



HAL
open science

Le langage du corps de l'enseignant comme pratique de différenciation pédagogique : quelle prise en compte des élèves allophones intégrés à une classe ordinaire de 1 re année primaire belge ?

Magali Scieur

► To cite this version:

Magali Scieur. Le langage du corps de l'enseignant comme pratique de différenciation pédagogique : quelle prise en compte des élèves allophones intégrés à une classe ordinaire de 1 re année primaire belge ?. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-04087808

HAL Id: dumas-04087808

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04087808>

Submitted on 3 May 2023

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

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



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

Le langage du corps de l'enseignant comme pratique de différenciation pédagogique : quelle prise en compte des élèves allophones intégrés à une classe ordinaire de 1^{re} année primaire belge ?

Magali SCIEUR

UFR LLD – Département : Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de Master 2

Mention : Didactique des langues

Parcours-type : Didactique des langues, du FLE et du FLS : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Madame Violaine BIGOT

Second lecteur : Madame Malory LECLÈRE



Le langage du corps de l'enseignant comme pratique de différenciation pédagogique : quelle prise en compte des élèves allophones intégrés à une classe ordinaire de 1^{re} année primaire belge ?

Magali SCIEUR

UFR LLD – Département : Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de Master 2

Mention : Didactique des langues

Parcours-type : Didactique des langues, du FLE et du FLS : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Madame Violaine BIGOT

Second lecteur : Madame Malory LECLÈRE



Remerciements

Je tiens à remercier vivement ma directrice de mémoire, Violaine Bigot, pour ses précieux conseils et le temps qu'elle a consacré à la construction de mon mémoire.

Mes sincères remerciements aux deux enseignantes et à la direction de l'établissement d'accueil qui ont accepté de faire partie du projet de recherche de ce travail.

Une reconnaissance particulière à mon compagnon et mon frère pour leur implication dans l'aspect technique lié aux observations sur le terrain.

Un grand merci à mon amie Annina de m'avoir mise sur le chemin de cette passionnante thématique qu'est le langage corporel en classe de langue et à ma belle-mère de m'avoir offert une écoute attentive lors des nombreux moments de réflexion et de remise en question.

Je remercie beaucoup Madame Michèle, Anne-Marie et ma maman qui ont soumis ce mémoire à une relecture minutieuse.

Enfin, merci à tous mes proches qui, de près ou de loin, ont apporté leur pierre à l'édifice grâce à leurs nombreux encouragements.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 7 |
| Chapitre 1 – Le corps dans la communication orale..... | 10 |
| 1. LA COMMUNICATION : TERMINOLOGIE ET BREF HISTORIQUE..... | 10 |
| 2. LE CORPS EN TANT QU’OBJET D’ÉTUDE | 11 |
| 2.1 Historique et contours des champs d’étude | 11 |
| 2.2 Le geste et la cognition langagière | 13 |
| 2.3 La dimension communicative du geste coverbal..... | 15 |
| 3. DEUX CHAMPS D’ÉTUDE DU LANGAGE DU CORPS | 16 |
| 3.1 La kinésie coverbale..... | 16 |
| 3.2 Les distances proxémiques..... | 21 |
| Chapitre 2 – Le corps dans l’interaction didactique..... | 24 |
| 1. L’INTERACTION DIDACTIQUE EN TANT QUE TYPE PARTICULIER D’INTERACTION | 24 |
| 1.1 Généralités..... | 24 |
| 1.2 Spécificité d’une interaction interlingue : relation élèves non natifs-enseignant natif | 28 |
| 2. LA GESTUELLE DANS L’INTERACTION DIDACTIQUE | 31 |
| 2.1 Études sur le rôle de la gestuelle dans l’interaction didactique | 31 |
| 2.2 La gestuelle dans la classe de langue étrangère..... | 33 |
| 2.3 La gestuelle de l’enseignant au service de la différenciation | 36 |
| 2.4 La gestuelle dans l’interaction interlingue : un cas particulier | 37 |
| 3. LES DÉPLACEMENTS DU CORPS DANS L’INTERACTION DIDACTIQUE..... | 38 |
| 3.1 Études sur le rôle des déplacements du corps dans l’interaction didactique | 39 |
| 3.2 Les déplacements de l’enseignant au service de la différenciation | 41 |
| 3.3 Les déplacements du corps dans la classe : quatre configurations des distances proxémiques | 42 |
| Chapitre 3 – Kinésie coverbale et proxémie enseignantes : un projet de recherche ethnographique dans une classe intégrant des élèves allophones | 44 |
| 1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE INSTITUTIONNEL | 45 |

| | | |
|---|---|-----------|
| 1.1 | L'hétérogénéité du public et le dispositif d'aide à la langue française..... | 45 |
| 1.2 | Les élèves de 1 ^{re} année primaire..... | 48 |
| 1.3 | Les deux enseignantes..... | 50 |
| 1.4 | Le cadre spatiotemporel..... | 51 |
| 2. | DÉMARCHE GLOBALE D'ANALYSE DES DONNÉES..... | 54 |
| 2.1 | Présentation des trois corpus étudiés..... | 54 |
| 2.2 | Analyses quantitative et qualitative..... | 55 |
| 2.3 | Questions de recherche selon les approches formelle et fonctionnelle..... | 55 |
| 2.4 | Séquences parenthétiques dans les échanges enseignante-élèves..... | 56 |
| Chapitre 4 – Analyses des distances proxémiques..... | | 61 |
| 1. | COMPARAISON QUANTITATIVE DES RAPPROCHEMENTS ENTRE ENSEIGNANTES-ÉLÈVES ORDINAIRES ET ENSEIGNANTES-ÉLÈVES ALLOPHONES..... | 61 |
| 2. | COMPARAISONS QUANTITATIVE ET QUALITATIVE DES CONFIGURATIONS DE LA PROXÉMIE ENSEIGNANTE ENTRE ÉLÈVES ORDINAIRES ET ÉLÈVES ALLOPHONES..... | 65 |
| 2.1 | Séquences parenthétiques initiées par les élèves ordinaires..... | 65 |
| 2.2 | Séquences parenthétiques initiées par les élèves allophones..... | 67 |
| 3. | FRÉQUENCE ÉLEVÉE DES CONFIGURATIONS SOCIALE ET PERSONNELLE ÉLOIGNÉE DANS LES RAPPROCHEMENTS ENSEIGNANTES-ÉLÈVES ALLOPHONES..... | 70 |
| Chapitre 5 – Analyses de la kinésie coverbale..... | | 71 |
| 1. | COMPARAISONS QUANTITATIVE ET QUALITATIVE ENTRE LES GESTES DES ENSEIGNANTES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES ORDINAIRES ET LES GESTES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES ALLOPHONES..... | 71 |
| 2. | ANALYSE QUALITATIVE DES GESTES DES ENSEIGNANTES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES ALLOPHONES SELON L'ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR D'UNE SÉQUENCE PARENTHÉTIQUE..... | 73 |
| 3. | FRÉQUENCE ÉLEVÉE DES GESTES DÉICTIQUES D'ANIMATION DES ENSEIGNANTES FACE AUX OBSTACLES MATÉRIEL ET COGNITIF DES ÉLÈVES ALLOPHONES..... | 79 |
| Conclusion..... | | 80 |
| Bibliographie..... | | 82 |
| Sitographie..... | | 84 |
| Index des tableaux..... | | 84 |

| | |
|---|------------|
| Index des figures..... | 84 |
| Annexe 1 – Enseignements ordinaire et spécialisé de Belgique | 86 |
| Annexe 2 – Comparaison des systèmes éducatifs belge et français | 87 |
| Annexe 3 – Exemple de formulaire de consentement éclairé signé par les deux enseignantes participantes | 88 |
| Annexe 4 – Code de transcription utilisé pour les séquences parenthétiques du corpus EO + EA | 90 |
| Annexe 5 – Transcriptions du corpus EO + EA | 91 |
| Table des matières | 99 |
| Résumé | 102 |
| Abstract | 102 |

Introduction

La formation en sciences du langage suivie dans le cadre du Master FLE m'a permis de prendre conscience du rôle de la communication non verbale dans les échanges. Mettant l'accent sur la dimension plurimodale de la communication, Colletta (2004, p.15) a notamment fortement insisté sur le rôle que jouent les gestes dans la construction du sens dans les interactions en face à face. Il écrit ainsi : « [...] le traitement de la parole est plurimodal. Ce qui signifie que lorsque vous percevez une conduite langagière, vous ne traitez pas séparément les informations linguistiques, les informations prosodiques et les informations en provenance des mouvements corporels, mais vous les intégrez en un tout. Et c'est vraisemblablement à partir de cette coalition d'indices sonores et visuels que vous interprétez les paroles du locuteur et que vous lui attribuez une ou des intention(s) ». Alors que je réfléchissais à mon sujet de mémoire, il m'est apparu, lors d'une conversation avec une amie allophone, que dans les interactions où un locuteur au moins, interagit en L2, ces « indices sonores et visuels » peuvent acquérir une importance encore plus grande pour « interpréter les paroles de l'autre » et « compléter » ainsi les ressources proprement linguistiques partiellement défailantes pour comprendre et se faire comprendre.

Je me suis alors tournée vers les ouvrages de Marion Tellier. L'auteure s'intéresse particulièrement à l'interdépendance du geste et de la parole dans les processus de compréhension et de mémorisation d'une langue étrangère (2006 ; 2010). Ce geste est un véritable moteur dans l'apprentissage pour chaque être humain qui entre en communication parce qu'il est issu d'un même système cognitif que la parole (McNeill, 1992).

Parallèlement à ces recherches, mon métier d'enseignante de français langue étrangère m'a ouvert les yeux sur les défis que la réalité multiculturelle de la société pose à l'institution scolaire. La présence de nombreux élèves arrivés récemment en Belgique contribue à la diversification du public et demande aux enseignants une grande capacité d'adaptation. Les élèves allophones font face, surtout lorsqu'ils sont intégrés dans des classes ordinaires, à des phénomènes de saturation cognitive qui peuvent rendre leur parcours d'apprentissage difficile et suscitent de l'appréhension chez les enseignants qui les accueillent dans leur classe. Mon expérience d'enseignement m'a donc conduite à croiser mes interrogations sur le rôle de la communication non verbale dans les interactions en L2 avec mon questionnement pédagogique sur les pratiques d'enseignement destinées à favoriser les apprentissages des élèves allophones

intégrés dans les classes ordinaires. Comment prendre en compte l'hétérogénéité du public scolaire pour favoriser l'apprentissage et la progression de chaque élève ?

J'ai donc construit un projet de recherche ethnographique pour comprendre dans quelle mesure la communication non verbale constitue, ou non, un levier spécifique pour soutenir les élèves allophones dans leurs apprentissages. Pour ce faire, j'ai observé et filmé deux enseignantes d'une classe ordinaire de 1^{re} année primaire belge, intégrant des élèves allophones, sur une période de deux mois. À travers les manifestations corporelles des deux enseignantes dans leurs interactions avec ces élèves allophones, l'étude a cherché à faire un état des lieux des pratiques de différenciation pédagogique mises en place pour les intégrer aux interactions de la classe.

Bien qu'initialement focalisée sur la gestuelle enseignante, les observations des interactions didactiques ont soulevé un autre angle d'analyse signifiant : les rapprochements entre les enseignantes et les élèves. Dès lors, la problématique du présent travail s'est construite sur le langage du corps de l'enseignant comprenant sa gestuelle et ses déplacements dans l'espace-classe. Nous nous intéresserons à la gestuelle produite simultanément et en lien avec la parole, pour cette raison, nous parlerons de la *kinésie coverbale*. En ce qui concerne les déplacements, nous aborderons les diverses configurations de la *proxémie*. Ce mémoire étudie donc la kinésie coverbale et la proxémie en tant que manifestation d'une forme de différenciation pédagogique, et ce dans le contexte spécifique d'une classe ordinaire de 1^{re} année primaire belge accueillant entre autres des élèves allophones. L'analyse des vidéos réalisées dans les classes des deux enseignantes nous permettra de comparer les formes et les fonctions des gestes et des déplacements des enseignants dans leurs interactions avec les élèves allophones et avec les autres élèves de la classe étudiée.

Le chapitre 1 nous permettra de nous interroger sur la dimension non verbale de la communication. Nous proposerons dans un premier temps une typologie des gestes, en nous appuyant notamment sur les travaux de Colletta, et nous reviendrons ensuite sur les quatre grands types de distance que l'on peut distinguer à la suite de Hall.

Le chapitre 2 sera consacré à une présentation de recherches sur la gestuelle et la proxémie dans les interactions didactiques. Les travaux de Azaoui concernant les stratégies des enseignants dans le cadre d'interactions verbales et non verbales avec leurs élèves allophones retiendront notamment notre attention.

Le chapitre 3 sera consacré au contexte de la recherche et à la méthodologie mise en œuvre. Nous y présenterons le contexte institutionnel, les élèves et leurs enseignantes ainsi que les détails techniques de la constitution du corpus vidéoscopé. Nous présenterons également le corpus global (5 heures d'enregistrement) et le corpus des séquences parenthétiques ouvertes à l'initiative d'élèves suscitant une interaction duale entre l'enseignant et l'élève. Ce corpus de séquences parenthétiques est constitué de 8 séquences ouvertes à l'initiative d'élèves ordinaires (désormais aussi EO) et de 8 séquences ouvertes à l'initiative d'élèves allophones (désormais aussi EA). Le chapitre 3 se terminera par le détail des questions de recherche auquel le traitement qualitatif et quantitatif du corpus a cherché à répondre.

Le chapitre 4 proposera une analyse comparative des rapprochements à l'initiative des élèves ordinaires et des élèves allophones et à l'initiative de l'enseignante 1 et de l'enseignante 2 sur l'ensemble des 5 heures de corpus. Elle permettra de montrer des différences significatives en fonction du type d'élève et de révéler aussi l'existence de styles pédagogiques contrastés chez les deux enseignantes. Le corpus de séquences parenthétiques fera l'objet d'une analyse systématique du type de proxémie (publique, sociale, personnelle éloignée ou proche) privilégiée avec chacun des deux types d'apprenants.

Dans le chapitre 5, nous proposerons une analyse comparative du nombre de gestes déictiques, iconiques, expressifs et de battement observables dans les séquences parenthétiques avec les EA et avec les EO. Nous nous interrogerons pour terminer sur les fonctions pédagogiques des gestes produits dans les interactions avec les EA.

Chapitre 1 – Le corps dans la communication orale

Ce premier chapitre vise à contextualiser le corps dans la communication orale pour ensuite en tracer les contours dans l'interaction didactique. Il est divisé en trois parties. D'abord, nous rappellerons ce qu'est une communication et présenterons un bref historique qui montre ce qu'elle implique. Ensuite, nous ferons un état de l'art sur la thématique du corps dans la communication. Enfin, nous concentrerons notre attention sur deux champs qui étudient le langage corporel : la kinésie coverbale et la proxémie.

1. La communication : terminologie et bref historique

Notre recherche s'établit au sein de communications orales et, plus précisément, au cœur d'interactions didactiques en face à face. Dès lors, il semble important de relever ce qu'implique une communication qui a inévitablement lieu lorsque deux personnes se trouvent en présence l'une de l'autre. En effet, comme le souligne des chercheurs américains de Palo Alto (cités par Cosnier, 1977, p.2035), « il n'y a pas de situation de non communication ». La communication, qui a pour objectif de transmettre une information, met en relation deux individus : un émetteur et un récepteur. Ces derniers utilisent un code pour faire passer un message communiqué grâce à un ou plusieurs canaux.

On parle de « communication totale » lorsqu'on étudie les éléments à la fois verbaux et non verbaux d'une communication. Grâce à l'invention de l'écriture alphabétique, il est possible d'analyser des messages verbaux tandis que la dimension non verbale est laissée pour compte. C'est à partir des années 1940, avec le développement des technologies audiovisuelles (Cosnier, 1977, p.2034), que les chercheurs s'intéressent à la communication non verbale en étudiant notamment les postures, les mouvements du corps, les regards, les expressions faciales,... (Tellier, 2014, p.103). Les progrès dans l'éthologie et les sciences de la communication aboutissent, entre les années 1960 et 1970 (2014, p.106), à un tremplin dans les recherches liées à la dimension non verbale de la communication. L'étude de la communication totale fournit des apports importants dans les domaines de la psychologie et de la pédagogie (1977, p.2034 ; 2014, p.103).

Pour aborder cette notion de communication totale, intéressons-nous aux propos de Schefflen (1964) et Kendon (1972) (cités par Colletta, 2004, p.84) et synthétisons-les : les conduites corporelles sont liées au langage dans la mesure où elles sont réalisées de manière synchrone avec des signes voco-verbaux (2004, p.85). Un peu plus tard, en 1984, Cosnier et Brossard défendent l'idée que la posturo-mimo-gestualité et les conduites langagières

représentent une seule et même réalité à traiter en coprésence (2004, p.86). Selon eux, « l'énonciation est liée à l'activité du corps énonçant, et les rapports de l'énoncé avec la situation d'énonciation se font par des marqueurs d'énonciation [...] qui sont en grande partie des signaux gestuels (1984, p.4). Ainsi, les actes de langage sont interprétés grâce au contexte non verbal qu'ils nomment le « co-texte ». Ce dernier, basé sur une représentation du langage intégrant des données verbales et non verbales – ne s'apparentant pas systématiquement au langage, permet de distinguer le non-verbal contextuel du non-verbal co-textuel. Pour tâcher de définir ce dernier, Cosnier et Brossard évoque la multicanalité de la communication humaine (1984, p.5) selon laquelle chaque locuteur, au cours d'une interaction, émet un énoncé total qui résulte d'une synergie entre des éléments verbaux, vocaux et gestuels (1984, p.28). Les deux auteurs affirment que ces éléments co-textuels jouent un rôle important dans l'acte d'énonciation et dans la production de l'énoncé ; dès lors, ils s'imposent dans le système langagier (1984, p.6) de la communication.

2. Le corps en tant qu'objet d'étude

De nombreux auteurs se sont intéressés à l'implication du corps dans la communication ; nous énumérerons les travaux qui ont fait avancer les études de la communication non verbale et de la gestuelle. Puis, nous appuierons l'intérêt de notre thématique dans la Didactique des langues en abordant la relation entre le geste et la cognition langagière ainsi que la dimension communicative du geste coverbal.

2.1 Historique et contours des champs d'étude

Pour aborder l'histoire de l'étude du corps dans la communication et plus précisément celle du geste, débutons avec les travaux de l'anthropologue Efron, en 1941. Son objectif est d'observer la gestuelle culturelle qui sert de mode de communication à une communauté culturelle définie. La catégorisation des gestes qu'il établit est ensuite reprise et agrandie une vingtaine d'années plus tard, en 1969, par Ekman et Friesen. Ces derniers font grandir le champ d'étude du geste (Tellier, 2012, p.74) en mettant au point cinq catégories : les *emblems*, les *illustrators*, les *affect displays*, les *regulators* et les *adaptators* (Colletta, 2004, p.151). Plus tard, en 1976, Cosnier et ses collaborateurs s'inspirent de la classification des deux psychologues américains pour établir la leur. On note dès lors les *quasi-linguistiques*, les mouvements à valeur expressive, les mouvements orientés vers la synchronisation dotés d'une fonction régulatrice ou phatique, les mouvements à valeur métacommunicative, les *syllinguistiques* ou *coverbaux* et les mouvements *extracommunicatifs*.

On peut ainsi dire que, dans le courant des années 1960 et 1970, le geste fait partie intégrante des éléments qu'étudie la communication non verbale tels que « le regard, les postures, les mimiques faciales ou encore les distances proxémiques » (Tellier, 2012, p.75). En d'autres termes, le champ d'étude de la communication non verbale s'intéresse à l'ensemble des mouvements du corps selon l'influence qu'ils ont sur les interactions : il se définit comme « l'étude de la participation générale et souvent indirecte du corps à la communication » (Tellier, 2014, p.103). Les chercheurs qui s'inscrivent dans ce champ ne se préoccupent pas spécifiquement du lien entre le geste et la parole contrairement à ceux qui s'inscrivent, dès les années 1980, dans le champ des études de la gestuelle (*gesture studies*). Ces derniers reconnaissent la légitimité de la relation entre la parole, le geste et la pensée et étudient ce que Cosnier nomme les *coverbaux* (1977, p.2038), c'est-à-dire les mouvements associés à la parole d'un locuteur.

En 1988, la gestualité communicative, regroupant des pratiques corporelles « à visée sociale ou communicative » (Colletta, 2004, p.152) est définie par Kendon à l'aide d'une analyse en continuum (1988, cité par Colletta, 2004, p.153) qui permet de différencier les types de gestes. Plus on se dirige vers la droite dans le continuum (Figure 1), plus on constate une diminution de la présence de la parole, une augmentation de la présence de propriétés linguistiques ainsi qu'une augmentation de signes conventionnels et codifiés (McNeill, 1992, p.37 ; Azaoui, 2014, p.119). Colletta (2004, p.153) ajoute comme critère le mode de fonctionnement sémiotique : « les mouvements associés à la parole [*Gesticulation*] fonctionnent sur un mode global et synthétique, par opposition aux signes des langues gestuelles [*Sign Languages*] qui fonctionnent sur un mode segmenté et analytique ».

| |
|---|
| <i>Gesticulation</i> > <i>Language-like gestures</i> > <i>Pantomimes</i> > <i>Emblems</i> > <i>Sign Languages</i> |
|---|

Figure 1 – Continuum de Kendon (Colletta, 2004, p.153)

Comme McNeill l'affirme (1992, p.37), les *Pantomimes* et *Emblems* peuvent permuter dans le continuum de Kendon selon les situations de communication. Azaoui (2014, p.119) précise également que les *Gesticulation* et *Sign Languages* se trouvent toujours à chacune des extrémités du continuum. Nous pouvons définir chaque type de geste de cette manière (1992, p.37-38) :

- *Gesticulation* : gestes coverbaux spontanés des mains et des bras qui se produisent rarement en l'absence de parole.
- *Language-like gestures* : similaires aux gestes appartenant à la catégorie *Gesticulation*,

mais gestes faisant partie intégrante de la syntaxe des énoncés oraux.

- *Pantomimes* : gestes des mains décrivant des objets ou des actions, mais dont l'usage de la parole est facultatif – silence ou onomatopées inarticulées.
- *Emblems* : gestes socialement et culturellement définis, reconnus par un grand nombre de personnes (2014, p.120) et dont la raison d'être est de contourner « les tabous oraux » (1992, p.38).
- *Sign languages* : systèmes linguistiques à part entière composés de leur propre lexique, leur propre syntaxe, et autres règles arbitraires communs à une communauté d'utilisateurs définie.

En 1992, McNeill propose quatre catégories de gestes : les *iconics*, les *metaphorics*, les *deictics* et les *beats*. Colletta quant à lui, dans son ouvrage *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition* datant de 2004, retient quatre fonctions de la kinésie coverbale mises au point par Calbris (1997, cité par Colletta, 2004, p.155) dont trois seront développées dans le point 3. *Deux champs d'études du langage du corps* du premier chapitre.

Enfin, dans son ouvrage, Colletta (2004) s'intéresse au sens élargi du non-verbal qui se rapporte à des « systèmes sémiotiques non verbaux, [...], [et au] langage du corps ». Pour cet auteur, le non-verbal regroupe les signes visuels et kinesthésiques réalisés par des locuteurs au sein d'une communication orale et spécifiquement, ce qu'il appelle des « conduites posturo-mimo-gestuelles » qui, elles, se joignent à la parole (2004, p.75). Il qualifie d'ailleurs cette dernière de « multimodale », joignant des sons et des mouvements corporels, et de « conduite langagière » perçue à travers diverses « modalités sensorielles » (gestes, mimiques, regards,...) (p.15). Sa définition élargie du non-verbal semble correspondre aux contours des études de la gestuelle malgré le recours au terme « non-verbal ».

2.2 Le geste et la cognition langagière

Schefflen (1964) et Kendon (1972) (cités par Colletta, 2004, p.84) procèdent à des observations qui concordent entre elles. Ils affirment qu'une organisation hiérarchique régit les mouvements du corps et les changements de postures et qu'ils correspondent souvent avec les unités phrastiques et les transitions dans le discours. Kendon établit d'ailleurs une structure hiérarchisée de la *gesture unit* (unité ou séquence gestuelle). Cette dernière affiche une ou plusieurs *gesture phrase* (phrase gestuelle ou geste) qui s'organise de la manière suivante : 1/ la préparation, c'est-à-dire la « phase préparatoire pendant laquelle la main se déplace jusqu'à

l'emplacement du geste » ; 2/ le *stroke* ou le geste ; 3/ éventuellement un *hold* qui est la « suspension du mouvement » ; 4/ la *recovery*, c'est-à-dire la « phase de retour de la main à l'emplacement initial ou à un nouvel emplacement ». De son côté, McNeill (1992, p.15) évoque trois phases de mouvements, en particulier pour les gestes iconiques que nous développerons plus loin : la préparation, l'exécution et enfin, la rétraction.

Parallèlement et pour appuyer ces observations, l'*approche multimodale* (Duncan, 1969, cité par Colletta, 2004, p.77), qui étudie les relations entre conduites verbales et non verbales, apporte un nouveau point de vue sur la cognition langagière partagé par deux auteurs. D'abord, McNeill revendique le lien entre le geste coverbal et la parole (1985, cité par Tellier, 2014, p.104) et il refuse les contours de la communication non verbale car elle n'établit pas ce lien. Kendon, quant à lui, soutient (2004, cité par Tellier, 2014, p.103) que le geste coverbal, alors peu étudié, doit bénéficier d'une mise en lumière dans les domaines linguistiques et développementaux. À eux deux, McNeill et Kendon défendent l'idée que la parole et les conduites posturo-mimo-gestuelles sont issues d'un même système et relèvent d'un processus commun dans la production de la pensée. En d'autres termes, « la production des signaux linguistiques et prosodiques dans la modalité auditive et [celle] des signaux kinésiques dans la modalité visuelle » associées se réfèrent à « un système plurisémiotique unique et en conséquence à un processus unique de production du langage, tirant parti des propriétés complémentaires [de ces] signaux linguistiques et kinésiques » (McNeill, cité par Colletta, 2004, p.86).

Cette théorie selon laquelle les gestes et la parole sont issus d'un seul système cognitif, postulant qu'il faut les étudier ensemble, est étayée par deux arguments (Tellier, 2012, p.76). Premièrement, d'un point de vue sémantique, les deux modalités se répondent et proviennent d'une même occurrence : en effet, selon McNeill (cité par Tellier, 2012, p.76) elles « partagent la même représentation mentale ». Lorsqu'il produit des énoncés, le locuteur transmet des informations par ces énoncés et par des gestes qui concordent avec ces derniers en étant redondants ou en les complétant. Ces informations sont véhiculées par diverses perspectives : les énoncés sont davantage normés – par la syntaxe, notamment – tandis que les gestes, plus libres et propres à chacun, permettent de décrire « des formes, des mouvements, des tailles, des trajectoires ». Le second argument, présentant un système cognitif unique dans la production des gestes et de la parole, est appuyé par des recherches de McNeill qui témoignent que 90% des gestes sont produits avec la parole et qu'une forme de synchronie est présente entre le geste et les énoncés produits au même moment.

Tellier (2014) appuie les recherches de McNeill en revendiquant l'utilisation du terme « coverbal », avancé par Cosnier, face au « non-verbal ». D'une part, il efface toute relation hiérarchique entre les différentes modalités de la parole – contrairement au « non-verbal » qui semble dominé par le verbal ; d'autre part, Tellier affirme que les recherches sur la gestuelle ont avancé une vision multimodale de la parole se construisant grâce à l'interaction, et donc la coprésence, entre diverses modalités (2014, p.104). Par conséquent, il semble indéniable que le « geste qui accompagne spontanément la parole [...] [a] un fonctionnement spécifique profondément lié à la parole » (p.103).

2.3 La dimension communicative du geste coverbal

Outre la fonction cognitive que revêt le geste coverbal, une fonction communicative peut lui être attribuée. Tellier (2006) met en avant divers travaux qui démontrent que le recours aux gestes dans la communication orale permet au locuteur de s'adapter à l'interlocuteur et de l'aider à focaliser son attention sur ses énoncés afin de mieux les comprendre et les mémoriser.

En 1999, Kelly et ses collaborateurs (cités par Tellier, 2006, p.88) s'intéressent au geste déictique dans des demandes indirectes : le fait que le locuteur dise « il fait chaud ici » en pointant son doigt vers la fenêtre invite l'interlocuteur à ouvrir cette fenêtre. La même année, Beattie et Shovelton (cités par Tellier, 2012, p.76) avancent que les auditeurs d'une histoire, racontée par un conteur effectuant des gestes, mémorisent plus d'informations que ceux qui ne voient pas ces gestes. Toujours en 1999, Cassell, McCullough et McNeill (cités par Tellier, 2006, p.89) se demandent si les interlocuteurs se focalisent sur les gestes produits par les locuteurs en comparant l'interprétation de deux vidéos, mettant en scène un locuteur racontant « la même histoire mais avec des gestes différents », par plusieurs individus (2006, p.89). Les résultats montrent que les individus incluent l'information gestuelle à la restitution de l'histoire.

