

Multimodalité et enseignement du français L3 :cas d'étudiants nigériens au Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'université d'Annaba.
Multimodality and the teaching of French as L3:the case of Nigerian students at the Centre for Intensive Teaching of Languages of the University of Annaba.

Date Réception : 30/09/2021 Date Acceptation : 16/06/2022 Date Publication : 30/06/2022.

Fetaissa Sabrina^{1*}
Université Badji Mokhtar, Annaba (Algérie).
Laboratoire Interdisciplinaire de Pédagogie Et de Didactique – LIPED.
Email : fetaissasabrina@gmail.com

Pr. Maarfia Nabila²
Université Badji Mokhtar, Annaba (Algérie).
Email : maarfianabila@yahoo.fr



Résumé :

La présente contribution se penche sur l'agir professoral dans une classe de français langue étrangère L3 au niveau du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'Université d'Annaba auprès des étudiants nigériens. Dans une perspective multimodale, notre étude s'intéresse aux stratégies interactionnelles verbales et non-verbales déployées par l'enseignante en mettant l'accent sur les modalités employées. Dans le cadre de cette étude qui se veut compréhensive et qui s'inscrit dans une démarche ethnographique, nous avons recouru à la méthode qualitative tout en faisant appel aux données quantitatives. Les données de notre corpus ont été recueillies par le biais d'une observation non-participante et des enregistrements filmés de séances de cours transcrites et annotés via le logiciel ELAN.

Mots-clés : agir professoral, multimodalité , stratégies verbales ,explication- contexte.

Abstract

The present contribution focuses on the teacher's action in a French as a foreign language L3 class at the Center for Intensive Language Teaching (CEIL) of the University of Annaba with Nigerian students. From a multimodal perspective, our study focuses on the verbal and non-verbal interactional strategies deployed by the teacher, with an emphasis on the modalities used. Within the framework of this study, which is intended to be comprehensive and which is part of an ethnographic approach, we used the qualitative method while making use of quantitative data. The data in our corpus were collected through non-participant observation and filmed recordings of class sessions transcribed and annotated using the ELAN software.

Keywords: teaching action, Multimodality, verbal stratégies, explication - context.

* Auteur correspondant.

1. INTRODUCTION

La communication humaine est une activité complexe que l'on qualifie de « multimodale » du fait « qu'elle s'appuie sur l'échange de signaux linguistiques et non linguistiques de nature auditive, visuelle et kinésique » (Colletta, Millet & Pellenq, 2010 : 5). Le terme de « multimodalité » est lié aux recherches sur la gestuelle co-verbale où l'on considère que la parole et le geste appartiennent à un seul et même système (Kendon, 2004 ; McNeill, 1992) et fonctionnent ensemble pour co-construire le sens (Azaoui & Tellier, 2020). Selon Kress et Van Leeuwen, la « multimodalité » est « l'utilisation de plusieurs modes sémiotiques dans la conception d'un produit ou d'un événement sémiotique » (2010 : 20)¹. Jewitt, de son côté, explique que la « multimodalité décrit des approches qui comprennent la communication et la représentation comme étant plus qu'une question de langage, et qui prennent en compte l'ensemble de l'éventail des formes de communication que les gens utilisent - image, geste, regard, postures, etc. - et les relations entre eux » (2009a : 14).

La classe de langue, est, selon Cicurel (1993), un lieu où se développe un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage et les interactions enseignant-apprenants contribuent à l'efficacité des acquisitions de la langue cible. De ce fait, il est nécessaire de prendre en considération les deux dimensions du langage dans la mesure où les locuteurs ne communiquent que par le biais de messages bimodaux (Colletta, 2004 ; Colletta, Millet & Pellenq, 2010 ; Kita & coll., 2007 ; McNeill, 1992, 2000, 2002).

Avec l'avènement de l'approche communicative à partir des années 1970, l'enseignement de la langue étrangère est recentré sur la compétence communicationnelle en prenant compte ses différentes composantes, et plus particulièrement la compétence stratégique, définie comme l'ensemble des stratégies qui permettent de compenser les ratés de la communication entre les participants (Bérard, 1991). La construction de compétences va fournir aux chercheurs un cadre dans lequel va s'inscrire l'étude des stratégies communicationnelles dans la mesure où enseigner est un métier qui demande la mise en place

¹ « The use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event » (p.20). Traduit et adapté par nos soins.

d'actes complexes de transmission qui s'inscrivent dans une chaîne de savoirs et de savoir-faire qu'il s'agit de ne pas rompre (Cicurel, 2011).

Dans le cadre de la perspective actionnelle, l'apprenant est certes l'acteur de son savoir mais l'enseignant en est le facilitateur et le noyau de l'échange et son action est fondamentale pour la construction de ces savoirs langagiers. Pour ce faire, il va recourir à divers procédés verbaux mais aussi non-verbaux comme le gestuel, le mimique, la proxémique, etc. (Adams, 1998) afin de faciliter la transmission des informations et la compréhension du sens en langue cible. Ces procédés constituent le stock de stratégies dont l'enseignant dispose dans son « répertoire didactique » que Cicurel présente comme « un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, des situations sur lesquels un enseignant s'appuie » (2002 : 157). Elle ajoute que « ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques [...], par la formation académique et pédagogique auquel il a été exposé, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire ». (Ibid.).

