

Geste et prosodie didactiques dans l'enseignement des structures langagières en FLE

MARTINE FARACO

Laboratoire Parole et Langage UMR 6057, Aix-en-Provence

Cette contribution étudie, dans l'interaction de la classe de FLE, le rôle du geste — plus exactement, du geste manuel et du regard — ainsi que de la prosodie dans la correction grammaticale didactique, laquelle s'intègre au cadre plus général de la négociation de sens (pour des précisions définitionnelles, voir Gass & Varonis, 1991¹ ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993² et De Pietro, Matthey & Py, 1989³). L'interaction didactique entre un apprenant non natif (LNN) et un enseignant natif (LN) de français sera donc ici le terrain d'observation.

Seront analysées les corrections locales de l'enseignant dans des séquences latérales au cours desquelles les partenaires de la conversation quittent momentanément le thème de la conversation, pour résoudre une difficulté, souvent d'ordre linguistique. Il s'agira, pour cette étude, des structures langagières (choix de la préposition, ordre des mots⁴...). Notons aussi, à titre indicatif, qu'à un niveau plus global de

¹ Gass, S., Varonis E. M., « Miscommunication in nonnative speaker discourse », in Coupland, N., Giles, H., Wieman, M. (Eds), *"Miscommunication" and problematic talk*, New Burypark (CA)-London-New Delhi, Sage, 1991, p. 121-145.

² Krafft, U., Dausendschön-Gay, U., « La séquence analytique », in *Bulletin CILA*, n° 57, 1993, p. 137-157.

³ De Pietro, J.-F., Matthey M., Py, B., « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». in Weil, D., Fougier H. (Eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, 1989, p. 99-124,

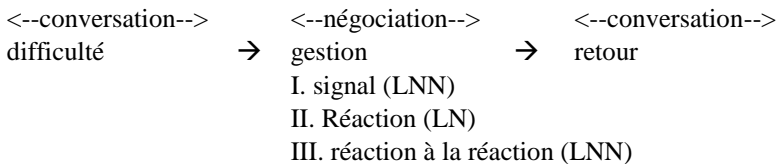
⁴ Nous n'avons pas pu vraiment choisir les structures langagières sur lesquelles portent notre réflexion, car celles-ci apparaissent naturellement au fil des interactions enregistrées.

l'intercompréhension discursive, geste et prosodie peuvent même être impliqués dans l'organisation en structure sujet/prédicat (pour le détail de la prédication gestuelle, voir Kida et Faraco, sous presse⁵).

La contribution du geste et de la prosodie de l'enseignant sera illustrée à l'aide d'exemples, ayant trait à des corrections et/ou explications grammaticales. Nous montrerons que la transmission de constituants linguistiques impliquant ces moyens non linguistiques, au sens premier du terme, peut certes être facilitée par cette contribution sous certaines conditions, mais quelquefois aussi entravée par elle.

1. Geste et séquence d'apprentissage

Le déroulement de la séquence d'apprentissage peut être schématisé comme suit :



Les études antérieures portent, pour l'étape de la négociation, sur les phases I et II de la gestion d'une difficulté (pour des précisions, voir Faraco et Kida, 2008⁶). Ont été étudiés, jusqu'à présent, le signal produit par l'apprenant quand il ne comprend pas ce que dit l'enseignant, signal qui initie le processus de gestion de la difficulté (I) et la réaction de l'enseignant au segment problématique du discours de l'apprenant donnant lieu à la négociation (II). Dans ce qui suit, les principaux résultats, portant essentiellement sur la correction lexicale, vont être résumés.

A. Séquences initiées par l'apprenant

Tout d'abord, il ne semble pas y avoir de gestes pertinents de l'apprenant pour initier la séquence (mis à part quelques froncements de

⁵ Kida T., Faraco M. « Prédication gestuelle », in Merle J.-M. (Ed.), *Prédication* (Bibliothèque de Faits de Langues). Gap, Ophrys, (sous presse).
http://www.up.univ-mrs.fr/wclaix/pred/pred_faraco_kida.pdf

⁶ Faraco, M., Kida, T., « Gesture and negotiation of meaning in a second language classroom », in McCafferty, S., Stam, G. (Eds), *Gesture*, New York and London, Routledge, 2008, p. 208-297.

sourcils et mouvements du corps). La prosodie ne semble pas non plus jouer de rôle systématique. Quoi qu'il en soit vocal et verbal suffisent.