McNeil, Alibali et Evans (2000, cités dans Tellier, 2010, p.38) avancent que, pour les enfants également, il est plus facile de comprendre une communication orale quand elle est accompagnée d'une gestuelle, surtout si elle est complexe ou si elle apporte des informations nouvelles. Alibali, Heath et Myers (2001) remarquent qu'un locuteur produit davantage de gestes coverbaux quand il voit son interlocuteur plutôt que lorsqu'il est caché (cités par Tellier, 2006, p.87 ; 2012, p.75). Özyürek (2000, 2002) effectue une comparaison entre des configurations diverses de l'orientation des gestes coverbaux en s'interrogeant sur cette question : sont-ils adressés à l'interlocuteur ? Les résultats de sa recherche prouvent que les locuteurs modifient la direction de leurs gestes selon la localisation de leur interlocuteur.

3. Deux champs d'étude du langage du corps

Deux néologismes marquent considérablement l'avancée des travaux liés à la communication non verbale : la kinésie et la proxémie. En 1952, Birdwhistell invente le néologisme *kinésie* ou *kinésique* et le définit comme « l'étude des mouvements communicatifs » (Cosnier, 1977, p.2034). Birdwhistell emprunte la méthode linguistique et l'applique à l'analyse des gestes : il stipule que la gestualité semble doublement articulée tout comme le langage (Colletta, 2004, p.82). L'anthropologue américain Hall, quant à lui, s'appuie sur des observations éthologiques à propos de la « territorialité » chez les animaux et les transfère dans les relations humaines (2004, p.82) pour inventer, en 1971, le terme de *proxémie* ou *proxémique*. Il décrit ce dernier comme « un néologisme [...] créé pour désigner l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (1971, p.13). Autrement dit, la proxémie se rapporte à l'étude « des conditions spatiales de la communication » (Cosnier, 1977, p.2034) et s'intéresse aux comportements de l'homme, façonnés par la culture, compris par une communauté spécifique et « appris dès le plus jeune âge » (Tellier, 2006, p.34, citée par Cadet et Tellier, 2014, p.289).

Sur base du continuum de Kendon, nous nous intéresserons dans ce travail aux gestes associés à la parole, c'est-à-dire les gestes coverbaux définis par Cosnier, qui se préoccupent du lien qui existe entre le geste, la parole et la pensée ; nous nommerons cette partie *La kinésie coverbale*. Ensuite, nous étudierons les différentes distances des déplacements d'un locuteur dans une communication orale ; nous nommerons cette partie *Les distances proxémiques*.

3.1 La kinésie coverbale

Le terme « kinésie coverbale » est une combinaison empruntée à Colletta dans son ouvrage publié en 2004 (p.155) qui se rapporte aux mouvements que produit un locuteur dans une communication orale. Dans cette partie, nous différencierons le geste du geste coverbal et établirons une typologie de ce dernier selon la fonction qu'il poursuit dans la communication.

3.1.1 Le geste et le geste coverbal

En ouvrant le dictionnaire *Le Petit Robert* de 2016 pour connaître la définition du terme « geste », nous obtenons celle-ci : « Mouvement du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état psychologique, ou visant à exprimer, à exécuter qqch. [...] S'exprimer par gestes » (p.1152). Comme le champ d'étude de la kinésie l'affirme, il s'agit bien de mouvements communicatifs qui visent à faire passer un message.

Colletta souligne l'existence de deux types de gestes qui accompagnent la parole : 1/ le geste qui se substitue au verbal, il a une signification conventionnelle (geste symbolique, emblème) et 2/ le geste qui ne se substitue pas au verbal, il n'a pas de signification conventionnelle (geste coverbal (Cosnier, cité par Colletta, 2004, p.81)). C'est le deuxième type qui nous intéressera.

Le geste coverbal est celui que le locuteur produit spontanément, et souvent inconsciemment, lorsqu'il parle. Le geste et la parole combinés forment une unité de sens davantage riche en informations que les deux modalités produites distinctement (Kelly et al., 2008, cités par Cadet et Tellier, 2014, p.284). Les études de la gestuelle ont d'ailleurs démontré que les énoncés verbaux sont le résultat de la combinaison de ces deux modalités. Par conséquent, cette coexistence entre la parole et le geste coverbal fait qu'il doit être interprété selon celle-ci (Cosnier, 1977, p.2038).

3.1.2 Une typologie du geste coverbal selon sa fonction

Afin d'établir une classification du geste coverbal, nous associerons chaque geste à sa fonction concrète dans la communication orale. Colletta retient les quatre fonctions du geste coverbal mises en avant par Calbris (1997, cité par Colletta, 2004, p.156). Il est important de préciser que les gestes coverbaux étudiés par Colletta sont basés sur un corpus de la kinésie infantine. Cependant, il souligne que « les types de mouvements observés chez les enfants [...] ne diffèrent pas fondamentalement de ceux observés chez les adultes » (2004, p.175). C'est pour cette raison que nous avons choisi de reprendre en grande partie sa classification.

D'après Colletta, il existe le geste coverbal qui :

- participe « à la construction référentielle » (Colletta, 2004, p.165) par des désignations, illustrations, symboles ou évocations de référents, qu'ils soient concrets ou abstraits (le déictique, l'illustratif, le locatif, le mimétique). Il occupe une *fonction référentielle ou de représentation*.
- vient « redoubler, renforcer ou connoter la parole » (2004, p.163) : il s'agit du geste coverbal expressif ou de cadrage (le coactif, l'amplifieur, le connotatif). Il occupe une *fonction expressive ou de cadrage*.
- renseigne sur l'organisation du discours en accentuant certaines indications, en scandant le flux de la parole, en segmentant les énoncés ou en marquant la progression discursive et interactionnelle (p.172). Il occupe une *fonction démarcative ou de structuration*.

Colletta avance une quatrième catégorie du geste coverbal : le kinème interactif qui occupe une *fonction interactive ou de synchronisation*. Cependant, ce geste se situe à la frontière entre les kinèmes autonomes et les kinèmes coverbaux. Dès lors, cette catégorie ne sera pas utilisée dans le cadre des analyses de nos corpus.

3.1.2.1 La fonction référentielle ou de représentation

La fonction référentielle ou de représentation sera divisée en deux parties inspirées des travaux de Cosnier (cité par Pavelin, 2002b), de McNeill (1992) et de Colletta (2004). D'abord, nous trouverons la partie réservée au geste déictique et puis, la partie dédiée au geste iconique.

Nous notons que le déictique et l'iconique sont regroupés dans une même catégorie par Efron (1941), nommée *illustrators*, et par Cosnier (1976), une catégorie appelée *illustrative*. Les auteurs les définissent de cette manière : ils illustrent la parole du locuteur et sont directement liés à la production verbale (Pavelin, 2002b). Dans notre interprétation des différents travaux et la construction des deux catégories, nous gardons le sens donné au geste illustratif par Colletta comme faisant partie du geste iconique.

Le geste déictique

Le geste déictique, nommé *deictic* par McNeill (1992), désigne (ou pointe) un référent concret (objet, animal, personne, lieu) ou un référent abstrait (concept, idée, image). Dans le premier cas, le verbal et le non-verbal s'adaptent à la situation dans laquelle les locuteurs se trouvent et un geste de pointage se porte vers un référent concret de la réalité des interlocuteurs (McNeill, 1992). Par exemple, « Garez-vous ici » <le regard et la main tournée vers la place de parking, l'index pointé vers l'emplacement de parking sur lequel le policier demande au conducteur de mettre sa voiture>. Dans le second cas, le non-verbal fait référence à un élément du discours ou à un contexte établi par le verbal des interlocuteurs. Ainsi, le geste pointe un concept abstrait qui renvoie à la parole. Par exemple, « Lorsque je parlais de ça tout à l'heure, du fait que j'étais heureux de sa surprise,... » <le regard tourné vers l'interlocuteur et la main, avec seul le pouce levé, projetée vers le côté gauche de l'espace gestuel>.

Selon McNeill (1992), le geste déictique est important dans le discours. Le déictique concret a pour fonction de pointer des éléments concrets de la réalité tandis le déictique abstrait, d'ailleurs bien plus présent dans la narration, suggère une image métaphorique dans laquelle les idées abstraites ont un lieu physique (1992, p.18). C'est pour cette raison que nous l'appelons également le geste de pointage.

Le geste iconique

Le geste iconique, appelé *iconic gesture* par McNeill (1992), a pour objectif de représenter un référent concret qui n'est pas présent physiquement dans l'espace gestuel de la communication orale. Le geste iconique regroupe trois sous-catégories de gestes ayant des dénominations différentes selon les auteurs : d'abord, le geste illustratif, ensuite le geste locatif et enfin, le geste mimétique. Ils se réfèrent tous les trois au contenu sémantique de la production verbale en représentant visuellement des éléments concrets de l'espace gestuel. Le locuteur donne l'image d'un objet ou d'une action, d'un évènement concret de ce qu'il décrit et/ou raconte. « Il s'agit toujours de rendre concret et visible un élément du contenu de l'énoncé verbal, de le « faire apparaître » ou bien de le « mettre en présence » dans l'espace gesticulatoire » (Pavelin, 2002b, p.80). Chacun des trois gestes iconiques concrétise cet élément de manière différente : quand le locuteur réalise l'illustratif et le locatif, il construit l'espace gestuel ; tandis que lorsqu'il utilise le mimétique, il met son corps en œuvre pour faire voir l'élément en question. En outre, la gestuelle du locuteur dévoile sa mémoire visuelle, son processus de pensée et témoigne également du point de vue subjectif qu'il s'est fait par rapport à la scène qu'il décrit et raconte (McNeill, 1992, p.13).

Le geste illustratif

Le geste illustratif, nommé *pictograph* par Efron (1941) ou encore *picantomimique* par Cosnier (1976) et repris par Pavelin (2002b), représente les caractéristiques physiques d'un référent concret, que ce soit un être vivant ou non (objet) : la forme, les contours et les dimensions, la texture et l'aspect extérieur, etc. (Colletta, 2004, p.166 ; Pavelin, 2002b, p.78-79). Par exemple, « Un nœud papillon, c'est ... » <le pouce et l'index de chaque main se joignent à hauteur du cou pour représenter les ailes d'un papillon>.

Le geste locatif

Le geste locatif, appelé *spatial* par Efron (1941) et *spatiographique* par Cosnier (1976) ou *spatiomimique* par Pavelin, représente « une structure spatiale » (Pavelin, 2002b, p.79), c'est-à-dire des objets qui sont organisés dans l'espace gestuel de manière spatiale, voire typologique. Il s'agit d'« objets complexes, lieux, scènes où peuvent se dérouler des actions » (Colletta, 2004, p.167).

Le geste mimétique

Le geste mimétique, dénommé *kinetograph* par Efron (1941) et *kinémimique* par Cosnier (1976), représente des référents dotés de caractéristiques cinétiques, c'est-à-dire des « mouvements, actions, postures et attitudes corporelles » (Colletta, 2004, p.168). Ce geste mime l'état ou l'action d'un être vivant dont il est question dans la production verbale.

3.1.2.2 La fonction expressive ou de cadrage

La fonction expressive ou de cadrage sera divisée en trois parties inspirées des travaux de Colletta (2004). D'abord, nous trouverons la section réservée au geste coactif et puis, la partie dédiée au geste amplifieur pour terminer avec le geste connotatif. Pavelin (2002b) parle de gestes expressifs qu'elle définit de mimiques faciales témoignant du comportement du locuteur par rapport à sa production verbale. Il s'agit de gestes qui ont une fonction de modalisation : ils indiquent l'adhésion du locuteur à ses énoncés.

Le geste coactif

Le geste coactif exprime une information kinésique redondante à l'information linguistique du locuteur. Il n'ajoute aucun message supplémentaire, ne modifie pas la valeur illocutoire et ne fait que redoubler la production verbale des interactants. Par exemple, le hochement de tête pour appuyer un « oui » de confirmation ou encore une mine désolée sur le visage pour exprimer le regret (Colletta, 2004, p.163).

Le geste amplifieur

Le geste amplifieur exprime une information kinésique qui amplifie l'information linguistique du locuteur. Il est pourvu d'un caractère métadiscursif : la valeur illocutoire de la production verbale est renforcée grâce à eux. Dans ce cas, la mimique et le mouvement des mains ou des bras sont amplement sollicités. Par exemple, le hochement de tête de droite à gauche pour amplifier un « non » de désaccord avec les propos de son interlocuteur en bougeant les deux mains index levés allant de droite à gauche également.

Le geste connotatif

Le geste connotatif exprime une information kinésique distincte, supplémentaire, voire opposée à l'information linguistique. Sa valeur illocutoire est davantage qualitative tant la kinésique la connote, la nuance. Par exemple, un claquement des deux mains lorsque le locuteur peine à trouver ses mots signifie son agacement.

3.1.2.3 La fonction démarcative ou de structuration

La fonction démarcative ou de structuration sera marquée par le geste de battement, ou *beat* (McNeill, 1992, p.15). Nous ne reprendrons pas, dans ce cas-ci, les sous-catégories mises en avant par Colletta – à savoir le geste intensif, rythmique et démarcatif – car comme le précise Tellier dans sa thèse (2006, p.48) « plus les classifications [de gestes] sont précises et minutieuses, plus il est difficile de déterminer dans quelle catégorie se situe un geste ». Or, il nous semble que la typologie du geste coverbal que nous constituons est suffisamment pointue.

Le geste de battement rythme la production verbale sans la compléter d'un contenu supplémentaire : il est indépendant du contenu sémantique. Le geste de battement est représenté par de petits mouvements rapides de la main qui ont lieu le plus souvent au même moment que la production verbale, bien qu'il ne soit pas systématiquement en synchronie avec la parole. D'après McNeill (1992), ce qui distingue le battement d'autres gestes est qu'il n'a que deux phases de mouvements (*in-out* et *up-down*). Ce geste peut paraître dénué de sens mais il donne à voir la conception du discours du locuteur dans sa globalité. La valeur sémiotique d'un geste de battement est davantage signifiante pour le contenu pragmatique du discours et non pour son contenu sémantique.

Cosnier évoque quant à lui le *geste paraverbal*, marquant « l'intonation, l'accent et l'emphase ou [...] » [scande] « les moments principaux du raisonnement » (1982, p.267, cité par Pavelin, 2002b, p.81), qui entretient un étroit rapport avec la prosodie et la syntaxe. Il souligne deux types du geste paraverbal : le battement et l'idéographique.

3.2 Les distances proxémiques

Si l'on s'intéresse à la position du corps d'un individu dans une communication orale, nous pouvons établir un lien avec la notion de *proxémie* ou *proxémique* initiée par Hall en 1971 et précédemment définie dans le point 3. *Deux champs d'étude du langage du corps*. L'auteur ajoute que la « perception [qu'un individu a] de l'espace est dynamique parce qu'elle est liée à l'action – à ce qui peut être accompli dans un espace donné [...] » (p.145). Ainsi, de manière à rechercher des structures et à observer des modes d'organisation des faits, l'anthropologue américain définit quatre distances à caractère arbitraire, c'est-à-dire susceptibles de varier selon les données liées à la personnalité de l'individu et à l'environnement de l'interaction. Dans le cas présent de cette définition, Hall précise qu'elle est propre au contexte initial de l'observation, c'est-à-dire des sujets de classe moyenne du nord-est des États-Unis.

Dans l'anthropologie de l'espace, un des niveaux proxémiques établit par Hall, celui qui rassemble la majorité des observations proxémiques, le niveau *microculturel*, distingue trois modèles d'organisation de l'espace : l'espace à organisation rigide, semi-rigide et informelle. C'est le dernier qui nous occupera. L'espace informel est important compte tenu du fait qu'il décrit l'ensemble des distances qui s'établissent entre les participants à une interaction, autrement dit les distances interpersonnelles (Didier, 2014, p.110). Hall les classe comme suit : la distance intime, la distance personnelle, la distance sociale et enfin, la distance publique. Chaque type de distance se voit pourvu d'un mode proche et d'un mode lointain.

3.2.1 La distance intime

Les participants de l'interaction se trouvent très proche l'un de l'autre : la *distance intime* suppose « une relation d'engagement » avec un autre individu. Les interactants s'imposent mutuellement l'un à l'autre et leur entrée en contact est envahissante pour leur système perceptif. Dans le mode proche, la distance intime se situe à moins de 15 centimètres. Il s'agit des actes intimes ou de lutte. Les corps des interactants sont en contact maximal : les muscles et la peau se touchent et la vision est floue. La voix n'est pas beaucoup sollicitée et laisse place aux autres parties du corps d'entrer en communication. Dans le mode lointain, la distance intime se situe entre 15 et 40 centimètres. La tête, les cuisses et le bassin des individus ne se rapprochent pas facilement tandis que les mains des interlocuteurs peuvent se toucher. Cette distance provoque une déformation des traits. La voix est employée de manière étouffée.

3.2.2 La distance personnelle

Hall emprunte le terme de *distance personnelle* à Hediger (1971, p.150) qui l'utilise pour qualifier les distances entre les animaux. Hall le transfère pour l'appliquer à la distance personnelle entre des individus en interaction, c'est-à-dire « la distance fixe » qui peut s'apparenter à un organisme protecteur qui permet à un sujet de s'isoler des autres. Le mode proche de la distance personnelle se mesure entre 45 et 75 centimètres. Dans ce mode, les postures des individus indiquent la nature de la relation qui s'établit entre eux ou des sentiments qu'ils éprouvent l'un par rapport à l'autre. Il est possible de toucher l'autre au niveau des extrémités supérieures et la déformation visuelle n'est plus d'actualité. Le mode lointain de la distance personnelle se mesure entre 75 et 125 centimètres. Il correspond à l'expression anglaise « at arm's length » signifiant littéralement « à longueur de bras » ou « tenir à distance » (Hall, 1971, p.151). À cette distance, il n'est pas possible de toucher l'autre sauf si les interlocuteurs étendent chacun leur bras.

3.2.3 La distance sociale

La *distance sociale* n'incite aucun individu à toucher son interlocuteur ou n'est supposé le toucher excepté s'il l'aide à atteindre un objectif particulier. Il s'agit de la distance qui implique des discussions impersonnelles dont le mode proche engage davantage la participation des interactants dans les négociations. Le mode proche de la distance sociale se situe entre 1m20 et 2m10. À 120 centimètres, les interlocuteurs peuvent percevoir l'un chez l'autre la tête, les épaules et le haut du corps tandis qu'à 210 centimètres, ils ont une vision du corps entier. Le mode lointain de la distance sociale se situe entre 2m10 et 3m60. Dans ce mode, la distance sociale instaure un caractère formel aux échanges. Les interlocuteurs peuvent apercevoir le corps entier des autres interactants encadré d'un espace autour de lui. On note également que la voix se veut plus haute que dans le mode rapproché, si bien qu'un individu peut l'entendre de la pièce voisine si la porte où a lieu l'échange est ouverte. Enfin, ce mode permet d'« isoler ou de séparer des individus » (Hall, 1971, p.154).

3.2.4 La distance publique

La *distance publique* implique diverses modifications par rapport aux distances personnelle et sociale. Elle concerne les interactions entre des participants qui sont en dehors d'activités qui les impliquent directement. Dans le mode proche, la distance publique se mesure entre 3m60 et 7m50. Bien que la voix soit haute, elle n'est pas à son volume maximal. Le caractère des échanges se veut formel : des modifications grammaticales et syntaxiques s'opèrent, le vocabulaire est recherché et le style travaillé. À 3m60, les interlocuteurs perçoivent encore le visage ainsi que le corps en entier encadré d'un espace autour. À partir de 4m80, le corps perd son volume et semble plat. Dans le mode lointain, la distance publique se mesure au-delà de 7m50. Il s'agit de la distance imposée par les personnalités officielles dites importantes. Dans ce mode, les interlocuteurs n'augmentent pas le volume de leur voix, mais prennent soin d'articuler leurs énoncés, de ralentir de rythme de leur élocution et d'accentuer leurs gestes et postures. À cette distance, les individus apparaissent petits.

Chapitre 2 – Le corps dans l’interaction didactique

Après avoir contextualiser le corps dans la communication orale, il est désormais temps de faire de même dans l’interaction didactique qui concernera notre recherche. Le chapitre 2 est également constitué de trois parties. Premièrement, nous définirons l’interaction didactique en tant que type particulier d’interaction. Deuxièmement, nous verrons comment s’inscrit la gestuelle dans ce type particulier d’interaction. Troisièmement, nous aborderons les déplacements de l’enseignant dans l’espace-classe.

1. L’interaction didactique en tant que type particulier d’interaction

De par son étymologie, le terme « interaction », composé de deux parties « inter » et « action », se rapporte à l’idée d’une « action réciproque de deux ou plusieurs » éléments¹. En sciences du langage, cette notion est centrale pour comprendre comment se construit la communication. En effet, c’est la nature de l’interaction qui permet à la situation de communication de saisir le sens et la forme d’un message (Bigot et Guérin, 2020). Dans le cadre de ce travail de recherche, c’est la notion d’interaction verbale et, plus particulièrement, celle d’interaction didactique qui nous intéressera. Définissons-en les généralités et présentons une spécificité liée à l’interaction interlingue.

1.1 Généralités

L’interaction didactique est un type particulier d’interaction qui se définit entre autres par son contexte (la classe) et ses buts (les apprentissages). Selon Altet (1994, p.124, cité par Azaoui, 2014, p.101), l’interaction didactique « recouvre l’action et les échanges réciproques entre les enseignants et [les] élèves » ; il la définit comme des actions mutuelles, des « stratégies en réciprocité se déroulant en classe ». Pour présenter les interactions de notre corpus, nous nous appuyerons sur cinq paramètres définis par Bigot (2018, p.27-36) comme centraux pour caractériser une interaction didactique : le cadre spatiotemporel, la relation élèves-enseignant, le développement thématique, le degré de formalité des échanges et leur but.

1.1.1 Le cadre spatiotemporel

Le cadre spatiotemporel d’une interaction didactique est généralement fixe et déterminé à l’avance. En Belgique, l’horaire des cours est défini par l’établissement scolaire et le calendrier annuel par les ministres de l’enseignement. Une journée à l’école est rythmée par

¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/interaction>

une sonnerie qui retentit toutes les 50 minutes. Ce « découpage temporel » (Bigot, 2018, p.27) permet aussi aux enseignants d'organiser leurs cours ; dans nos corpus, il est fréquent d'observer les enseignantes consulter l'horloge de la classe pour, sans aucun doute, évaluer le temps qu'il reste pour débiter ou terminer une activité. Quant aux locaux dans lesquels se déroulent les interactions didactiques, ils sont également attribués en début d'année scolaire pour la totalité de cette dernière. Nous constatons une nouvelle fois que le « découpage temporel » est ancré dans la culture scolaire et donc, dans les interactions didactiques : « Chaque cours s'inscrit dans une série (les cours d'une session, d'un semestre, d'une année) qui constitue une « histoire interactionnelle » au tempo régulier » (2018, p.28).

1.1.2 La relation élèves-enseignant

La relation élèves-enseignant se définit selon trois éléments que nous détaillerons : le cadre et les statuts, les rôles interactionnels ainsi que la relation interpersonnelle.

1.1.2.1 Le cadre et les statuts

Le cadre que l'on appelle « participatif » (Bigot, 2018) est un « cadre formalisé » (Azaoui, 2014 : 104) variable selon le nombre de participants à l'interaction didactique. Il a un impact direct sur les échanges au sein de la classe et, par conséquent, sur le « degré d'interactivité ». Dans le cas de notre étude, il est au nombre de 18 élèves : dès lors, nous pouvons parler d'interactions didactiques polylogales. Azaoui utilise cette notion, empruntée à Kerbrat-Orecchioni (1990, citée par Colletta, 2004, p.49) et à Bouchard (1998, cité par Azaoui, 2014, p.103). Fondé sur le terme « dialogue », le *polylogue* désigne les interactions à plus de deux participants. Colletta, quant à lui, préfère parler de *plurilogue* (2004, p.49). Concernant le statut des participants, il se définit généralement comme suit : l'enseignant endosse un statut professionnel tandis que les apprenants ont un statut institutionnel. Cependant, dans le système scolaire, on peut également dire que les apprenants occupent un statut professionnel dans le sens où ils ont quasiment un « métier d'élève » (Perrenoud, 1994, cité par Bigot, 2018, p.29) à temps plein devenu, dès leur plus jeune âge, une de leurs principales activités sociales.

1.1.2.2 Les rôles interactionnels

Dans une interaction didactique, les rôles interactionnels sont principalement assurés par l'enseignant. Dans le cas où un rôle n'est pas pris en charge par ce dernier mais par un apprenant, au sein de séquences parenthétiques comme c'est le cas pour deux de nos corpus, l'enseignant occupe toujours une place essentielle dans l'interaction. En effet, il continue de remplir son rôle d'« animateur des échanges [...], de coordinateur » (Azaoui, 2014, p.104) et

de « vérificateur » du bon déroulement de ceux-ci. Lorsqu'il assume un rôle interactionnel, l'interactant peut : faire circuler la parole et l'attribuer à un participant, ouvrir et clôturer la séance de cours ou une des séquences de cette séance, introduire les thématiques, inviter l'ensemble du groupe-classe à se mettre au travail grâce à la formulation de consignes,... Parmi les rôles interactionnels, nous retrouvons ceux de « questionneur et d'évaluateur » (Bigot, 2018, p.30). Ces deux rôles permettent de mettre en évidence le « schéma ternaire », défini par Sinclair et Coulthard (1975, cités par Bigot, 2018, p.31). Le schéma ternaire, comme son nom l'indique, se déroule en trois temps : 1/ l'enseignant pose une question à l'apprenant, 2/ l'apprenant y répond, 3/ l'enseignant évalue la réponse de l'apprenant. Ce schéma, introduit par une *display question* (question didactique ou pédagogique) et qui a pour objectif de déterminer si l'apprenant connaît la réponse, est omniprésent dans l'interaction didactique.

1.1.2.3 La relation interpersonnelle

Si l'on reprend deux notions fréquemment utilisées par Azaoui, nous pouvons tout d'abord définir la relation interpersonnelle, dans l'interaction didactique, comme relevant d'une situation polyfocalisée, c'est-à-dire une situation qui regroupe « plusieurs foyers, mobiles, d'attention et d'interaction » (2014, p.104). Ensuite, il se réfère à la notion d'ubiquité co-énonciative qui est une pratique multimodale témoignant de la compétence de l'enseignant à « garantir le respect des normes interactionnelles » (2014, p.371) tout en poursuivant la progression de son enseignement.

Bigot (2018, p.31-33) quant à elle reprend les deux axes mis en avant par Kerbrat-Orecchioni (1992) afin d'analyser la relation interpersonnelle entre les participants à une interaction didactique : l'axe horizontal et l'axe vertical.

L'axe horizontal se compose des relations socio-cognitivo-affectives qui dépendent directement du contexte établi. Cet axe invite à se poser des questions liées aux proximités sociale, cognitive et affective. D'abord, la proximité ou distance sociale découle du sentiment d'appartenir aux mêmes groupes sociaux : selon la génération, le genre, les pratiques de distraction, le métier exercé, les classes sociales,... Par exemple, on note un rapprochement d'ordre social lorsqu'on passe du vouvoiement au tutoiement. Ensuite, la proximité cognitive relève des connaissances partagées et dépend fortement des thématiques abordées par les interactants. S'il y a une grande proximité cognitive justement, les participants peuvent effectuer des ellipses ou encore des allusions tandis qu'une distance cognitive aboutit à davantage d'explications, de précisions d'informations ou encore à de plus grands

développements d'idées et d'arguments pour être bien compris de son interlocuteur. Nous pouvons également observer, dans ces cas-là, une prise de parole plus grande ou un sérieux plus important. Enfin, la proximité affective est en lien avec la relation entretenue avec son interlocuteur (grandes ou faibles fréquentations) et ainsi, avec l'histoire commune. Cette proximité est marquée dans l'interaction par l'utilisation d'appellatifs ou de surnoms qui symbolise la singularité de la relation qui unit deux interlocuteurs. Elle se manifeste également dans les postures des interactants et le rapprochement de leurs corps.

L'axe vertical étudie quant à lui les rapports de place et distingue deux positions qui témoignent d'une relation égalitaire ou inégalitaire entre les participants à l'interaction didactique : position haute et position basse. Généralement, c'est l'enseignant qui occupe la position haute et l'apprenant la position basse. Cependant, cela peut varier selon « la culture éducative, le contexte scolaire, le « style interactionnel » de l'enseignante et les variables contextuelles (liées notamment au public d'apprenants, à l'activité didactique en cours, à l'histoire interactionnelle du groupe) (Bigot, 2018, p.33). Par ailleurs, il est aussi possible que des apprenants contestent les positions établies généralement par les rapports de place en classe. Dès lors, ils attaquent les faces de l'enseignant ou effectuent des taxèmes – se traduisant par certains types de comportements verbaux, paraverbaux et non verbaux – qui renversent les positions haute-basse. Dans nos corpus, nous ne constaterons pas ce type d'attaque de la part des élèves de 1^{re} primaire envers leurs enseignantes.

1.1.3 Le développement thématique

Dans une interaction didactique, les thématiques choisies selon la discipline enseignée sont déterminées par l'enseignant. Pour quelle raison ? Parce que c'est lui qui connaît mieux les sujets que ses apprenants. Nous venons d'évoquer la question de proximité cognitive au sein des interactions didactiques et, dans ce cas précis du choix des thèmes, l'enseignant a pour objectif de partager ses connaissances avec ses élèves et de les faire se rapprocher de lui cognitivement.