Notre présente contribution se penche donc sur l'agir professoral dans une classe de français langue étrangère L3 au niveau du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'Université d'Annaba auprès des étudiants nigériens. Dans une perspective multimodale, nous nous sommes intéressées aux stratégies interactionnelles verbales et non-verbales déployées par l'enseignante en mettant l'accent sur les modalités employées pour faire accéder ses apprenants au sens en langue étrangère dans une situation de communication exolingue où enseignant et apprenants ne partagent pas la même langue maternelle.

2. CADRE THEORIQUE

La réflexion didactique sur les stratégies enseignantes a connu un grand essor. Il ne s'agit plus de transmettre des savoirs mais d'adapter l'enseignement aux besoins et au potentiel des apprenants en prenant en considération l'influence du contexte pédagogique (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 135-136) du fait que ce processus communicatif englobe diverses formes pour présenter l'information : verbales, posturales, gestuelles ce qui engendre des énoncés multimodaux.

Reconsidérer l'interaction au moyen des éléments sémiotiques, a permis de repérer trois types d'interactions : celles qui sont essentiellement verbales (conversations et autres formes d'échanges

langagiers), celles à dominante non-verbale (appels téléphonique, circulation routière, etc.) et enfin celles mixtes (comme celles qui se déroulant au restaurant et lors des consultations médicales à l'hôpital, etc. (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 135-136). Cependant, une catégorisation de types interactions nous permet, de penser à la multicanalité de l'interaction d'une part telle une donnée de laquelle on ne peut tenir compte, et d'autre part de pouvoir focaliser l'attention sur un canal en particulier (Ibid.).

Dans le cadre de cet article, nous nous limitons aux stratégies verbales déployées par l'enseignante à visée explicative du fait qu'il s'agit là d'un processus fondamental pour gérer le déroulement de la compréhension lors les interactions didactiques. L'explication est considérée comme un lieu important de vérification et de construction des connaissances, et a été un sujet de recherche particulièrement pertinent en interaction dans le contexte de l'apprentissage.

2.1. De l'explication

La notion d'explication est complexe du fait de son caractère difficile à appréhender. Dans cet article, nous ne nous intéressons pas aux types d'explication liées à des considérations d'ordre logique (sciences formelles), mais à la notion d'explication en contexte éducatif selon le point de vue de Bergeron et Harvey :

« L'explication survient lorsqu'un problème de compréhension d'un phénomène ou d'adhérence du récepteur apparaît dans l'interaction et la perturbe. La prise de conscience de ce phénomène correspond à la phase de questionnement dans la séquence explicative [...]. Motivé par le désir de faire comprendre, l'enseignant cherche à établir donc un consensus avec les apprenants afin d'être bien reçu ».

Ainsi, l'explication est liée à la présence d'un problème, d'une difficulté et se produit lors d'une incompréhension pour la clarifier. Elle constitue une voie d'accès au sens et à la compréhension, d'où l'aspect didactique de son action, défini en termes d'organisation de l'information afin de la rendre accessible et compréhensible aux apprenants

En classe de langue, l'enseignant adapte le contenu à enseigner aux objectifs d'enseignement et aux besoins des apprenants en contexte afin d'assurer leur compréhension en déployant un ensemble de codes, de modalités et de stratégies qui permettent de formuler une explication claire. Cet ensemble forme ce qu'on appelle les procédés

explicatifs dont le rôle principal est de transmettre une information et d'aider les apprenants à comprendre le contenu des enseignements.

En didactique des langues, le terme explication renvoie selon la situation d'enseignement-apprentissage à la séquence didactique, à l'activité de l'enseignant ou à un moment du cours. Dans ce cadre, l'explication est un processus fondamental de gestion du déroulement de la compréhension lors des interactions didactiques, parce qu'elle permet d'anticiper et de résoudre les éventuels malentendus (Fasel Lauzon, 2014). L'explication est un le lieu crucial pour la construction et la validation des connaissances, ce qui en fait un objet d'investigation particulièrement pertinent dans les interactions en contexte d'enseignement-apprentissage.

Charaudeau et Maingueneau relèvent trois aspects de l'explication qui peut prendre diverses formes : d'abord l'élucidation du sens d'un mot, d'une unité lexicale, d'un fait ou d'un indice culturel, ensuite l'explicitation de règles ou de modes de fonctionnement et enfin l'exposé explicatif : qui vise à introduire de nouveaux savoirs.

3. CADRE METHODOLOGIQUE

Nous avons assisté à deux séances de cours de deux heures chacune dans le cadre d'une observation non-participante, où nous avons filmé les interactions entre les partenaires de la situation didactique que nous avons transcrites et annotées :

3.1. Sujets

3.1.1. Profil de L'enseignante

L'enseignante est titulaire d'une licence en « Langue et Littérature françaises » obtenue en 2010, a suivi en 2011 une formation en langue française à L'institut Français d'Annaba et assure depuis 2016 des cours de FLE, au niveau du Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'Université Badji Mokhtar, Annaba (Algérie).

