfois vous pensez que regarder c'est des interprétations selon l'angle de vue de l'élève son niveau etcetera parce qu'il sait dire voiture mais est-ce que même s'il a compris on ne peut pas savoir s'il a vraiment compris ou pas et la gestuelle le geste pédagogique quand vous utilisez des gestes pédagogiques .

E1 C'est ce que j'ai fait .

C : Oui j'ai vu .

E1 J'ai pris la bouteille qu'il montre il pleut beaucoup et il y a l'eau qui monte , alors j'ai dit inondation j'ai pris la bouteille pour m'exprimer pour expliquer , incendie on revient le deuxième groupe de demain je vais apporter un briquet .

C Donc vous n'avez pas pu expliquer avec votre gestuelle le mot incendie

E1 mais par rapport à l'inondation j'ai pris la bouteille d'eau , l'eau il pleut beaucoup et il y a l'eau qui monte malheureusement il ne pleut pas aujourd'hui c'est mieux d'utiliser les illustrations .

E1 C'est beaucoup mieux que le PC , maintenant ça reste quand même un problème de moyens comment imprimer ?

On les imprime ils aiment ça , les vidéos , le micro , et puis les images alors qu'une image d'inondation je peux la faire passer c'est mieux de créer une inondation mais on a un problème de temps 1h30 on fait deux activités maintenant 1h15 3 activités .

C Maintenant si vous avez quelque chose à rajouter par rapport à la séance de la compréhension orale ? quelque chose qu'on a pas évoqué .

E1 A la fin nous avons le texte quand je serai grand .

C Est-ce que vous proposez ça à votre élève la compréhension orale ?

E1 A la fin c'est pour faire le lien l'élève passe au tableau à tour de rôle pour s'exprimer comme quand je serai grand qu'est-ce que je vais faire .

C Donc vous gardez ça à la fin ? le dialogue qui est mentionné à la fin du manuel scolaire vous le gardez vers la fin pour que l'élève , maintenant que vous avez évoqué le geste de l'apprenant , est-ce qu'ils font des gestes ? Est-ce que parfois il ne trouve pas le mot pour s'exprimer il utilise des gestes ?

E1 Souvent pour s'exprimer ils utilisent beaucoup des gestes .

C Donc je vous remercie , merci beaucoup pour le temps que vous m'avez accordé pour cet accueil vous êtes prêts pour une formation de la gestuelle si jamais vous vous a proposé une formation aux enseignants de leur geste et leurs bras si ça vous intéresse .

E1 Je vous dis quel est le problème un enseignant académique m'a pas été informé pour enseigner et d'autres ont des lacunes maintenant on se forme tout seul .

L'autoformation .

Parce que le geste pédagogique c'est un besoin , alors si ils n'ont pas compris un tremblement sans le geste c'est difficile .

Questionnaire adressé aux enseignants du cycle primaire

Dans le cadre de notre recherche dans le domaine de la didactique du FLE pour notre thèse de doctorat, nous menons une enquête sur l'agir professoral et le geste pédagogique au profit de la compétence orale au cycle primaire. Cette enquête nous permettra d'obtenir des données repères essentielles sur la compréhension de l'oral au cycle primaire. Nous vous donnons quelques explications sur ce questionnaire :

- Ce questionnaire s'adresse aux enseignants de français du cycle primaire.
- Toute participation reste anonyme.
- Il faut compter 5 minutes pour répondre aux questions.
- S'il vous plait, veuillez répondre aux questions conformément à la réalité.
- Il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nous vous remercions d'ores et déjà de votre précieuse collaboration.

Informations personnelles et professionnelles : Entourez la réponse choisi !

- Vous êtes ? Une femme Un homme
- Quel âge avez-vous ?
- Vous avez combien d'années d'expérience dans l'enseignement ?
- Quels sont vos diplômes professionnels ou universitaires ?
Diplôme de PEP de l' ENS Diplôme ITE Licence LMD de
français Licence classique français Master de français
- Où exercez-vous ? Zone rurale zone urbaine Autres :
- Comment avez-vous été recruté(e) ? Concours de recrutement Directement

Informations liées aux documents pédagogiques :

Entourez la bonne réponse s'il vous plait dans les questions suivantes :

1. Avez-vous reçu tous les documents d'accompagnement des nouveaux manuels de deuxième génération ? OUI NON
2. Avez-vous reçu une formation relative aux nouveaux manuels de deuxième génération de 5ème AP ? OUI NON
3. Avez-vous observé des changements sur ces nouveaux manuels de 5ème AP en les comparant aux anciens ? OUI NON
4. Si oui quels seraient ces changements ?