L'écart cognitif présent entre lui et eux a vocation à diminuer grâce à l'interaction didactique (Bigot, 2018, p.32). Il peut arriver que les apprenants se présentent comme plus compétents que l'enseignant dans un domaine particulier, par exemple, dans le cadre de projets qui prennent vie en dehors de l'école et qui aboutissent à l'émergence de thématiques non planifiées, les interactions liées à ces enjeux s'apparentent plus à des interactions éducatives qu'à des interactions didactiques (2018, p.35).

1.1.4 Le degré de formalité des échanges

L'interaction didactique, définie par l'atteinte d'objectifs spécifiques et par le nombre important d'interactants, est indéniablement formelle. Au sein de la classe, il est essentiel de respecter des règles et rituels communément admis concernant « l'occupation de l'espace, la circulation de la parole, [...], les registres de langues autorisées etc.. » (Bigot, 2018, p.35). Comme cela a été dit précédemment, selon « *la culture éducative, le contexte scolaire, le « style interactionnel » de l'enseignante et les variables contextuelles (liées notamment au public d'apprenant, à l'activité didactique en cours, à l'histoire interactionnelle du groupe)* (Bigot, 2018, p.33) », le respect de ces règles et rituels peut être plus ou moins formel. Nous pouvons nous référer à Azaoui (2014) qui traite des normes scolaires – linguistiques et interactionnelles – pour parler de l'ensemble de ces règles et rituels proprement liés à la vie de l'école. Le caractère formel des interactions didactiques peut être représenté par l'usage du sérieux, bien que le ludique et l'humour puissent faire également partie des échanges, à condition que ce soit l'enseignant qui le décide. Enfin, une autre composante du degré de formalité des échanges didactiques se trouve dans la réponse, voire plutôt l'absence de réponse de la part de l'apprenant face à un compliment de l'enseignant accompagnant ou remplaçant son évaluation positive (Bigot, 2018, p.36).

1.1.5 Le but des échanges

L'objectif principal d'une interaction didactique est d'apprendre. Cela constitue un macro-objectif commun à l'enseignant et aux apprenants. Ces derniers peuvent parfois refuser cet objectif mais n'ont pas la possibilité de l'ignorer. En raison de ce but commun à tous les interactants, l'enseignant se voit obligé de contrôler les thématiques des échanges. Lorsque ce n'est pas le cas – par exemple, tout échange à propos d'un thème non planifié, bavardages, etc., il peut voir sa face menacée.

1.2 Spécificité d'une interaction interlingue : relation élèves non natifs-enseignant natif

Nous empruntons la définition du terme « interaction *interlingue* » à Vasseur (cité par Azaoui) qui entend cette notion comme une communication *exolingue*. Il précise que ces deux dénominations renvoient chacune à la même situation mais que la communication interlingue met davantage « l'accent sur l'interaction et la coopération » (Azaoui, 2014, p.49). Si l'on s'intéresse à la définition de « communication exolingue » de Cuq (2003) dans son ouvrage *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, nous notons qu'il

l'emprunte à Porquier (1978) et qu'il l'entend comme une communication dans laquelle « les locuteurs ne [disposent] pas d'une langue maternelle commune » (2003, p.97). Dès lors, les deux cas de figure suivants sont possibles : le locuteur non natif communique dans une autre langue que sa langue maternelle, donc une langue étrangère, avec un interlocuteur natif ou le locuteur natif communique dans sa langue maternelle avec un interlocuteur non natif. Cuq s'intéresse également à la coopération des deux membres ainsi qu'à leur constante adaptation dans la dualité de la communication. D'après lui, en 1988, ce type de communication est élargi par De Pietro à toute situation présentant des asymétries : outre le caractère asymétrique des interactions didactiques entre l'enseignant et l'élève, des asymétries se présentent au niveau de la langue utilisée dans la communication (Azaoui, 2015). Dès lors, il semble essentiel de prendre en considération la compétence bilingue ou plurilingue des élèves et d'impliquer dans la co-construction de la communication interlingue des moyens de communication autres que langagiers, de l'ordre du paraverbal ou du coverbal (2003, p.98).

Pour traiter les quelques spécificités de l'interaction didactique liées à la communication entre un locuteur natif et non natif, nous nous intéresserons à la relation enseignant-élèves dans laquelle nous aborderons les caractéristiques du profil de l'élève ainsi que celles du profil de l'enseignant mises en avant par Azaoui.

1.2.1 La compétence plurilingue des élèves non natifs

Par les différents textes législatifs concernant l'enseignement du français aux élèves allophones, Azaoui soulève quelques incohérences. Si leur allophonie est reconnue, leur compétence plurilingue l'est encore difficilement (2014, p.48). Sans doute parce que le plurilinguisme est perçu comme un écart à la norme de la langue française. Pourtant, que ce soit par Cuq, comme énoncé supra, ou par d'autres auteurs cités par Azaoui, le plurilinguisme est mis en avant pour ces multiples intérêts dans l'apprentissage d'une langue et dans la construction identitaire des apprenants : « acquisition facilitée par les rapprochements interlinguistiques, réduction des confrontations français/langue d'origine [...] confiance, compétences et motivation » (2014, p.49). En outre, Azaoui évoque trois points ayant un impact considérable sur les représentations liées au plurilinguisme des élèves allophones (2014, p.49) :

- *la non prise en compte de la situation interlingue (Vasseur, 2005) dans la communication en classe ;*
- *la recherche de la maîtrise du français ;*
- *la représentation de l'autre derrière la langue.*

Par conséquent, afin de nouer des liens de confiance et de faire percevoir aux enseignants les bénéfices du plurilinguisme des apprenants allophones dans les situations interlingues, Auger propose en 2008 (cité par Azaoui, 2014, p.243) d'employer la notion de « langage » plutôt qu'utiliser celle de « langue ». Cela permettrait d'inclure et de développer les compétences que l'apprenant a acquis dans différentes langues et de centrer les discussions autour du plurilinguisme sur les apprentissages.

1.2.2 La compétence d'adaptation de l'enseignant natif

Bien que son agir professoral et, par conséquent, ses actions verbales et non verbales, soit déterminé par son profil gestuel, des traces communes à chaque enseignant peuvent être mises en exergue quant à la flexibilité de ses manifestations verbales au sein d'interactions interlingues. En effet, l'enseignant cherche à s'adapter constamment à ses élèves en prenant compte le contexte d'énonciation ainsi que les co-énonciateurs à ce dernier. En aucun cas, il ne cherche à imposer son discours aux apprenants (Chaudron, 1988 ; Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro et Larguier, 2004, cités par Azaoui, 2014, p.64).

Pour illustrer ces propos, deux exemples montrent que les enseignantes du corpus d'Azaoui prennent en considération les élèves allophones. D'abord, étant donné que le plurilinguisme semble reconnu comme un levier dans les apprentissages ces élèves, les enseignantes s'appuient sur la langue d'origine de ces derniers et y adaptent leur enseignement. Cependant, comme elles y ont recours uniquement pour éclaircir le sens d'un mot ou encore pour vérifier la compréhension des consignes, leur unique objectif est de faire maîtriser la langue française aux élèves allophones (Azaoui, 2014, p.247) et non de s'adapter à leur profil identitaire et langagier. En outre, leur expression orale n'est, quant à elle, pas entraînée. D'un autre côté, la seconde enseignante va même jusqu'à proscrire le recours à la langue maternelle pour que l'élève allophone puisse entraîner son autonomie en français (p.247-250).

En revanche, Azaoui reprend un exemple d'adaptation professorale, cité par Chaudron, envers des apprenants allophones de l'enseignement primaire montrant que les enseignants se centrent tout de même sur eux : « le ralentissement du débit de parole, des pauses plus longues et plus fréquentes, l'usage de phrases simples ou encore une tendance à la répétition » (1988, p.85, cité par Azaoui, 2014, p.65). En outre, Tellier avance aussi que l'enseignant, en classe de langue, modifie sa gestuelle et son langage en fonction du niveau linguistique de l'apprenant : on retrouve une adaptation tant prosodique qu'articulatoire. L'auteure nomme ce phénomène le *foreigner talk* (Long, 1980 ; Adams, 1998, cités par Tellier, 2006, p.91).

2. La gestuelle dans l'interaction didactique

Après avoir défini le type particulier d'interaction qu'est l'interaction didactique, intéressons-nous désormais à la place qu'occupe la gestuelle dans cette interaction. Nous ferons un état de l'art sur les travaux qui ont étudié le rôle de la gestuelle dans l'interaction de classe. Ensuite, nous précisons ces travaux en abordant le geste pédagogique et ses fonctions dans la classe de langue étrangère. Puis, nous verrons en quoi il peut faire partie d'une pratique de différenciation pédagogique pour l'enseignant. Enfin, nous étudierons la gestuelle dans un cas particulier d'interaction de classe : l'interaction interlingue.

2.1 Études sur le rôle de la gestuelle dans l'interaction didactique

Plusieurs auteurs ont étudié le rôle de la gestuelle en contexte didactique. Pour proposer un état de l'art sur cette question, que les interactions soient en langue maternelle ou en langue étrangère, nous présenterons plusieurs ressources. Parmi celle-ci, on note la thèse de Tellier soutenue en 2006 ou encore plusieurs articles : un article écrit par Tellier en 2010, un autre publié en 2012 par Macedonia et Von Kriegstein et enfin, un dernier co-écrit en 2015 par Novack et Goldin-Meadow.

Tellier (2006, p.69) commence par citer Green (1971) et Barnett (1983) qui postulent que la gestuelle permet à l'enseignant « de capter et de maintenir l'attention de l'apprenant ». En 1991, Clark et Paivio (cités par Tellier, 2010, 41) avancent, avec leur théorie « Dual Coding Theory », que l'apprentissage est favorisé par les modalités verbales et non verbales – composées notamment de la gestuelle – comme le sont les représentations mentales de l'individu. Dès lors, réunir chez les apprenants des manifestations à la fois verbales et non verbales favorise la compréhension et la mémorisation. L'année suivante, en 1992, Kellerman (2006, p.66) postule que l'observation et l'analyse des gestes produits par un locuteur facilite la compréhension de l'interlocuteur en langue étrangère et l'auteure recommande d'utiliser des supports visuels en classe de langue. La même année, Seaver (ib.) défend que le mime de l'enseignant poursuit, entre autres, deux objectifs : prendre en considération les styles cognitifs des élèves et introduire un nouveau lexique. Quinn-Allen observe quant à elle, en 1995, que la gestuelle contextualise finement le langage (Macedonia et Von Kriegstein, 2012, p.397). En effet, dans une étude réalisée avec des étudiants américains, elle constate qu'ils encodent aisément des énoncés verbaux, accompagnés de gestes appris durant cinq semaines (Tellier, 2010, p.41), dans la mémoire à long terme.

Lhote et Llorca (citées par Tellier, 2006, p.70-71) parlent d'une « pédagogie gestuelle de la prosodie » en 2001 qui encadrent diverses activités liées à la production de la prosodie dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle permettrait aux élèves de travailler les paramètres mélodiques et rythmiques en langue étrangère, en faisant appel à la gestuelle, qui rendent visibles et palpables les paramètres prosodiques des énoncés verbaux. Valenzeno et al. (2003, cités par Goldin-Meadow et Novack, 2015, p.408) se sont interrogés sur la manière avec laquelle le geste peut soutenir l'apprentissage quand il est produit par l'enseignant : il permet à ce dernier de faire pénétrer le langage abstrait dans l'espace physique concret. Cependant, il peut aussi aider l'apprentissage s'il n'existe pas d'objets physiques dans l'espace. En 2004, Lazaraton (citée par Tellier, 2006, p.67-68) défend, comme Seaver en 1992, l'impact de la gestuelle sur l'apprentissage d'un nouveau terme.

Tellier a mené une étude (2004 et 2006, citée dans Tellier, 2010, p.38) auprès d'un public d'enfants âgés de 5 ans qui démontre l'effet qu'a le geste sur la compréhension d'une langue étrangère. L'enjeu est de demander aux enfants de raconter une histoire illustrée par des gestes. Les cinq mots-clés résumant cette histoire ont été relevés par 2/3 du public : cela démontre que celle-ci a été comprise par la majorité des petits, alors qu'ils ne connaissaient pas tous les mots, grâce aux gestes posés sur les cinq mots-clés. Le geste a donc un impact important sur la compréhension de mots inconnus parce qu'il permet l'accès au sens global. Goldin-Meadow et Novack (p.408-409), quant à elles, avancent une étude menée par Goldin-Meadow et Ping en 2008 basée sur des enfants âgés entre 5 et 7 ans. Ces auteurs observent l'apprentissage des conservations piagétienne dans deux cas distincts : lorsque l'enseignant utilise des gestes et quand il n'en utilise pas. Ils constatent que le recours aux gestes favorise l'apprentissage de deux manières (p.409) : concentrer l'attention des élèves sur les objets et transmettre des idées au moyen de la forme de représentation.

En 2015, comme cela a été mentionné par Seaver, les gestes permettent de prendre en compte les styles cognitifs des apprenants. Dès lors, une étude de Congdon et al. (cités par Novack et Goldin-Meadow, p.409) réalisée en 2015 compare les enseignements réalisés de trois manières différentes : parole → parole, parole → geste, parole + geste. Ils remarquent que le schéma parole → geste est moins efficace pour la compréhension et la mémorisation que le schéma parole + geste. Mais, il n'est pas plus efficace que le schéma parole → parole. L'année d'après, en 2016, Engelkamp affirme que l'utilisation de gestes dans l'apprentissage renforce la représentation sensorimotrice d'un mot ou d'une phrase en les faisant entrer de manière

durable dans la mémoire (p.380). Il précise que les processus moteurs et les capacités sensorielles exercent une influence sur la mémoire multimodale.

2.2 La gestuelle dans la classe de langue étrangère

Dans la thèse intitulée *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères* qu'elle soutient en décembre 2006, Tellier étudie l'impact de la gestuelle d'enseignants sur des enfants de 5 ans. Cette thèse est nourrie par huit expériences menées sur deux processus cognitifs : la compréhension et la mémorisation. Elle s'intéresse à la notion de geste pédagogique dans la classe de langue étrangère et aux fonctions qu'elle recouvre. Ce sont ces deux points qui nous préoccuperont dans cette partie.

2.2.1 Le geste pédagogique : définition du terme

Défini par Tellier, le geste pédagogique renvoie aux gestes produits par la main, aux mimiques faciales ainsi qu'aux postures et aux attitudes de l'enseignant (Tellier, 2014, p.107). Il peut également être observé sous la forme de mimes et de gestes culturels (Cadet et Tellier, citées par Tellier, 2006, p.76). Dans tous les cas, il doit poursuivre une intention pédagogique. Bien qu'il ne soit pas toujours réalisé de manière synchrone avec le discours de ce dernier, le geste pédagogique est néanmoins en lien avec ses paramètres verbaux. En fait, il peut être effectué de deux façons différentes : soit réalisé indépendamment de la parole pour éviter d'interrompre un apprenant dans son discours – lors d'un encouragement, d'une correction, d'une aide, soit en accompagnant la parole (Tellier, 2010, p.34) afin d'être « une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant » (Tellier, citée par Billières, 2016). Au sein des interactions didactiques, il peut occuper trois fonctions différentes et sert à illustrer les énoncés verbaux de l'enseignant, entre autres, pour accéder de manière plus aisée au sens et à la mémorisation de ceux-ci, comme les études précédemment citées l'ont démontré.

Lorsqu'il accompagne la parole, le geste pédagogique peut être un geste coverbal (Tellier, 2010, p.34). Nous notons tout de même qu'il présente des différences avec le geste coverbal pour deux raisons : d'abord, parce qu'il est produit davantage consciemment et ensuite, car son caractère iconique est puissant (Tellier, 2014, p.107). L'illustration d'un terme par l'enseignant a deux explications : premièrement, en raison de l'importance du sens du terme dans la compréhension globale d'un énoncé et deuxièmement, parce que l'enseignant présume que l'apprenant ne connaît pas le terme et que ce dernier va l'induire en difficulté (Tellier, 2010, p.34).

Nous pourrions donc dire à ce stade que, pour l'analyse des corpus, nous nous intéresserons aux gestes coverbaux produits, le plus possible, consciemment et ayant une iconocité particulièrement forte. Nous nous baserons sur la typologie du geste coverbal, présentée supra, ayant une intention pédagogique pour en déterminer sa fonction dans l'interaction didactique.

2.2.2 Une typologie du geste pédagogique selon sa fonction

Comme nous l'avons spécifié, le geste utilisé dans le cadre d'interactions didactiques doit poursuivre une intention pédagogique pour être qualifié de « geste pédagogique ». Dès lors, nous tâcherons de déterminer les trois fonctions qu'il peut poursuivre en vue d'analyser les spécificités de ceux qui sont utilisés par les deux enseignantes dans nos corpus. Nous nous intéresserons à la typologie mise en évidence par Tellier (2006, 2014) et nous nous préoccuperons des *mouvements éducatifs* et non des *mouvements personnels* avancés par Grant et Grant Hennings (1971, citées par Tellier, 2006, p.95 ; 2014, p.108-109). Ce que les auteures entendent par mouvements personnels regroupe l'ensemble des gestes comme « le fait de jouer avec ses bijoux, de se gratter, de replacer sa cravate, etc. » (Tellier, 2014, p.109). Nous pouvons lier ces exemples aux gestes extra-communicatifs de Cosnier qui apparaissent comme « étrangers à la fois à la communication et à la stratégie de l'interaction » (1977, p.2039). On retrouve dans cette catégorie : les gestes de confort – croiser ses bras, ses jambes, changer de position, les gestes autocentrés que Cosnier nomme *autistiques* – tapoter sur un objet avec ses doigts, bailler, se frotter le visage, se gratter le visage (Colletta, 2004, p.80) – ou encore les gestes *ludiques* qui consistent en la manipulation d'objets – fumer une cigarette, jouer avec ses clés, tripoter un stylo (2004, p.80).

Revenons-en aux mouvements éducatifs auxquels s'est intéressée Tellier et, plus particulièrement, aux différentes fonctions que peuvent recouvrir ceux-ci. Grant et Grant Hennings (citées par Tellier, 2014, p.95) établissent un classement des gestes éducatifs selon trois catégories s'apparentant à trois rôles : 1/ « conducting », le chef d'orchestre qui gère les interventions de classe et qui capte l'attention d'un apprenant, 2/ « acting », l'acteur qui facilite l'accès au sens d'un énoncé par ses gestes, 3/ « wielding », le technicien qui manipule le matériel scolaire en vue de l'accomplissement des activités de classe. En se basant sur ces trois rôles, Nicholas Beattie (1977, cité par Tellier, 2006, p.95) établit trois fonctions : fonction interactionnelle, fonction didactique et fonction personnelle – aucune intention pédagogique. En 1984, c'est Dabène qui fait le point sur trois fonctions du geste pédagogique en classe de langue étrangère : « une fonction de vecteur d'information, une fonction de meneur de jeu et

une fonction d'évaluateur » (citée par Tellier, 2006, p.105). Ferrão Tavares (1999, citée par Tellier, 2006, p.96 ; 2014, p.109) quant à elle définit cinq fonctions du non-verbal dans la classe de langue : la fonction symbolique, la fonction affective ou relationnelle, la fonction de gestion et structuration de classe, la fonction sémantique et la fonction pragmatique.

Finally, Tellier s'appuie sur la dénomination des fonctions de l'enseignant avancées par Cicurel en 1985 (2006, p.105) et basées sur le classement de Dabène :

- La fonction d'informateur : l'enseignant connaît la langue-cible et transmet son savoir aux apprenants.
- La fonction d'animateur : l'enseignant gère les séances de cours ; c'est lui qui donne les consignes, distribue la parole entre les apprenants et gère les interactions didactiques.
- La fonction d'évaluateur : l'enseignant juge les productions langagières des apprenants.

Les fonctions d'informateur, d'animateur et d'évaluateur de l'enseignant donnent lieu aux gestes d'information, aux gestes d'animation et aux gestes d'évaluation qu'il utilise dans la classe de langue étrangère (Tellier, 2014, p.109-111). Nous utiliserons cette catégorisation dans le cadre de nos analyses et l'appliquerons au contexte interlingue de la classe étudiée.

2.2.2.1 Le geste d'information

Le geste d'information employé par l'enseignant peut être classé en trois sous-catégories (Tellier, 2010, p.35, 2014, p.109-110) selon s'il transmet une information lexicale, une information grammaticale ou une information phonologique. Le geste d'information lexicale illustre le sens d'un terme nouveau ou essentiel à la compréhension d'un énoncé. Le geste d'information grammaticale renseigne sur des particularités grammaticales de la langue telles que la syntaxe d'un énoncé ou la morphologie d'un terme. Le geste d'information phonologique fait entendre une prosodie spécifique à l'énoncé (lorsque l'enseignant pose une question, par exemple), permet la correction phonétique d'un énoncé ou encore procède à la mise en évidence de caractéristiques articulatoires d'un phonème de la langue étrangère.

2.2.2.2 Le geste d'animation

Le geste d'animation auquel a recours l'enseignant peut également être divisé en deux sous-parties : la gestion des activités et la gestion des interactions (Tellier, 2010, p.35). Le geste d'animation dans la gestion des activités vise à faire débiter, clôturer, modifier le cours d'une activité, placer du matériel dans l'espace de la classe, faire se déplacer des apprenants ou donner une consigne (Tellier, 2014, p.110). Le geste d'animation dans la gestion des interactions et de

la participation permet de faire réguler les débits ou les volumes sonores, de faire répéter, de parler plus fort, de donner la parole et interroger un apprenant, d'étayer son apprentissage, de donner une punition, de faire cesser des bavardages ou encore de gronder (Tellier, 2006, p.35-36 ; 2014, p.110).

2.2.2.3 Le geste d'évaluation

Le geste d'évaluation sert à « encourager, féliciter/approuver et signaler une erreur » (Tellier, 2014, p.111). Le geste d'évaluation utilisé par l'enseignant en guise d'encouragement est généralement utilisé durant les productions langagières de l'apprenant et, pour éviter de l'interrompre, n'est pas un coverbal. Il invite l'élève à continuer car ses énoncés sont corrects. Le geste d'évaluation que l'enseignant emploie en tant que félicitation/approbation a davantage lieu à la fin du tour de parole de l'apprenant pour servir d'évaluation positive. Le geste d'évaluation employé par l'enseignant pour signaler une erreur intervient soit au cours de la production langagière de l'apprenant pour qu'il puisse se corriger instantanément, soit à la fin de celle-ci afin qu'il ne reproduise pas son erreur ultérieurement (Tellier, 2010, p.36).

2.2.3 Le code gestuel commun

Selon Tellier (2008, citée par Billières, 2016), pour que les gestes constituent un atout majeur dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut impérativement qu'ils deviennent un « code gestuel commun » que l'enseignant et les apprenants partagent. Par conséquent, ils doivent être utilisés fréquemment, toujours garder la même forme et être systématiquement associés à un même sens. Ainsi, des automatismes sont créés, la compréhension et la mémorisation se trouvent optimisées (Tellier, 2010, p.36).

2.3 La gestuelle de l'enseignant au service de la différenciation

« Le langage [étant] un outil d'interaction » (Gaonach, 2015, p.54) et les gestes utilisés par les enseignants ayant, pour la majorité, une fonction pédagogique, Tellier (2010) affirme qu'en classe de langue, ils interviennent en coprésence dans la stratégie d'étayage de l'enseignant (Alibali & Goldin-Meadow, 1993, cités par Tellier, 2010). L'étayage, qui est un concept apporté par Bruner (1983, cité par Billières, 2016), est « ce que l'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul » (Bucheton, 2009, citée par Billières, 2016). Par conséquent, dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage, l'étayage renvoie aux pratiques auxquelles les enseignants ont recours pour favoriser la progression de chaque élève et à la

collaboration entre l'enseignant et l'apprenant pour mener à bien un objectif attendu par l'école (Billières, 2016).

2.4 La gestuelle dans l'interaction interlingue : un cas particulier

Azaoui a soutenu sa thèse *Co-construction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral* en novembre 2014. Il aborde sa problématique de recherche par une approche ethnographique, ce qui se rapproche le plus de notre type de recherche. Il considère la multimodalité comme une notion clé de l'agir professoral et s'intéresse particulièrement aux pratiques multimodales de deux enseignantes dans la construction de normes scolaires – linguistiques et interactionnelles. Ces enseignantes interviennent chacune dans deux contextes différents : en Français Langue Première et en Français Langue Seconde, auprès d'apprenants allophones. Quelques-unes de ses questions de recherche nous intéressent particulièrement pour évoquer le rôle de la gestuelle dans une interaction didactique interlingue (2014, p.412) : « Comment la gestuelle intervient-elle dans la pratique de normalisation des enseignantes ? Quel est son impact sur les élèves ? Dans quelle mesure a-t-elle un impact sur le message transmis ? ».

Dans l'interaction interlingue, le recours à la gestuelle mène Azaoui à observer un cas de figure particulier : la rivalité entre les gestes et la compétence plurilingue des élèves allophones. Nous le verrons dans les deux exemples repris de sa thèse (2014), les enseignantes privilégient l'usage d'un geste au recours à la langue maternelle. Avant de les illustrer, revenons à la notion de *flexibilité communicative* avancée par Cicurel (2005, citée par Azaoui, 2014, p.65) et qui fait raisonner la *parole flexible* définie par Azaoui. Cette notion recouvre l'ensemble des manifestations verbales des apprenants prises en compte par l'enseignant pour adapter son agir professoral à eux. Cette flexibilité de la parole se retrouve par exemple aussi bien dans l'acceptation et l'évaluation de productions erronées des élèves allophones que dans celles des élèves francophones en difficulté. Azaoui prend pour exemple les remarques d'une des deux enseignantes qu'il a filmées (2014, p.65) : « j'accepte chez lui [Nolan, un EANA] plus d'erreurs plus de balbutiements » ; « je vais malgré tout l'encourager [Noah, un élève francophone] à écrire même s'il fait des erreurs tant pis on s'en moque tu écris pour qu'il soit décomplexé ».

Azaoui ajoute à ces recherches le caractère non verbal des interventions des élèves : dès lors, le locuteur jugé expert – l'enseignant – s'appuie aussi sur tout indice non verbal pour ajuster sa pratique. Pourtant, les enseignantes du corpus d'Azaoui éprouvent des difficultés à sortir leur cours de FLS du monolinguisme : elles préfèrent recourir aux gestes plutôt qu'à la

langue maternelle des élèves allophones pour que le français ne perde pas son statut de norme linguistique. Par conséquent, Azaoui évoque une sorte de rivalité entre les gestes et le plurilinguisme qu'il développe au moyen de deux exemples.

La première rivalité au sein de l'interaction entre l'enseignante et un élève hispanophone a lieu lorsque celui-ci hésite sur la signification d'un mot. Un camarade ayant la même langue maternelle veut l'aider quand l'enseignante demande à l'élève hésitant de ne pas regarder cet élève pour lui dire le mot à elle et pas à son camarade. Pour finir, elle utilise le non-verbal pour faire tomber l'hésitation de l'apprenant (2014, p.248-250). Par son action, l'enseignante a mis deux démarches en concurrence : une stratégie non verbale contre une stratégie linguistique qui demande un contact avec la langue maternelle de l'apprenant allophone. En outre, elle veut privilégier l'interaction enseignant-élève alors que l'autre apprenant pouvait se révéler comme un locuteur expert et un tuteur pour l'apprenant en difficulté.

Le second exemple de rivalité (2014, p.250-251) montre que l'enseignante voit le plurilinguisme comme un obstacle aux apprentissages. En posant une question à une apprenante anglophone, d'autres apprenants veulent traduire un terme clé dans la langue source pour l'aider à comprendre ce que l'enseignante attend comme réponse. Cette dernière demande, voire ordonne, à ces apprenants de se taire parce qu'elle veut « qu'elle comprenne ». L'enseignante accompagne son énoncé « d'une mimogestuelle qui permet d'adoucir cet acte de langage pouvant potentiellement porter atteinte à la face » des élèves. Autrement dit, une nouvelle fois, la gestuelle et le monolinguisme priment sur le plurilinguisme, et la langue maternelle est perçue comme un frein dans les apprentissages.

3. Les déplacements du corps dans l'interaction didactique

La notion de gestuelle dans l'interaction didactique approfondie, voyons en quoi consistent les déplacements de l'enseignant dans cette même interaction didactique. Pour ce faire, nous passerons en revue les travaux des auteurs s'étant intéressés à la thématique de la proxémie en classe. Puis, nous relèverons les caractéristiques des déplacements du corps enseignant en tant que pratiques pédagogiques de différenciation pédagogique. Enfin, nous listerons les quatre configurations de distances proxémiques pouvant se produire dans l'interaction didactique.

3.1 Études sur le rôle des déplacements du corps dans l'interaction didactique

Rappelons-le, la *proxémie* est une notion qui se rapporte à l'étude « des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (Hall, 1971, p.13) et celle « des conditions spatiales de la communication » (Cosnier, 1977, p.2034). Tellier (2006, p.70) fait remonter les premiers travaux sur la proxémie en classe de langue aux travaux de Forster (1990) qui la première a étudié « les comportements proxémiques et leurs rôles fonctionnels dans la classe ». Les études sur les déplacements du corps se sont peu développées dans les décennies qui ont suivi. Quelques chercheurs, se basant principalement sur la notion de *proxémie* telle que Hall l'avait définie en 1971, se sont penchés sur la question et ont adapté le cadrage proposé par l'anthropologue américain aux contextes de classe. Parmi ces auteurs, nous pouvons nommer Moulin (2004), Barbu, Forest et Sensevy (2005), Forest (2006), Didier (2014) et enfin, Azaoui (2019).