3.1.2. Le public étudiant

Le public objet de notre recherche est un groupe de 25 nouveaux bacheliers nigériens (16 garçons et 9 filles, âgés entre 18 ans et 20 ans) qui ont bénéficiés d'une bourse d'étude en Algérie et suivent avant de rejoindre leur université d'affectation une formation en langue française au CEIL durant une période estimée à une année. La session pour l'obtention d'un niveau (A1, A2, B1, B2, C1 et C2 définis par le CECR) est de 60 heures. Au terme de cette formation, un test de niveau est obligatoire afin qu'ils puissent s'inscrire auprès de

l'une des universités algériennes sur la base de leur moyenne obtenue au baccalauréat.

3.1.2.1. Les langues des apprenants nigériens

Nous mettons uniquement l'accent ici sur les langues parlées par les apprenants sujets de notre étude, sans évoquer les nombreux groupes ethniques et linguistiques au Nigéria, pays anglophone de l'Afrique de l'Ouest. Certains linguistes parlent d'environ 400 langues (Awobuluyi, 1998), Leclerc (2004) parle de 510. L'étude menée par Seibert, de l'Université de Jos (Nigeria), classe 646 langues répertoriés dans les 36 États et la capitale fédérale.

Sur la base de la constitution fédérale nigériane, les langues nigériennes se divisent en trois grandes catégories : celles dites principales ou majoritaires qui sont parlées dans plusieurs États (Haoussa, Yorouba et Ibo ou Igbo), celles régionales parlées à l'intérieur des États (Efik, Ishan, Ika ou Delta ibo, Tiv, etc.) et les langues locales parlées seulement dans les petites communautés municipales ou les villages. La plupart de ces langues se rapportent au groupe tchadique ou à la famille négro-congolaise (Tidjani, 2006). Cependant, comme décrit dans la carte ci-dessus (Figure 01), on distingue trois principales communautés linguistiques qui sont liées directement à trois grandes ethnies : les Hausas au Nord, les Yorubs au Sud-Ouest et les Igbos au Sud-Est, à ces catégories ethniques s'ajoute d'autres secondaires comme les Peuls, les Tivs, les Ibos ou Delta ibos, les Ibiobios, les Edos, les Nupes, les Kanuris, etc. Le yoruba, l'igbo et le hausasont utilisés à côté de l'anglais dans les activités administratives, à l'école et lors des échanges commerciaux.

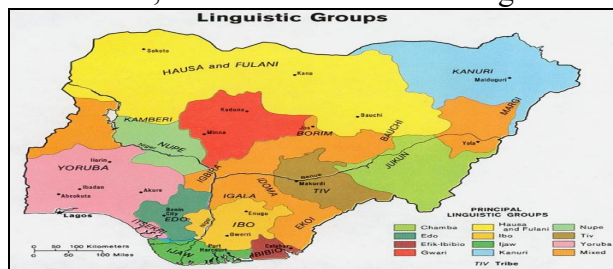


Figure 01: Paysage linguistique du Nigeria¹

¹Source: http://www.lib.utexas.edu/maps/africa/nigeria_linguistic_1979.jpg

A côté de cette diversité de langues autochtones, plusieurs langues non nigériennes (étrangères) sont enseignées ou parlées au Nigeria et occupent une place importante dans la société à savoir l'anglais, l'arabe, le français, le pidgin anglo-nigérien, l'espagnol, etc. Parmi ces langues étrangères celle anglaise exerce une suprématie totale sur les langues nationales nigériennes (Igbo, Haoussa et Yorouba), étant la langue de l'ancien colon et la seule langue d'instruction et enseignée dans les écoles (à partir de 1880).

Le statut et la diffusion du français comme langue étrangère au Nigeria ont connu de nombreux rebondissements, car l'enseignement d'une telle langue était considéré par le colon britannique comme une réelle menace pour leurs intérêts politiques et économiques. Selon Okoli (1999) l'enseignement du français n'a été officiellement introduit dans les programmes scolaires qu'en 1962 dans les écoles Fédérales. Il a fallu attendre l'an 2000, pour que cette langue passe de statut de « seconde langue officielle » qu'elle était depuis 1996, au statut de « langue étrangère prioritaire » ce qui permettra son introduction dans le parcours scolaire comme « langue obligatoire au secondaire » à côté de la langue anglaise qui était depuis 1981 la seule langue d'enseignement à partir du primaire et comme matière scolaire à partir du secondaire et le français sera déclaré deuxième langue nationale à côté de l'anglais, la première langue nationale. La politique d'adaptation linguistique au Nigeria ne cesse de se développer et les cours de français pendant longtemps facultatifs deviendront en 2002/2003 une matière obligatoire dans le premier cycle du secondaire (*Junior Secondary School (JSS)* : élèves de 11-14 ans) et dans le deuxième cycle du secondaire (*Senior Secondary School (SSS)* : élèves de 15-17 ans).