B. Séquences initiées par l'enseignant

L'initiation de la séquence par l'enseignant s'articule autour des répétition, correction (lexicale, morphosyntaxique, phonologique...) et expansion. Généralement, la répétition à l'identique n'est pas accompagnée par le geste, du moment que les interactants focalisent sur la langue. Au contraire, l'expansion et la reprise engendrent du gestuel (Tabensky, 2001⁷ ; Kida & Faraco, 2002⁸).

C. Impact du geste

Le regard dirigé⁹ du LN semble évidemment jouer un rôle essentiel pour sa gestion de la dynamique de la classe. Ainsi le LN peut adresser son discours à un étudiant en particulier, en fixant son regard sur lui, ou à la classe en prenant en compte, par son regard, l'ensemble des participants. Pour prendre un autre exemple, retenons la stratégie correctrice qui consiste à répéter, par exemple, un segment erroné accompagné d'un intonème montant de question et à le faire suivre, après une pause, par le même segment corrigé avec intonème descendant d'assertion. Sur cette première modalité prosodique peut se greffer un geste manuel métaphorique de rotation dans un sens, signifiant 'il ne faut pas dire ça'. Sur la seconde, se produira un geste de rotation dans le sens inverse du premier, traduisant : 'mais plutôt ça'. De temps en temps, la première partie de l'énoncé correctif, suffit à déclencher la correction du segment erroné par l'apprenant lui-même.

Cependant, le geste peut aussi donner lieu à des malentendus sous certaines conditions. Ainsi, quand, par souci de ne pas menacer la face du LNN, le LN cesse de le regarder au moment de la correction, la valeur correctrice de la réaction du LN au segment fautif du LNN peut ne pas être prise en compte par ce dernier.

Nous proposons de poursuivre l'étude du geste dans la séquence de correction des structures langagières par l'enseignant de FLE, car le geste doit être mieux utilisé en classe pour l'apprentissage. Les phases II et III, respectivement réaction du LN à un segment problématique

⁷ Tabensky, A., « La prise en compte de l'autre : geste et parole dans l'interaction », in *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, t. XCVI, fasc. 1, 2001, p. 227-240.

⁸ Kida, T., Faraco, M., « Gesto y iniciación de la interacción didáctica en L2 », in *deSignis*, 3, 2002, p. 113-131.

⁹ *Gaze*, dans la terminologie anglo-saxonne.

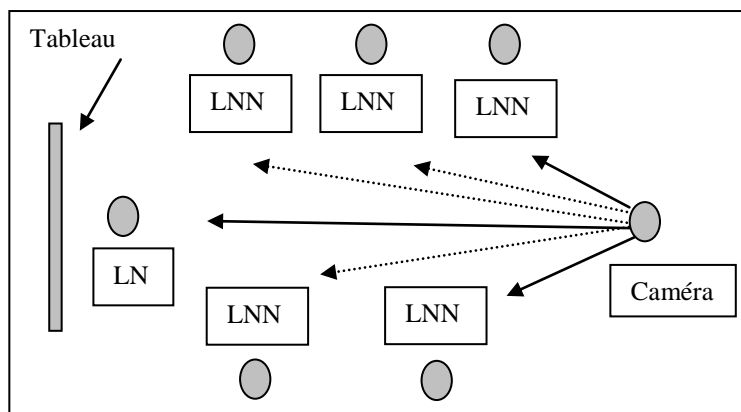
produit par le LNN et réaction à la réaction par le LNN, seront examinées, de façon plus détaillée.

2. Cadre d'analyse

Le groupe d'étudiants qui a participé à cette classe expérimentale¹⁰ s'est constitué sur la base du volontariat. Des étudiants de niveau B1¹¹ (Kathleen, américaine ; Karolina, bulgare ; Merce, catalane et de niveau A2 (Shoji, japonais et Mariko, japonaise) et leur enseignante habituelle, étaient réunis. L'enregistrement a eu lieu dans une classe reconstituée sur un plateau d'enregistrement de l'Université de Provence et il a duré une heure.