D'abord, les recherches de Moulin (2004) portent sur le langage corporel et les manifestations non verbales de l'enseignant dans la classe. Selon l'auteur, le corps de l'enseignant a un impact sur la qualité de la relation avec ses apprenants ainsi que sur l'efficacité de son enseignement. L'enseignant fait vivre ses énoncés verbaux au sein de la classe en même temps que son corps transmet un message qui peut soutenir ou discréditer son message verbal. Moulin liste une série d'éléments non verbaux qu'il étudie ensuite grâce à des enregistrements filmés. Au sein de son corpus, il s'intéresse à « l'utilisation de l'espace, [aux] attitudes et [aux] postures, [au] regard, [aux] mimiques, [à] la gestualité, [aux] contacts corporels, [à] la tenue vestimentaire » (2004). Parmi ces paramètres, intéressons-nous à ce qu'il observe de l'utilisation faite de l'espace par l'enseignant. Il soulève deux aspects des distances interpersonnelles. Dans un premier temps, ces dernières varient selon les fonctions spécifiques qu'elles occupent : contrôler un élève dissipé, encourager la participation, donner une consigne ou des explications, se faire entendre par tous les élèves,... En outre, ces distances interpersonnelles peuvent servir à rapprocher ou éloigner un élève bruyant en le plaçant plutôt à l'avant de la classe. Deuxièmement, le fait de jouer sur ces distances engendre un engagement affectif et émotionnel chez l'enseignant – mettre ses distances avec un élève trop familier, poser son autorité,... – et de la part de l'élève – stimuler ou inhiber son activité – dû à l'intégration de l'enseignant dans sa « sphère privée ». Enfin, Moulin souligne que les jeunes enseignants et les plus expérimentés n'appréhendent pas de la même manière leurs déplacements dans la classe. Les premiers ont tendance à occuper la même place tandis que les seconds se déplacent

de manière variée en poursuivant des objectifs différents. C'est ce que nous pourrions notamment observer dans nos corpus.

En 2005, Barbu, Forest et Sensevy réalisent une *analyse proxémique d'une leçon de mathématiques* en fin de l'enseignement primaire en France. Leur question de recherche est la suivante : « Comment peut-on comprendre et caractériser la communication non verbale, en classe, dans ses effets didactiques ? ». À travers une étude exploratoire, les auteurs mettent en lumière les « ressources proxémiques » mises en œuvre par l'enseignant dans l'interaction didactique en abordant les notions de *consonance proxémique* et de *dissonance proxémique*. En outre, ils cherchent à interpréter les effets des distances métriques entre l'enseignant et ses apprenants. Pour y parvenir, ils fabriquent un outil distance, basé sur la distance euclidienne, afin de caractériser la distance didactique. S'aidant d'outils géométriques, les auteurs établissent des schématisations sous forme de cercles pour lesquelles l'enseignant est indiqué dans un cercle gris et l'élève dans un cercle blanc ; un segment traverse chaque cercle et indique l'orientation du corps dans l'espace gestuel ; une flèche indique, quant à elle, la direction du regard de chaque interactant (Forest, 2006 et 2008). Ainsi, après avoir schématisé les dimensions proxémiques, ils peuvent analyser les consonances ou dissonances qui existent entre la proxémique et la verbalisation. En outre, Barbu, Forest et Sensevy déterminent quatre configurations des distances proxémiques basées sur celles avancées par Hall et adaptées au contexte d'interactions didactiques. Nous les développerons amplement infra.

Moins d'une dizaine d'années plus tard, en 2014, Didier propose les résultats d'*une étude de la proxémique dans quatre classes de Français Langue Étrangère mexicaines*. Elle observe, entre 2006 et 2011, les déplacements de l'enseignant dans quatre classes lycéennes de FLE au Mexique. Didier s'inspire de la notion de proxémique avancée par Hall, comme nous l'avons déjà dit, et de celle de distance didactique empruntée à Forest. Elle commence par décrire l'organisation spatiale de la classe selon les trois catégories de Hall (2014, p.110) : organisation fixe – selon l'auteure, les murs, organisation semi-fixe – le mobilier – et organisation dynamique ou informelle – les distances interpersonnelles. Elle étudie ensuite l'usage que l'enseignant fait de l'espace classe selon les quatre configurations que nous détaillerons, et distingue les déplacements pédagogiques des déplacements non pédagogiques ainsi que ceux qui sont uniquement réalisés dans le cadre de rituels. Sur ce dernier point, elle fait de même pour les déplacements réalisés par les apprenants.

Dans l'ouvrage de Mazur-Palandre et de Colón de Carjaval publié en 2019, *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*, Azaoui s'est aussi intéressé au

sujet de la proxémie dans les interactions de classe par l'écriture du chapitre intitulé *Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel*. L'auteur tâche une nouvelle fois de lister les principales recherches sur la proxémie, surtout dans les situations scolaires. Ensuite, il détaille la méthodologie utilisée pour transcrire et annoter les déplacements. Puis, à travers les résultats de ses analyses, Azaoui évoque l'organisation des déplacements de l'enseignant dans les différents contextes et la manière dont ces manifestations corporelles aident l'enseignant à faire progresser son enseignement, le mettre au service de la transmission et l'acquisition des apprentissages par l'apprenant.

3.2 Les déplacements de l'enseignant au service de la différenciation

En décembre 2006, Forest défend sa thèse qui porte sur l'*analyse proxémique d'interactions didactiques*. Il focalise son attention sur les manifestations non verbales de l'enseignant grâce à des outils créés sur base de l'approche proxémique. Il constate que le langage du corps de l'enseignant se manifeste parallèlement à des techniques matérielles et langagières qui lui permettent d'assumer son agir professoral. Ce qui est intéressant chez Forest est le rapprochement qu'il établit entre la proxémie et la pratique de différenciation mise en place par l'enseignant. Lorsque l'enseignant porte une attention particulière aux élèves en difficulté, il doit prêter attention à assurer cet étayage et à gérer deux autres éléments de la classe parallèlement : la progression de la leçon et l'occupation des élèves plus avancés (2006, p.110-111). Pour y parvenir, il combine des manifestations verbales et non verbales.

Par exemple, Forest souligne quelques actions : premièrement, la production d'un énoncé destiné à un élève en difficulté qui est accompagnée d'un regard ou d'un geste de pointage vers cet élève et, en même temps, le maintien d'une position effacée et une référence au tableau qui permet d'assurer le contact avec le collectif ; deuxièmement, pour aider l'élève en difficulté et maintenir le contact avec le groupe-classe, l'enseignant occupe une position proxémique collective et offre une aide verbalisée à l'élève en difficulté. Par conséquent, « les techniques proxémiques évoquées permettent [au] professeur une gestion simultanée des aspects individuels et collectifs, ce qui autorise une différenciation [...] non-stigmatisante » (2006, p.114). Dans le corpus de Forest, l'enseignant reconnaît lui-même comme outils de différenciation les éléments non verbaux de l'approche proxémique : les positions, les déplacements,... (p.235-238).

Dans l'ouvrage de Mazur-Palandre et Colón de Carjaval (2019), Azaoui évoque les différentes fonctions pédagogiques possibles de la proxémie ainsi que le rôle joué par cette

dernière dans la différenciation. D'abord, la proxémie aide l'enseignant à « organiser l'avancée de la réflexion et de la planification » (2019, p.196) ; la gestion des activités se trouve optimisée. Ensuite, elle permet à l'enseignant de se déplacer pour montrer sa présence aux apprenants et accomplir une sorte de territorialisation de l'espace-classe (p.197). Enfin, les manifestations proxémiques de l'enseignant favorisent la différenciation et l'autonomie. En effet, l'enseignant peut se déplacer suite à une interpellation d'un élève en difficulté temporaire ou suite à des « écoutes flottantes » qui lui indiquent la nécessité d'interventions de différenciation (2019, p.199). L'étayage de l'enseignant doit alors permettre à l'élève de poursuivre sa réflexion et/ou son activité de manière autonome.

3.3 Les déplacements du corps dans la classe : quatre configurations des distances proxémiques

Parmi les auteurs que nous venons de citer, Barbu, Forest et Sensevy déterminent dans leurs travaux quatre configurations des distances proxémiques, construites à partir de celles avancées par Hall en 1971, qui sont adaptées au contexte d'interactions didactiques. Ces configurations nous permettront d'observer les déplacements réalisés par les enseignantes de nos corpus. Les auteurs précisent qu'ils ont testé les distances proxémiques définies par Hall dans des analyses liées à des contextes scolaires de manière exploratoire (Forest, 2001, cité par Barbu, Forest et Sensevy, 2005) et que celles-ci diffèrent en quelques points de celles proposées par l'auteur originel. D'une part, deux configurations ne se préoccupent plus des modes proche et éloigné. D'autre part, l'ensemble des configurations est soumis par l'environnement de la classe et par le contrôle didactique que doit effectuer l'enseignant.

3.3.1 Première configuration : publique

La première configuration des distances proxémiques se charge de la « passation de consignes [et du] contrôle du groupe » (2005). Bien que la distance entre l'élève et l'enseignant fluctue selon la position de chaque participant à l'interaction didactique, elle se situe le plus souvent à plus d'un mètre. L'endroit choisi par l'enseignant pour qu'il effectue le contrôle est régulièrement le même ; Azaoui ajoute un commentaire : on ne sait pas si cet endroit est sélectionné de manière consciente ou inconsciente par l'enseignant (2019, p.185). Avant chaque moment de mise en commun collective, l'enseignant se déplace vers ce même lieu, sans doute pour signaler aux apprenants qu'il est sur le point de s'adresser au groupe-classe.

3.3.2 Deuxième configuration : sociale

La deuxième configuration des distances proxémiques a pour objectif de la part de l'enseignant d'animer un plus petit groupe d'apprenants, rassemblés autour d'une table. La distance entre l'élève et l'enseignant se situe entre 30 centimètres et 1m20. Étant donné que la distance ne peut être la même entre chaque interactant suivant leur position autour de la table, l'enseignant utilise le regard pour que la distance établie entre chaque apprenant soit équitable. Cependant, il ne l'utilise presque jamais avec les élèves qui sont plus proche de lui. S'il est amené à l'utiliser, l'enseignant effectue un mouvement de recul pour éviter de se retrouver dans une distance en mode proche.

3.3.3 Troisième configuration : personnelle éloignée

La troisième configuration des distances proxémiques permet de contrôler un élève à la fois, que ce soit dans ses déplacements ou bien pour gérer ses « bavardages » (Azaoui, 2019, p.186). La distance est évaluée « à bout de bras » (2005) et n'a pas une très longue durée.

3.3.4 Quatrième configuration : personnelle proche

La quatrième configuration des distances proxémiques établit une relation d'aide avec un élève. La distance entre l'élève et l'enseignant est évaluée à moins de 30 centimètres, mais n'est quasiment jamais maintenue plus de quelques secondes et est plutôt rare.

Selon les auteurs, l'enseignant modifie souvent ses déplacements d'une configuration à l'autre et il pourrait y avoir « une augmentation des distances en cas de désordre et d'agitation » (2005). Cependant, d'après Azaoui (2019), le classement de ces quatre configurations mérite quelques précisions. D'abord, il se demande si la troisième configuration est uniquement réservée à la fonction pédagogique de contrôle. Ensuite, il s'interroge sur la possibilité qu'a l'enseignant, à une distance sociale ou publique, de recourir au regard orienté vers les élèves dissipés pour les rappeler à l'ordre. Dès lors, il propose d'approfondir « le profil de chaque enseignant, constitué de son expérience professionnelle, de sa perception de l'espace-distance et du rapport qu'il entretient avec ces questions ou avec le déplacement » (2019, p.186). D'après Azaoui, il existe chez chaque enseignant une « personnalité proxémique » qui dépend fortement d'habitudes, « de déplacements ou de distance interpersonnelle » qui proviennent de l'expérience, de l'éducation et de la personnalité de l'enseignant.

Chapitre 3 – Kinésie coverbale et proxémie enseignantes : un projet de recherche ethnographique dans une classe intégrant des élèves allophones

Le chapitre 3 vise à qualifier le type de recherche que nous avons mené pour répondre à notre problématique : il s'agit d'un projet de recherche ethnographique. Nous citons Azaoui (2014, p.140) qui reprend les propos de Vasquez-Bronfman & Martinez (1996, p.21) : « l'ethnographie se caractérise par une démarche qui part d'interrogations issues du terrain et qui vise à construire des théories assises sur l'étude du terrain ». Dès lors, l'enjeu pour l'observateur est de recueillir des données empiriques et naturelles, donc non incitées par ce dernier pour les besoins de sa recherche, pour en observer les fonctionnements langagiers. Il s'intéresse « aux activités effectives, observables en situation » (Cicurel, citée par Blanchet et Chardenet, 2011, p. 324). Il prend pour objet d'analyse une classe dans laquelle se multiplient des contextes d'enseignements variés, mais ne prend pas part aux activités des enseignants. Par conséquent, il construit des conditions d'observation et d'analyse objectives. Selon Azaoui (2014, p.385), l'ethnographie de la communication invite un « individu à se décentrer, à regarder comment l'autre fonctionne pour mieux communiquer ». La recherche ethnographique demande à l'observateur de se rendre sur le terrain d'observation et d'entrer en contact avec l'ensemble des « acteurs institutionnels », de s'équiper de matériel technique destiné à l'enregistrement vidéo et audio des interactions de classe et de transcrire minutieusement les paramètres verbaux et non verbaux de ces interactions.

Pour étudier la kinésie coverbale et la proxémie dans divers contextes didactiques, nous avons filmé et enregistré deux enseignantes et nous nous sommes basés sur des observations d'une classe de 1^{re} primaire belge de l'enseignement ordinaire. Cette classe accueille en son sein des élèves allophones pour lesquels, notamment, il existe un dispositif d'aide à la langue française. Ce dispositif a pour but, entre autres, qu'ils atteignent le niveau attendu en français pour satisfaire les compétences scolaires. Dans l'ordre, nous présenterons le contexte institutionnel dans lequel se sont déroulés nos observations et les enregistrements vidéo. Ensuite, nous ferons le point sur notre démarche globale d'analyse. Enfin, nous concentrerons notre attention sur les séquences parenthétiques qui seront étudiées dans les chapitres 4 et 5.

1. Présentation du contexte institutionnel

L'établissement dans lequel travaillent les deux enseignantes qui ont accepté d'être filmées et enregistrées² se situe en Belgique, dans la Communauté française. Il s'agit d'un établissement public de l'enseignement fondamental ordinaire (Annexe 1) de confession catholique. L'école accueille 355 élèves dans l'enseignement maternel et primaire réunis. Il y a au total six classes de la 1^{re} année à la 3^e année maternelle et douze classes de primaire allant de la 1^{re} année à la 6^e année (Annexe 2).

D'abord, nous évoquerons l'hétérogénéité du public de l'établissement dans lequel travaillent les deux enseignantes et le dispositif mis en place pour venir en aide à ce public. Ensuite, nous établirons le profil des élèves de 1^{re} primaire suivi de celui des enseignantes. Puis, nous poserons le cadre spatio-temporel, en abordant l'espace-temps au sein duquel ont été réalisés les enregistrements, et nous terminerons par la schématisation ainsi que la visualisation du local et les angles de prise de vue de l'appareil photo utilisés pour récolter les vidéos.

1.1 L'hétérogénéité du public et le dispositif d'aide à la langue française

L'école se situe dans la périphérie de la ville de Liège et accueille un public d'élèves assez diversifié et hétérogène. Pour rendre compte de cette hétérogénéité, nous avons recensé, grâce à l'aide de la direction de l'établissement d'accueil, l'ensemble des nationalités présentes au sein de ce dernier par rapport au nombre d'élèves (Tableau 1). Il est important de noter que ces données ne prennent pas en compte la/les langue(s) maternelle(s) des élèves ni la/les langue(s) parlée(s) au sein du foyer familial. En effet, beaucoup de familles ont des enfants nés en Belgique, mais pratiquent uniquement une ou plusieurs langues étrangères au sein du foyer familial ou pratiquent le français et une autre langue étrangère ; ou encore certaines familles proviennent de pays étrangers, n'ont pas la nationalité belge, mais pratiquent le français à la maison. Par conséquent, les données ne reflètent pas l'hétérogénéité linguistique présente dans l'établissement et dans les classes. Cependant, le nombre de nationalités différentes, qui s'élève à 15, est déjà un indicateur de la dimension multiculturelle qui caractérise l'établissement. Nous notons également une remarque soulignée par la direction de ce dernier qui précise qu'il ne contient pas le public le plus hétérogène de la ville de Liège, mais qu'il présente déjà des caractéristiques similaires – bien qu'inférieures – aux écoles en ayant un.

² Les enseignantes ont donné leur accord d'être filmées et enregistrées par le biais d'un formulaire de consentement éclairé (Annexe 3).

| Pays d'origine | Nombre d'élèves | Pourcentage total |
|----------------|-----------------|-------------------|
| Albanie | 2 | 0,56% |
| Arménie | 2 | 0,56% |
| Algérie | 1 | 0,28% |
| Belgique | 321 | 90,42% |
| Chine | 1 | 0,28% |
| Espagne | 1 | 0,28% |
| Italie | 7 | 1,97% |
| Maroc | 2 | 0,56% |

| Pays d'origine | Nombre d'élèves | Pourcentage total |
|------------------|-----------------|-------------------|
| Pays-Bas | 1 | 0,28% |
| Palestine | 6 | 1,69% |
| Réfugié (statut) | 4 | 1,12% |
| Roumanie | 4 | 1,12% |
| Rwanda | 1 | 0,28% |
| Syrie | 1 | 0,28% |
| Turquie | 1 | 0,28% |

Tableau 1 - Nombre d'élèves par nationalité dans l'établissement d'accueil

Le Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française a été promulgué le 7 février 2019 par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il a pour objectif d'attribuer un budget nécessaire à l'ouverture de périodes d'enseignement supplémentaires pour le soutien des « élèves dont la connaissance de la langue de l'enseignement est insuffisante » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021).

Il poursuit trois objectifs principaux (2019, p.3) :

1. *Assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves [...] dans le système éducatif de la Communauté française.*
2. *Proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'enseignement des élèves [...] et lié aux difficultés relatives à la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire [...].*
3. *[...] proposer une étape de scolarisation intermédiaire accompagnée d'une intégration progressive avant son insertion, à terme, dans une année d'études [...].*

Penchons-nous de plus près sur le deuxième objectif : *Proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'enseignement des élèves [...] et lié aux difficultés relatives à la maîtrise de la langue de l'enseignement et de la culture scolaire [...]*. D'une part, intéressons-nous au français comme langue de l'enseignement et d'autre part, à la culture scolaire. D'abord, la langue de l'enseignement peut revêtir deux approches : la première étant la langue des interactions sociales à l'école qui prend la forme d'une « communication langagière [principalement orale] à l'école [ayant lieu hors de tout] apprentissage disciplinaire » ; et la seconde étant la langue des apprentissages, que l'on appelle aussi langue de scolarisation – nous la développerons davantage dans le paragraphe suivant, qui comprend « un langage spécifique aux apprentissages, qui permet [aux élèves FLA] d'accéder aux savoirs, savoir-faire et compétences des différentes disciplines » (2021, p.3-4). Ensuite, la culture scolaire comprend l'ensemble de pratiques langagières, normatives, codées ainsi que des attentes liées à la scolarité de l'élève allophone.

Le français langue de scolarisation est doté de particularités propres à la culture scolaire que les élèves allophones ne se sont pas encore appropriée lorsqu'ils arrivent dans un pays étranger. D'abord, il s'agit du langage utilisé par l'enseignant pour transmettre les savoirs à l'école qu'on peut illustrer selon deux perspectives : les spécificités des mots liés aux apprentissages disciplinaires, les spécificités des textes qui transmettent les savoirs et la scripturalité du langage scolaire (Wauters, 2020, p.38). La première regroupe tout ce qui concerne la polysémie des mots (2021, p.4), les « petits » mots (avant, entre, derrière, combien,...), les mots ou concepts abstraits (2021, p.4) et les mots autres que les noms – par exemple, droites parallèles et perpendiculaires (2020, p.41). La deuxième perspective comprend les différents genres de textes auxquels sont confrontés quotidiennement les élèves (descriptif, expérimentatif, conversationnel,...) ainsi qu'une multitude de systèmes sémiotiques tels que des représentations physiques, multimédias, verbales, symboliques et mathématiques (2020, p.43). Ensuite, le français langue de scolarisation est le langage utilisé pour les consignes, énoncés, exercices ou synthèses scolaires. Que ce soit en classe ou à domicile, plusieurs difficultés peuvent apparaître lors : de consignes transmises oralement, d'énoncés enchainant plusieurs tâches, de consignes noyées dans des mots peu familiers des élèves, d'exercices exigeant la formulation de réponses,... (2020, p.63).

Pour qu'un élève puisse bénéficier d'un soutien scolaire dans le cadre du dispositif Français Langue d'Apprentissage (désormais FLA), il doit répondre à certaines conditions liées à son âge, son année de scolarisation (entre la 2^e maternelle et la 4^e primaire), sa maîtrise de la

langue de l'enseignement, ses capacités évaluées à l'aide d'outils mis à la disposition des établissements scolaires organisés ou subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles. De surcroît, l'élève ne peut pas suivre un enseignement en immersion linguistique. Lorsque les outils d'évaluation ont été mis en place pour déterminer les besoins langagiers des élèves testés, un calcul de périodes est effectué par la Fédération pour attribuer 0,3 périodes³ par élève FLA aux établissements scolaires concernés (2021, p.11).

Parmi les élèves pouvant bénéficier d'un soutien spécifique, on retrouve les élèves allophones⁴ et les élèves dits « francophones vulnérables ». Pour notre travail de recherche, nous nous intéresserons uniquement au premier groupe d'élèves. Les élèves allophones sont à la fois les élèves nés en Belgique mais provenant de familles allophones et les élèves allophones qui arrivent en cours de scolarité (2021, p.5). Les premiers, souvent issus de milieux précarisés, possèdent des capacités langagières relevant d'un code restreint (parole brève, langage peu précis, peu de familiarisation avec l'écrit) et s'adaptent difficilement aux codes scolaires. Les seconds sont soit alphabétisés, ont acquis les bases de la lecture et de l'écriture dans leur langue maternelle sans parler ni comprendre véritablement le français et possèdent quelques codes scolaires ; soit non alphabétisés, n'ont aucune base en lecture ou en écriture quelle que soit la langue et ne possèdent aucun code scolaire. Par conséquent, ces élèves arrivant en cours de route doivent bénéficier d'une démarche d'alphabétisation ainsi que d'une approche interculturelle (2021, p.4-7).

1.2 Les élèves de 1^{re} année primaire

Les élèves de 1^{re} année primaire en Belgique ont, pour la majorité, 6 ans. La classe que nous avons choisi d'observer compte 18 élèves au moment des enregistrements vidéo. Nous avons sélectionné cette classe de 1^{re} primaire pour deux raisons. D'abord, parce que, en Belgique, à cet âge-là, c'est le début des apprentissages liés à la lecture et à l'écriture, ce qui peut poser problème dans le cas où les compétences orales ne sont pas encore maîtrisées par les élèves allophones. Ensuite, ces derniers comptent pour environ 16,5% de la population de la classe, alors que la population d'élèves étrangers de l'école s'élève à environ 9,5%. Ces données nous ont fait penser qu'il serait intéressant d'observer les pratiques pédagogiques des deux enseignantes prenant en charge cette classe et d'analyser la manière avec laquelle elles gèrent

³ On entend par « période » la durée d'une séance, c'est-à-dire 50 minutes.

⁴ On comprend par « élève allophone » le locuteur d'une langue étrangère au milieu où il se trouve (Renard, 2002, p.317).

verbalement et non verbalement cette dimension multiculturelle, telle que les différents paramètres linguistiques des élèves.

Afin de rendre compte de l'hétérogénéité du public de la classe de notre étude, nous avons recensé les quatre nationalités présentes au sein de cette dernière (Tableau 2). À nouveau, les résultats ne tiennent pas compte de la/des langue(s) maternelle(s) des élèves ni de la/des langue(s) parlée(s) chez eux. Parmi les trois élèves de nationalité étrangère, le Palestinien ne pratique pas le français à la maison, l'Italien et l'Arménien parlent les deux langues – langue maternelle et le français – avec leur famille. Sur 18 élèves, ils représentent 27,77% des élèves de la classe de 1^{re} primaire, soit plus d'un quart (Tableau 2). Comme nous ne pouvions pas connaître la/les langue(s) maternelle(s) des élèves ayant la nationalité belge, nous avons questionné l'enseignante titulaire de cette classe afin de connaître ces données. Dès lors, il s'avère que deux élèves de nationalité belge ne pratiquent pas le français au sein de leur foyer familial, mais le turc pour l'un et le pendjabi pour l'autre. Pour le reste de la classe, certains élèves pratiquent également deux ou plusieurs langues à la maison, mais maîtrisent le français en tant que langue maternelle. C'est pour cette raison que ce sont uniquement les cinq élèves – le Palestinien, l'Italien, l'Arménien, le Turc et l'Indien – que nous avons cités qui retiendront notre attention pour observer les comportements kinésiques et proxémiques des deux enseignantes dans cette classe en réaction à des séquences parenthétiques ouvertes par ces derniers.

| Pays d'origine | Nombre d'élèves | Pourcentage total |
|----------------|-----------------|-------------------|
| Arménie | 1 | 5,55% |
| Belgique | 15 | 83,33% |
| Italie | 1 | 5,55% |
| Palestine | 1 | 5,55% |

Tableau 2 - Nombre d'élèves par nationalité dans la classe de 1^{re} primaire

Parmi les élèves pouvant bénéficier des heures d'aide dans le cadre du dispositif FLA se trouvent les cinq apprenants précités ainsi que trois autres élèves dits « francophones vulnérables ». Pour notre étude, nous les considérerons comme des élèves ordinaires et non

allophones, étant donné que c'est le statut linguistique qui nous intéresse. Dès lors, à partir de maintenant, nous nommerons *EA* les élèves allophones et *EO* les élèves que nous qualifions d'« ordinaires » car le français est leur langue maternelle.

1.3 Les deux enseignantes

La première enseignante (désormais enseignante 1 ou Ens1) que nous avons filmée est l'enseignante titulaire de la classe de 1^{re} primaire. Elle est âgée d'une vingtaine d'années et a effectué son cursus de formation d'institutrice primaire à Saint-Roch, établissement d'enseignement d'études supérieures dans la province de Liège, à Theux, en Belgique. Durant ce cursus, qui a duré trois ans, de 2015 à 2018, elle a suivi un cours de techniques et gestion de groupe qui lui a permis de développer des compétences d'organisation de l'espace-classe, de planification d'une séance de cours et de gestion du groupe-classe. Cependant, elle n'a reçu aucune formation particulière sur la gestuelle ou sur la communication non verbale. L'enseignante a également effectué un stage dans l'enseignement spécialisé avec un public de jeunes souffrant de comportements autistiques. Pendant celui-ci, elle a pratiqué la méthode *Treatment and Education of Autistic and related Communications handicapped Children* (Teacch). Cette méthode d'apprentissage a permis à l'enseignante d'adapter ses enseignements à des élèves aux besoins spécifiques et de pratiquer une méthode visuelle en facilitant « la compréhension de l'environnement [...] grâce à des repères visuels » et en faisant « visualiser le déroulement des activités grâce à un support visuel clair [...] »⁵.

La seconde enseignante (désormais enseignante 2 ou Ens2) que nous avons filmée est une enseignante polyvalente au sein de l'établissement d'accueil, c'est-à-dire qu'elle se rend dans plusieurs classes de l'école pour y donner certaines matières scolaires ou encore pour fournir de l'aide aux élèves en difficulté. Dans le cas de la classe prise en charge dans notre recherche, cette enseignante vient y donner le cours d'Éveil scientifique. Cette dernière est âgée d'une cinquantaine d'années et a effectué son cursus de formation d'institutrice primaire à Sainte-Croix, établissement d'enseignement d'études supérieures à Liège, en Belgique. Durant ce cursus, qui a duré deux ans, de 1982 à 1984, elle n'a pas suivi de formation particulière concernant la gestuelle ou la communication non verbale. Selon elle, il ne s'agissait pas d'un sujet d'actualité dans l'enseignement à cette époque-là. Elle ajoute qu'elle utilise des gestes des bras et des mains de manière consciente lorsqu'il s'agit, par exemple, de représenter aux élèves un triangle ou encore pour différencier ce qui est petit de ce qui est grand parce que cela leur

⁵ <https://agirpourelautisme.org/autisme-methode-dapprentissage-teacch/>

permet de mieux comprendre ce qu'elle leur explique. En outre, les gestes plutôt affectifs, que des personnes extérieures à la situation de classe lui rapportent, sont produits de manière inconsciente d'après elle.

Les deux enseignantes sont d'accord pour dire que les gestes et les rapprochements-déplacements qu'elles effectuent envers les élèves allophones en difficulté ont pour but qu'ils trouvent leurs propres stratégies, leurs propres cheminements pour atteindre les compétences attendues par l'école. Selon elles, pour ces élèves, il est important d'être proche, de créer le contact physique afin d'encourager une stimulation constante et éviter le décrochement dû à la barrière de la langue. C'est peut-être l'une des fonctions que nous observerons dans l'analyse de nos corpus.