3.2. Démarche méthodologique

Le recueil des données a été réalisé via des enregistrements vidéo en 2018, dans une perspective écologique et une observation non-participante dans une classe de Français L3 de 25 étudiants nigériens suivant une formation en langue française (niveau A1) au Centre d'enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'Université d'Annaba. Pour les besoins de cet article nous avons opté pour un seul corpus qui a été analysé selon l'approche « empirico-inductive » (data-driven) qui se rapporte parfaitement à notre démarche ethnographique du terrain (Bigot, 2005 : 43), démarche qui permet de proposer une interprétation des phénomènes sociaux et individuels observés

spontanément sans hypothèses de départ à affirmer ou infirmer (Blanchet, 2011 : 16).

3.3. Méthode d'analyse

3.3.1. La transcription

De nos jours, l'unification des conventions de transcription constitue une véritable problématique pour bon nombre de chercheurs. Pour donner plus de crédibilité à notre recherche, nous avons choisi comme modèle de transcription les conventions inspirées du système de transcription (TEO). Les données recueillies ont été transcrites et chaque transcription a fait l'objet d'une révision car après les enregistrements, la transcription implique un processus de sélection et de transformation de la réalité qui a été modifiée à travers les enregistrements (cf. Baude, 2006 ; Blanche-Benveniste, 2000 ; Bucholtz, 2007 ; Hutchby & Wooffitt, 1998; Jaffe, 2007; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Mondada, 2002, 2007; Ochs, 1979; Nonnon, 1999; Psathas & Anderson, 1990). Les choix effectués lors de la transcription obéissent à des exigences de lisibilité et d'économie, sachant que dans les classes les enseignants appellent les apprenants par leur noms ou prénoms, l'identité des participants a été anonymisée lors de la transcription des échanges.

La transcription des interactions verbales enseignante/apprenants a été élaborée selon la convention de transcription Orthographique Enrichie (TEO) (Annexe 1) développée par Parole et langage (Bertrand, 2008) et, pour l'annotation des stratégies verbales de l'enseignante nous avons fait appel au Logiciel ELAN (Eudico Linguistic Annotator) version 5.8, qui est un logiciel multilingue d'annotation multimodale, libre de droits, développé par le Max Planck Institute de Nîmègue, Pays-Bas (Sloetjes & Wittenburg, 2008). Précisons que nous avons exclu de l'analyse les stratégies gestuelles. De plus, lors de nos lectures des travaux antérieurs, sur l'analyse et l'annotation des données, nous avons constaté l'intersection des opérations d'induction d'une part et de déduction d'autre part: la première opération exige « une certaine construction de la catégorie et non une reproduction stricto sensu d'une catégorie préexistante », alors que la deuxième illustre « l'étude faisant appel, sur le plan de la catégorie d'analyse proposée, à des éléments référentiels déjà constitués » (Paillé & Mucchielli, 2013 : 339-340).

3.3.2. Analyse d'une séquence explicative

Nous avons choisi quatre séquences explicatives lors d'une activité de grammaire intitulée « Les pronoms démonstratifs », durant lesquelles l'enseignante explique la règle grammaticale de l'emploi du pronom démonstratif « ce » et comment l'orthographier, et pour le faire, elle recourt aux stratégies suivantes au nombre de quatre :

c) L'auto-reprise

C'est afin d'éviter une incompréhension pour l'usage du pronom démonstratif « ce » et préciser son orthographe. Prenons l'exemple de l'extrait suivant (N°1) :

TP		Extrait n°1 .vidéo1 : (01:11 - 02 :23) le pronom démonstratif « ce »
1	Pr	alors +les prénoms démonstratifs+ les prénoms démonstratif::s sont toujours
2	Pr	suivis ::d'un nom // les pronoms démonstratifs sont toujour::s <i>always</i> ++suivis d'un nom++
3	Pr	<i>we have an exemple</i> + ça la première c'est sont + ce singulier / masculin
4	Pr	ce :: ++c'est un pronom démonstratif d'accord ?
5	Pr	ce pour le singulier :: masculin/ je vais vous donnez un exemple
6	Pr	ce: citron +ce chat /ce monsieur ++d'accord ? > ch ::at /
7	Pr	ch ::at /ça veut dire cat ::+/ on dit ce chat /d'accord ? >
8	Pr	c'est masculin singulier +ce : cha :t /d'accord ? ce : chat +
9	Pr	ce ::mon-sieur /d'accord ? >+
10	Pr	cecit-ron /d'accord ? >+
11	Pr	ce +c'est un pronom démonstratif : pour le singulier masculin ::/ d'accord ?>
12	Apps	xxxx
13	Pr	c'est claire ? <
14	Apps	oui xx oui :::

L'enseignante reprend trois fois de suite l'expression « les pronoms démonstratifs », où elle veille à la bonne prononciation en articulant lentement, ce qui est visible aux TP1 et TP2, dans l'expression « *démonstratif::s sont toujours suivi::d'un nom* », du fait qu'il s'agit d'une règle de grammaire, l'enseignante ne laisse aucune possibilité de mauvais décodage et insiste sur la place du « pronom démonstratif » qui précède toujours un nom, seulement un nom (pour éliminer les autres catégories grammaticales telles que le verbe ou le déterminant...) avec une auto-

reprise, du mot « les pronoms démonstratifs », sans que les apprenants ne lui demandent une élucidation de ce déterminant, ce qui pourrait témoigner d'une anticipation de sa part, et d'une prise de conscience qu'elle est en face d'un public qui apprend le français pour la première fois. Donc, elle s'assure d'abord de la bonne écoute en mettant l'accent sur les éléments pertinents de la règle puis bascule vers l'autre langue, ici l'anglais, langue commune à l'ensemble des interlocuteurs : « sont toujours :s *always* », qui a pour rôle l'insistance sur le respect de la règle.

