



Master sciences du langage

PARCOURS FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE à distance

DOSSIER FINAL

Agir professoral

Rédigé par **Stéphane Gonzalez**

Année Universitaire 2022-2023

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
I. Le cadre théorique	2
a. Notion d’agir professoral	3
b. Gestes pédagogiques	4
c. Gestes co-verbaux	5
II. Présentation du corpus	7
a. La méthodologie	7
b. La séance	8
c. L’aménagement	8
III. Analyse d’une séquence de classe	9
a. La translinguistique entre la LSF et le français écrit	9
b. Extension de la zone de médiation relationnelle	12
Synthèse et conclusion	15
Biographie	17
Annexe 1 / Conventions simplifiées de transcription des gestes	18
Annexe 2 / Transcription de la vidéo (TC 28:10 to 43:02)	20

INTRODUCTION

Face à un apprenant sourd signeur, la langue française est enseignée à travers sa modalité écrite (ME). La modalité orale (MO) est inexistante car inappropriée aux sourds. La situation qui nous occupe est donc celle du français en tant que langue non vocale. Face à la ME du français, la MO défaillante est remplacée par la langue première des apprenants, la langue des signes. Elle permet de donner accès à la ME du français et la compréhension de ses spécificités, elle donne accès à la production et à la compréhension du français écrit. Les deux modalités mises en parallèle proviennent de langues différentes et bien distinctes, mais constituent les deux culées qui soutiennent un pont permettant les allers-retours entre les deux langues, entre l'écrit et l'oral. Ces deux langues occupent chacune une place qui leur est propre et ne peuvent en aucun cas se confondre, être calquées. En situation d'enseignement, comment passer de l'une à l'autre ? C'est l'enseignant qui pilote la traversée, qui fournit les éléments qui permettent le franchissement vers le français et l'accès à la langue française. Quelle est la fonction pédagogique des éléments fournis ? De quelles ressources dispose l'enseignant ?

Nous analyserons, pour commencer, les concepts et outils théoriques à notre disposition pour répondre à ces questions. Puis, nous collecterons des données de terrain. Enfin, nous les confronterons aux apports théoriques.

I. Le cadre théorique

Dans l'environnement enseignant-apprenant, le corps de l'enseignant participe à l'animation de l'activité des apprenants. L'activité varie suivant l'environnement et la didactique permet de choisir les stratégies et actions à mettre en place pour animer et mener les interactions. F. CUREL (2011) a élaboré le concept d'*agir professoral*, plus particulièrement celui des professeurs de français langue étrangère (FLE). L'agir professoral assure une fonction précise : gérer les apprentissages et l'enseignement afin que les apprenants acquièrent des compétences. Que recouvre exactement la notion d'agir professoral ?

a. Notion d’agir professoral

Dans le cadre d’une activité, *agir* consiste à provoquer un changement dans une situation donnée, à la faire évoluer. La situation peut être modifiée de façon plus ou moins importante suivant l’agir mobilisé. CICUREL définit l’agir comme « *une suite d’actions*, en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global ». Pour elle, l’agir est porté par l’enseignant en situation didactique de transmissions de savoirs face à des apprenants. Par son action, il fait progresser les apprenants. L’agir est dit *agir professoral* car il intervient en situation didactique, dans un cadre professionnel restreint à l’enseignement et à la progression dans la transmission des savoirs. L’enseignant, dans sa globalité, y compris corporelle, porte l’agir dans la situation elle-même. L’agir s’exprime à travers les actions verbales et non-verbales qu’il choisit d’entreprendre, les activités menées, la conduite de la situation, la stimulation qu’il apporte et le pilotage des interactions. Le choix d’une action peut être planifié en amont de la situation ou intervenir de façon impromptue.

Enseigner ne consiste pas, face à des apprenants, à simplement exposer les connaissances à apprendre. L’enseignant s’engage, notamment par son corps qui est un outil pédagogique en soi et qu’il utilise pour amener au savoir. Il mobilise le modèle du multi-agenda, théorisé par BUCHETON & SOULE (2009). L’accès au savoir requiert du soutien et de l’étayage. Pour cela, le multi-agenda repose sur quatre principes. Le premier est le pilotage de l’espace et du temps, à l’aide du contrôle visuel du groupe des apprenants et des déplacements dans l’espace, qui permettent à l’enseignant de moduler son action. Le deuxième principe consiste à entretenir une atmosphère cadrante et favorable. Le troisième principe repose sur l’étayage, l’encouragement et l’aide aux apprenants, l’invitation à l’approfondissement et l’incitation à répondre aux sollicitations. Le quatrième principe, enfin, est fondé sur le tissage des actions suivant une succession d’objectifs qui, conjugués, permettent l’accès au savoir et à leur développement chez les apprenants. Dans le modèle du multi-agenda, le corps de l’enseignant occupe une place prépondérante. Il s’appuie, comme nous l’avons vu précédemment, sur la verbalisation et la non-verbalisation. La verbalisation, d’une part, lui permet par la parole d’introduire le savoir, en modulant son intonation et son débit. Ces changements de prosodie activent la vigilance des apprenants. La non-verbalisation, d’autre part, est portée par le corps-même de l’enseignant, ce que confirme TELLIER (2006). Pour elle, le regard, la mimique et la gestualité de l’enseignant sont autant de ressources pour le pilotage et le contrôle. TELLIER affirme que le corps de l’enseignant recèle des ressources multimodales.

Le corps émet des signaux qui le place, tout entier, dans la communication non-verbale. Les gestes corporels de l'enseignant, qui ne doivent pas être confondus avec les gestes de la langue des signes, sont des gestes pédagogiques. Ils obéissent à une stratégie dans le cadre du pilotage et du contrôle opérés par l'enseignant. Voyons maintenant en quoi ils consistent.

b. Gestes pédagogiques

Les gestes pédagogiques font partie intégrante du corps de l'enseignant et de sa gestualité. Quels sont-ils et quelles sont leur fonction ? Tout d'abord, le corps s'inscrit dans une zone proxémique qui est celle de la classe. Le concept de proxémie, développé par Edward T. HALL (1963), définit les distances physiques interpersonnelles qui, selon le contexte, vont de la plus proche de soi (la zone intime) à la plus distante. Appliqué au sein de l'espace classe, ce concept régit les déplacements de l'enseignant face aux apprenants. Pour AZAOUI (2019), ces déplacements ont une valeur communicationnelle. En effet, ils permettent à l'enseignant de piloter et d'encourager. En réduisant la distance avec les apprenants, l'enseignant est davantage dans la participation. En se plaçant à distance d'eux, il se positionne dans l'encouragement et l'autonomie. Son positionnement dans l'espace par rapport au groupe est donc signifiant. De plus, ses déplacements sont aussi des indicateurs psychologiques d'affection. Se placer près des apprenants indiquent que l'on se soucie d'eux, renforce leur confiance en eux, les rassure et les encourage. La gestion du positionnement dans l'espace fait partie du rôle de l'enseignant.