.....
....

.....
...

5. Les auxiliaires techniques (CD rom, figurines, illustrations) proposés par la tutelle :

Vous les avez ? OUI NON

Vous les utilisez pour la séance de compréhension orale ? OUI NON

Sont-ils efficaces ?

OUI

NON

6. Ces outils pédagogiques conçus et proposés aux enseignants vous aident-ils vraiment dans la mise en œuvre des programmes de la compréhension de l'oral ?

OUI NON

7. Selon les documents officiels, quelle est la perspective (l'approche) préconisée ?

La perspective actionnelle la perspective communicative

l'approche par compétences autres :.....

8. Quelles sont les manifestations (les indices) de cette perspective (approche) dans les programmes et dans les manuels ?

.....

..

9. Quelle perspective (approche) adoptez-vous pour la séance de compréhension de l'oral ?

.....

..

Informations liées à la compréhension de l'oral et le geste pédagogique :

10. Avez-vous été formés(ées) à l'activité de compréhension de l'oral ? OUI NON

11. Si oui où et comment ?

.....

.....

.....

12. Combien de temps réel accordez-vous à l'activité de la compréhension de l'oral de la 5^{ème}AP par séquence ?.....

13. Comment voyez-vous l'activité de compréhension de l'oral en 5^{ème}AP ?

Indispensable facultatif inutile

14. Quels outils pédagogiques utilisez-vous pour la séance de compréhension de l'oral ?

.....

.....

.....

15. Utilisez-vous le manuel lors de cette séance ? OUI NON

16. Pourquoi et comment ?

.....

.....

17. Pour le déroulement de la séance de compréhension de l'oral, suivez-vous les instructions proposées dans le nouveau guide de 2^{ème} génération (déroulement de la séance de la compréhension de l'oral 5^{ème} AP)? OUI NON

18. Pensez-vous que les nouveaux programmes de 2^{ème} génération accordent une importance à la compétence de compréhension de l'oral ? OUI NON

19. Si oui comment

.....

20. Comment facilitez-vous la compréhension de l'oral à vos apprenants ?

20.1 En faisant appel à la langue maternelle ? OUI NON

- 20.2 En utilisant le manuel ? OUI NON
- 20.3 En utilisant des auxiliaires techniques ? OUI NON
- 20.4 En proposant plusieurs écoutes de l'audio ? OUI NON
- 20.5 En utilisant des documents audio-visuels OUI NON
- 20.6 En vous appuyant sur le non- verbal ? OUI NON
- 20.7 En vous appuyant sur l'intonation ? OUI NON
- 20.8 En vous appuyant sur la mimique ? OUI NON
- 20.9 En vous appuyant sur les gestes ? OUI NON
- 20.10 Autres :.....
-
21. Évaluez-vous la compréhension de l'oral ? OUI NON
22. Si oui comment ?

23. Prévoyez-vous des séances de remédiation propres à la compréhension de l'oral ?
 OUI NON
24. Utilisez-vous des gestes pédagogiques pendant l'activité orale ? OUI
 NON
25. A quelle fréquence ? jamais rarement souvent
26. Avez-vous bénéficié d'un module relatif à l'exploitation de vos gestes pédagogiques lors de votre formation initiale ?
27. Si oui où et comment

28. Quelle serait la définition des gestes pédagogiques selon vos connaissances ?

29. Vos gestes pédagogiques sont-ils spontanés ? OUI
 NON
30. Vos gestes pédagogiques sont-ils étudiés et prévus avant le cours ? OUI
 NON
31. Quelle serait la fonction de vos gestes pédagogiques ?
 De gestion d'évaluation d'information autres :.....
32. Quels seraient les objectifs de l'utilisation des gestes pédagogiques ?
 Faciliter la compréhension orale capturer l'attention de l'apprenant
 autres :
33. Vous utilisez des gestes pour : expliquer informer animer évaluer
34. Connaissez-vous les différents types de gestes pédagogiques ? OUI NON

35. Si oui citez-les :

.....
.....
.....

36. L'utilisation des gestes pédagogiques est-elle bénéfique pour la compréhension orale ? OUI NON

37. Si oui comment ?

.....
..

38. Avez-vous bénéficié d'une formation continue sur les gestes pédagogiques au cours de votre carrière ? OUI NON

39. Voudriez-vous avoir une formation relative à l'utilisation de vos gestes pédagogiques afin de les exploiter dans vos classes ? OUI NON