b) L'exemplification : l'exemple est utilisé comme moyen qui permet l'accès à un monde abstrait par l'emploi des noms souvent connus par les apprenants comme dans cet extrait (N°2) :

TP		Extrait n°2 .vidéo1: (07:43 – 08 :02) le pronom démonstratif « cet »
1	Pr	maintenant/ cette (cet) avec un seul t /cet // devant /un nom toujours/it the name / singulier masculin /but/qui commence : par une voyelle /ou un h muet/d'accord ?> //
2	App	Eheh ? >
3	Pr	When we have name /qui commence /in the first letter /voyelle/ or / un h /muet /vous écrivez /h/ /d'accord ?>/
4	Pr	pa-r exemple/ hôtel /this hô-tel :/cet hôtel/ h muet /on écrit cet ::/on n'écrit pas cette :: c'est faux /mal-gré que c'est un nom masculin singulier /mais /on écrit pas ce : parce que / il y a un h muet/silent letter/ h che ::/silent letter/vous écrivez cet avec un seul t : /c'est clair ?>
6	App-fille	Oui xx/ c'est clair ? <

L'enseignante pour donner la fonction du pronom démonstratif en question annonce explicitement à deux reprises qu'elle donne un exemple, la première en Anglais (EX N°1, TPn°3) « *we have an exemple* » la seconde en (EXN°1, TPn°5) « *je vais vous donnez un exemple* », puis elle dit qu'il sert à montrer quelque chose, puis elle donne des exemples concrets tels que : « ce citron », « ce monsieur », « ce chat » ce procédé permet de faciliter l'accès au sens du fait qu'il

rapproche le référent et montrer que ce pronom démonstratif s'emploie avec un nom masculin et singulier.

c) La traduction

C'est lorsque l'enseignante n'arrive pas à transmettre le message en langue française elle utilise l'anglais comme une langue d'appui pour transmettre son message en cas de blocage.

TP		Extrait n°3.vidéo1 : (06 :11- 07 :30)le pronom démonstratif « ce »
1	Pr	Ce +pour montrer quelque chose
2	Pr	ce /ce +on dit ce :: ci-tron/ on écrit toujours ce +devant ehh /devant un nom ++whenwe have a name
3	Pr	un nom/ we write /ce:: /
4	Pr	when the name is singular masculin/ d'accord?
5	Pr	singulier /masculin /exemple / ce citron / citron est un fruit
6	App	we ?right
7	Pr	d'accord ? on dit ce ci-tron on dit ce ::
8	Pr	chat +chat /c'est cat / ce chat parce que chat est un nom masculin
9	Pr	on dit /ce :: chat /vous avez / le : chat /en anglais the cat
10	Pr	/mais quand vous montrez /ce chat / ce chat++
11	App	these cat /these
12	Pr	these/ce / on enlève le le ::/ /et on dit /ce chat d'accord ?/ce chat / ce chat/ ce::/
13	Pr	toujours + toujours always devant un nom masculin/d'accord /sing::li :er/d'accord ? > c'est claire ? > c'est bon ? >
14	Apps	c'est clair ::

Comme il s'agit d'une activité métalinguistique, l'enseignante recourt à la reformulation interlinguistique pour se faire comprendre (EXN°1, TPn°6,7):« *ce:citron +ce chat / ce monsieur++d'accord ? > ch ::at / ça veut dire cat* », et (EXN°3, TPn°2,4) « *when we have a name* », « *when the name is singular masculin/ d'accord?* » .

Pour expliquer un autre cas avec un nom masculin et singulier où l'emploi de « ce » avec l'ajout du t « cet » se justifie de la présence d'une voyelle ou un h muet au début du nom en question. L'enseignante recourt à l'alternance codique pour s'assurer du bon décodage de son message (EXN°2, TP n°1) par ce : « *maintenant/*

cette (cet) avec un seul t /cet // devant /un nom toujours/it the name/singulier masculin /but/qui commence : par une voyelle/ou un h muet/d'accord ?»

Suite à cette demande de confirmation : « d'accord? », les apprenants ont répondu eux aussi par une interrogation « **Eheh?** » (EXN°2, TPn°2), ce qui l'a poussé à reprendre sa phrase mais cette fois en alternant les langues où l'anglais est cette fois la langue matrice et le français la langue enchâssée (EXN°2, TPn°3) : « *when we have name /qui commence /in the first letter /voyelle/ or / un h /muet /vous écrivez /h/ /d'accord ?>/* »

Elle poursuit avec la même stratégie au TPn°4 : « *pa-r exemple/ hôtel /thishô-tel :/cet hôtel/ h muet /on écrit cet ::/on n'écrit pas cette :: c'est faux /mal-gré que c'est un nom masculin singulier /mais /on écrit pas ce : parce que / il y a un h muet/silentletter/ h che ::/silentletter/vous écrivez cet avec un seul t : /c'est claire ?>»* .Jusqu'à ce qu'elle ait la validation d'un apprenant en TPn°6 :« Oui xx/ c'est claire< » .