Objets de nombreuses recherches, la mimique et la posture corporelle sont, elles aussi, essentielles. Inhérentes au corps de l'enseignant, elles l'aident à piloter le groupe et à capter l'attention des apprenants, en jouant sur l'exagération et la dramatisation. Les recherches d'AZAOUI (2019) auprès d'élèves rendent compte du jeu de rôle qu'adopte l'enseignant et le qualifie de "posture du clown". L'enseignant adopte cette posture sciemment.

Le regard, quant à lui, joue un rôle crucial, comme le démontrent de nombreux travaux. Il sert de référence pour la gestion du groupe et permet de s'assurer de l'écoute active des apprenants.

Viennent ensuite les nombreux gestes réalisés avec les bras. TELLIER (2008) propose une classification en huit items. Elle reprend la classification de MCNEILL (1992) : déictique, iconique, métaphorique et battement ; et y adjoint quatre autres éléments : emblème, *butterworth*, interactif et avorté. Le déictique désigne une référence de façon directe, qu'elle soit concrète ou abstraite. Les gestes iconiques sont des mouvements qui font référence à un concept concret en l'exprimant de

façon visuelle. Les gestes de métaphores, eux aussi, font appel à des représentations schématiques mais, cette fois-ci, évoquent des concepts abstraits. Les battements sont des gestes rythmiques, répétés, liés à la parole mais non porteurs de sens. Les emblèmes sont des gestes marqués culturellement, qui ne font sens que si les apprenants connaissent la convention à laquelle ils font appel. Leur compréhension peut donc varier. Les gestes de type *butterworth* regroupent les mouvements de mains réalisés par un locuteur quand il cherche un mot. Les gestes interactifs, ensuite, servent à piloter des interactions et des tours de paroles. Enfin, les gestes avortés sont les mouvements qui sont esquissés par le locuteur mais restent en suspens, comme inachevés.

c. Gestes co-verbaux

Les gestes pédagogiques ne se limitent pas aux gestes non-verbaux, ils prennent aussi une forme verbale. Le discours est construit sur deux niveaux. Le premier porte la parole qui transmet une information, le second complète le premier à l'aide de jeux prosodiques, de modulations du timbre et de l'intensité (TELLIER, 2022). Ces deux niveaux dans le discours sont étroitement imbriqués. Le second niveau anime le discours et résonne avec les gestes co-verbaux produits par le corps de l'enseignant. D'après TELLIER et MCNEIL (1992), ces gestes soutiennent et accompagnent le discours. Avant eux, en 1988, KENDON avait élaboré un continuum gestuel allant des gesticulations, à une extrémité de l'échelle, à la langue des signes française à l'autre extrémité, en passant par la gestuelle (les gestes quasi-linguistiques), la pantomime et les emblèmes. En 2004, à la suite des travaux de MCNEIL liant la parole et les gestes, KENDON complète son continuum et le développe sur quatre niveaux. L'analyse du niveau de la parole montre que celle-ci est obligatoirement présente lors de gesticulations et que plus on avance vers l'autre extrémité du continuum plus sa présence s'amenuise jusqu'à disparaître, allant d'une dépendance forte à une dépendance nulle. Ces données sont importantes dans le cadre de l'enseignement et de l'expression de gestes pédagogiques, y compris de déictiques, et de prises de parole. Comme le montre TELLIER (2008), les gestes pédagogiques servent l'animation, l'information et l'évaluation.

Ainsi les ressources corporelles dont dispose l'enseignant sont mises à profit face aux apprenants, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. Ces ressources lui permettent de soutenir les échanges et les interactions.

Les apprenants sourds français se distinguent totalement du profil classique des autres apprenants. Tout d'abord, ils n'apprennent le français que dans sa forme écrite, et non dans sa forme orale inadaptée aux sourds. Ensuite, 95% d'entre eux ont des parents qui entendent et s'expriment

dans une langue vocale dont ils ne peuvent pas hériter comme d'une langue maternelle, car elle est inadéquate. Face à cette inadéquation de la langue française, ils se tournent vers la langue des signes française (LSF). Dotés, comme l'a démontré CHOMSKY, du caractère inné du langage et d'une grammaire universelle innée ils perçoivent le caractère visuel de la LSF et les gestes qui la composent. Chez les sourds, la construction cognitive du langage est basée sur une expression gestuelle et des perceptions visuelles. La LSF est donc une langue parfaitement compatible avec les sourds et qu'ils peuvent développer. Elle constitue l'outil *ad hoc*, la langue première dont ils s'imprègnent naturellement. Le français, quant à lui, n'est pas à proprement parler une langue maternelle. Il ne s'agit pas pour eux d'une langue première. Cependant, ils en ont une certaine perception et en sont imprégnés. Il apparaît donc complexe de déterminer le statut du français et de son apprentissage, à mi-chemin entre une langue première et une langue seconde. Cette situation alimente de nombreux débats. Enfin, pour leur enseigner le français, dans sa forme écrite uniquement, la langue des signes est nécessaire. Elle prend la place de la parole et permet d'accéder à la compréhension. La LSF, en tant que langue première, et le français écrit fonctionnent à parts égales, l'une dans la modalité orale (signée), l'autre dans la modalité écrite. Les deux langues sont distinctes mais parallèles.

En l'occurrence, la terminologie spécifique, telle que "français langue étrangère", "français langue seconde" ou encore "alphabétisation", est donc inadéquate dans le cas des sourds. Je propose d'employer l'expression "français langue non vocale".

Nos observations s'accommodent mal des apports théoriques dont nous disposons, en effet ceux-ci sont fondés sur la modalité orale de langues vocales. Or, nos observations portent sur les gestes, par définition visuels, d'une langue signée. Ils ne sont pas véritablement couverts par les travaux portants sur les langues vocales. Ainsi, le second continuum de Kendon allant des gesticulations aux langues des signes gradue la place de la parole oralisée. Pour les locuteurs signeurs, dans tous les cas, la parole oralisée ne tient aucune place. Pourquoi ce continuum présente-t-il la LSF à une extrémité alors qu'elle relève en réalité de la parole ? Pour les signeurs, pourrions-nous établir ce continuum en graduant la place de la parole signée, la LSF, et non celle de la parole oralisée ? Pourrions-nous envisager ce continuum en sens inverse en partant de la LSF ? De nombreuses questions se posent.