1.4 Le cadre spatiotemporel

Une recherche ethnographique prend appui sur des situations de classe concrètes pour procéder à des analyses. Ces situations de classe ont lieu dans un espace-temps spécifique ainsi que dans un local attribué par la direction de l'établissement dès le début de l'année. Nous avons respecté cet espace-temps et planifié nos enregistrements à certains moments prévus à l'avance avec les enseignantes et nous nous sommes adaptés aux contraintes liées à l'organisation du local de la classe de 1^{re} primaire.

1.4.1 L'espace-temps

Une journée dans l'établissement qui nous a accueillis se déroule comme suit : le début des cours est fixé à 8h25 jusqu'à 10h05, il est suivi d'une pause jusqu'à 10h30 ; ensuite, les cours continuent de 10h30 à 12h10 ; la pause de midi a lieu jusqu'à 13h25 ; enfin, la dernière partie de cours s'ensuit jusqu'à 15h15, avec éventuellement une pause de 14h15 à 14h25. Par conséquent, une période de cours s'étend à 50 minutes. Les deux moments que nous avons privilégié pour enregistrer les échanges entre les enseignantes et les élèves étaient ceux du matin, c'est-à-dire, soit de 8h25 à 10h05 pour l'enseignante 2 et de 10h30 à 12h10 pour l'enseignante 1. Nous avons observé les interactions de classe entre le 14 février 2022 et le 22 mars 2022 à raison de quatre séances avec l'enseignante 1 et de trois séances avec l'enseignante 2. Cette différence du nombre de séances s'explique par le fait que l'enseignante 1 est titulaire de la classe, qu'il a été plus aisé d'organiser le planning des observations filmées avec elle qu'avec l'enseignante 2 qui est une enseignante polyvalente ne venant donner cours à la classe de 1^{re} primaire que deux périodes par semaine. En outre, il est important de préciser que la totalité de chaque séance filmée n'a pas duré 2 x 50 minutes.

1.4.2 Le local et les angles de prise de vue de l'appareil photo

Le local (Figure 2) qui est occupé par la classe de 1^{re} primaire a une superficie d'environ 48m². Sur le schéma (Figure 3), nous pouvons voir qu'il compte dix bureaux d'élèves (en noir) et un onzième (en marron) qui sert de bureau de substitution à l'enseignante afin d'être plus proche des élèves, un bureau dans le fond de la classe (en marron) ainsi qu'une table servant à diverses tâches (en orange) comme remettre le travail d'un apprenant en ordre, accueillir une logopède en intégration dans la classe,... Nous retrouvons également un tableau (en vert), un « coin tapis » (en bleu clair) qui sert de coin lecture et qui contient divers livres et la porte d'entrée (en bleu foncé). Diverses armoires se situent également dans le local, mais nous avons jugé qu'elles n'avaient pas d'impact direct sur les interactions de classe étudiées dans la suite de ce travail donc nous ne les avons pas représentées sur le schéma.



Figure 2 – Clichés du local de la classe de 1^{re} primaire

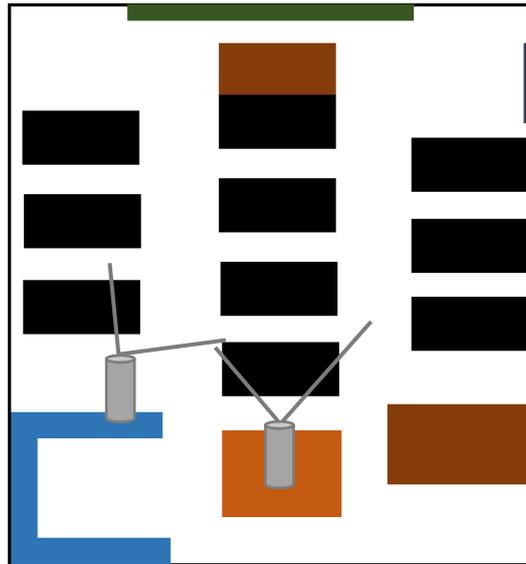


Figure 3 – Schéma du local de la classe de 1^{re} primaire avec positionnements et angles de prise de vue de l'appareil photo

En outre, afin d'enregistrer les échanges entre l'enseignante et les élèves et pour recenser la manière dont nous avons recueilli nos données au sein de l'espace-classe, nous avons utilisé un appareil photo numérique (représenté par un cylindre gris) de la marque NIKON, modèle D5000, avec un zoom 18-55mm. Celui-ci était posé sur un trépied pour pouvoir centrer le champ vision sur chaque enseignante filmée. Il a été principalement posé sur la table orange, située à l'arrière de la classe. À quelques reprises, nous l'avons positionné sur un des bancs du « coin tapis ». Dans les deux cas, l'appareil se situait à l'arrière de la classe pour deux raisons : d'abord, éviter de distraire les élèves ou l'enseignante durant les enregistrements et ensuite, centrer le champ de vision sur l'enseignante dont les manifestations corporelles seront étudiées. D'ailleurs, les différents positionnements (Figure 4) ont eu pour but d'obtenir le meilleur angle de prise de vue possible (représenté par deux barres grises, Figure 3) des comportements verbaux et non verbaux de l'enseignante. En revanche, ces deux positionnements n'ont pas permis de capter l'ensemble des interactions de classe. Bien que l'enjeu soit d'observer les situations objectivement et d'en rendre compte fidèlement, le compte rendu ne représente qu'une partie de la vie réelle et découle d'un choix subjectif de l'observateur. D'autre part, aucun microphone n'a été déployé, en raison d'un manque de matériel technique et parce que les enregistrements ont permis une assez grande clarté auditive.



Figure 4 – Clichés pour visualiser les deux angles de prise de vue de l’appareil photo selon les positionnements

2. Démarche globale d’analyse des données

En vue d’aborder notre démarche globale d’analyse, nous commencerons par exposer les trois corpus qui ont été étudiés pour leurs données verbales et non verbales. Ensuite, nous évoquerons l’avantage d’une méthodologie fondée sur la combinaison des analyses quantitatives et qualitatives. Puis, nous listerons les questions de recherche qui nous permettront d’analyser les corpus afin de répondre à la problématique de ce travail. Enfin, nous terminerons par présenter les séquences parenthétiques étudiées.

2.1 Présentation des trois corpus étudiés

Dans les chapitres 4 et 5, les analyses qualitatives et quantitatives se basent sur différents corpus ; parmi ceux-ci, on en compte trois (Tableau 3). D’abord, le **corpus global** rassemble l’ensemble des enregistrements vidéo filmés dans la classe de 1^{re} primaire, c’est-à-dire 5 heures 17 minutes. Ensuite, le **corpus EO + EA** se compose de 16 séquences parenthétiques ouvertes par des élèves ordinaires et des élèves allophones ; les premières s’élèvent à 166 secondes et les secondes à 190 secondes (annexe indépendante). Enfin, parmi ce corpus, certaines analyses se baseront uniquement sur les 8 séquences parenthétiques initiées par des élèves allophones : nous appellerons ce corpus le **corpus EA**.

| Corpus global | | Corpus EO + EA | | Corpus EA |
|----------------------|----------|----------------------|----------|----------------------|
| Ens 1 | Ens 2 | EO | EA | EA |
| 185 min. | 132 min. | 166 sec. | 190 sec. | |
| 317 min., soit 05h17 | | 356 sec., soit 05’56 | | 190 sec., soit 03’10 |

Tableau 3 - Présentation des trois corpus étudiés

2.2 Analyses quantitative et qualitative

Les trois corpus feront l'objet d'analyses à la fois qualitatives et quantitatives. Nous n'opposerons pas les deux types d'analyses qui se répondront, au contraire, l'un à l'autre. Comme l'avance Azaoui dans sa thèse, au sein de laquelle il combine les analyses qualitatives et quantitatives, « mettre dos à dos ces deux approches devient [...] contreproductif » (2014, p.182). Il est surtout important de dévoiler l'intention scientifique de l'observateur qui, selon Paillé et Mucchielli (2005, p.9, cités par Azaoui, p.182) « [s'efforce] de faire surgir le sens en rendant compréhensible ». Dès lors, combiner les deux types d'analyse vise à multiplier les angles d'analyse pour aboutir à une plus grande compréhension de la problématique étudiée. Les chapitres 4 et 5 seront ponctués de diverses comparaisons des pratiques corporelles enseignantes envers les élèves allophones et envers les élèves ordinaires au moyen d'analyses quantitatives et qualitatives. Ces dernières, en synergie avec les approches formelles et fonctionnelles, que nous allons détailler infra, permettront de faire émerger des réponses à nos questions de recherche.

2.3 Questions de recherche selon les approches formelle et fonctionnelle

Les questions de recherche qui ont motivé la sélection des séquences parenthétiques et qui permettront l'analyse des corpus EO + EA et EA ont été établies, d'une part, selon l'approche formelle et, d'autre part, selon l'approche fonctionnelle. Les deux approches se croiseront. Les grains d'analyse portent sur la typologie des gestes coverbaux utilisés et leur fonction dans les échanges enseignante-élèves et sur les types de configurations des distances proxémiques.

L'approche formelle consiste à comparer les échanges avec élèves allophones et avec élèves ordinaires et à isoler ceux réalisés avec élèves allophones pour se demander :

- Comment la kinésie coverbale et la proxémie des enseignantes s'adaptent-elles à l'hétérogénéité des profils d'élèves au sein d'une classe à contexte interlingue lorsqu'ils initient des séquences parenthétiques ? Comment les enseignantes entrent-elles dans des interactions interpersonnelles avec eux lorsqu'ils initient une séquence parenthétique ?
- Y a-t-il une gestion spécifique de la kinésie coverbale et des distances proxémiques de la part des enseignantes pour répondre aux élèves allophones ?
- Y a-t-il des gestes qu'elles ne font qu'avec eux ? Y a-t-il des gestes qu'elles font davantage avec eux ?

- Comment gèrent-elles les distances proxémiques avec les élèves allophones ? De la même manière ou différemment qu'avec les élèves ordinaires ?

L'approche fonctionnelle, à partir des moments d'échanges avec les élèves allophones, consiste à se demander :

- Quelles sont les fonctions des échanges avec les élèves allophones ? Ces fonctions sont-elles similaires ou différentes par rapport aux élèves ordinaires ?
- Comment la kinésie coverbale et la proxémie des enseignantes est-elle mise au service de celles-ci ?

Il est important de préciser que l'objectif de la recherche n'est pas porté sur la comparaison des deux enseignantes. Étant donné qu'elles ont un profil gestuel bien différent en raison de leurs caractéristiques propres tant personnelles que professionnelles, la comparaison entre les deux enseignantes serait non pertinente, voire futile. Dans le cas de notre recherche, il s'agit de multiplier les observations de pratiques enseignantes, dans des contextes d'enseignement variés pour voir quelle est la prise en compte des élèves allophones. Par ailleurs, c'est entre les élèves allophones et les élèves ordinaires que la dimension comparative se situe.

2.4 Séquences parenthétiques dans les échanges enseignante-élèves

Les corpus et les questions de recherche établis, il reste à se demander comment étudier les échanges enseignantes-élèves : grâce à des séquences parenthétiques initiées par les élèves, et non par les enseignantes. Afin de sélectionner ces séquences parenthétiques, nous nous sommes concentrés sur les questions de recherche, sur le visionnage du corpus global effectué à trois reprises et sur les notes que nous avons prises lors des observations de classe. Les extraits recueillis ont été découpés des 5h17 filmées à partir d'un outil de découpage vidéo en ligne *Adobe Express*⁶, transformés au format mp4 et ont une durée variant entre 15 et 36 secondes.

Les séquences parenthétiques sont considérées comme des parenthèses dans l'interaction (Bigot, 2020) entre l'enseignant et un, plusieurs ou tous les élèves. Lorsque les séquences parenthétiques sont ouvertes à l'initiative d'un apprenant, des rôles interactionnels habituellement réservés à l'enseignant peuvent être pris en compte par les élèves. Ce sont notamment eux qui produisent les marqueurs d'ouverture et parfois même de clôture. Ces « prises de liberté » par les élèves dans les interactions de classe sont assez récurrentes, surtout

⁶ <https://www.adobe.com/fr/express/feature/video/trim>

par des élèves de 1^{re} primaire. Elles peuvent parfois déstabiliser l'enseignant et lui faire perdre le contrôle du développement thématique. Ce qui va nous intéresser, c'est de voir comment les enseignantes répondent de manière verbale et non verbale à ces séquences parenthétiques, et d'observer si des différences s'opèrent dans leurs réponses envers les EA et envers les EO. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, Azaoui (cité par Mazur-Palandre et Colón de Carjaval, 2019) note que les déplacements de l'enseignant dans la classe peuvent jouer un rôle dans la différenciation. D'un côté, c'est l'enseignant lui-même qui peut « organiser l'avancée de la réflexion et de la planification » (2019, p.196) et d'un autre côté, c'est l'élève qui peut manifester une difficulté auprès de son enseignant et lui demander de lui venir en aide.

2.4.1 La transcription des séquences parenthétiques

La transcription d'une chaîne d'énoncés verbaux poursuit deux objectifs : « préserver les données et permettre un travail sur celles-ci » (Cicurel, 2011, p.324). La classe n'est à priori pas un objet d'étude mais un lieu de travail et d'apprentissage. La transcription des interactions qui s'y déroulent ne sera pas représentative de la totalité de l'activité didactique des interactants : elle se veut être « une image de l'oral, la plus fidèle possible, mais imparfaite » (2011, p.325). Il s'agit d'une trace écrite de flux langagiers qui s'y produisent, mais il faut garder à l'esprit que des zones d'ombre persistent (p.328). Néanmoins, pour tâcher de « rendre compte précisément et lisiblement de l'activité des locuteurs » (Tellier, 2006, p.119), nous avons établi un code de transcription (Annexe 4).

Les conventions des symboles utilisés pour les transcriptions du corpus EO + EA (Annexe 5) sont principalement celles issues du cours de Bigot (2020) qui s'inspire de l'ouvrage *Paroles en construction* (Arditty, 1986). Les conventions « sont également très proches de celles utilisées par le groupe de recherche IDAP (Cicurel) du DILTEC (Paris 3) pour le découpage des interactions didactiques. » D'un autre côté, pour connaître l'émetteur d'un énoncé et identifier les interactants, la numérotation des tours de parole a été accompagnée d'annotations :

- E1 – E2 – E3 – ... : élève.
- Es : plusieurs élèves simultanément (soit parce qu'il n'y a aucune possibilité de distinguer l'émetteur de l'énoncé soit parce que les élèves prennent la parole « en chœur »)
- Ens1 : enseignante 1 (l'enseignante d'une vingtaine d'années).
- Ens2 : enseignante 2 (l'enseignante d'une cinquantaine d'années).

On a également anonymé le prénom des élèves par *Prénom E1*, par exemple, si c'est le prénom de l'E1 nommé ainsi dans les tours de parole qui est utilisé comme appellation au sein des énoncés d'un locuteur. En outre, chaque élève est pris au masculin, jamais au féminin, pour garder l'anonymat des élèves.

Nous avons utilisé la transcription en orthographe adaptée (Bigot, 2018, p.78), c'est-à-dire l'apostrophe qui marque une élision consonantique ou vocalique ; par exemple, « *on dira [...] qu'y a pas* » où *y* remplace *il n'y*. En ce qui concerne la prosodie, nous avons pris en compte les accents d'intensité mettant en valeur une ou plusieurs syllabes, les courbes intonatives d'un groupe rythmique, l'allongement d'une syllabe, le marquage de pauses courtes ou longues, les groupes de souffle séparés, les chevauchements de parole et l'inaudibilité de certaines séquences.

Quant aux conduites posturo-mimo-gestuelles, nous avons considéré les déplacements des enseignantes (rapprochements et éloignements), les gestes des mains, des bras et du buste qu'elles ont effectués ainsi que leur regard qui nous encouragera à compléter une macroanalyse des gestes et des déplacements des enseignantes. Pavelin détermine en effet trois points principaux dans les descriptions non verbales : la posture ou la façon de mouvoir le corps entier ou une partie, les mouvements produits par la tête ou le visage et les mouvements des bras et des mains (2002a, p.10). Par ailleurs, la prise en compte de ces trois niveaux nous permettra de réaliser une macroanalyse des comportements gestuels et proxémiques : nous nous intéresserons à la combinaison des mouvements pour en déterminer le sens et la fonction, et non à la forme de chaque mouvement pris séparément dans le flux corporel (Colletta, 2004, p.144-145 ; Tellier, 2006, p.122-123). En outre, un code couleur a été utilisé pour faciliter la lisibilité des paramètres non verbaux mis entre < > :

- En vert clair : déplacements du corps de l'enseignante (rapprochements – éloignements d'un E ou d'Es ; vers l'avant de la classe, vers l'arrière de la classe)
- En vert foncé : déplacements du haut du corps – buste – de l'enseignante (penché en avant – penché en arrière)
- En bleu foncé : regard (vers E – vers Es – vers groupe-classe – vers tableau – vers autre)
- En jaune : gestes de la main (avec parfois mouvements du bras combinés) – gestes déictiques, iconiques ou de battement – et hochements de tête – gestes expressifs.

Enfin, nous avons choisi la transcription linéaire (Figure 5), qui se lit ligne après ligne, et qui transmet à la fois les informations verbales et non verbales des énoncés des locuteurs

(Colletta, 2004, p.149). Les tours de parole ont été numérotés par intervention et non par ligne (Bigot, 2020). De surcroît, chaque séquence parenthétique a été désignée par une lettre de l'alphabet et sa transcription se trouve dans l'annexe 5, la durée de chaque séquence a été indiquée à côté de la lettre attribuée et nous avons indiqué si l'échange se produit avec un ou plusieurs élèves ordinaires (EO) ou allophones (EA).

| K | Séquence parenthétique avec 1 EA (00'26 – 00'11 = 00'15) | |
|---|--|--|
| 1 | E1 | J'ai pas : |
| 2 | Ens2 | <rapprochement E1> Écris ton prénom <geste déictique> tu n'as pas quoi ↗ |
| 3 | E1 | Mon crayon |
| 4 | Ens2 | <geste expressif> Va dans ta réserve <geste déictique> <éloignement E1> (00'11) |
| 5 | E1 | Y en a pas : |
| 6 | Ens2 | Oui mais <geste expressif> <rapprochement E> je n'sais pas où madame met ses crayons hein prénom E1 : |

Figure 5 – Exemple de transcription utilisée pour les analyses des corpus

2.4.2 L'élément déclencheur d'une séquence parenthétique

Avant d'entamer les analyses quantitatives et qualitatives des distances proxémiques et de la kinésie coverbale des enseignantes dans les échanges qu'elles ont avec les apprenants, apportons un éclairage sur l'élément déclencheur qui pousse l'élève à ouvrir une séquence parenthétique. Dans nos corpus, nous avons remarqué qu'il est systématiquement le même : la présence d'un obstacle. Nous avons identifié trois façons par lesquelles un élève ouvre une séquence parenthétique et signale un obstacle ainsi que deux types de difficulté (Figure 6). Parmi les trois manières de signaler une difficulté, il s'agit soit d'interpeler, soit de poser une question, soit de réagir à des énoncés antérieurs de l'enseignante, mais n'étant pas échangés spécifiquement avec l'élève qui ouvre la séquence parenthétique. En ce qui concerne les deux types de difficulté, il s'agit soit d'un obstacle que nous nommons *cognitif*, soit d'un obstacle que nous appelons *matériel*.

| I Séquence parenthétique avec 1 EA (00'32) | | |
|--|------|--|
| 1 | E1 | Comment on fait le k ↗ <rapprochement Ens> |
| 2 | Ens1 | Quel k ↗ <buste penché en avant> |
| 3 | E1 | Là : |

| L Séquence parenthétique avec 1 EO (00'22) | | |
|--|------|--|
| 1 | E1 | Madame je la trouve plus heu : |
| 2 | Ens2 | Qu'est-ce que tu n'trouves pas ↗ <buste face E1> |
| 3 | E1 | La : feuille |

| N Séquence parenthétique avec 1 EA (00'15) | | |
|--|------|---|
| 1 | E1 | En rouge ↗ |
| 2 | Ens2 | Qui a dit en rouge ↗ |
| 3 | Es | <i>Prénom E1</i> |
| 4 | Ens2 | <rapprochement E1> Non+ <geste expressif> crayon gris+ <geste déictique> vas-y ++ <geste expressif> tu l'entoures entourer c'est comme ça <geste iconique> VOilà ↘ ++ très bien |

Figure 6 – Extraits de trois transcriptions pour analyser l'élément déclencheur d'une séquence parenthétique

Dans la séquence parenthétique I, l'élève **pose une question** à l'enseignante pour lui signaler un obstacle **cognitif**. Dans la séquence parenthétique L, l'élève **interpelle** l'enseignante pour un obstacle **matériel**. L'élève qui ouvre la séquence parenthétique N **réagit à un énoncé** de l'enseignante pour lui faire part d'un obstacle **cognitif**.

Chapitre 4 – Analyses des distances proxémiques

Nous débuterons nos analyses des corpus, dans le chapitre 4, avec les analyses liées aux distances proxémiques. Dans un premier temps, nous opèrerons, d'une part, un comptage des rapprochements entre les enseignantes et les élèves allophones et entre les enseignantes et les élèves ordinaires au sein du corpus global. Cette comparaison quantitative permettra une comparaison des pratiques corporelles des enseignantes à l'égard des élèves ordinaires et à l'égard des élèves allophones : remarque-t-on une différence dans la fréquence des rapprochements effectués entre les enseignantes et les EO et entre elles et les EA ? quelle explication pouvons-nous leur donner ? Dans un second temps, nous analyserons les différentes configurations des distances proxémiques – quantitativement et qualitativement – au sein du corpus EO + EA pour faire émerger des récurrences entre les pratiques des enseignantes envers chaque groupe d'élèves : entre les configurations publique, sociale, personnelle éloignée et personnelle proche, y en a-t-il plus utilisées que d'autres ? remarque-t-on des différences d'utilisation par les enseignantes entre les élèves allophones et les élèves ordinaires ?

1. Comparaison quantitative des rapprochements entre enseignantes-élèves ordinaires et enseignantes-élèves allophones

Dans le corpus global, nous avons comptabilisé le nombre de fois où un rapprochement « significatif » a lieu entre l'enseignante et un élève ordinaire ou un élève allophone. Nous entendons par rapprochement significatif tout rapprochement clairement visible et lié à une interaction entre l'élève et l'enseignante dans laquelle s'opère le rapprochement. En d'autres termes, nous avons comptabilisé tout déplacement accompagné d'énoncés verbaux, qu'il soit effectué par l'enseignante ou par l'apprenant. Dans ce dernier cas, il est récurrent que l'enseignante soit dans une position assise et non debout. Nous n'avons pas comptabilisé les rapprochements « silencieux » ni les échanges entre l'enseignante et l'élève pour lesquels il n'y a aucun rapprochement entre les deux corps. Aucune attention n'a été portée sur une configuration précise des distances proxémiques qui seront mobilisées plus loin dans l'analyse qualitative. Nous avons cherché, par ce travail de comptabilisation des rapprochements enseignante-élèves ordinaires et enseignante-élèves allophones, à objectiver notre regard sur les données pour identifier l'existence d'une proxémie différenciée, d'une part, en fonction du type d'élève et, d'autre part, en fonction de l'enseignante.

En ce qui concerne l'enseignante 1, pour les 185 minutes d'enregistrement, nous avons comptabilisé 154 rapprochements à l'initiative de l'enseignante : 46 rapprochements envers les

élèves ordinaires et 108 rapprochements envers les élèves allophones. Par ailleurs, on a comptabilisé 236 rapprochements à l'initiative des élèves : 194 rapprochements des élèves ordinaires vers leur enseignante et 42 rapprochements vers l'enseignante 1 de la part des élèves allophones (Figure 7). Il est important de noter que pour les rapprochements entre l'enseignante et les élèves ordinaires effectués à l'initiative de l'enseignante, 21% ont eu lieu en position debout et 79% en position assise (Figure 8), de même que ceux entre l'enseignante et les élèves allophones, 19% se font en position assise et 81% en position debout (Figure 9). Ces rapprochements sont permis par le déplacement du corps des élèves vers l'enseignante ou par le déplacement du buste de l'enseignante vers les élèves lorsqu'ils sont placés à proximité (devant ou à côté d'elle). Cette position assise, à laquelle l'enseignante 1 a recours, aboutit à une multiplication des déplacements des élèves vers elle, ce qui explique le taux élevé de ces derniers.

Sur 132 minutes d'enregistrement de l'enseignante 2, nous avons comptabilisé 70 rapprochements vers les élèves ordinaires et 65 rapprochements vers les élèves allophones. Lorsque c'étaient les apprenants qui se déplaçaient, nous avons recensé 12 rapprochements de la part d'élèves ordinaires contre 10 de la part d'élèves allophones (Figure 10). L'enseignante 2 reste la majeure partie du temps debout et nous n'avons donc pas comptabilisé de rapprochement dans la relation enseignante-élèves lorsqu'elle était assise.

Pour effectuer une comparaison recevable entre les déplacements dans les échanges enseignante-élèves ordinaires et enseignante-élèves allophones, nous avons divisé le nombre total de rapprochements par le nombre d'élèves concernés⁷ ; la réponse obtenue divisée par le nombre total de minutes enregistrées⁸ sur base desquelles nous avons comptabilisé le nombre de rapprochements ; cette équation réalisée, la réponse a été multipliée par 50 pour obtenir un nombre de rapprochements par élève par période de 50 minutes (le temps d'une séance de cours). Infra, l'équation effectuée pour chaque donnée comptabilisée :

$$\frac{\text{Nombre total de rapprochements : Nombre d'élèves (EO ou EA)}}{\text{Nombre total de minutes d'enregistrement}} \times 50$$

Enfin, les résultats obtenus ont été encodés dans *Excell* pour concevoir les graphiques qui nous permettent de visualiser aisément les différents rapprochements réalisés dans les échanges enseignante 1-élèves ordinaires et enseignante 1-élèves allophones, enseignante 2-

⁷ Soit 13 pour les élèves ordinaires et 5 pour les élèves allophones.

⁸ 185 minutes pour l'enseignante 1 et 132 minutes pour l'enseignante 2.

élèves ordinaires et enseignante 2-élèves allophones, et enfin, dans les échanges enseignantes-élèves ordinaires et enseignantes-élèves allophones (Figure 11).