De l'explication de la règle à l'explication de la consigne

L'extrait suivant est une séquence d'explication de la consigne d'un exercice à trous :

TP		Extrait n°4 .vidéo2 :Consigne complétez avec les articles définis et partitifs <i>le, la, l' ou de, d'</i>
1	Pr	vous avez compris les phrase ou non? +++++
2	Pr	c'estclair? > d'accord ? <
3	Apps	em xxx oui <
4	Pr	alors ++le premier exercice qui est +ce :: complétez avec le + la +l +'apostrophe + +de ou +d apostrophe+++
5	Pr	d'accord ? >
6	Apps	oui xxx<
7	Pr	Ici++ c'est + professeur +mari::e
8	Pr	voilà bur-eau ++mon-sieurkling
9	Pr	c'est +directrice +Annie ::
10	Pr	non ++c'est +étudiante +madame Du-bois
11	Pr	c'est sec-rétaire Abdou +
12	Pr	donc ::: ici vous regardez les noms++
13	Pr	les noms après vous mettez ça
14	Pr	vous complétez avec ça :: d'accord ? >
15	Pr	qu'est-ce qu'on met ici ? >
16	Apps	lou (renvoie à le)
17	Pr	le comme ça ::: ? >
18	Apps	Oui :::
19	Pr	Trè :::s bien + c'est le professeur de ? ? >
20	Apps	de marie ::
21	Pr	de :: ?<
22	App	de mari :::
23	Pr	de marie :: très bien >

L'enseignante y réalise les trois étapes d'une structure d'explication qui sont : la première phase qui est l'ouverture elle a commencé par poser une question aux apprenants « *vous avez compris les phrases ou non ?* » afin de vérifier leur compréhension puis elle l'a reformulée en TPn°2« *c'est clair* » sachant que la reformulation est l'un des procédé explicatif qui est fréquemment utilisé par les enseignants et qui consiste à redire quelque chose, sans en changer le sens, en utilisant d'autres mots ou tournures, c'est-à-dire reprendre autrement afin dans le but de faire comprendre ou de s'assurer que les apprenants ont bien compris l'exercice. Ensuite elle lance le noyau de l'explication (qui regroupe les 5 phrases à compléter avec l'article défini ou partitif qui

convient) où nous constatons que l'enseignante explique sans qu'il ait une demande de la part des apprenants, ce qui justifie sa prise de la parole par rapport à celle des apprenants. Enfin, elle clôture son explication en sollicitant un apprenant qui lui donne la réponse attendue en TPn°22 « de *mari* :: » , qu'elle reprend pour la valider en le félicitant TPn° 23 « de *marie* :: très bien > » .

d) La gestuelle : c'est un dernier procédé de l'explication qui est une pratique pédagogique intentionnée ou non que l'enseignant utilise pour gérer sa classe, motiver les apprenants créer une interaction et pour faciliter la compréhension (Tellier, 2008) ou transmettre un savoir, et lors de notre analyse nous avons noté plus particulièrement les gestes co-verbaux (McNeil, 1992) comme les gestes déictiques, iconiques et métaphoriques.



Figure 2 : Captures d'images des gestes co-verbaux utilisés par l'enseignante lors d'une séquence explicative (vidéo 01)

4. INTERPRETATION

À partir de l'analyse de ces extraits, il ressort que l'enseignante emploie d'avantage la structure d'explication implicite, du fait qu'il n'y a pas de phase d'ouverture mais au moment de la clôture l'enseignante s'assure de la compréhension de l'emploi de la règle des pronoms démonstratifs et questionne les apprenants pour vérifier s'ils l'ont bien mémorisée.

Pour se faire comprendre elle déploie un éventail de stratégies qui vont de l'auto-reprise ou la reformulation à l'exemplification et enfin à l'alternance codique comme ultime tentative, du fait que le recours à une langue commune à l'ensemble des interlocuteurs renforce la compréhension et lève toute possibilité de malentendu. A cela s'ajoute et de manière simultanée la production de geste puisque « la parole et les gestes forment un système intégré dans lequel ces modes de

communication interagissent constamment durant le processus de planification et d'énonciation » (Cullberg, 2008 : 280).

Ainsi, nous relevons des reformulations et une auto-reprise faite par l'enseignante à la ligne 1 (EXN°1 ; vidéo1) qui peut être considérée comme l'une des stratégies d'occupation du temps de parole qui permettent à l'enseignante de structurer mentalement l'énoncé qu'elle produit la ligne 1 et 2 et la ligne 3 (EXN°1 ; vidéo1) et à la ligne 3 (EXN°2 ; vidéo1) employée par l'enseignante comme stratégie de clarification utilisée pour éviter ou résoudre des problèmes d'incompréhension. La reformulation a fait l'objet de nombreuses analyses (Gülich & Kotschi, 1983), J.-F. De Pietro (1988 : 258) :