En situation d'enseignement, le corps de l'enseignant porte son agir professoral en s'appuyant sur des ressources internes. Cela vaut pour tous les enseignants, y compris les signeurs. Mais comment ces derniers ajustent-ils leur agir entre les signes de la langue et les gestes ? Les gestes sont exprimés par des mouvements des mains et des bras, les signes également. On pourrait penser qu'ils fonctionnent sur le même plan. Notre première hypothèse est qu'il n'en est rien. Gestes et signes de la langue seraient employés non pas simultanément mais chacun leur tour, alternativement au fil des séquences. Notre seconde hypothèse est que, les éléments linguistiques que mobilise le signeur, tels que l'engagement du buste, la mimique, l'orientation du regard, peuvent eux être réalisés simultanément avec un geste ou en alternance également. Une question demeure : qu'en est-il des gestes co-verbaux ? Sont-ils réalisés en même temps que les signes de la langue, étant donné qu'ils soutiennent la parole ? Le discours serait alors composé des signes de la langue et de ces gestes d'accompagnement. Cela ne nous semble pas être une hypothèse plausible. Une étude de terrain est nécessaire pour infirmer ou confirmer cette éventualité, pour observer et analyser les ressources mobilisées par l'enseignant, les gestes qu'ils réalisent et leur fonction pédagogique.

II. Présentation du corpus

a. La méthodologie

Notre étude se base sur une situation en terrain expérimental dans le cadre de l'enseignement du français langue non vocale et dans laquelle l'enseignant vise l'acquisition du français écrit par des apprenants. Deux modalités sont en présence. La première est la modalité écrite, basée sur différents supports projetés sur un tableau interactif. La seconde est la modalité orale, nécessaire pour interagir, informer et accéder à la compréhension. Les deux modalités ne sont pas issues de la même langue. Ici la modalité orale n'est pas celle du français, mais la langue des apprenants, la langue des signes. Les deux langues sont employées en parallèle. Comment l'enseignant pilote-t-il l'emploi de ces deux modalités, comment passe-t-il de l'une à l'autre ? Pour répondre à ces questions, nous observerons un professeur sourd signeur face à des apprenants, la façon dont ses actions permettent de passer d'une modalité à l'autre et les interactions qu'elles génèrent chez les apprenants. Les actions de l'enseignant reposent sur les ressources professorales dont il dispose. Nous les observerons à partir d'un enregistrement vidéo. Nous procéderons ensuite à une analyse qualitative de ces données, en nous appuyant sur les apports théoriques du FLE et du FLS listant les ressources dont dispose l'enseignant. Nous tenterons d'établir, dans un second

temps, si ces ressources sont bel et bien mobilisées par l'enseignant signeur ou s'il fait appel à des ressources propres, inhérentes à la mise en présence de modalités issues de langues différentes.

b. La séance

Le corpus analysé est un extrait d'une séance d'enseignement, composée d'un travail individuel des élèves suivi d'un temps collectif avec l'enseignant. Ce moment en groupe constitue notre corpus car il permet d'observer les actions menées par l'enseignant. Cette séance se déroule au collège, dans une classe composée d'élèves sourds ayant un niveau allant de la sixième à la troisième. Il s'agit d'un groupe hétérogène constitué d'un ou deux élèves par niveau. L'enseignant a pour finalité, à partir de la compréhension de termes isolés, de construire progressivement une représentation mentale, visuelle, et d'amener les élèves à se figurer ce dont parle le texte. Il cherche à développer trois compétences chez eux : repérer des informations dans un texte, comprendre l'explicite dans un texte, savoir expliquer le sens d'un mot. Pour se faire, au début de la séance, il leur propose un support (disponible sur le site expérimental suivant : <https://college.eyes-editions.fr>). Seul un court extrait du texte est utilisé. Certains termes ouvrent des info-bulles (*tooltips*) permettant de voir une définition en langue des signes du terme ou une image. Chaque élève clique librement sur les mots de son choix grâce à sa tablette individuelle. En cas d'incertitude, l'élève peut interpeller un camarade et interagir avec ses pairs. L'enseignant suit les interactions. Puis les tablettes sont mises de côté et la seconde partie de la séance démarre. Elle s'appuie sur le même extrait de texte, projeté en grand sur un tableau interactif. L'enseignant anime en posant des questions et en sollicitant les élèves, notamment sur le sens du texte. Ce moment précis d'interactions entre l'enseignant et les élèves nous intéresse particulièrement et constitue notre corpus d'une durée de quinze minutes. La transcription est disponible en annexe n°2. Le site internet mentionné plus haut propose une activité de lecture de niveau A2 / B1.

c. L'aménagement

Il est intéressant de se pencher sur les aménagements spécifiques effectués en classe pour favoriser les interactions. Comment les gestes pédagogiques de l'enseignant s'adaptent-ils aux conditions particulières de cette situation et à ces aménagements ?

Les aménagements sont réalisés pour rendre les échanges commodes, d'un point de vue visuel et linguistique, et encourager les interactions. L'espace comprend un tableau interactif à proximité duquel se tient l'enseignant debout. Cela lui permet de pointer régulièrement vers le tableau. En

face de lui se trouvent les apprenants assis à leur table et placés en arc de cercle. Le demi-cercle leur permet de voir facilement l'enseignant et le texte projeté au tableau, et de porter leur regard de l'un à l'autre. En outre, cette configuration leur permet de se voir les uns les autres et de faciliter les interactions en langue des signes. Le contact visuel est fondamental dans cette langue.

Le corpus présente une situation filmée sous deux angles différents. Le premier donne à voir l'enseignant se tenant à proximité du tableau interactif, le second montre les apprenants.

III. Analyse d'une séquence de classe

Avant d'analyser le corpus, quelques remarques préliminaires sont nécessaires. La séquence filmée dans le corpus a été précédée d'un temps d'observation des apprenants par l'enseignant. Ils travaillent individuellement sur une tablette. Ils découvrent le texte et cliquent pour avoir accès à des vidéos en langue des signes leur permettant de comprendre et acquérir des termes. Une fois ce temps terminé, suit une séquence d'interactions qui constitue le corpus. Les interventions des apprenants fusent et les interactions se succèdent. L'enseignant réagit face à ce dispositif expérimental qui semble fonctionner. Il gère les nombreuses interactions non pas en les contraignant dans un cadre mais plutôt en laissant s'épanouir le plaisir des apprenants, qui découvrent qu'ils savent le français. L'enseignant les encourage tout en maintenant un cadre souple. Ce pilotage spécifique va être étudié à travers l'analyse du corpus.

L'analyse du corpus de quinze minutes est menée à partir de sa transcription (cf. annexe n°2). Elle est complétée par la transcription des gestes, suivant les conventions simplifiées disponibles en annexe n°1. Elles permettent d'observer l'agir professoral de l'enseignant. Ainsi, nous pouvons analyser les aspects translinguistiques entre le français écrit (modalité écrite) et la langue des signes (modalité orale).

a. La translinguistique entre la LSF et le français écrit

L'analyse du corpus montre de façon manifeste les aspects translinguistiques de l'agir professoral de l'enseignant lors du pilotage et du passage d'une modalité à l'autre. Le point de départ est sa position debout, qui le place dans une zone à partir de laquelle il pilote les interactions, comme représenté sur la figure A.