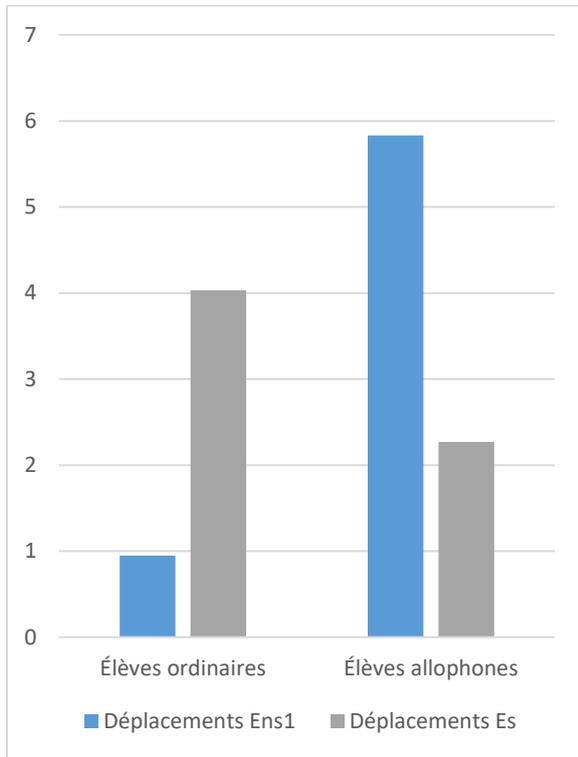


Figure 7 – Nombre de rapprochements par élève par période de 50 minutes (relation Ens1-Es)

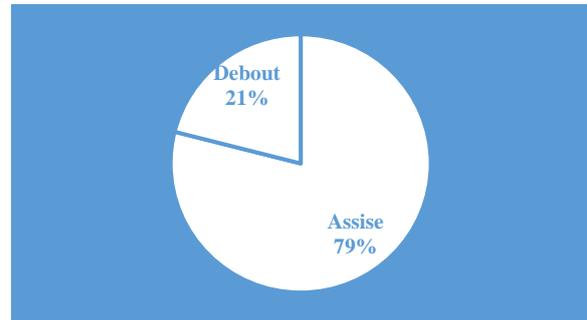


Figure 8 – Position Ens1 par période de 50 minutes (relation Ens1-EO)

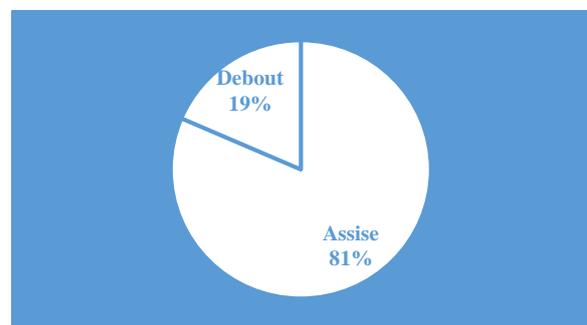


Figure 9 – Position Ens1 par période de 50 minutes (relation Ens1-EA)

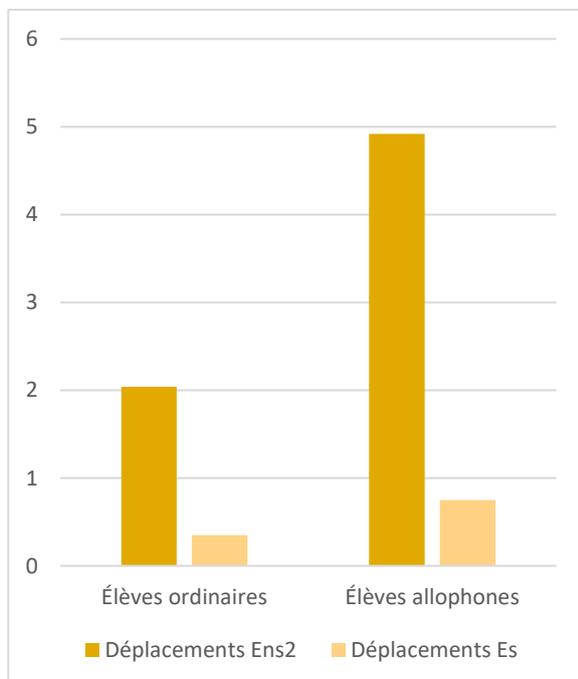


Figure 10 – Nombre de rapprochements par élève par période de 50 minutes (relation Ens2-Es)

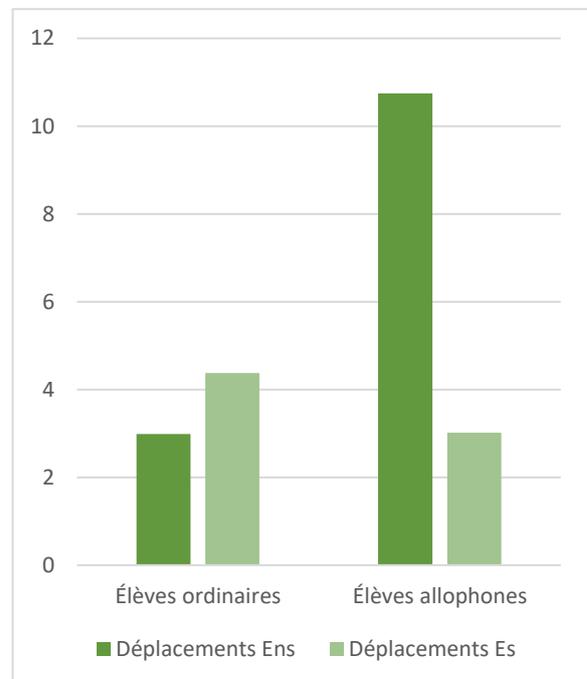


Figure 11 – Nombre de rapprochements par élève par période de 50 minutes (relation Ens1-Es + Ens2-Es)

Comme l'indiquait Moulin (2004), il est possible d'observer une différence dans la position et les déplacements d'un enseignant dans l'espace-classe en fonction de son âge et de son expérience professionnelle et c'est ce que nous avons remarqué dans notre corpus. Cependant, nous constatons que quels que soient la position préférée des enseignantes et leur profil, leurs déplacements témoignent d'une attention particulière accordée à l'égard des élèves allophones. En effet, rappelons-le, Forest (2006) avançait que, grâce aux distances proxémiques, l'enseignant est capable d'assurer l'étayage des élèves en difficulté en même temps qu'il gère la progression de la séance ainsi que l'occupation des élèves plus avancés.

L'enseignante 1 privilégie une position assise au bureau de substitution en plaçant deux élèves allophones proche d'elle pour leur offrir une aide constante. Il est intéressant de noter qu'elle procède de cette façon avec trois autres élèves au cours des 185 minutes d'enregistrement : un élève qui semble en grande difficulté, un francophone dit « vulnérable », puis un autre élève qui paraît avoir besoin d'une aide temporaire pour atteindre le même niveau que le groupe-classe dans une certaine activité et enfin, un élève en avance dans les exercices par rapport au groupe-classe à qui l'enseignante demande de venir s'asseoir à côté d'elle pour s'entraîner à la lecture d'une histoire. Cette position assise et ces rapprochements entre les corps sont une manière de différencier les apprentissages et d'accorder une attention spécifique aux élèves selon leurs besoins. En outre, étant donné qu'elle est régulièrement en position assise, le nombre de rapprochements des élèves ordinaires vers cette enseignante est très élevé car ceux-ci sont amenés à la rejoindre pour lui poser une question ou faire corriger un exercice.

L'enseignante 2 privilégie une position debout et se déplace beaucoup dans le local pour aller à la rencontre des élèves, ordinaires ou allophones. Nous avons remarqué un nombre élevé de rapprochements vers les élèves allophones, surtout dans les moments consacrés à la réalisation d'exercices de manière individuelle pour veiller à la compréhension des consignes ou encore dans les moments de mise en commun de ces exercices. L'enseignante se rapproche également d'élèves ordinaires en difficulté temporaire pour les guider dans la réalisation d'une tâche, mais laisse les autres élèves, ceux qui suivent le déroulement d'une séance de manière aisée, progresser de manière plus autonome et se déplace donc moins souvent vers eux. Nous avons constaté également que les déplacements effectués par les élèves dans les échanges avec l'enseignante sont en réalité, la plupart du temps, demandés par cette dernière. En effet, lorsque les élèves ordinaires ou allophones se déplacent, c'est quand l'enseignante leur demande de venir à l'avant de la classe ou encore lorsqu'elle fait se déplacer tout le groupe-classe pour observer et commenter les productions de chaque élève à leur place.

2. Comparaisons quantitative et qualitative des configurations de la proxémie enseignante entre élèves ordinaires et élèves allophones

Pour effectuer des comparaisons quantitative et qualitative des configurations de la proxémie enseignante entre EO et EA, nous diviserons en deux parties les analyses : une première partie consacrée aux séquences parenthétiques initiées par des élèves ordinaires et une seconde partie dédiée aux séquences parenthétiques ouvertes par des élèves allophones.

2.1 Séquences parenthétiques initiées par les élèves ordinaires

Au sein de la séquence B, l'apprenant, qui n'apparaît pas dans le champ de vision de l'appareil photo, pose une question à l'enseignante, que nous ne voyons pas non plus dans un premier temps. Au tour de parole 2, l'enseignante apparaît et se dirige vers l'avant de la classe, devant le tableau : elle se situe alors à une configuration **publique** par rapport à l'élève qui lui a posé une question. Elle répond à E1 en fournissant en même temps les explications au reste de la classe. Au milieu du tour de parole 2, elle se rapproche de E1, mais reste à une distance de configuration publique et puis, recule et s'éloigne de nouveau.

Dans la séquence parenthétique C, E1 est caché du champ de vision de l'appareil photo, mais lorsqu'il interpelle l'enseignante, celle-ci se déplace vers lui pour observer quelque chose sur son banc – car il prétend qu'une image n'a pas été traitée par l'enseignante lors de la séance d'explication. À sa hauteur, elle se situe à la configuration **sociale**, soit environ 1m20. Dès qu'elle aperçoit l'image dont l'élève parle, elle marque un léger temps d'arrêt et repart en arrière pour s'éloigner de lui et entamer son explication, qui profite également au reste de la classe, comme dans les échanges A et B. Alors, elle est à une distance proxémique de configuration **publique** pour tous les élèves avec qui elle a échangé.

Lorsque E1 pose une question à l'enseignante dans la séquence E, celle-ci ne se déplace pas vers lui ; elle continue de distribuer les feuilles aux autres élèves et est à une configuration publique pour s'occuper de l'ensemble du groupe-classe, élève après élève. Au tour de parole 4, elle semble se rapprocher de lui, mais c'est uniquement pour continuer son action ; elle se trouve environ à un mètre de l'apprenant, c'est-à-dire à une distance de configuration **sociale** pour jeter un œil sur sa feuille. Ensuite, elle passe de nouveau à une configuration **publique** afin de continuer à distribuer les feuilles aux autres élèves.

Au sein de la séquence parenthétique F, l'enseignante est assise devant la classe lorsque E1, qui est caché du champ de vision de l'appareil photo, lui pose une question. Elle ne lui

répond pas de suite car elle est occupée à aider les deux élèves allophones qui se trouvent devant elle. Par rapport à E1, elle tient une place de configuration **publique** et ne modifie pas cette configuration bien qu'elle lui fournisse une réponse suite à sa question d'ordre cognitif.

Dans un premier temps, dans la séquence J, l'enseignante est cachée du champ de vision de l'appareil photo parce qu'elle se trouve à son bureau : elle se situe à la configuration **publique** par rapport à E1 et E2. Il ne semble cependant pas qu'elle soit à cette distance pour faire passer une consigne ou contrôler le groupe-classe ; au contraire, elle indique la fonction de cette distance au tour de parole 5 : l'enseignante cherche deux objets. Ensuite, au tour de parole 7, lorsqu'elle répond à l'interrogation des E1 et E2, elle se déplace et se rapproche du groupe d'élèves. Ainsi, elle passe de la configuration publique à la configuration **sociale** pour E1 mais reste à une configuration **publique** pour E2. Cette distance permet à l'enseignante d'animer un plus petit groupe d'élèves, rassemblés dos au tableau et devant le groupe-classe, qu'elle prend tout de même en compte. En effet, lors du tour de parole 7, elle capte l'attention des élèves restés assis en soutenant leur regard. C'est seulement à la fin de ce tour de parole qu'elle tourne la tête et pose son regard sur E1 pour enchaîner avec son énoncé suivant qui a pour but de donner une consigne à E1, parmi les élèves « isolés », d'où la configuration sociale.

Lorsque E1 interpelle l'enseignante au sein de la séquence parenthétique L, elle se trouve à une distance proxémique avec configuration **publique** (E1 est celui avec son pull orange). Bien qu'elle fasse un pas vers l'avant pour se rapprocher de E1, elle ne change pas la configuration de son corps, qui se trouve encore à une distance publique ; ainsi, elle continue à contrôler le groupe-classe et à gérer le déroulement de son activité tout en s'adressant à E1 et gérant sa difficulté. Elle se retourne ensuite et écrit son prénom au tableau pour l'inscrire sur la liste de feuilles à photocopier : c'est parce qu'elle doit rester devant le tableau que sa configuration n'est pas modifiée.

E1 attend, au sein de la séquence parenthétique O, que l'enseignante se rapproche plus près de sa place avant de lui poser sa question. Dès lors, l'enseignante ne se rapproche pas spécifiquement de lui et lui répond de la place où elle se trouve : elle occupe une distance de configuration **publique**. Sa réponse, au tour 2, s'adresse également au reste du groupe-classe. Pour cette raison et le fait qu'elle soit occupée à trier ses feuilles, l'enseignante se situe dans une configuration publique qui sert à donner une consigne – ce qu'elle fait en même temps qu'elle répond à E1.

Dans la séquence P, lorsqu'E1 pose une question d'ordre matériel à l'enseignante, celle-ci se rapproche légèrement de lui, en fait elle se dirige vers un autre élève et passe près de la place de E1 en le regardant, mais ne s'arrête pas auprès de lui. Elle lui répond, au tour de parole 3, en marchant et en continuant l'échange qu'elle a entrepris avec un autre apprenant. Nous pouvons dire donc que la configuration de sa distance proxémique est **publique**. C'est uniquement à la seconde interpellation que l'enseignante modifie la configuration de cette distance en **personnelle éloignée** pour aider l'élève à trouver une solution à sa difficulté.

2.2 Séquences parenthétiques initiées par les élèves allophones

Lorsque l'élève réagit aux propos de l'enseignante, dans la séquence parenthétique A, celle-ci se trouve à une distance de configuration **publique** : elle est en train d'expliquer la différence entre les Indiens d'Amérique et les Indiens d'Inde grâce à la carte du monde qu'elle tient entre ses mains et ce, à tout le groupe-classe. Elle se rapproche de l'élève, au tour de parole 2, pour entendre ce qu'il lui dit, mais la configuration de son déplacement n'est pas modifiée. La réponse de l'enseignante qui fait suite à l'énoncé de l'élève profite à l'ensemble de la classe : c'est sans doute pour cette raison que l'enseignante reste à une distance de configuration publique. À la fin du tour de parole 6, elle se dirige vers son bureau et quitte le champ de vision de l'appareil photo.

Dans la séquence D, E1 fait face à un obstacle d'ordre matériel et interpelle l'enseignante pour qu'elle lui vienne en aide. Cette dernière est occupée à distribuer des feuilles, et se préoccupe de E1 lorsqu'elle arrive à sa hauteur. Ce n'est pas l'enseignante qui aide l'élève à régler sa difficulté, mais l'élève assis à côté de lui. Dès lors, l'enseignante se situe à une distance ayant une configuration **sociale**, soit entre 60 et 80cm. Cette configuration lui permet tout de même de représenter à l'apprenant la raison pour laquelle il faisait face à un obstacle d'ordre matériel.

Dans la séquence G, E1 pose une question à l'enseignante alors qu'elle est assise juste devant lui et que celle-ci est occupée avec d'autres élèves. Nous savons, après avoir interrogé l'enseignante, qu'elle a placé les 2 EA devant elle de manière consciente et pour une raison simple : elle peut les aider plus facilement dans leurs apprentissages. Dès lors, une fois assise, sa place est à la configuration **sociale**, celle qui sert à prendre en charge un petit groupe d'apprenants. Au tour de parole 2, elle se penche pour désigner quelque chose sur la feuille de E1 et entre dans une configuration **personnelle éloignée** pendant 1 à 2 secondes. Bien qu'il s'agisse d'une configuration de « contrôle » sur un élève, nous pouvons dire que l'enseignante

est clairement dans une configuration d'aide. Cependant, sa position assise et la position des apprenants allophones qui se tiennent également assis devant elle, ne lui permet pas d'entrer dans la configuration personnelle proche. La même situation se produit au tour de parole 5.

Comme pour l'échange G, dans la séquence H, l'enseignante est assise juste devant E1 lorsque celui-ci réagit à ses propos. Elle se situe donc à une configuration **sociale**, mais au tour de parole 2, lorsqu'elle se penche en avant pour désigner quelque chose sur la feuille de E1, elle passe dans une configuration **personnelle éloignée** pour les mêmes raisons que dans la séquence précédente. Cette configuration dure 1 à 2 secondes. Lorsque E2 réagit aux propos de l'enseignante, celle-ci se trouve également à une distance de configuration sociale et ne la modifie pas.

Au sein de la séquence parenthétique I, E1 pose une question à l'enseignante qui se rapproche au tour de parole 1 : la configuration de la distance proxémique entre elle et E1 est **sociale** car elle se trouve à environ 1 mètre de l'élève. Son objectif est de contextualiser la demande de E1. Ensuite, au tour de parole 2, elle se penche en avant et atteint la configuration **personnelle éloignée** pendant 2 à 3 secondes qui lui permet de regarder sur la feuille de l'apprenant pour identifier son obstacle. Elle se déplace vers le tableau pour répondre à la difficulté cognitive de E1 et se situe finalement à une configuration **publique** car elle doit utiliser le tableau pour répondre à sa question initiale.

Au sein de la séquence K, suite à l'interpellation de E1, l'enseignante se rapproche de lui et entre dans la configuration **sociale**. Bien qu'elle désigne un endroit sur la feuille d'exercices de l'élève et qu'elle semble l'aider individuellement, l'enseignante se situe à une configuration sociale et non personnelle proche ou éloignée. Elle s'éloigne ensuite de E1 pour gérer les interactions avec d'autres élèves (00'11) et passe dans la configuration publique. Au tour de parole 5, quand E1 l'interpelle à nouveau, elle se rapproche et entre dans la configuration sociale ou personnelle éloignée ; il est impossible de connaître avec précision la distance proxémique entre les interactants car ils disparaissent du champ de vision de l'appareil photo.

Dans la séquence parenthétique M, l'enseignante se situe à une configuration publique de la distance qui l'éloigne de E1. Lorsqu'il l'interpelle, l'enseignante se rapproche et se trouve ensuite à une configuration **personnelle éloignée**. Quoiqu'elle se soit rapprochée de lui afin de l'aider à trier ses feuilles, elle se tient « à bout de bras » et non à une configuration personnelle proche qui est celle liée à une fonction d'aide d'un élève en particulier. Le rapprochement entre

l'enseignante et l'apprenant dure 15 secondes, ce qui est plutôt rare pour la configuration personnelle éloignée.

Au sein de la séquence N, l'enseignante, située à une configuration publique de E1 quand il réagit à ses énoncés, se rapproche et se trouve, au tour de parole 4, à une configuration **sociale**. Bien qu'elle ait réalisé ce rapprochement pour aider E1 à s'y retrouver sur sa feuille d'exercices, l'enseignante n'entreprend pas de s'inscrire dans une configuration personnelle éloignée ou proche, mais reste à une distance évaluée entre 60 et 80cm.

À travers ces analyses, nous remarquons de manière formelle que la configuration principalement utilisée par les enseignantes envers les élèves ordinaires est la publique, à raison de 9 utilisations contre 2 envers les élèves allophones. En ce qui concerne la configuration sociale, elle est employée 3 fois à l'attention des élèves ordinaires et à 6 reprises dans les séquences avec les élèves allophones. Enfin, la configuration personnelle éloignée est utilisée de manière privilégiée pour les élèves allophones, à raison de 4 fois contre 1 seule fois pour les élèves ordinaires (Figure 12). Nous pouvons affirmer que les enseignantes favorisent les rapprochements à configuration plus proche pour les échanges avec les apprenants allophones tandis que pour ceux avec les apprenants ordinaires, elles n'hésitent pas à répondre à leur question ou à leur interpellation – aucune réaction envers des énoncés antérieurs des enseignantes n'est effectuée par des élèves ordinaires⁹ – à une configuration plus éloignée.

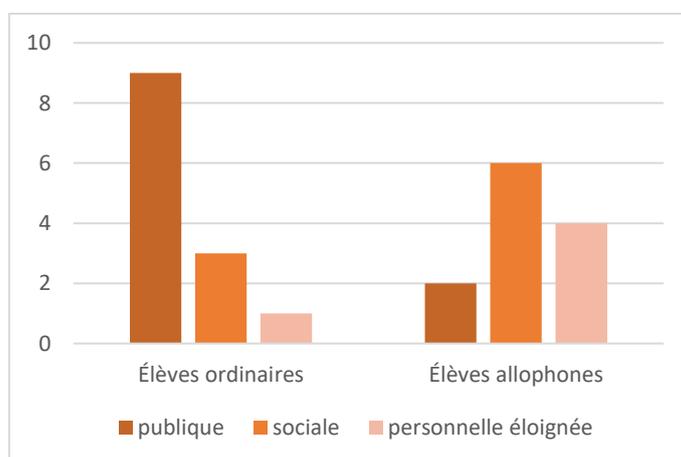


Figure 12 – Nombre de configurations des distances proxémiques selon leur type (relation Ens-EO et Ens-EA)

D'un point de vue fonctionnel, nous soulignons que la configuration publique sert à donner des explications à l'ensemble du groupe-classe, soit à partir d'un élément soulevé par un apprenant en particulier, soit par l'initiative de l'enseignante. Elle sert également à gérer le

⁹ Cf. 2.4.2 L'élément déclencheur d'une séquence parenthétique (p.59-60).

groupe-classe dans la distribution ou le rangement de feuilles dans le classeur. Puis, la configuration sociale sert à fournir une aide individuelle ou à un petit groupe d'élèves et à visualiser la feuille d'un apprenant pour constater d'où vient l'obstacle qui le freine. Enfin, la configuration personnelle éloignée permet à l'enseignante de venir en aide de manière approfondie à un élève en plus grande difficulté. La configuration personnelle proche, quant à elle, n'est pas apparue dans notre corpus d'analyse. Comme l'indiquaient les auteurs ayant mis au point ces quatre configurations, il s'agit de celle qui reste la plus rare. En outre, nous remarquons que, selon la manière dont un élève s'adresse à son enseignante, l'obstacle auquel il fait face est variable pour les élèves ordinaires alors qu'il reste systématiquement identique pour les élèves allophones. Par exemple, un élève ordinaire peut poser une question suite à un obstacle matériel et un autre suite à un obstacle cognitif, alors qu'un élève allophone s'adresse à son enseignante de cette manière toujours à cause d'un obstacle d'origine cognitive.

3. Fréquence élevée des configurations sociale et personnelle éloignée dans les rapprochements enseignantes-élèves allophones

La comparaison quantitative des rapprochements entre enseignantes-élèves ordinaires et enseignantes-élèves allophones a permis de constater que, proportionnellement au nombre d'élèves, les enseignantes se déplacent trois fois plus vers les EA par rapport aux EO. D'autre part, les EO se rapprochent environ 1,5 fois plus vers leurs enseignantes que les EA. Cela s'explique pour deux raisons concernant l'enseignante 1 : la première est que celle-ci privilégie la position assise invitant les élèves à aller davantage vers elle, et la seconde est qu'elle place des EA à côté d'elle alors ils sont moins souvent amenés à se diriger vers leur enseignante.

La comparaison quantitative des configurations de la proxémie enseignante entre élèves ordinaires et élèves allophones nous démontre que la configuration privilégiée pour les EO est la publique alors que les deux types privilégiés pour les EA sont la sociale et la personnelle éloignée. Ces résultats reflètent effectivement le nombre plus élevé de rapprochements dans la relation enseignantes-élèves allophones. Enfin, la comparaison qualitative des configurations de la proxémie enseignante entre EO et EA marque l'attention particulière accordée aux EA dans les fonctions des rapprochements de deux corps. Effectivement, plus l'enseignante est proche, plus elle peut fournir une aide individuelle à un élève et donc pratiquer une différenciation afin de répondre à des besoins spécifiques.

Chapitre 5 – Analyses de la kinésie coverbale

Nous poursuivons nos analyses des corpus, dans le chapitre 5, avec les analyses liées à la kinésie coverbale des enseignantes. Premièrement, nous comptabiliserons le nombre précis de gestes utilisés par les enseignantes au sein du corpus EO + EA. Pour percevoir si les enseignantes répondent de manière spécifique aux élèves allophones, il est nécessaire d'objectiver le regard sur leurs comportements corporels vis-à-vis des élèves ordinaires et des élèves allophones : remarque-t-on une différence dans la fréquence des gestes utilisés avec les EO et avec les EA ? entre les gestes déictiques, iconiques, expressifs et de battement, y en a-t-il plus utilisés que d'autres ? Deuxièmement, nous mettrons en lumière les fonctions des gestes utilisés par les enseignantes à l'égard des élèves allophones pour répondre aux questions de l'approche fonctionnelle. Parce qu'on s'intéresse à la coprésence du mouvement corporel et de la parole, nous nous baserons sur la typologie du geste coverbal ayant une intention pédagogique pour en déterminer la fonction dans les échanges : remarque-t-on des différences fonctionnelles dans les gestes employés par les enseignantes entre EA et EO ?

1. Comparaisons quantitative et qualitative entre les gestes des enseignantes à l'égard des élèves ordinaires et les gestes à l'égard des élèves allophones

Au sein du corpus EO + EA, nous avons relevé 52 gestes utilisés par les enseignantes. Parmi ces 52 gestes, 39 ont été utilisés dans la relation avec les élèves allophones et 13 dans la relation avec les élèves ordinaires. Dès lors, pour chaque groupe d'élèves, nous avons divisé le nombre de gestes utilisés à leur égard par le nombre total de secondes¹⁰ des séquences parenthétiques qu'ils ont ouvertes. Ensuite, nous avons multiplié le résultat par 60 pour obtenir le nombre de gestes utilisés par les enseignantes par groupe d'élèves (EO et EA) par minute. Nous obtenons ces calculs :

- Pour les EA, $39 : 190 \times 60 = 12,31 \text{ gestes/min.}$
- Pour les EO, $13 : 166 \times 60 = 4,69 \text{ gestes/min.}$

Nous constatons que les enseignantes ont recours à davantage de gestes avec le groupe d'élèves allophones (Figure 13), soit quasiment trois fois plus de gestes utilisés par les enseignantes à l'attention des élèves allophones par rapport aux élèves ordinaires.

¹⁰ 190 secondes pour le groupe d'élèves allophones et 166 secondes pour le groupe d'élèves ordinaires.

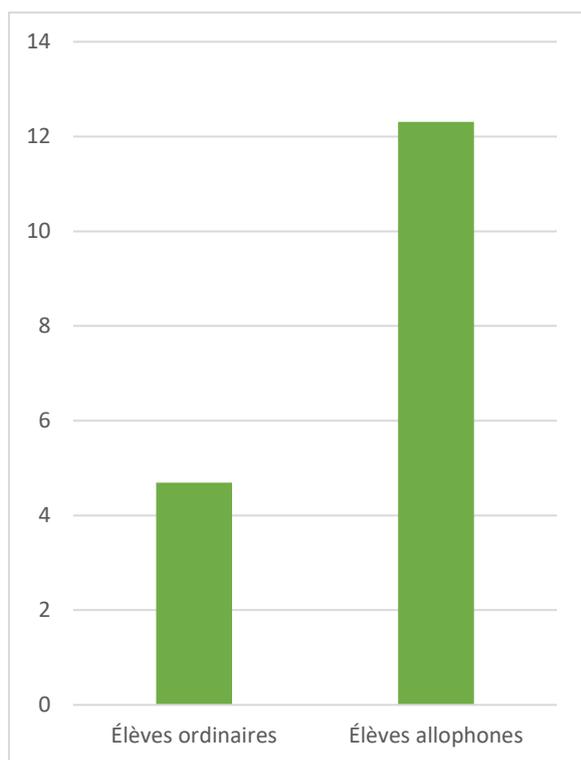


Figure 13 – Nombre de gestes utilisés par groupe d'élèves par minute

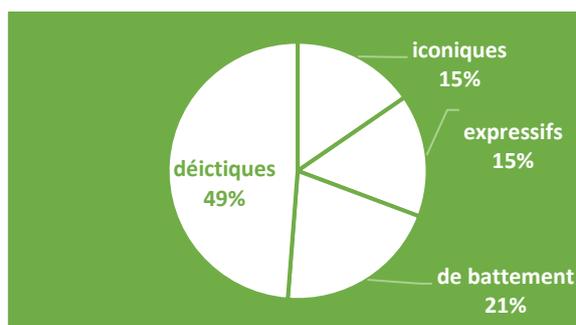


Figure 14 – Typologie des gestes utilisés par les enseignantes (relation Ens-EA)

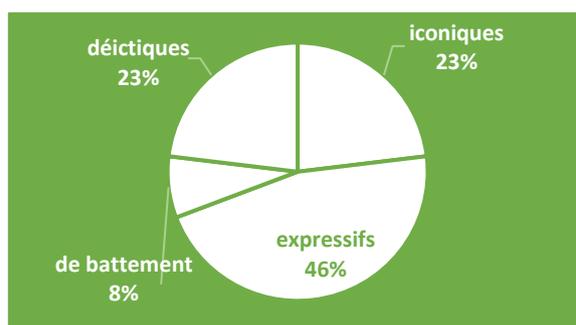


Figure 15 – Typologie des gestes utilisés par les enseignantes (relation Ens-EO)

En ce qui concerne le type de gestes utilisés par les enseignantes si elles se trouvent face à des élèves allophones (Figure 14), on remarque que les enseignantes utilisent 49% de gestes déictiques, soit presque la moitié de la totalité des gestes utilisés avec ce groupe d'élèves. Nous pouvons supposer que la fonction référentielle dans laquelle sont classés les gestes déictiques sert d'appui aux explications des enseignantes envers les apprenants allophones pour qu'ils perçoivent de manière plus visuelle les énoncés oraux de ces dernières. Ensuite, en deuxième position viennent les gestes de battement qui permettent aux enseignantes de structurer leurs énoncés. Étrangement, les gestes iconiques arrivent en troisième position à 15%, ex-aequo avec les gestes expressifs. Effectivement, nous pouvons penser qu'ils seraient davantage utilisés par les enseignantes comme support à des explications, comme pour les déictiques, mais visiblement, dans notre corpus, ce sont ces derniers qu'elles privilégient contre les iconiques. Les gestes de battement, quant à eux, représentent 21% de la totalité des gestes employés par les enseignantes avec les apprenants allophones. Ces gestes servent de structuration aux énoncés des enseignantes ; dès lors, il semblerait qu'ils leur soient utiles dans certains moments d'explication ou de contextualisation. Nous analyserons plus précisément les fonctions que chaque type de geste poursuit.

Par rapport aux élèves ordinaires (Figure 15), les enseignantes utilisent majoritairement des gestes expressifs qui témoignent leur adhésion à leurs énoncés ; nous émettons l'hypothèse qu'elles utilisent plus facilement ces gestes avec les élèves ordinaires car les tâches purement scolaires seraient plus vite atteintes et nécessiteraient moins d'explications ou de contextualisations à l'aide de déictiques, comme le montre le graphique précédent. En seconde position, nous retrouvons les gestes déictiques et iconiques, ex-aequo, à hauteur de 23%. Il paraîtrait que les enseignantes aient également recours à ces gestes avec les élèves ordinaires pour représenter ou illustrer leurs énoncés. En dernière position se trouvent les gestes de battement, très peu utilisés avec les élèves ordinaires.