-EXN°1.vidéo1-TPn°1 : « alors +les prénoms démonstratifs + les prénoms démonstratifs::s sont toujours suivi :: d'un nom // les pronoms démonstratifs ... ++suivi un d'un nom++ »
-EXN°2.vidéo1-TPn°2 : « ce :: c'est un pronom démonstratif : //d'accord ? /ce:: pour le singulier /masculin »
-EXN°1.vidéo1-TPn°3 : « chat /ça veut dire cat //chat /ça veut dire cat /on dit ce chat »
-EXN°4.vidéo1-TPn°9 : « ce chat /.../ on dit ce chat /vous avez /le chat »
-EXN°4.Vidéo2-TPn°1& 2 : « vous avez compris les phrases ou non ? +++++c'est clair?> d'accord ?< »

Nous avons constaté que l'enseignante alterne entre deux langues, le français qui est la langue cible des apprenants nigériens et l'anglais qui est une langue partagée entre les deux partenaires (enseignante/apprenants). L'usage simultané des deux langues est une pratique répandue dans les classes de langue étrangère et l'alternance codique est fréquente dans nos transcriptions et dans l'expression orale de l'enseignante durant son explication. Voici des exemples tirés des quatre extraits de la vidéo 1&2 :

-EXN°1.Vidéo1-TPn°1 : « toujours ::s /always »
-EXN°1.Vidéo1-TPn°3 : « we have en exemple »
-EXN°1.Vidéo1-TPn°7 : « chat /ça veut dire cat » /on dit ce chat »
-EXN°3.Vidéo1-TPn°2&3 : « devant /un nom / when we have a name/ un nom/ we write ce::/when the name is singular/ masculine / d'accord?/ »
-EXN°3.Vidéo1-TPn°9 : « on dit ce chat /vous avez /le chat / en anglais the cat »
-EXN°2.Vidéo1-TPn°12 : « these /ce / on enlève le le /et on dit / ce chat ...toujours toujours/always »
-EXN°2.V1-TPn°1 :«cet // devant /un nom toujours/ it the same/singulier masculin /but/qui commence par une voyelle»
-EXN°2.V1-TPn°3&4 : « when we have name /qui commence /in the first letter .../this hôtel :/ cet hôtel...../ d'accord ?> silent letter h/ /silent letter/.....»

L'emploi de la langue que l'enseignante et les apprenants ont en commun est considéré par Causa (2002) comme une stratégie d'appui et peut anticiper et résoudre les problèmes de compréhension qui peuvent constituer des obstacles à l'acquisition de la langue cible. Parallèlement, elle donne des exemples des noms singuliers masculins employés avec le pronom démonstratif « ce » et cela toujours dans l'extrait 1, 2 et 3 de la vidéo 1 :

-EXN°1.Vidéo1.TPn°5 : « je vais vous donnez un exemple/ce:/citron /ce :ce /monsieur/d'accord ?».
EXN°3.Vidéo1. TPn°5 : « d'accord ? / singulier /masculin /exemple / ce citron ».
-EXN°2.Vidéo1. TPn°3 & 4 : « un h muet / vous écrivez /h/ par exemple hôtel »

L'enseignante recourt à ces exemples dans le but de faire mémoriser ces noms singuliers masculins par les apprenants. Chaque exemple donné est accompagné par un geste qui n'est pas utilisé par l'enseignante comme une fin en soi mais qui intervient pour renforcer la compréhension du message verbal. Les gestes, indispensables dans le développement langagier (Tellier, 2010), réduisent la charge cognitive (Goldin-Meadow et al., 2001) et facilitent le processus cognitif interne du locuteur pour l'accès au sens (Butterworth & Haddar, 1989 ; Krauss et al., 2001). D'autre part, ils sont susceptibles de véhiculer certaines informations supplémentaires par rapport à la parole (Beattie & Shovelton, 1999 ; Holler et al., 2009).

5. CONCLUSION

Cet article a étudié les modalités et stratégies interactionnelles déployées par une enseignante dans une classe de français L3 d'étudiants-adultes nigériens (niveau A1). L'analyse des quatre séquences explicatives montre le rôle essentiel de l'enseignante durant l'explication où elle déploie diverses modalités verbales et non-verbales afin de transmettre des savoirs et des savoir-faire et faire acquérir du sens en langue cible aux apprenants. L'enseignante a recouru ainsi à la répétition comme un des procédés de l'explication ainsi qu'à l'emploi de la L2, ici l'anglais, comme langue de traduction mais aussi d'alternance, c'est-à-dire au code Switching (Harems et Banc, 1983) sans oublier les gestes.

Pour ces étudiants nigériens, il s'agit d'apprendre le français non pas en tant que matière au sein d'un cursus ou pour avoir des notes qui vont contribuer à leur réussite scolaire, mais en tant que langue à maîtriser sous un double objectif : d'abord et dans l'immédiat, en tant que langue vernaculaire pour communiquer au sein de la société (se renseigner, faire ses achats, interagir avec les étudiants algériens...) et ensuite et pour plus tard, en tant que langue d'étude c'est-à-dire centrée sur des objectifs universitaires (FOU) en vue de l'acquisition des savoirs et savoir-faire lorsqu'ils rejoindront la faculté vers laquelle ils seront orientés.