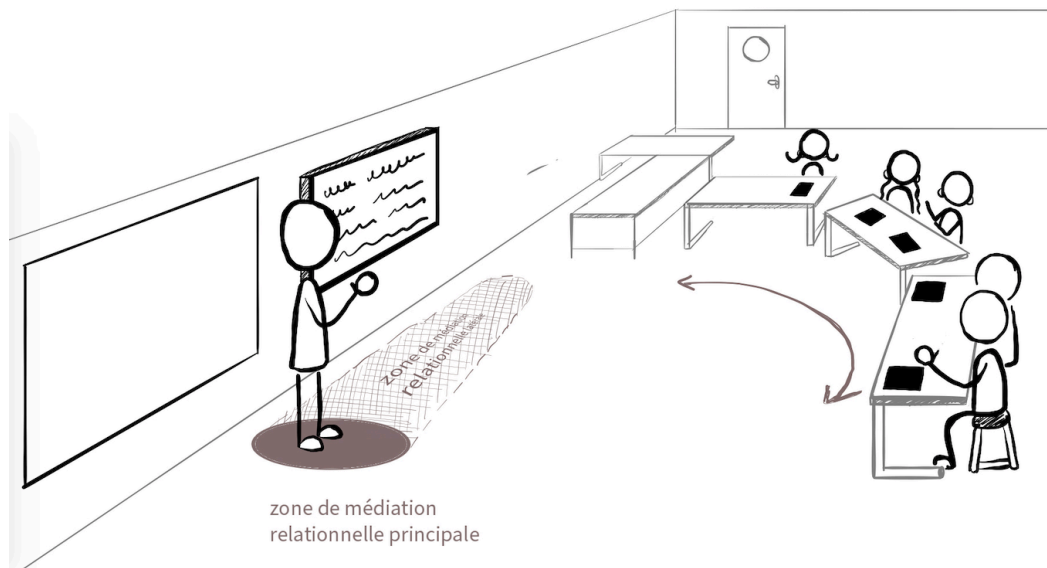


Figure A : Plan de l'espace de pilotage des interactions linguistiques

La zone au sol colorée en brun n'est pas en lien, ici, avec la proxémie. Il s'agit d'une zone de référence utilisée pour piloter la médiation entre des deux modalités linguistiques en présence. Nous l'appellerons *zone de médiation relationnelle (ZMR)*. Cette zone est positionnée à un endroit spécifique. Les apprenants ont pour cible le français écrit, dont l'écriture prend une forme visuelle dans le document projeté sur le tableau interactif, visible de l'ensemble de la classe. La zone où se positionne l'enseignant est contigüe au tableau. Il se trouve ainsi proche des références qu'il pointe au tableau, que ce soient des mots ou des phrases. Les conditions sont réunies pour qu'il soit visible aisément de tous les apprenants. L'image B montre l'emplacement de cette zone. L'enseignant peut être amené à se déplacer, sous la contrainte du tableau numérique, pour montrer une information qui se trouve de l'autre côté du tableau (image C). Il longe l'écran en le rasant, puis pointe le terme en tendant le bras ou en se plaçant à l'autre extrémité du tableau. Immédiatement après, il se repositionne sur la zone initiale. Il existe donc une zone de médiation relationnelle *principale*, qui est l'espace où est placé l'enseignant, et une zone de médiation relationnelle *latérale*, symbolisé par des hachures dans la figure A.

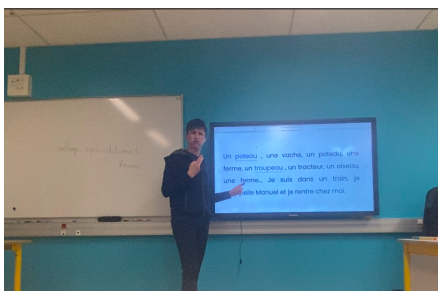


Figure B
ZMR principale

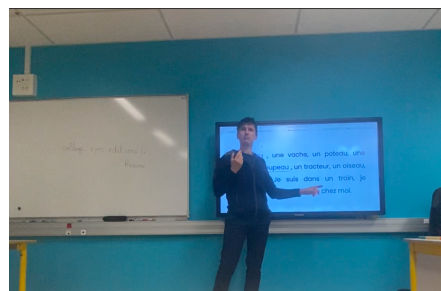


Figure C
ZMR latérale

Positionné sur la ZMR, l'enseignant endosse la fonction de médiateur, en quelque sorte, puisqu'il pilote l'intermodalité. Il gère également le développement des interactions des apprenants. Ce double pilotage s'opère simultanément, en parallèle. Les images D, E et F, tirées du corpus, montrent l'utilisation distincte des deux mains. La main droite est employée pour les gestes pédagogiques, comme sur l'image D où le geste de la main est un déictique, par exemple. La main droite peut, en outre, exprimer un signe lexical, comme sur l'image E, ou un signe de la langue pour expliquer ou questionner, comme sur l'image F. La main gauche, quant à elle, occupe une autre fonction. Elle pointe la référence sur le tableau où se trouve la modalité écrite. Les images B à F montrent également un basculement du buste de l'enseignant vers la référence qui est pointée. Le pointage de la référence a une valeur communicationnelle. En effet, alors que la main droite se charge de la gestion des interactions en langue des signes, la main gauche précise, par son pointage vers la référence, la finalité des échanges, ce sur quoi les interactions doivent porter. Il y a donc, bel et bien, une utilisation différenciée des deux mains.

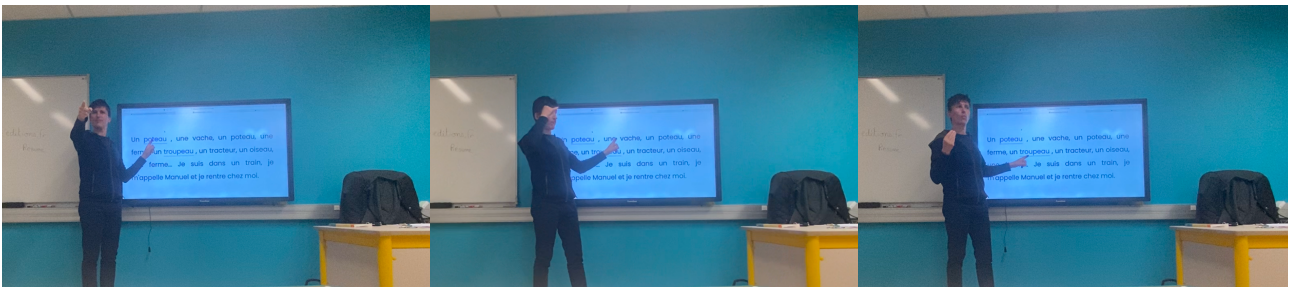


Figure D
(main droite) pointage vers un apprenant
+ (main gauche) pointage vers le mot « poteau »