Les apprenants étaient en demi-cercle de chaque côté de cet espace-classe reconstitué, pendant qu'un technicien filmait dans trois directions : en direction des étudiants à gauche, vers les étudiants à droite et vers l'enseignante. La classe telle qu'elle se présentait peut être représentée comme dans le graphique 1, ci-dessous.

Graphique 1 : disposition de la classe



L'échange, à bâtons rompus, a tourné autour de la compréhension du français, de la politique, des émissions de radio...

¹⁰ Kida, T., *Corpus vidéo « Classe de langue »*, Laboratoire Parole et Langage, Aix-en-Provence, Université de Provence, 27 novembre 2001 et 7 mai 2002.

¹¹ Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), voir, entre autres, <<http://eduscol.education.fr/D0067/cecr1.htm>>.

3. Correction grammaticale

A. Correction verbale

Nous nous intéressons ici à la réaction du LNN, après correction du LN. En général, il s'agit d'une simple répétition de la donnée proposée par le LNN. Il faut souligner ici que, bien évidemment, cette répétition n'est pas forcément une prise de la donnée et n'est pas non plus toujours, synonyme de saisie. Faraco, 2002¹² souligne :

Toutefois, le rôle de cette répétition ne conduit pas nécessairement à l'acquisition d'une donnée nouvelle, l'apprenant utilisant la répétition soit comme première prise en compte de la donnée, soit, et c'est le cas le plus fréquent, comme moyen de poursuivre l'échange. D'où le caractère apparemment inefficace de la grande majorité des répétitions en milieu guidé où la répétition ne garantit pas la prise effective et en aucun cas la saisie, même chez les apprenants avancés. (106-107)

Nous n'entrerons pas ici dans la difficile question de l'interface entre apprentissage et acquisition. Nous nous arrêterons, dans le cadre de cette réflexion, sur la seule observation de la pratique de classe. Toutefois, nous notons que cette prise sous forme de « répétition écho » (Matthey, 1996 : 180¹³) est souvent un passage obligé vers une éventuelle saisie. Il reste à ajouter que la répétition écho, comme en témoignent les exemples qui vont suivre, n'est pas toujours réalisée par le LNN. Ce qui est intéressant, pour la dynamique de la classe, est de tenter de comprendre pourquoi. Sans doute, la tension interactive de la séquence, c'est-à-dire le degré plus ou moins fort de l'interaction entre les participants, sera un facteur décisif.

Quand, le rythme de l'échange est lent, la proposition corrective du LN avec intonème montant, est reprise par le LNN. Voyons l'échange, à la page suivante entre Merce et la LN.

Exemple 1¹⁴

Merce :	moi je ne regarde pas la télévision/ j'écoute la radio/ mais::: dans la radio/ je comprends rien / (rires)
Shoji :	moi non plus (rires)
LN :	 à la radio/
Merce :	 à la radio\

¹² Faraco, M., « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », in Aile, n°16, 2002, p. 97-120.

¹³ Matthey, M., *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang, 1996.

¹⁴ Voir Annexe, pour les conventions de transcription.

Si l'interaction est trop forte, focaliser sur le segment problématique est impossible, on assiste à un échec en correction. Les interactants se moquent de Mariko car elle a écouté une émission à la radio où des experts se sont disputés sur les vertus du chocolat. Tout le monde rit et pose des questions à Mariko

Exemple 2

Karolina : ils **se disputaient** longtemps/
 Mariko : hein /
 Karolina : ils **se disputaient** longtemps/
 LN : ils se sont disputés
 Mariko : oui oui très longtemps
 Tous : (rires)

L'intervention verbale corrective de LN de l'énoncé de Karolina, avec intonation de parenthèse basse, prononcée rapidement et avec une intensité faible, n'a aucun effet et l'interaction se poursuit par la réponse de Mariko à la question de Karolina. Contrairement à l'exemple 1, la conversation de classe a lieu entre les pairs et la LN en est exclue.

B. Correction multimodale

Dans l'exemple 3, la LN tâtonne, cherchant la meilleure modalité d'intervention.