Consciente du poids de cette formation en langue pour ces étudiants, l'enseignante n'épargne aucun effort pour se faire comprendre et aider son public à développer ses compétences réceptives et expressives dans cette langue étrangère. Elle exploite tout l'éventail des stratégies d'enseignement de son répertoire didactique, particulièrement dans ces séances où dominent les énoncés métalinguistiques. Pour expliquer la règle et veiller à sa mémorisation, l'enseignante recourt à la reprise qu'elle soit sous forme de répétition ou de reformulation, à l'exemplification, à l'anglais en tant que langue d'appui et ce qui est très intéressant dans ses manières de faire c'est le fait d'harmoniser verbal, para-verbal et gestuel pour atteindre son objectif et aider son public à acquérir le français en tant une seconde langue étrangère.

6. BIBLIOGRAPHIE

- Adams, T. W. (1998). *Gesture in foreigner talk* : University of Pennsylvania.
- Awobuluyi, O. (1998). « Language education in Nigeria: Theory, policy and practice », *Fafunwa Foundation Internet Journal of Education*, 1-7.
- Azaoui, B., & Tellier, M. (2020). Comment le corps coconstruit les discours et le sens. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, n°36, 2020. <https://doi.org/10.4000/tipa.4106>
- Awobuluyi, O. (1999). Language education in Nigeria: theory, policy and practice ». in : *Fafunwa Foundation Internet Journal of Education* <http://fafunwafoundation.tripod.com/fafunwafoundation/id9.html>.
- Beattie, G. & Shovelton, H. (1999). Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech ? An experimental, investigation. *Semiotica*, 123, 1-30
- Berger, É. (2015). « La reprise corrective dans les interactions en classe de français langue seconde ». *Corela*, HS-18. <https://doi.org/10.4000/corela.4170>
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé International, Coll. Techniques de classe.
- Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primauté des données et construction des savoirs. *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, numéro spécial juillet, 42-53.
- Blanchet, P. (2011). « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisée*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp. 9-19.
- Cicurel, F. (1993). *À la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue*. Actes du VIII Congrès mondial de la FIPF, Lausanne, in *Dialogues et Cultures*, n°37, Québec, pp.193-208.
- Cicurel, F. (2002). « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16, 145-164. <http://aile.revues.org/801>
- Cicurel, F. (2003). « Figures de maîtres ». *Le français dans le monde* 326, pp. 32-34
- Cicurel, F. (2011). « Les interactions dans l'enseignement des langues ». *Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier.

- Charaudeau P., Maingueneau D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- Colletta Jean-Marc, Millet, A & Pellenq, C. (2010). *Multimodalité de la communication chez l'enfant*, Grenoble : Ellug.
- Fasel-Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Bruxelles : Peter Lang
- Gullberg, M. (2008). Gestures and second language acquisition *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 276-305): Routledge.
- Jewitt, C. (2009). "An introduction to multimodality". In: Jewitt, C, éd. *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, pp. 14-27
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, Tome I*. Paris: Armand Colin.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2010). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Taylor & Francis.
- Leclerc, J. (2004). « Nigéria ». Dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Université Laval, Québec, TLFQ, <http://www.tlfq.ulaval.ca/ax/afrique/nigeria.htm>.
- Maarfia, N et Ngirazi Kudzanai, A. (2022). « Parcours d'apprentissage du français L3 chez des étudiants subsahariens : Etat des lieux ». *Revue Paradigmes*, Vol N°1. pp 77-85. Université d'Ouargla, ISSN 2602-7933. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/178885>
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago : The Chicago University Press.
- Moufoutaou, A. (2014). « L'enseignement du français dans un pays anglophone de l'Afrique de l'Ouest : le Nigéria ». *Le français à l'université*, 19-01-2014. <http://www.uiowa.edu/intlinet/unijos/nigonnet/nlp/regions.html>
- Okoli, S. (1999). « L'apprentissage et l'enseignement du français au Nigeria - De la Renaissance à l'Époque Contemporaine ». In S. J. Timothy-Asobe (dir.), *Le français au Nigeria : une cartographie dynamique*, Lagos : Printview Publisher,

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Tijani, M-A. (2006). *Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants nigériens de français en situation exolingue*. Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté. <http://www.theses.fr/2006BESA1011.pdf>

Sloetjes, H., & Wittenburg, P. (2008). *Annotation by category-ELAN and ISO DCR*.

Paper presented at the 6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC).

http://lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/208_paper.pdf

Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage: le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. Dans C. Corblin et J. Sauvage (dir.), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impact sur le développement de la langue maternelle* (p.31-54). Paris : L'Harmattan.

Tellier, M. (2021). « Des enseignants multimodaux en devenir : l'articulation de la recherche et de la formation ». *Cahiers de l'ASDIFLE*, 31, 59-78. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03516210>

7. Annexes :

Code de transcription

Numérotation : repérage des tours de parole
Pr : enseignant(e)
App : un/ une apprenant (e)
Apps : les apprenants
Ponctuation : ? : Intonation interrogative.
> : Intonation montante
< : Intonation descendante
++ : Pause plus au moins longue
// : interruption assez longue du discours
xxx : Suite de syllabes inaudible ou non orthographiables
:: : allongement syllabique plus ou moins long
- : amorce du mot.