Figure E
(main droite) signe [VACHE] +
(main gauche) pointage vers le mot « vache »

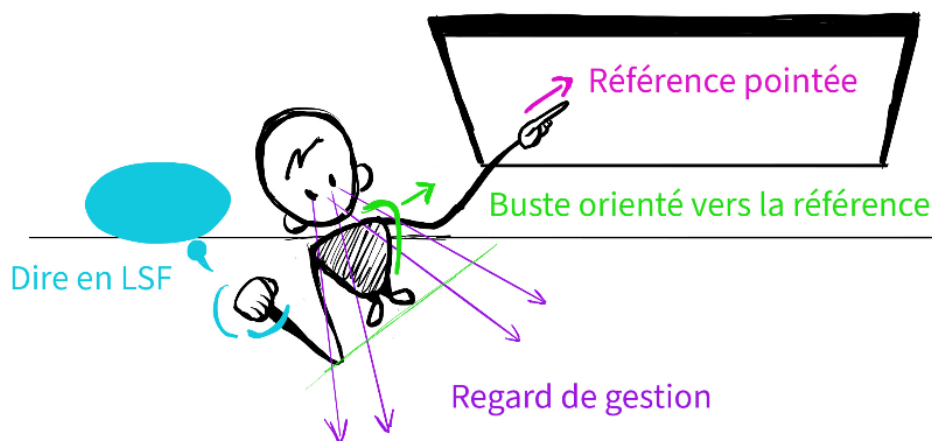
Figure F
(main droite) signe [OÙ] + (main gauche) pointage vers le mot « troupeau »

De surcroît, la main gauche pointant la référence permet d'afficher les infobulles en langue des signes et d'exprimer la modalité orale, avec le soutien des gestes pédagogiques de pilotage, réalisés par la main droite juste en dessous. Deux registres spatiaux sont donc mobilisés en parallèle. Tout le temps d'affichage de l'infobulle, la main gauche maintient le pointage de la référence dont il est question dans l'infobulle.

Le pointage peut, toutefois, être intermittent. En effet, en fonction d'une contrainte, le pointage peut être interrompu, notamment si un signe de la langue doit être réalisé à deux mains. Certains signes articulés avec les deux mains peuvent, dans certains cas, l'être avec une seule main et rester compréhensibles. Ainsi, l'interrogatif [OÙ], visible sur l'image F, est réalisé avec une seule main et

reste signifiant. Mais ce n'est pas toujours le cas. Alors, le locuteur ne peut faire autrement que suspendre le pointage pour exprimer le signe à deux mains. Cette suspension du pointage ne déstabilise pas l'interlocuteur car le corps de l'orateur maintient la référence : son buste est toujours orienté vers la référence qui était pointée. Le lien avec la référence présente dans le texte projeté est maintenu. Il est, certes, moins précis mais l'interlocuteur sait qu'il est toujours question de cette référence-là, grâce à la bascule du buste.

L'espace de pilotage présente donc du côté gauche le lien avec la référence pointée, du côté droit un double registre : l'infobulle en langue des signes au registre supérieur, les gestes de pilotage au registre inférieur. Ces deux registres peuvent être décorrélés sporadiquement. Dans ce cas, la liaison entre les deux est, tout de même, maintenue grâce à l'orientation du regard. Quand l'adresse du regard aux apprenants ne suffit pas, elle est appuyée par un geste pédagogique de la main droite.



b. Extension de la zone de médiation relationnelle

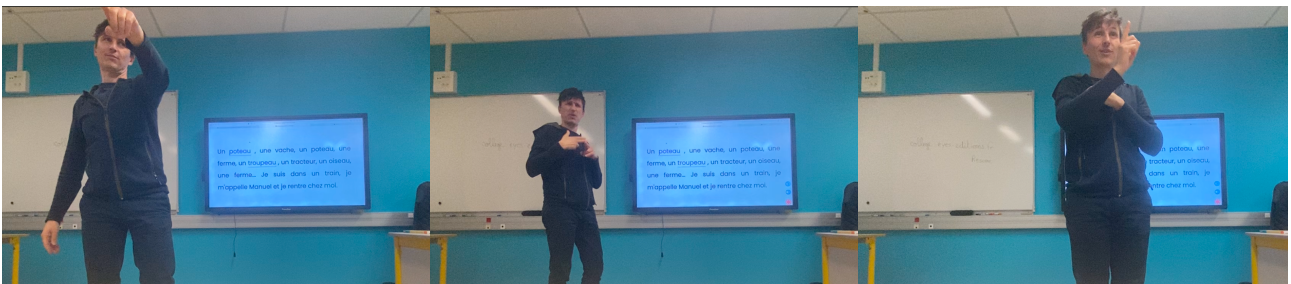


Figure G : ZMR frontale
[TC 00:02:43]

Figure H : ZMR frontale
[TC 00:07:22]

Figure I : ZMR frontale
[TC 00:09:23]

Nous avons jusqu'à présent repéré la ZMR principale et la ZMR latérale, deux espaces dans lesquels l'enseignant se déplace. L'étude du corpus montre à plusieurs reprises qu'il se déplace

également dans un autre espace, visible sur les images G, H et I, et que nous appellerons la ZMR frontale. Cette zone est investie dans des situations particulières, comme l'indique la transcription.

- **Réaffirmer le cadre**

ZMR	
[...]	
23	Am2 (appel par les mouvements de la main) \triangle / Tu sais le m... / (\approx Am3)
	Am4 et Am5 (commenter)
	\triangle P \triangle / Attends (Am3), c'est lui. / \searrow (Am2) (\triangle (hocher la tête en signe d'assentiment) \triangle)
Hors de ZM	
24	Am2 (il reprend la parole) / Donc, le poteau pour... euh... ajouter des \triangle choses, par exemple des fils sur un poteau électrique,... ou un lampadaire sur le côté de la route... ou des clôtures en bois \triangle
	Am4 (durée très courte) propos inaudibles. Il semble commenter à son camarade Am5)
	P (continuer) \searrow (Am1) (hocher la tête en signe d'assentiment) \searrow \triangle AS attentives) \triangle AS $\circ\circ$ Am2 (écoutes

Le tableau indique qu'un des apprenants coupe la parole d'un autre, alors que deux autres sont en train de bavarder sans se soucier de ce qui se passe. Dans ce contexte, l'enseignant est obligé de sortir de la zone de médiation relationnelle principale dans laquelle il se trouve pour maintenir le cadre d'enseignement et encourager l'apprenant interrompu à poursuivre son propos. Pour cela, l'enseignant engage une action de proxémie, il se rapproche de l'apprenant. Les scientifiques, tels que AZAOUÏ, montre que cette attitude permet de redonner confiance à l'apprenant. Mais il ne s'agit pas seulement de remise en confiance. Ce déplacement est aussi un signal envoyé aux autres apprenants pour qu'ils réorientent leur regard vers l'enseignant et écoute l'apprenant qui prend la parole. Comme les bavardages se poursuivent, l'enseignant amplifie son action : il pointe longuement l'apprenant qui s'exprime et porte son regard uniquement vers lui, semblant ne plus prêter attention aux bavardages mais en maintenant, tout de même, son attention en vision périphérique. L'effet est immédiat : les perturbateurs tournent leur regard vers celui qui s'exprime et l'écoute.