La différence d'utilisation entre les gestes déictiques avec les EA et les gestes expressifs avec les EO peut être expliquée par le fait que la relation interpersonnelle entre les enseignantes et les EA présente une plus grande distance cognitive. Par conséquent, elles se voient produire davantage d'explications, de développements d'idées et de représentations à l'aide de gestes déictiques envers les EA plutôt qu'envers les EO. Avec ces derniers, l'écart cognitif moins grand permet aux enseignantes une plus grande liberté dans le recours aux gestes expressifs.

2. Analyse qualitative des gestes des enseignantes à l'égard des élèves allophones selon l'élément déclencheur d'une séquence parenthétique

Dans ce dernier point, nous mentionnerons les différents éléments déclencheurs des séquences parenthétiques des échanges entre les enseignantes et les élèves allophones (cf. 2.4.2 *L'élément déclencheur d'une séquence parenthétique*). Ensuite, nous choisirons six séquences parenthétiques pour lesquelles nous détaillerons précisément les gestes coverbaux utilisés ainsi que la fonction qu'ils poursuivent dans l'activité didactique des enseignantes afin de voir comment ces dernières répondent aux obstacles des élèves allophones.

Les huit séquences parenthétiques ouvertes par un élève allophone sont les suivantes : A, D, G, H, I, K, M et N (Annexe 5). On observe des récurrences parmi l'ensemble de ces séquences. En effet, comme l'ont montré la comparaison qualitative des configurations de la proxémie enseignante entre EO et EA, elles révèlent un lien entre la nature de l'obstacle rencontré par l'élève et la manière dont il s'adresse à l'enseignante. Pour les séquences A, H et N, l'élève allophone éprouve une difficulté liée à un obstacle d'origine cognitive et le fait savoir à l'enseignante en réagissant à ses énoncés verbaux. Pour les séquences D, K et M, l'élève allophone signale un obstacle matériel en interpellant l'enseignante. Enfin, les séquences G et I sont ouvertes par un élève allophone qui pose une question pour résoudre un obstacle cognitif.

Pour une analyse plus fine, nous avons choisi les séquences A, D, H, K, M et N pour la raison suivante : deux types d'obstacle seront traités au moins une fois par chaque enseignante. Cela permettra de voir comment chacune d'elle utilise le langage de leur corps pour répondre à un même besoin de la part d'élèves allophones. En outre, parmi les séquences choisies, nous retrouvons tous les types de gestes mentionnés dans la comparaison quantitative entre les gestes des enseignantes à l'égard des élèves ordinaires et les gestes à l'égard des élèves allophones. Nous analyserons d'abord les trois séquences initiées à partir d'une interpellation de l'élève à l'attention de l'enseignante témoignant un obstacle matériel ; il s'agit des séquences D, K et M. Ensuite, nous étudierons les séquences pour lesquelles l'élève allophone réagit aux énoncés de son enseignante afin de signaler un obstacle cognitif ; il s'agit des séquences A, H et N.

Dans la séquence parenthétique D, l'enseignante 1 utilise un geste **iconique** et un geste **de battement**. D'une part, le geste iconique utilisé est un geste iconique mimétique (Figure 16) parce qu'il permet à l'enseignante de représenter les caractéristiques cinétiques de la page du cahier collée à l'autre page ; elle utilise les mouvements de sa main et de son bras pour mimer l'action de décoller. Placé dans la fonction référentielle de la typologie du geste coverbal, ce geste iconique poursuit une fonction d'animation dans la classe. L'enseignante emploie ce geste pour illustrer sa production verbale, mais dans un contexte où elle gère une activité didactique : dans ce cas, afin de faire débiter une activité, elle s'occupe de la distribution d'une feuille à coller dans le cahier. D'autre part, le geste de battement utilisé par l'enseignante sert à rythmer l'énoncé « hein ouais » qui termine son tour de parole, bien qu'ils ne soient pas en parfaite synchronie ; en effet, le mouvement précède l'énoncé de l'enseignante. Il s'agit d'un petit geste rapide de la main constitué de la phase de mouvement *up-down*. Nous soulignons la fonction démarcative de ce geste, qui aide l'enseignante dans la structuration de son énoncé, mais ne lui relevons aucune intention pédagogique.



Figure 16 – Geste iconique de l'Ens1 (1)

Dans la séquence K, l'enseignante 2 utilise deux gestes **déictiques** et un geste **expressif**. En se rapprochant de l'apprenant qui l'interpelle pour témoigner d'un obstacle matériel, l'enseignante n'y prête, dans un premier temps, pas attention et lui désigne, par un geste déictique l'endroit où il doit écrire son prénom (Figure 17). Ce geste poursuit une fonction d'animation dans la gestion d'une activité. Dans un second temps, suite à l'interpellation de l'élève, l'enseignante lui indique sa « réserve » (endroit où se trouve du matériel de secours dans la classe) par un geste déictique (Figure 18) qui poursuit, comme le premier, un objectif d'animation dans la gestion de l'activité. Ensuite, après que l'apprenant n'ait pas trouvé son crayon, il interpelle une nouvelle fois l'enseignante (après 11 secondes) pour spécifier qu'il n'« y en a pas ». L'enseignante réagit à ses énoncés par un geste expressif qui témoigne une certaine exaspération et montre qu'elle est démunie face à sa demande comme l'indique son énoncé. Ce geste expressif n'a pas d'intention pédagogique.



Figure 17 – Geste déictique de l'Ens2 (1)



Figure 18 – Geste déictique de l'Ens2 (2)



Dans la séquence M, l'enseignante 2 a recours à quatre gestes **déictiques** et deux gestes **de battement**. D'un côté, les quatre gestes déictiques utilisés sont concrets car ils désignent chacun un objet présent dans la réalité des interlocuteurs : le premier pointe la feuille numéro un (Figure 19), le second désigne la feuille numéro un et l'enseignante la prend en même temps dans sa main pour la montrer à l'élève (Figure 20), le troisième désigne la feuille numéro deux de la même manière que pour le deuxième geste déictique et le quatrième pointe le classeur de l'élève afin qu'il puisse y ranger ses feuilles. Ces gestes déictiques concrets permettent de représenter le contenu verbal de l'enseignante et poursuivent une fonction d'animation. Effectivement, il s'agit de gestes utilisés dans la gestion d'une activité qui demande aux apprenants de classer les feuilles réceptionnées par l'enseignante dans leur classeur. Conjointement, les trois gestes de battement (Figure 21) sont employés par l'enseignante 2 dans une fonction de gestion d'une activité. En même temps qu'elle énumère les feuilles, elle produit un geste de battement de sa main droite pour placer les feuilles dans sa main gauche. Ces gestes recouvrent un mouvement *in-out* qui permet de montrer les feuilles à l'apprenant et, en même

temps, les faire bouger vers sa main gauche. Ils poursuivent dès lors un enjeu signifiant dans le contenu pragmatique et rythmé, simultanément, le contenu verbal de l'enseignante pour le structurer.



Figure 19 – Geste déictique de l'Ens2 (3)



Figure 20 – Geste déictique de l'Ens2 (4)



Figure 21 – Geste de battement de l'Ens2

Dans la séquence A, l'enseignante 1 utilise quatre gestes **déictiques**, deux gestes **expressifs** et un geste **iconique**. Un apprenant allophone réagit aux énoncés de l'enseignante pour signaler un obstacle cognitif : celui de savoir si les ours polaires viennent de « là », c'est-à-dire d'Amérique selon les énoncés de l'enseignante. Dans un premier temps, cette dernière emploie un geste expressif coactif traduit par un hochement de tête horizontal suivi d'un geste iconique mimétique (Figure 22) qui, réalisés conjointement, signifient à l'élève qu'elle n'entend pas ce qu'il dit parce qu'il parle « comme ça ». Le geste expressif s'accorde avec l'énoncé de l'enseignante comme le geste iconique qui poursuit une fonction d'animation dans la gestion de l'interaction avec cet apprenant en lui demandant de répéter ce qu'il a dit. Concernant les gestes déictiques (Figure 23), ils servent à l'enseignante pour expliquer d'où viennent les ours polaires. Pour ce faire, elle a une carte dans les mains sur laquelle elle pointe différents lieux de manière concrète. Ces pointages sont au service de la gestion de la réponse donnée par l'enseignante à l'élève, qui sert également au groupe-classe, et est donc un geste d'animation. Le second geste expressif que l'enseignante 2 emploie est coactif à ses énoncés et se traduit par un hochement de tête horizontal pour adhérer à son « non » : il n'a pas d'intention pédagogique.



Figure 22 – Geste iconique de l'Ens1 (2)



Figure 23 – Geste déictique de l'Ens1

Dans la séquence parenthétique H, l'enseignante 1 utilise un geste **iconique** et un geste **déictique**. Lorsque l'élève allophone signale un obstacle cognitif à son enseignante en réagissant à ses énoncés destinés au groupe-classe, cette dernière lui répond directement à l'aide d'un geste iconique illustratif (Figure 24) qui aide l'apprenant à se représenter la forme et les contours d'une salopette. Ce geste que l'enseignante 1 utilise est un geste d'information lexicale qui a pour but d'illustrer le sens d'un nouveau mot pour les élèves allophones. En outre, pour que ces élèves aient bien compris le sens de ce mot, elle emploie un geste déictique destiné à pointer concrètement sur la feuille l'image représentant une salopette. Ce geste déictique, occupant une fonction de référentielle, est également un geste d'information lexicale employé par l'enseignante 1 pour s'assurer de la compréhension fine des apprenants allophones.

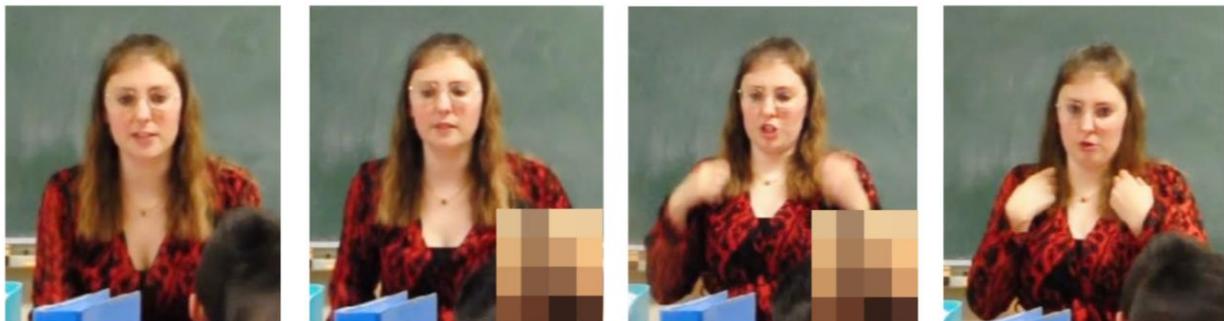


Figure 24 – Geste iconique de l'Ens1 (3)

Dans la séquence N, l'enseignante 2 utilise trois types de gestes : deux gestes **expressifs**, un geste **déictique** et un geste **iconique**. En réagissant aux propos de l'enseignante liés à une explication de consigne, l'apprenant allophone témoigne un obstacle cognitif pour atteindre la réalisation de cette consigne. Pour répondre à cette difficulté cognitive, l'enseignante se rapproche de lui et lui signifie par un geste expressif coactif qu'il ne faut pas entourer en rouge : elle réalise un hochement de tête horizontal simultanément à son « non ». Ce geste expressif traduit l'adhésion de l'enseignante à son énoncé et poursuit une fonction d'évaluation envers

l'énoncé de l'apprenant. Bien qu'il ne s'agisse pas pour l'enseignante d'évaluer la production langagière de l'apprenant, mais plutôt d'évaluer l'objectif poursuivi par cette production langagière, le geste expressif lui permet de désapprouver son intention. Au contraire, lorsque l'apprenant a compris la demande de l'enseignante et qu'il est sur le point de la réaliser, celle-ci l'encourage par un « vas-y » et un hochement de tête vertical pour approuver sa démarche. Le geste déictique, quant à lui, est employé pour pointer le crayon gris de l'apprenant allophone et poursuit une fonction d'animation dans la gestion d'une activité. Pour accomplir la consigne de la tâche, l'enseignante signifie à l'apprenant qu'il doit utiliser un crayon gris et non un crayon rouge. Ce geste déictique aurait pu être considéré comme geste d'information lexicale, mais dans ce cas-ci, il ne s'agit pas d'expliquer à l'élève ce qu'est un crayon gris, mais bien de l'informer qu'il doit prendre son crayon gris pour réaliser l'activité. A contrario, l'enseignante emploie un geste iconique mimétique (Figure 25) pour expliquer à l'élève comment réaliser l'action d'entourer un élément sur sa feuille. Dans ce cas, il s'agit d'un geste d'information lexicale pour faire comprendre à l'apprenant allophone le sens du mot « entourer ».



Figure 25 – Geste iconique de l'Ens2

Nous remarquons que pour les séquences parenthétiques initiées à partir d'une interpellation traduisant un obstacle matériel, la fonction des gestes relevée est celle de l'animation et, plus précisément, dans la gestion des activités. Qu'il s'agisse des gestes iconiques ou déictiques, c'est cette fonction qu'on retrouve dans le langage corporel des enseignantes. Concernant le geste expressif et un des gestes de battement, ils ne poursuivent aucune intention pédagogique tandis que les quatre autres gestes de battement sont signifiants lorsqu'ils sont employés conjointement aux gestes déictiques. Pour les séquences parenthétiques ouvertes par un apprenant allophone qui réagit aux énoncés de son enseignante à cause d'un obstacle cognitif, les trois fonctions de gestes pédagogiques s'y retrouvent et ce, de manière plutôt aléatoire. Les gestes déictiques ont une fonction de gestion d'une activité ou

de représentation d'une information lexicale. Les gestes iconiques expriment une information lexicale ou la gestion d'une interaction. Les expressifs, quant à eux, poursuivent une intention d'évaluation, une intention d'animation d'une activité quand ils sont utilisés conjointement avec le geste iconique ou encore peuvent ne poursuivre aucune fonction.

3. Fréquence élevée des gestes déictiques d'animation des enseignantes face aux obstacles matériel et cognitif des élèves allophones

La comparaison quantitative entre les gestes des enseignantes à l'égard des élèves ordinaires et à l'égard des élèves allophones nous montre que, proportionnellement au nombre d'élèves, environ trois fois plus de gestes sont employés avec les EA qu'avec les EO. Parmi ces gestes, la comparaison qualitative dévoile que près de la moitié des gestes utilisés avec les EA sont des déictiques tandis qu'avec les EO, près de la moitié des gestes utilisés par les enseignantes sont des expressifs. La comparaison qualitative de ces gestes montre que le type de gestes utilisé dépend du public d'élèves et de leurs besoins spécifiques : des déictiques de représentation concrète pour les EA et des expressifs qui témoignent seulement de l'adhésion de l'enseignante à ses énoncés pour les EO.

Afin d'approfondir cette hypothèse, l'analyse qualitative des gestes des enseignantes à l'égard des élèves allophones selon l'élément déclencheur d'une séquence parenthétique nous permet de souligner plusieurs points. D'une part, quand les élèves font face à un obstacle matériel et interpellent leurs enseignantes, ces dernières utilisent principalement des gestes déictiques ou iconiques poursuivant une fonction d'animation dans la gestion d'une activité. En revanche, les gestes expressifs ou de battement ne poursuivent pas une intention pédagogique claire ou doivent être combinés à des déictiques ou iconiques pour en avoir une. D'autre part, lorsque les EA réagissent aux énoncés de leurs enseignantes à cause d'un obstacle cognitif, ces dernières peuvent y répondre par des gestes poursuivant les trois fonctions pédagogiques. Les déictiques ou iconiques, à nouveau, permettent de gérer l'animation ou l'interaction d'une activité et d'informer lexicalement. Les expressifs permettent quant à eux d'évaluer et de gérer l'animation d'une activité lorsqu'ils sont combinés avec les gestes iconiques.

Conclusion

Répondre à une problématique de recherche implique de poser un cadre à celle-ci, c'est-à-dire de la contextualiser dans le temps et dans l'espace. Pour notre part, la recherche s'est établie sur l'observation de deux enseignantes dans une classe de 1^{re} année primaire de l'enseignement ordinaire belge à quelques instants T en 2022. Cette contextualisation a, certes, permis d'apporter des réponses à nos questions mais elle ne permet pas de généraliser les résultats. Cette étude propose un état des lieux de pratiques pédagogiques différenciées en fonction du parcours migratoire et du répertoire linguistique des élèves de deux enseignantes. Elle avait pour objectif, à travers le projet de recherche ethnographique, d'apporter quelques avancées sur le langage corporel de l'enseignant dans les interactions didactiques interlingues.

Notre questionnement a donc porté sur les formes et les fonctions des déplacements (dans l'ensemble du corpus) et des gestes (dans un corpus restreint de séquences parenthétiques mettant en interaction une enseignante et un élève). Les séquences parenthétiques déclenchées par les élèves avaient toujours pour origine un obstacle rencontré par l'élève, soit matériel, soit cognitif.

Les enseignantes, pour gérer l'intervention des élèves au sein des interactions didactiques, adaptent leur gestuelle ou leur configuration de distance proxémique au profil de l'apprenant qui se manifeste. En effet, sur l'ensemble des cinq heures du corpus filmé, on relève, proportionnellement au nombre d'élèves, trois fois plus de rapprochements à l'égard des apprenants allophones qu'en direction des élèves ordinaires. Une étude plus fine des séquences parenthétiques où l'enseignante entre en interaction duale avec un élève, nous a permis de constater que les rapprochements ne sont pas de même nature. Si c'est la configuration publique qui domine avec les élèves ordinaires, ce sont les configurations sociale et personnelle éloignée qui dominent avec les élèves allophones. Ces deux configurations traduisent une aide particulière envers des élèves en difficulté que ce soit lors des moments d'explication d'un exercice ou d'un terme inconnu ou encore lors des moments de mise en commun d'une activité. Elles témoignent donc bien d'une forme de différenciation pédagogique.

Concernant l'utilisation que les enseignantes font des gestes envers leurs élèves, on compte, proportionnellement au nombre d'élèves, trois fois plus de gestes utilisés envers les apprenants allophones qu'envers les apprenants ordinaires si on compare les gestes produits dans le corpus des séquences parenthétiques EO et EA. Parmi ces gestes, les déictiques sont ceux le plus souvent employés à l'égard des élèves allophones ; nous percevons à travers cette

utilisation une attention focalisée sur la modalité visuelle et les signaux moteurs d'énoncés pour en faciliter la compréhension par les élèves allophones. Avec les élèves ordinaires, ce sont les gestes expressifs qui sont davantage utilisés ; il semble que la nécessité de soutenir la fonction référentielle de la communication soit moins prégnante, ce qui laisse plus de place à d'autres fonctions, notamment la fonction expressive. En outre, quoiqu'elles produisent plus de gestes envers les élèves allophones, les enseignantes n'emploient pas des gestes uniquement avec eux auxquels elles n'auraient pas recours avec les apprenants ordinaires. Enfin, les fonctions des gestes des enseignantes envers les élèves allophones poursuivent principalement des fonctions pédagogiques d'animation dans la gestion d'activités et d'information lexicale.

Nous pouvons donc affirmer que les deux enseignantes que nous avons filmées dans le cadre de notre projet de recherche ethnographique prennent en compte les élèves allophones de manière spécifique. Cette prise en compte se manifeste aussi bien dans la gestion des rapprochements des corps que dans l'utilisation qu'elles font de leurs gestes coverbaux. Afin de poursuivre nos analyses, il serait intéressant de mettre en place des séances d'autoconfrontation dans lesquelles les enseignantes observeraient leurs pratiques et les commenteraient. Nous pensons que cela apporterait un regard sur le degré de conscientisation des manifestations corporelles que les enseignantes emploient dans les interactions didactiques avec cette classe de 1^{re} année primaire. Il pourrait être intéressant d'accompagner les enseignantes, par une démarche de recherche-action, dans la découverte de leurs caractéristiques personnelles pour les aider à repérer les principaux paramètres de leur profil gestuel professionnel. Le développement d'une conscience de leur corps enseignant pourrait sans doute les aider à utiliser, de manière encore plus différenciée, leurs ressources de communication non verbale et proxémiques.

Bibliographie

Azaoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat. Université Paul Valéry – Montpellier III. Récupérée le 2 mai 2022 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01111828>

Azaoui, B. (2019). Chapitre 7 - Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel. Dans Mazur-Palandre, A., & Colon de Carvajal, I. (dir.), *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition* (p.181-210). Saint-Martin-d'Hères, France : UGA Editions.

Barbu, S., Forest, D. & Sensevy, G. (2005). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 659-686. Doi : <https://doi.org/10.7202/013914ar>

Bigot, V. (2018). *Analyse des interactions verbales et enseignements des langues*. 3^e cycle. France. Récupéré le 5 mai 2022 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02314832v1>

Bigot, V. (2020). *Découpage de l'interaction*. Notes de cours. Département Didactique des langues, du FLE et du FLS, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Bigot, V. & Guérin, E. (2020). *La langue et la communication : La notion d'interaction*. Notes de cours. Département Didactique des langues, du FLE et du FLS, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Cadet, L., & Tellier M. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique*. Paris, France : Éditions maison des langues.

Cicurel, F. (2011). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. Dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p.323-335). Paris, France : Éditions des archives contemporaines.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Sprimont, Belgique : Éditions Mardaga.

Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie Médicale*, 9 (11), 2033-2049. Récupéré le 13 avril 2022 de <http://www.icar.cnrs.fr/membre/jcosnier/publications/>

Cosnier, J. & Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Paris : Éditions Delachaux & Niestlé s.a.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Didier, A.-C. (2014). Une étude de la proxémie dans quatre classes de Français Langue Étrangère. *Synergies Mexiques* (4), 107-118. Récupéré le 15 mai 2022 de <https://gerflint.fr/Base/Mexique4/mexique4.html>

Engelkamp, J. (2016). Systemmodelle: Sensorische und motorische Prozesse beim episodischen Erinnern. Dans Hoffmann, J., & Engelkamp, J. (dir.), *Lern- und Gedächtnispsychologie* (p.169-194). New York, États-Unis : Springer Publishing.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (46275). Récupéré le 17 mai 2022 de https://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=46275&referant=101

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). Circulaire relative à l'organisation des DASPA et des dispositifs FLA pour l'année scolaire 2021-2022 (Circulaire 8160). Récupéré le 17 mai 2022 de http://enseignement.be/index.php?page=23677&navi=117&rank_page=23677

Forest, D. (2006). *Analyse proxémique d'interactions didactiques*. Thèse de doctorat. Université Rennes 2. Récupérée le 15 mai 2022 de https://www.researchgate.net/publication/32230585_Analyse_proximique_d'interactions_didactiques

Gaonac'h, D. (2015). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Éditions Hachette.

Goldin-Meadow, S. & Novack, M. (2015). Learning from Gesture : How Our Hands Change Our Minds. *Educ Psychol Revue*, 405-412. Récupéré le 14 mai 2022 de https://www.researchgate.net/publication/281779625_Learning_from_Gesture_How_Our_Hands_Change_Our_Minds

Hall, E. (1971, traduction française). *La dimension cachée* (titre original: *The Hidden Dimension*, 1966). Paris: Éditions du Seuil.

Macedonia, M., & von Kriegstein, K. (2012). Gestures Enhance Foreign Language Learning. *Biolinguistics*, 6 (3-4), 393-416. Récupéré le 2 mai 2022 de https://www.researchgate.net/publication/256195161_Gestures_Enhance_Foreign_Language_Learning

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : What Gestures Reveal About Thought*. Chicago, États-Unis : University of Chicago Press.

Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 1(17), 142-159. Récupéré le 15 mai 2022 de <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm#no7>

Pavelin, B. (2002a). *Le geste à la parole*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail. Récupéré le 26 avril 2022 de https://books.google.be/books?id=bgXA0J6dm9MC&pg=PA5&hl=fr&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false

Pavelin, B. (2002b). Statut et rôle du mouvement dans la communication orale en face à face. Dans Renard, R. (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde - tome 2 (Pédagogies en développement : La Phonétique verbo-tonale)* (p.71-88). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Renard, R. (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde - tome 2 (Pédagogies en développement : La Phonétique verbo-tonale)*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Rey-Debove, J. & Rey, A. (2016). Geste. Dans *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert – SEJER.

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat. Université Paris-Diderot - Paris VII. Récupérée le 25 avril 2022 de https://www.researchgate.net/publication/32223564_L%27impact_du_geste_pedagogique_sur_l%27enseignementapprentissage_des_langues_etrangeres_Etude_sur_des_enfants_de_5_ans

Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. Dans Corblin, C., & Sauvage, J. (dir.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (p.31-54). Paris : L'Harmattan. Récupéré le 16 avril 2022 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00541985>

Tellier, M. (2012). Former à l'étude de la gestuelle : réflexions didactiques. Dans Giacomi, A., Vargas, C. & Vion, R. (dir.), *La corporalité du langage : Multimodalité, discours et écriture. Hommage à Claire Maury-Rouan* (p.73-85). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence. Récupéré le 10 mai 2022 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00815686>

Tellier, M. (2014). Donner du corps à son cours. Dans Cadet, L., & Tellier M. (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique* (p.101-114). Paris, France : Éditions maison des langues.

Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Mons, Belgique : Éditions Couleurs livres asbl.

Sitographie

Billières, M. (2016). *Le rôle du geste pédagogique dans l'étayage enseignant*. Récupéré le 27 avril 2022 sur <https://www.verbotonale-phonetique.com/geste-pedagogique-etayage-enseignant/>

Index des tableaux

Tableau 1 – Nombre d'élèves par nationalité dans l'établissement d'accueil

Tableau 2 – Nombre d'élèves par nationalité dans la classe de 1^{re} primaire

Tableau 3 – Présentation des trois corpus étudiés

Index des figures

Figure 1 – Continuum de Kendon (Colletta, 2004, p.153)

Figure 2 – Clichés du local de la classe de 1^{re} primaire

Figure 3 – Schéma du local de la classe de 1^{re} primaire avec positionnements et angles de prise de vue de l'appareil photo

Figure 4 – Clichés pour visualiser les deux angles de prise de vue de l'appareil photo selon les positionnements

Figure 5 – Exemple de transcription utilisée pour les analyses des corpus

Figure 6 – Extraits de trois transcriptions pour analyser l'élément déclencheur d'une séquence parenthétique

Figure 7 – Nombre de rapprochements par élève par période de 50 minutes (relation Ens1-Es)

Figure 8 – Position Ens1 par période de 50 minutes (relation Ens1-EO)

Figure 9 – Position Ens1 par période de 50 minutes (relation Ens1-EA)

Figure 10 – Nombre de rapprochements par élève par période de 50 minutes (relation Ens2-Es)

Figure 11 – Nombre de rapprochements par élève par période de 50 minutes (relation Ens1-Es + Ens2-Es)

Figure 12 - Nombre de configurations des distances proxémiques selon leur type (relation Ens-EO et Ens-EA)

Figure 13 – Nombre de gestes utilisés par groupe d'élèves par minute

Figure 14 – Typologie des gestes utilisés par les enseignantes (relation Ens-EA)

Figure 15 – Typologie des gestes utilisés par les enseignantes (relation Ens-EO)

Figure 16 – Geste iconique de l'Ens1 (1)

Figure 17 – Geste déictique de l'Ens2 (1)

Figure 18 – Geste déictique de l'Ens2 (2)

Figure 19 – Geste déictique de l'Ens2 (3)

Figure 20 – Geste déictique de l'Ens2 (4)

Figure 21 – Geste de battement de l'Ens2

Figure 22 – Geste iconique de l'Ens1 (2)

Figure 23 – Geste déictique de l'Ens1

Figure 24 – Geste iconique de l'Ens1 (3)

Figure 25 – Geste iconique de l'Ens2

Annexe 1 – Enseignements ordinaire et spécialisé de Belgique

| EMPLOI – MÉTIER - TRAVAIL | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|---|---------------------------|---------------|------|--|---------------------------------|--|---------------------------------------|--|--|---|-------------------------------|
| Autres | Études supérieures | | Emploi – Métier - Travail | | | | | Entreprise de Travail Adapté | | | Centre de jour/Centre d'hébergement | | |
| IFAPME Forem Enseignement à domicile OISP Jury Promotion sociale | Secondaire ordinaire | | | | | Secondaire spécialisé | | | | | | | |
| | Transition | | Qualification | | | Forme 4 Enseignement général, technique, artistique ou professionnel | | Forme 3 Enseignement professionnel | | Forme 2 Enseignement d'adaptation sociale et professionnelle | | Forme 1 Enseignement d'adaptation sociale | |
| | Général | Technique | Technique | Professionnel | CEFA | Type 8 | Type 7 Déficiences auditives | Type 6 Déficiences visuelles | Type 5 Malades et/ou Convalescents | Type 4 Déficiences physiques | Type 3 Troubles du comportement | Type 2 Retard mental modéré ou sévère | Type 1 Retard mental léger |
| | 6G | 6TTr | 6TQ | 6P | 7 | | | | | | | | |
| | 5G | 5TTr | 5TQ | 5P | 5 | | | | | | | | |
| | 4G | 4TTr | 4TQ | 4P | 4 | | | | | | | | |
| | 3G | 3TTr | 3TQ | 3P | 3 | | | | | | | | |
| | 2C | 2D | | | | | | | | | | | |
| | 1C | 1D | | | | | | | | | | | |
| | Primaire ordinaire | | | | | Primaire spécialisé | | | | | | | |
| | P6 | Type 8 Troubles d'apprentissage (dyscalculie, dyslexie, dysphasie, etc.) | | | | Type 7 Déficiences auditives | Type 6 Déficiences visuelles | Type 5 Malades et/ou Convalescents | Type 4 Déficiences physiques | Type 3 Troubles du comportement | Type 2 Retard mental modéré ou sévère | Type 1 Retard mental léger | |
| | P5 | | | | | | | | | | | | |
| | P4 | | | | | | | | | | | | |
| | P3 | | | | | | | | | | | | |
| | P2 | | | | | | | | | | | | |
| | P1 | | | | | | | | | | | | |
| | Maternel ordinaire | | | | | Maternel spécialisé | | | | | | | |
| | M3 | Type 8 | | | | Type 7 Déficiences auditives | Type 6 Déficiences visuelles | Type 5 Malades et/ou Convalescents | Type 4 Déficiences physiques | Type 3 Troubles du comportement | Type 2 Retard mental modéré ou sévère | Type 1 | |
| | M2 | | | | | | | | | | | | |
| | M1 | | | | | | | | | | | | |
| Accueil | | | | | | | | | | | | | |

Annexe 2 – Comparaison des systèmes éducatifs belge et français

| Systèmes éducatifs belge et français simplifiés ¹¹ | | | | | | |
|---|-------------------------|------------------------------------|--------------------|----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| France | | | Âge | Belgique | | |
| Enseignement primaire | École maternelle | Toute petite section ¹² | <i>Avant 3 ans</i> | Accueil ¹³ | Enseignement maternel | Enseignement fondamental ordinaire |
| | | Petite section | <i>3-4 ans</i> | 1 ^{re} maternelle | | |
| | | Moyenne section | <i>4-5 ans</i> | 2 ^e maternelle | | |
| | | Grande section | <i>5-6 ans</i> | 3 ^e maternelle | | |
| | École élémentaire | CP | <i>6-7 ans</i> | 1 ^{re} primaire | Enseignement primaire | |
| | | CE1 | <i>7-8 ans</i> | 2 ^e primaire | | |
| | | CE2 | <i>8-9 ans</i> | 3 ^e primaire | | |
| | | CM1 | <i>9-10 ans</i> | 4 ^e primaire | | |
| | | CM2 | <i>10-11 ans</i> | 5 ^e primaire | | |
| | Enseignement secondaire | Collège | 6 ^e | <i>11-12 ans</i> | 6 ^e primaire + CEB | |
| 5 ^e | | | <i>12-13 ans</i> | 1 ^{re} secondaire | | |
| 4 ^e | | | <i>13-14 ans</i> | 2 ^e secondaire + CE1D | | |
| 3 ^e + Brevet | | | <i>14-15 ans</i> | 3 ^e secondaire | | |
| Lycée | | 2 ^{nde} | <i>15-16 ans</i> | 4 ^e secondaire | | |
| | | 1 ^{re} | <i>16-17 ans</i> | 5 ^e secondaire | | |
| | | Terminale + Baccalauréat | <i>17-18 ans</i> | 6 ^e secondaire + CESS | | |

¹¹ Tableau réalisé à partir de plusieurs sources dont les sites Internet suivants : <https://sirelo.fr/Belgique/1-education-en-belgique/> ; enseignement.be ; <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/N54> ; https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89cole_primaire_en_France ; <https://www.education.gouv.fr/pid24/les-niveaux-et-les-etablissements-d-enseignement.html> ; <https://openclassrooms.com/forum/sujet/equivalence-classe-belgique-france-59424> (récupérés le 17 février 2019).