- **Inverser les rôles**

ZM	
52	P /Hé ho (en agitant la main) Regardez, (pointe la phrase au tableau) je ne comprends pas. Pourquoi
Sortie de ZM	
53	P / il y a un mot, un mot, un mot, un mot, trois petits points, le train, je m'appelle, je rentre chez moi ? Bizarre...Toi. / ↘ Ei (Am2)
54	Am2 / C'est une campagne... euh.. il y a une ferme, une vache... /

La transcription montre également que l'enseignant quitte la ZMR principale, volontairement, pour suivre une finalité précise : l'inversion des rôles entre apprenants et enseignant. Comme les apprenants sont assis dans la zone d'apprentissage, il doit quitter la ZMR principale. Il joue alors au naïf dans le but de pousser l'émergence de représentations et d'évocations chez les apprenants. Les questions qu'il pose visent à déclencher des échanges. Cette situation est décrite par FASEL LAUZON. « Les rôles habituels des participants sont inversés : les élèves détiennent une connaissance qu'ils souhaitent partager avec l'enseignant, ils prennent donc le rôle d'experts, tandis que l'enseignant est dans la position de l'apprenant. » (FASEL LAUZON, 2008). Ici, l'enseignant cherche à développer la co-construction des savoirs.

• **Se détacher du document**

72	AS (brouhaha)
73	P / Imaginez que vous,
Sortie de ZM	
74	P vous êtes dans le train. Vous êtes dans le train. Ok ? Vous êtes placés où ? Vous êtes placés où ? Vous êtes allongés par terre, tête contre sol ?/
75	AS (rire)
76	P / Evidemment non, mais alors vous êtes placés où ? Alors ?/

Il existe un troisième motif de positionnement dans la ZMR étendue. La transcription indique que l'enseignant s'adresse aux apprenants en leur disant : “Imaginez que vous...”. Il s'agit d'une stratégie pour se dissocier du document. Il doit s'en détacher pour prendre de la distance. Il choisit donc de sortir de la ZMR principale, pour s'extraire du document projeté et créer une parenthèse avec les apprenants pour développer leur imagination et les interactions. À ce moment, le détachement s'applique aussi au corps de l'enseignant. Dans les deux cas précédents, lorsqu'il se positionne dans la ZMR étendue pour réaffirmer le cadre ou inverser les rôles, il bascule l'épaule gauche vers l'arrière, en direction du document projeté. Il maintient le lien avec le texte support. Ici,

il n'en est rien. Le buste de l'enseignant est totalement tourné vers les apprenants, il met à distance le texte projeté pour se concentrer pleinement sur les échanges.

Pour résumer, l'enseignant quitte la ZMR principale et s'avance vers le groupe pour trois raisons : piloter un recadrage nécessaire, s'investir dans un jeu de rôle ou créer une parenthèse dans les interactions. Il investit alors une zone plus adaptée, la ZMR étendue.

Synthèse et conclusion

Le pilotage cible l'apprentissage du français écrit en encourageant, chez les apprenants, les interactions et les prises de paroles en langue des signes. Pour ce faire, s'appuyer sur des outils pour garantir un pilotage solide est capital. Le premier est l'ancrage dans une zone déterminée. Il est possible de s'affranchir de cette zone en fonction de contraintes ou de stratégies pédagogiques. L'enseignant opère, alors, des allers-retours depuis la zone principale. Mais il revient toujours à son point de départ, comme à une zone de référence, un solide port d'attache. A cet ancrage spatial s'ajoute la gestualité corporelle : l'orientation du regard qui participe du pilotage, le pointage de références, l'orientation du buste vers la référence projetée ou vers la parenthèse interactionnelle. Le corps est totalement investi dans le pilotage.

Notre hypothèse était que les signes de la LSF, couplée à la mimique du visage et à l'orientation du regard étaient bien réalisés simultanément, mais pas en même temps que les gestes pédagogiques. L'analyse du corpus infirme cette hypothèse. En réalité, signes de la langue et gestes peuvent être réalisés en même temps, les uns avec le bras droit, les autres avec le bras gauche. Le corps du signeur est partitionné. Ainsi l'enseignant peut s'exprimer en LSF d'une main et pointer une référence de l'autre. Toutefois, les gestes du bras gauche se limitent aux pointages et ne reprennent pas les autres gestes repérés par TELLIER. Parmi les huit catégories qu'elle propose, seuls les déictiques sont employés du bras gauche, pendant que, du bras droit, l'enseignant exprime un signe de la langue ou un autre geste. Deux gestes différents peuvent donc être réalisés concomitamment. Les gestes co-verbaux pourraient être dénommés différemment dans la situation qui nous occupe. Nous pourrions parler de "gestes co-signes".

Les données dont nous disposons ont été analysées, dans notre étude, de façon succincte. Nous avons le sentiment qu'une analyse plus longue et poussée pourrait nous permettre de collecter d'autres renseignements, notamment sur l'ensemble des fonctions des gestes repérés. En outre, en complément, le décryptage d'une autre séance d'enseignement, en individuel par exemple, permettrait d'analyser la façon dont s'opèrent ces interactions singulières et de les comparer aux interactions en groupe.

Les apports théoriques actuels proposent une typologie des gestes pédagogiques et de leur fonction. Mais la situation pédagogique que nous avons observée présente des aspects visuo-gestuels spécifiques, non répertoriés encore, dont certains sont propres aux signes de la langue et d'autres aux gestes. Le développement des recherches sur ce sujet pourrait amener de nouvelles pistes de réflexion.

Biographie

Azaoui, B. 2019. Ce que les élèves voient et disent du corps de leur enseignant : analyse multimodale de leurs discours. In Rivière, V., & Blanc, N. (Eds.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : Circulations entre recherche et formation*. ENS Éditions. doi :10.4000/books.enseditions.17832

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Cicurel, F. « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 29 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>

Fasel Lauzon, V. Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde. Peter Lang International Academic Publishing Group, 2014, <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0641-1>.

Tellier, M. L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans. Linguistique. Université Paris-Diderot - Paris VII, 2006. Français. <NNT : >. <tel-00371041>

Tellier, M. Dire avec des gestes. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2008, 44, pp.40-50. hal-00371029

Tellier, M. « Prendre son cours à bras le corps », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 25 juillet 2016, consulté le 14 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/474>

NOTRE TRANSCRIPTION

Annexe 1 / Conventions simplifiées de transcription des gestes

Code	Signification
Af1	Apprenante féminine non identifiée
Personnes	
Am1	Apprenant masculin non identifié
AS	Apprenants non identifiés
P	Professeur
Notation des pauses	
(.), (..), (...), (nb)	Pause brève, plus longue, de + de 5 secondes, plus longue en secondes
« ... »	Discours rapporté
Discours en langue des signes française	
[unité]	Un signe
[A.B.C.]	Épellation d'un mot en LSF
~ unité ~	Erreur d'une ou plusieurs paramètres manuels de la LSF (configuration, orientation, emplacement et mouvement)
Descriptions et commentaires	
()	Commentaires du transcripteur : notes explicatives sur une action, la gestion, des gestes, des mimiques, des incertitudes
(☞)	Propos interrompus par l'auteur
< >	Indications de bruit sonore ou visuel
/ traduire en français /	Retranscriptions de la LSF vers le français
Gestes et actions du corps	
X ∞ Y	Regard de la personne X à la personne Y
↘ (X)	Pointage déictique sur une personne X
↘ (Ei)	Pointage déictique sur l'écran interactif
EV	Réaction / expression du visage
ZM	Zone de médiation relationnelle principale
ZMs	Zone de médiation relationnelle secondaire
Repères	
△ P	Répères - enseignant et élève en parallèle

Code	Signification
$\left \triangle \textit{transcription} \triangle \right $ $\left(\left \triangle \textit{transcription} \triangle \right \right)$	Repères de début et de fin - enseignant et élève en parallèle

Annexe 2 / Transcription de la vidéo (TC 28:10 to 43:02)

1	P / ça / △ (..) △ △ AS : △ ∞ ∞ → P △
2	P / [ÉLÈVER], ce signe, qu'est-ce que c'est ? (..) /
3	P △ / Moi, je suis un humain, quand un animal né je l'élève. Ce n'est pas comme dans la nature où les animaux naissent naturellement dans la forêt ou autre. Ils ne sont pas élevés. Moi, j'élève des vaches / △ (regard coordonné au début jusqu'à la fin) △ AS : △ (écoutes attentives) △
4	P /par exemple. Une vache, je l'élève. Je la mets dans un bâtiment, je la traite, elle est traite. Après, je leur distribue à manger, je vais et je viens. Je les élève. / △ AS : (écoutes attentives) △ Am2 : (fait du bruit, il tape avec quelque chose de plus en plus fort)
5	P △ / Compris ? / △ △ Afl △ (Dire "arrête Yori" et le bruit s'arrête) △
6	P / Mais le troupeau ce n'est pas forcément des vaches. Ça peut être des moutons ou △ différents △
7	Afl △ / Chèvre / (signe en même temps de parler) △
8	Am2 "chèèèèvre béeéé"
9	Am3 (rire)
10	P /animaux. C'est égal. Ok ? /
ZM	
11	P / Alors, maintenant vous avez tout compris ? ↘ Ei (texte dans le tableau interactif) C'est bon ? Vous avez compris ? /
12	AS /Oui Mmh. C'est égal. Ok ? /
13	P / Mais là il y a quelque chose que je n'ai pas compris. /
14	P / (pointe "un poteau") ↘ Ei Qu'est-ce que c'est ? /
15	AS (certains lèvent la main + Excité)
16	Am1 / Toi / ↘ (Am1)
17	Am1 ("ah" comme pour prendre la parole) △ / C'est un volume d'un cylindre de long (△ hauteur fixée verticalement de bois, de métal △) ou de "béton". △ Qu'est-ce que c'est un "béton" ? / (froncement de sourcils) △ P △ ↘ (Am1) (△ (hocher la tête en signe d'assentiment) △) ↘ △
18	P (Feedback correctif) [BÉTON]
19	Am1 / C'est quoi ce signe ? /

20	P	/ Mélanger, tourner dans une machine et étaler. Du béton. /
21	Am2	/ Ah ok. C'est... faire un mur en béton /
22	△ P	△ (hocher la tête en signe d'assentiment) △
23	Am2 et Am5	(appel par les mouvements de la main) △ / Tu sais le m... / (≈ Am3) (commenter sur le béton) △ P △ / Attends, c'est lui. / ↘ (Am2) (△ (hocher la tête en signe d'assentiment) △)
Hors de ZM		
24	Am2	(il reprend la parole) / Donc, le poteau pour... euh... ajouter des choses, par exemple des fils sur un poteau électrique,... ou un lampadaire sur le côté de la route... ou des clôtures en bois Am4 (propos inaudibles. Il semble commenter à son camarade Am5) △ P (continuer) ↘ (Am1) (hocher la tête en signe d'assentiment) ↘ AS AS ∞ Am2 (écoutes attentives)
25	Am2	ou tu sais des clôtures en bois △ (il arrête de s'exprimer quand le professeur fait une grimace) △ P (continuer) ↘ (Am1) ↘ △ (mouvement de pointage de bas au haut) (« ah » message négatif) △
26	P	/ euh... des lignes (clôture en bois), non... c'est pas ça. /
27	AS	/ NON ! /
28	Am4	(propos inaudibles. Il semble commenter ce qui est dit) (elle interrompt en signant en même temps) / ~ des poteaux se posent verticalement ~ /
29	Am3	(il signe en même temps de parler « des poteaux ») / Non, c'est pas ça le clôture. C'est un poteau posé debout, dressée verticalement. Ça s'appelle (il signe en même temps de parler « Ça s'appelle ») un poteau / △ P (△ (hocher la tête en signe d'assentiment) △) / Attends, c'est lui / ↘ (Am3) ↘
Recul ralenti mais ZM non atteinte		
30	P	∞ ∞ → Am1 / Un long poteau / ∞ ∞ → AS
Retour ZM		
31	AS	(conversation simultanée) △ P (△ (hocher la tête en signe d'assentiment) △) / Un long poteau / (lever les mains comme timide.) / C'est bon ? ∞ ∞ → AS /
ZMs		
32	P	↘ Ei (pointe "une vache") / ça ? /
33	AS	/ C'est une vache / (un enfant dit "une vache" et pouffe de rire, un autre enfant rit, un autre encore)
34	P	△ ↘ Ei (pointe "un poteau") ↘ △ △ ↘ Ei (puis "une vache") ↘ △ ∞ ∞ → AS + (hocher la tête en signe d'assentiment) △ AS △ [POTEAU] △ △ [VACHE] △