¹² Ce niveau de classe ne se trouve pas dans tous les établissements scolaires.

¹³ Ce niveau de classe ne se trouve pas dans tous les établissements scolaires.

Annexe 3 – Exemple de formulaire de consentement éclairé signé par les deux enseignantes participantes



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT¹⁴ DANS LE CADRE DE LA COLLECTE DE DONNEES PERSONNELLES

(à remplir en 2 exemplaires)

Actualisé le 20.02.2023¹⁵

Ce formulaire est destiné à recueillir votre consentement pour la collecte des données vous concernant, dans le cadre du projet de recherche ayant pour titre *Le langage du corps de l'enseignant comme pratique de différenciation pédagogique : quelle prise en compte des élèves allophones intégrés à une classe ordinaire de 1^{re} année primaire belge ?* piloté par Magali SCIEUR, étudiante du M2 Didactique des langues, du FLE et du FLS et responsable de la recherche.

En signant le formulaire de consentement, vous certifiez :

- que vous avez lu et compris les renseignements communiqués dans la notice d'information,
- que l'on a répondu à vos questions de façon satisfaisante,
- que l'on vous a informé que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche en tout temps, sans préjudice.

Informations sur le participant :

Nom :

Prénom :

¹⁴ Formulaire de consentement éclairé rédigé à partir du document *Modèle de formulaire de consentement éclairé* et de l'exemple intitulé *Autorisation adulte_exemple* téléchargeables sur le site Internet de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 dans la section réservée au Comité d'Éthique de la Recherche (CER)

¹⁵ Formulaire de consentement rédigé le 26.01.2022 et actualisé le 20.02.2023 en vue de la diffusion de la recherche sur HAL.

Adresse mail :

A remplir par le participant :

• J'ai lu et compris les renseignements fournis dans la notice d'information et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.

OUI NON

• J'ai compris que cette participation est libre et ne donne droit à aucun dédommagement.

OUI NON

• J'ai compris que j'aurai le droit à tout moment, sans justification, de demander l'effacement d'une partie ou de toutes les données dans les documents du projet.

OUI NON

• J'accepte que mes données professionnelles soient collectées, conservées et exploitées par l'étudiante responsable du projet de recherche ayant pour titre *Le langage du corps de l'enseignant comme pratique de différenciation pédagogique : quelle prise en compte des élèves allophones intégrés à une classe ordinaire de 1^{re} année primaire belge ?*

OUI NON

• J'accepte que mon image et mes propos soient filmés et analysés par l'étudiante responsable du projet de recherche ayant pour titre *Le langage du corps de l'enseignant comme pratique de différenciation pédagogique : quelle prise en compte des élèves allophones intégrés à une classe ordinaire de 1^{re} année primaire belge ?*

OUI NON

• J'accepte l'utilisation d'un disque dur externe pour collecter des données filmées et enregistrées et que ces données soient exploitées par l'étudiante responsable du projet de recherche ayant pour titre *Le langage du corps de l'enseignant comme pratique de différenciation pédagogique : quelle prise en compte des élèves allophones intégrés à une classe ordinaire de 1^{re} année primaire belge ?*

OUI NON

• J'accepte que mon image et mes propos soient diffusés dans la présentation écrite du projet de recherche de l'étudiante responsable ainsi que dans sa présentation PowerPoint lors de la soutenance orale.

OUI NON

Actualisation : • J'accepte que mon image et mes propos soient diffusés, en même temps que le travail de recherche, sur le site Internet HAL.

OUI NON

SIGNATURE

Date :

Nom Prénom :

Annexe 4 – Code de transcription utilisé pour les séquences parenthétiques du corpus EO + EA

| Symbole | Signification |
|---------------------------------|--|
| <Ens se rapproche d'Es dont E1> | Description des éléments du non verbal (gestes, déplacements,...) |
| VOilà | Indication d'une mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement. |
| / | Séparation entre deux groupes de souffle, exception faite des séparations indiquées par une flèche d'intonation (↗ ou ↘) ou par une pause marquée (+). |
| + ou ++ (00'11) | Pause ou pause mi-longue. Pour les pauses longues, la durée est indiquée entre parenthèses. |
| ↘ | Courbe intonative du groupe rythmique globalement descendante. |
| ↗ | Courbe intonative du groupe rythmique globalement montante. |

| | |
|---|--|
| : | Allongement d'une syllabe. |
| XXX | Séquence inaudible, le nombre de X correspondant à peu près au nombre de syllabes. |
| E1 : Madame puis-je aller <u>dans ma réserve</u> ↗ Ens : <u>On cherche le plus</u> lourd | Chevauchement des énoncés par les mots soulignés. |

Annexe 5 – Transcriptions du corpus EO + EA

| A | Séquence parenthétique avec 1 EA (00'36) | |
|---|--|---|
| 1 | E1 | Là y a des ours polaires↘ |
| 2 | Ens1 | Qu'y a-t-il <i>Prénom E1</i> ↗ < rapprochement E1 > |
| 3 | E1 | Là y a des ours polaires |
| 4 | Ens1 | < geste expressif > Je n'entends rien pa'c'qu'tu parles comme ça < geste iconique > |
| 5 | E1 | Là il y a des ours polaires↗ |
| 6 | Ens1 | Des ours polaires↗ Là-bas↗ < > < geste déictique > non : les ours polaires ils sont en Antarctique d'accord + mais là heu : < geste déictique > sur ma carte heu : c'est pas dessiné + c'est là au-d'ssus < geste déictique > d'accord là au-d'ssus là en-d'ssous XX comme ça hop↗ < geste déictique >... XX mais non < geste expressif > < déplacement arrière classe > ça c'est pas le les ours polaires ils sont pas là hein↗ LÀ c'est les ours BRUNS qu'on a en Amérique d'accord↘ donc voilà c'que c'est un + Indien < > |

B Séquence parenthétique avec 1 EO (00'24)

| | | |
|---|------|--|
| 1 | E1 | Madame : est-ce que y a des tigres en Amérique du sud↗ |
| 2 | Ens1 | En Amérique du sud↗ <déplacement avant classe> je sais bien qu'y a des tigres en Asie mais en Amérique du sud <rapprochement E1> je ne connais pas tout par cœur moi + heu oui <> <éloignement E1> je sais bien que en Amérique si il y en a mais heu : je sais bien qu'y en a en Asie beaucoup mais : il faudrait que je me renseigne <i>Prénom E1</i> <> |

C Séquence parenthétique avec 6 EO (00'22)

| | | |
|----|------|---|
| 1 | E1 | On n'a pas fait c'ui-là |
| 2 | Ens1 | <u>Je</u> Il en reste un↗ |
| 3 | E2 | Mais non |
| 4 | Ens1 | <i>Prénom E1</i> ↗ <rapprochement E1> |
| 5 | E3 | Non on l'a fait |
| 6 | E4 | Ben non |
| 7 | Ens1 | Non stop/ OH/ on <geste déictique> <> a dit que c'était quoi↗ un↗ c'est <i>Prénom E</i> qui l'avait dit |
| 8 | E5 | Un hibou |
| 9 | Ens1 | Un hibou et une↗ |
| 10 | E6 | Une femelle |
| 11 | Ens1 | Et une↗ |
| 12 | Es | <u>Chouette</u> |
| 13 | Ens1 | <u>Chouette</u> faut écouter↗ |

| D | | Séquence parenthétique avec 1 EA (00'21-00'05 = 00'16) |
|---|------|---|
| 1 | E1 | Madame : <regard Ens vers E1> ++ j'arrive pas à ouvrir madame (00'05) |
| 2 | Ens1 | <rapprochement E1> Merci <i>Prénom E</i> de l'aider + <regard vers E1> ça tu sais pourquoi ↗ trop de colle alors ça COLle <geste iconique> l'autre page ↗ <geste de battement> hein ↗ ouais ↘ |

| E | | Séquence parenthétique avec 1 EO (00'16) |
|---|------|---|
| 1 | E1 | On peut utiliser du jaune ↗ madame : <regard Ens vers E1> |
| 2 | Ens1 | <léger rapprochement E1> Qu'est-ce que j'ai demandé <i>Prénom E1</i> ↗ |
| 3 | E1 | Je n'ai pas de bleu moi |
| 4 | Ens1 | <rapprochement E1 en continuant son activité> Mais je n'ai pas dit <geste expressif> du bleu j'ai dit tout sauf du bleu comme couleur ↘ |

| F | | Séquence parenthétique avec 1 EO (00'20 – 00'03 = 00'17) |
|---|------|--|
| 1 | E1 | On fait toute la feuille XX ↗ (00'03) |
| 2 | Ens1 | <regard vers E1> On fait <geste expressif> toute la non <geste expressif> : vous choisissez à chaque fois la feuille / euille différente + <i>Prénom E1</i> c'est comme si j'avais pris + <geste iconique> chaque fois ça <geste déictique> c'est heu une chose où il va y avoir la même chose <regard vers E1> puis en-d'ssous une autre chose <geste iconique> puis en-d'ssous une aut' chose <geste iconique> d'accord ↘ + au travail |

G Séquence parenthétique avec 2 EA (00'35 – 00'02 = 00'33)

| | | |
|----|------|--|
| 1 | E1 | Cerise heu cerise c'est avec le L↗ |
| 2 | Ens1 | Alors ce <buste penché en avant> <geste déictique> + on a dit retapez pour voir (00'02) retape / <u>CE</u> |
| 3 | E1 | <u>CE</u> ↘ / <u>rise</u> |
| 4 | E2 | <u>XXXXX</u> |
| 5 | Ens1 | Non↘ <geste expressif> CE↘ <geste de battement> / RISE↗ <geste de battement> alors cherchez <buste penché en avant> <geste déictique> on a entendu quoi là↗ <geste déictique> là on a entendu↗ |
| 6 | E1 | S |
| 7 | Ens1 | <geste déictique> on a <u>entendu</u> ↗ |
| 8 | E2 | <u>Ce</u> |
| 9 | Ens1 | retape <geste de battement> <u>CE</u> / <geste de battement> <u>RISE</u> |
| 10 | E1 | <u>Ce</u> ↘ / <u>rise</u> ↗ |
| 11 | E2 | <u>Ce</u> ↘ / <u>rise</u> ↗ |
| 12 | Ens1 | On a entendu↗ <geste déictique> |
| 13 | E2 | Rise |
| 14 | Ens1 | Rise alors cherchez dans votre syllabe |
| 15 | E1 | Rise c'est facile |
| 16 | Ens1 | <regard vers E1> Eh ben je l'écris↗ |

H Séquence parenthétique avec 2 EA (00'19)

| | | |
|---|------|--|
| 1 | E1 | Une salopette↗ |
| 2 | Ens1 | <regard vers E1> Une salopette vous voyez la salopette↗ + une salopette c'est quand c'est le pantalon accroché avec le d'ssus + <geste iconique> d'accord↘ regarde là + <buste penché en avant> <geste déictique> c'est un pantalon plus le dessus |
| 3 | Ens1 | Limace |
| 4 | E2 | Une mallette↗ |
| 5 | Ens1 | <regard vers E2> SA/LO/PETTE |
| 6 | E2 | Sa/lo/pette |

I Séquence parenthétique avec 1 EA (00'32)

| | | |
|---|------|--|
| 1 | E1 | Comment on fait le k↗ <rapprochement Ens> |
| 2 | Ens1 | Quel k↗ <buste penché en avant> |
| 3 | E1 | Là : |
| 4 | Ens1 | <éloignement E1 et rapprochement avant classe> <regard vers E1> <buste dos E1> Tu fais un peu comme un L <geste iconique> sauf que tu descends tout droit <> <regard vers E1> comme quand on a appris à faire le H <> plutôt comme le H <geste déictique> et puis après tu fais <geste iconique> un peu comme un deux <geste déictique> tu vois regarde mon deux ++ <buste face E1> vas-y essaie s'il est pas très bien fait ne t'tracasse pas on n'a pas encore appris celui-là |

J Séquence parenthétique avec 2 EO (00'29)

| | | |
|---|------|--|
| 1 | E1 | On dit ça pèse la même masse↗ |
| 2 | Ens2 | Qu'est-ce qu'on dit↗ |
| 3 | E1 | <u>Est-ce qu'on dit que ça pèse la même masse↗</u> |
| 4 | E2 | <u>Est-ce qu'on dit que ça pèse la même masse↗</u> |
| 5 | Ens2 | Je n'ai pas bien entendu ce que tu as dit attends + je cherche deux objets |
| 6 | E1 | On dit ça pèse la même masse↗ |
| 7 | Ens2 | C'est vrai que + <rapprochement Es dont E1> si les plateaux restent en équilibre on dira qu'ils ont <> que les deux objets ont la même masse <regard vers groupe-classe> qu'y a pas <geste expressif> un plus lourd que l'autre y a pas un plus long léger <> que l'autre <regard vers E1> |

K Séquence parenthétique avec 1 EA (00'26 – 00'11 = 00'15)

| | | |
|----|------|--|
| 1 | E1 | J'ai pas : |
| 2 | Ens2 | <rapprochement E1> Écris ton prénom <geste déictique> tu n'as pas quoi↗ |
| 3 | E1 | Mon crayon |
| 4 | Ens2 | Va dans ta réserve <geste déictique> <éloignement E1> (00'11) |
| 5 | E1 | Y en a pas : |
| 6 | Ens2 | Oui mais <geste expressif> <rapprochement E> je n'sais pas où madame met ses crayons hein <i>Prénom E1</i> : |
| 7 | E2 | Ils sont là↗ |
| 8 | E3 | Là, madame |
| 9 | E2 | Ils sont là, là-bas |
| 10 | E4 | Là |
| 11 | Ens2 | Tiens+ en voilà un <éloignement E1> |

| L Séquence parenthétique avec 1 EO (00'22) | | |
|--|------|---|
| 1 | E1 | Madame je la trouve plus heu : |
| 2 | Ens2 | Qu'est-ce que tu n'trouves pas ↗ <buste face E1> |
| 3 | E1 | La : feuille |
| 4 | Ens2 | <rapprochement E1> C'était quoi là + <geste déictique> <buste dos E1> tu l'as pas non plus je te mets alors heu : <i>Prénom E1</i> je la ferai photocopier pour toi |

| M Séquence parenthétique avec 1 EA (00'24) | | |
|--|------|--|
| 1 | E1 | Je trouve pas : madame : |
| 2 | Ens2 | <rapprochement E1> Qu'est-ce que tu n'trouves pas ↗ |
| 3 | E1 | La un : |
| 4 | Ens2 | Ben regarde elle est là <geste déictique> tu vois la un ↗ <geste déictique> la deux <geste déictique> <u>la trois</u> <geste de battement> la quatre <geste de battement> la cinq <geste de battement> |
| 5 | E1 | <u>Qui</u> |
| 6 | Ens2 | Eh ben c'est très bien tu les mets dans ton classeur + <geste déictique> vas-y |

| N Séquence parenthétique avec 1 EA (00'15) | | |
|--|------|--|
| 1 | E1 | En rouge ↗ |
| 2 | Ens2 | Qui a dit en rouge ↗ |
| 3 | Es | <i>Prénom E1</i> |
| 4 | Ens2 | <rapprochement E1> Non+ <geste expressif> crayon gris+ <geste déictique> vas-y ++ <geste expressif> tu l'entoures entourer c'est comme ça <geste iconique> VOIIlà ↘ ++ très bien |

| O Séquence parenthétique avec 1 EO (00'16) | | |
|--|------|---|
| 1 | E1 | Madame j'peux entourer↗ |
| 2 | Ens2 | Chut <geste expressif> y faut toujours entourer le plus lourd et si <regard vers groupe-classe> on n'sait pas entourer : + parce <geste de battement> qu'ils ont la même masse et ben on n'entoure rien/ du/ tout |
| 3 | E1 | Ben moi j'ai entouré |
| 4 | Ens2 | Ca va↗ |

| P Séquence parenthétique avec 1 EO (00'34 – 00'14 = 00'20) | | |
|--|------|---|
| 1 | E1 | Madame puis-je aller <u>dans ma réserve</u> ↗ |
| 2 | Ens2 | <u>On cherche le plus lourd</u> <regard vers E1> |
| 3 | Ens2 | <rapprochement E1 mais pas d'arrêt> Change de crayon <i>Prénom E1</i> alors↘ (00'11) |
| 4 | E1 | Mais madame j'ai besoin d'faire ma feuille (00'03) |
| 5 | Ens2 | Écoute <i>Prénom E1</i> tu n'chipotes pas tu prends un crayon de couleur c'est pas grave <geste expressif> <rapprochement E1> si tu changes de couleur : <regard vers plumier> alors y a pas grand-chose hein dans ton plumier oh là↘ là↘ <Ens donne un crayon à l'E1> voilà↘ |

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 7 |
| Chapitre 1 – Le corps dans la communication orale..... | 10 |
| 1. LA COMMUNICATION : TERMINOLOGIE ET BREF HISTORIQUE..... | 10 |
| 2. LE CORPS EN TANT QU’OBJET D’ÉTUDE | 11 |
| 2.1 Historique et contours des champs d’étude..... | 11 |
| 2.2 Le geste et la cognition langagière | 13 |
| 2.3 La dimension communicative du geste coverbal..... | 15 |
| 3. DEUX CHAMPS D’ÉTUDE DU LANGAGE DU CORPS | 16 |
| 3.1 La kinésie coverbale..... | 16 |
| 3.1.1 Le geste et le geste coverbal..... | 16 |
| 3.1.2 Une typologie du geste coverbal selon sa fonction..... | 17 |
| 3.2 Les distances proxémiques..... | 21 |
| 3.2.1 La distance intime..... | 22 |
| 3.2.2 La distance personnelle..... | 22 |
| 3.2.3 La distance sociale..... | 23 |
| 3.2.4 La distance publique..... | 23 |
| Chapitre 2 – Le corps dans l’interaction didactique..... | 24 |
| 1. L’INTERACTION DIDACTIQUE EN TANT QUE TYPE PARTICULIER D’INTERACTION | 24 |
| 1.1 Généralités..... | 24 |
| 1.1.1 Le cadre spatiotemporel..... | 24 |
| 1.1.2 La relation élèves-enseignant..... | 25 |
| 1.1.3 Le développement thématique..... | 27 |
| 1.1.4 Le degré de formalité des échanges..... | 28 |
| 1.1.5 Le but des échanges..... | 28 |
| 1.2 Spécificité d’une interaction interlingue : relation élèves non natifs-enseignant natif | 28 |
| 1.2.1 La compétence plurilingue des élèves non natifs..... | 29 |
| 1.2.2 La compétence d’adaptation de l’enseignant natif..... | 30 |
| 2. LA GESTUELLE DANS L’INTERACTION DIDACTIQUE | 31 |
| 2.1 Études sur le rôle de la gestuelle dans l’interaction didactique | 31 |
| 2.2 La gestuelle dans la classe de langue étrangère..... | 33 |
| 2.2.1 Le geste pédagogique : définition du terme..... | 33 |

| | | |
|-------|--|-----------|
| 2.2.2 | Une typologie du geste pédagogique selon sa fonction..... | 34 |
| 2.2.3 | Le code gestuel commun..... | 36 |
| 2.3 | La gestuelle de l'enseignant au service de la différenciation | 36 |
| 2.4 | La gestuelle dans l'interaction interlingue : un cas particulier | 37 |
| 3. | LES DÉPLACEMENTS DU CORPS DANS L'INTERACTION DIDACTIQUE..... | 38 |
| 3.1 | Études sur le rôle des déplacements du corps dans l'interaction didactique | 39 |
| 3.2 | Les déplacements de l'enseignant au service de la différenciation | 41 |
| 3.3 | Les déplacements du corps dans la classe : quatre configurations des distances proxémiques | 42 |
| 3.3.1 | Première configuration : publique | 42 |
| 3.3.2 | Deuxième configuration : sociale..... | 43 |
| 3.3.3 | Troisième configuration : personnelle éloignée..... | 43 |
| 3.3.4 | Quatrième configuration : personnelle proche..... | 43 |
| | Chapitre 3 – Kinésie coverbale et proxémie enseignantes : un projet de recherche ethnographique dans une classe intégrant des élèves allophones | 44 |
| 1. | PRÉSENTATION DU CONTEXTE INSTITUTIONNEL | 45 |
| 1.1 | L'hétérogénéité du public et le dispositif d'aide à la langue française..... | 45 |
| 1.2 | Les élèves de 1 ^{re} année primaire..... | 48 |
| 1.3 | Les deux enseignantes | 50 |
| 1.4 | Le cadre spatiotemporel | 51 |
| 1.4.1 | L'espace-temps..... | 51 |
| 1.4.2 | Le local et les angles de prise de vue de l'appareil photo..... | 52 |
| 2. | DÉMARCHE GLOBALE D'ANALYSE DES DONNÉES | 54 |
| 2.1 | Présentation des trois corpus étudiés..... | 54 |
| 2.2 | Analyses quantitative et qualitative | 55 |
| 2.3 | Questions de recherche selon les approches formelle et fonctionnelle..... | 55 |
| 2.4 | Séquences parenthétiques dans les échanges enseignante-élèves..... | 56 |
| 2.4.1 | La transcription des séquences parenthétiques..... | 57 |
| 2.4.2 | L'élément déclencheur d'une séquence parenthétique..... | 59 |
| | Chapitre 4 – Analyses des distances proxémiques | 61 |
| 1. | COMPARAISON QUANTITATIVE DES RAPPROCHEMENTS ENTRE ENSEIGNANTES-ÉLÈVES ORDINAIRES ET ENSEIGNANTES-ÉLÈVES ALLOPHONES | 61 |

| | |
|---|------------|
| 2. COMPARAISONS QUANTITATIVE ET QUALITATIVE DES CONFIGURATIONS DE LA PROXÉMIE ENSEIGNANTE ENTRE ÉLÈVES ORDINAIRES ET ÉLÈVES ALLOPHONES | 65 |
| 2.1 Séquences parenthétiques initiées par les élèves ordinaires | 65 |
| 2.2 Séquences parenthétiques initiées par les élèves allophones..... | 67 |
| 3. FRÉQUENCE ÉLEVÉE DES CONFIGURATIONS SOCIALE ET PERSONNELLE ÉLOIGNÉE DANS LES RAPPROCHEMENTS ENSEIGNANTES-ÉLÈVES ALLOPHONES..... | 70 |
| Chapitre 5 – Analyses de la kinésie coverbale | 71 |
| 1. COMPARAISONS QUANTITATIVE ET QUALITATIVE ENTRE LES GESTES DES ENSEIGNANTES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES ORDINAIRES ET LES GESTES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES ALLOPHONES | 71 |
| 2. ANALYSE QUALITATIVE DES GESTES DES ENSEIGNANTES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES ALLOPHONES SELON L'ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR D'UNE SÉQUENCE PARENTHÉTIQUE..... | 73 |
| 3. FRÉQUENCE ÉLEVÉE DES GESTES DÉICTIQUES D'ANIMATION DES ENSEIGNANTES FACE AUX OBSTACLES MATÉRIEL ET COGNITIF DES ÉLÈVES ALLOPHONES | 79 |
| Conclusion..... | 80 |
| Bibliographie..... | 82 |
| Sitographie | 84 |
| Index des tableaux..... | 84 |
| Index des figures..... | 84 |
| Annexe 1 – Enseignements ordinaire et spécialisé de Belgique | 86 |
| Annexe 2 – Comparaison des systèmes éducatifs belge et français | 87 |
| Annexe 3 – Exemple de formulaire de consentement éclairé signé par les deux enseignantes participantes | 88 |
| Annexe 4 – Code de transcription utilisé pour les séquences parenthétiques du corpus EO + EA | 90 |
| Annexe 5 – Transcriptions du corpus EO + EA | 91 |
| Table des matières..... | 99 |
| Résumé | 102 |
| Abstract | 102 |

*Le langage du corps de l'enseignant comme pratique de différenciation pédagogique :
quelle prise en compte des élèves allophones intégrés à une classe ordinaire de 1^{re} année
primaire belge ?*

Résumé

La société multiculturelle dans laquelle nous vivons aujourd'hui nous a mené à questionner la manière dont l'institution éducative et pédagogique s'adapte à la pluralité des profils d'élèves au sein des classes de l'école primaire. Au travers d'un projet de recherche ethnographique, nous avons questionné la pratique de deux enseignantes intervenant dans une classe de 1^{re} année primaire de l'enseignement belge. Les interactions didactiques issues de cette classe, qui accueille des élèves allophones, ont servi d'objet d'étude à notre recherche pour analyser le langage du corps des enseignantes. En vue de répondre à notre problématique, nous avons concentré notre attention sur la gestuelle produite en coprésence avec la parole et sur les déplacements des enseignantes. En outre, des questions de recherche formelles et fonctionnelles ont été posées et des comparaisons quantitatives et qualitatives entre les élèves allophones et les élèves ordinaires ont été menées. Grâce à celles-ci, nous avons pu mettre en exergue des récurrences présentes dans les pratiques de différenciation des enseignantes à l'égard des élèves allophones par le biais de leur langage corporel.

Mots-clés : recherche ethnographique, kinésie coverbale, distances proxémiques, élèves allophones, différenciation.

The teacher's body language as a practice of pedagogical differentiation: how to take into account allophone pupils integrated into an ordinary class of the 1st Belgian primary year?

Abstract

The multicultural society in which we live today led us to question the ways in which the educational and pedagogical institution adapts itself to the plurality of student profiles within primary school classes. Through an ethnographic research project, we questioned the practice of two teachers working in a 1st year primary class in Belgian education. The didactic interactions resulting from this class, which welcomes allophone students, served as an object of study for our research to analyze the body language of teachers. In order to answer our research problem, we focused our attention on the gestures produced in co-presence with the speech and movements of the teachers. In addition, formal and functional research questions were asked and quantitative and qualitative comparisons between allophone and ordinary students were conducted. Thanks to these, we were able to highlight the recurrences present in the practices of differentiation of the teachers in regard to allophone students through their body language.

Keywords : ethnographic research, coverbal kinesics, proxemic distances, allophone students, differentiation.