35	Am2 / C'est UNE vache / △ P ∞ → AS à droite (mais il voit largement tous les élèves) / il observe Am2 qui signe « Une »
36	P / UNE vache, c'est exact. / (hocher la tête en signe d'assentiment)
37	P (passe son doigt sur le mot « un poteau » à l'écran) △ Am2 Une
38	P △ ↘ Ei (pointe "un poteau") ↘ △ / Qu'est-ce que c'est ? / △ AS / Un poteau /
39	P (Il joue la comédie) ↘ △ // Encore ! Là et là (pointe les mots "poteau"). C'est bizarre, non ? Bon. /
40	Am4 Ferme
41	P △ ↘ Ei (pointe "une ferme") ↘ △ / Qu'est-ce que c'est ? /
42	Am3, / Ferme, fermé / Am4 Am5
43	P EV « ah bon » / Fermé (sens1), fermé la porte (sens 2) ? C'est fermé, ah bon ? /
44	Am2 (lever la main)
45	P ↘ Ei (Am2) / Toi /
46	Am2 / Fermé / Am3 / C'est une ferme /
47	P (change le pointage vers Am3 car il a observé Am3 qui signe) / Toi / Am3 / C'est une ferme / C'est un nom !
48	AS ("ah" et rires) Am3 Je sais, moi ! (fier)
49	P / Une ferme, une ferme. Vous connaissez [FERME] ? /
50	Am4 Oui !
51	AS / Oui /
[...] [TC 00:02:28 to 00:07:08] [...]	
ZM	
52	P /Hé ho (en agitant la main) Regardez, (pointe la phrase au tableau) je ne comprends pas. Pourquoi
Sortie de ZM	
53	P / il y a un mot, un mot, un mot, un mot, trois petits points, le train, je m'appelle, je rentre chez moi ? Bizarre...Toi. / ↘ Ei (Am2)
54	Am2 / C'est une campagne... euh.. il y a une ferme, une vache... /

55	Am1	/ oui, la campagne...△ il y a des poteaux, plusieurs fermes △, regarder deux mots « fermes » et aussi « poteaux »
	△ P	△ ↘ Ei (Am1) △ (ses mains dans les poches mais + signe d'assentiment)
56	AS	(commenter, échanger, intervenir, désaccords, accords...)
	△ P	(en retrait d'échanger mais écoute attentive et signe d'assentiment comme encouragement)
Retour ZM		
57	P	/ Ok,ok. (Montre le paragraphe au tableau). Je ne comprends pas, qu'est-ce que ça signifie ?/
58	AS	(Débattre)
58	P	/Ho ho (en agitant la main)/
59	P	/ Essayez d'imaginer quelque chose de simple. JE, c'est vous. Moi-même, je suis ce JE. Imaginez que vous êtes ce « je ». (Montre le « je » du tableau). C'est vous ça ! (en s'appuyant sur le « je » du tableau). Où êtes-vous du coup ? Simplement. Où est-ce que vous êtes ? /
60	Am5	/ À la ferme /
61	P	/ Vous êtes à la ferme ? /
60	Am3	(rire)
61	P	/À la maison ?
62	Am3	/ Non, dans le train /
63	P	Toi ! / ↘ Ei (Am3)
64	Am3	/ (parler en même temps de signer) là c'est
Sortie de ZM		
64	P	Toi ! / ↘ Ei (Am3)
65	Am3	écrit train /
	△ AS	AS ∞ ∞ → Am3
Retour à ZM		
66	P	(en reculant doucement) / c'est le train /
67	Am4	/ Je n'ai rien compris /
68	P	/ Hé hé (en agitant la main) /
69	Am ?	(parle « regarde »)
70	P	(pointe une phrase « Je suis dans un train »)
71	Am4	/ ah tiens donc !/
72	AS	(brouhaha)
73	P	/ Imaginez que vous,
Sortie de ZM		

74	P vous êtes dans le train. Vous êtes dans le train. Ok ? Vous êtes placés où ? Vous êtes placés où ? Vous êtes allongés par terre, tête contre sol ?/
75	AS (rire)
76	P / Evidemment non, mais alors vous êtes placés où ? Alors ?/
77	Am4 / (parle en même temps de signer) Bah nous on habite à Clermont./
78	P / Toi / ↘ (Am4)
79	Am4 / Je suis dans une ferme... (≈ P) /
80	P /Non non non, tu ↘ (Am4) es dans le train. Tu ↘ (Am4) es dans les toilettes, portes fermées et tu ↘ (Am4) attends que ça passe ?/
81	AS (rires)
82	Am2 (en agitant la main)
83	P / Hé non, toi ! ↘ (Am2)/
84	AS / Il est comique et il m'a fait rire / (rires)
85	Am2 / Train ! /
86	P / mmh Non, tu es dans le train, mais tu es situé où dans le train ? Tu es placé où ?
87	Am2 / Je suis assis. /
88	P Tu es assis. Et tes voisins d'à côté, d'en face ? (Am2 ≈ P)
89	Am2 / Assis près de la fenêtre /
90	P Haaa ! Tu es près de la fenêtre. C'est ce que tu imagines. Près de la fenêtre. Voilà. Et vous ? Qu'est-ce-que vous faites? Regardez /
Recul vers ZM	
91	Am ? (dit « je dors »)
92	P (pointe le tableau « un poteau », « une vache », « un poteau »)
93	AS (crier «haaa! Haaa! »)
94	P /Toi/ ↘ (Am3)
95	AS (brouhaha)
Sortie de ZM	
96	P (en marchant vers Am3) ↘ (Am3)/
97	AS (cesse de brouhaha) ∞ → Am3 /
98	P (dire aux apprenants d'arrêter)
98	Am3 (en même temps de parler) / dans le, dans le train heu... /
99	P /Train/
100	Am3 (il continue de signer en même temps) / dans le train, il regarde une ferme, y a poteau, vache, troupeau, tracteur (dire « traaaacteur ») /

	P (signe d'assentiment)
101	AS (dire « tracteur »)
102	P /Oui, oui (acquiesce) /
103	Am2 (en agitant la main)
104	P ↘ (Am2)
105	Am2 (il répète ce qu'Am3 mais il convertit la description avec la richesse linguistique)
106	AS (un enfant cogne sur la table. Un autre dit "arrête" et le bruit cesse puis reprend. Un enfant dit "Arrête de taper, arrête d'essayer". Le bruit se poursuit. D'autres disent "Arrêêêê! Hoooooooo")
Retour à ZM	
106	P / Oui, oui /
107	P /C'est horrible/ (en se dirigeant vers le problème technique)
108	AS (un enfant dit "c'est lui". Un autre "Nan c'est lui en plus")
109	P /Ho ho (en agitant la main), on se calme tout le monde ! Imaginez donc que vous êtes assis dans ce train. (Pointe la phrase « je m'appelle Manuel et je rentre chez moi »). Ça veut dire que vous êtes assis dans un train, en face de votre maison ou pas ? /