Exemple 3

1. Shoji : **c' que:: ++ c'que** je m'intéresse/ je vais lire\ mais ::
 <.....R+.....>
 2. LN : **{ce à quoi}** je m'intéresse
GM = alternance
 3. Shoji : ce/
 <.....R+.....>
 4. LN : {ce/} ++ {non\} ++ {ce} ++ {à} {quoi} ++
B B B B B B
R+.....>
 je m'intéresse
 5. Shoji : +++++++
 <.....R+.....>
 6. LN : **CE/ ++ À ++ QUOI**
 7. Shoji : **à ++ quoi ++ ce à quoi je m'intéresse/ je lis::/**

Devant la production de *ce que je m'intéresse* de Shoji en 1, la LNN réagit par une correction verbale avec deux modalités gestuelles : regard dirigé vers l'apprenant et geste bimanuel, à valeur métaphorique ayant pour sens 'change *ce que*, utilise plutôt *ce à quoi*'. Pour Kida (2006¹⁵), le geste métaphorique fait partie des gestes physiographiques et il existe un rapport indirect entre ce type de geste et son référent. La répétition au tour 3 du démonstratif avec intonème montant de l'apprenant japonais indique qu'il ne comprend pas. Au tour 4, LN reprend alors la forme fautive *ce que* avec intonème montant, puis explicitement elle dit *non* avec intonation descendante catégorique. Elle poursuit son énoncé par la correction de ce segment, en détachant chaque constituant par des pauses. Au moment où elle prononce chaque segment, la LN lui associe un geste de battement¹⁶ qui scande son énoncé. Au tour 5, Shoji reste silencieux, LN réagit avec un regard dirigé vers son interlocuteur et une correction verbale, toujours en détachant, à l'aide de pauses, chaque constituant prononcé avec une intensité plus forte. Enfin en 7, le LNN reprend la correction. Il est curieux de constater que cette dernière correction sans modalité gestuelle a réussi à provoquer le déclic qui fait que Shoji comprend. Pourtant, il est impossible de conclure que c'est l'absence du geste qui a eu cet effet. Il est probable que c'est plutôt l'accumulation d'actions correctives multimodales qui est venue à bout de la surdité de Shoji à la correction.

C. Correction gestuelle

Voilà un exemple remarquable où la conjonction des modalités verbale et gestuelle provoque la prise du segment corrigé par la LNN.

Exemple 4

Merce :	qui se va présenter\ (rires)
Shoji :	(rires)
LN :	{qui se va présenter\}++++{qui va se GM= rotation dans 1 sens GM= rotation dans le présenter\} sens inverse
Merce :	qui va se présenter\

¹⁵ Kida, T., « Transcrire le geste », in TIPA, n°25, 2006, p. 127-149.

¹⁶ Kida (*idem*, 131) utilise le terme de « bâton ». Ce geste, de type discursif, est « abstrait sur le plan formel [et est] souvent utilisé pour rythmer ou mettre en emphase le discours. »

L'intervention de la LN commence par la répétition du segment problématique avec intonation descendante. Simultanément, elle produit un mouvement de rotation bimanuel dans un sens que l'on classera comme un geste métaphorique, renvoyant à l'ordre des mots. Puis elle ménage une pause assez importante suivie du même segment, mais, cette fois, corrigé. Il s'agit de placer le verbe *va* avant la particule *se* qui doit précéder immédiatement le verbe à l'infinitif *présenter*. Le second geste métaphorique vient renforcer la correction grammaticale, et a sans doute le sens de 'change l'ordre des mots'. Puisque la forme de ce geste correspond exactement au contenu de la correction, la réaction de répétition de la forme correcte par Merce, montrant qu'il y a prise en compte de cette correction, est immédiate.

Le potentiel correctif du geste n'est pourtant pas toujours aussi évident, prenons plutôt pour preuve l'exemple suivant :

Exemple 5

Karolina :	oui:: heu:: de:: élection pour président/ c'était :: heu:: deux semaines avant/ <.....R-.....> <.....R+.....>
LN :	deux semaines avant/ *{ il y a }*deux semaines + GD + GM (pouce pointé {il y a} derrière elle) = avant
Karolina :	peut-être c'est la semaine dernière

Dans cet exemple 5, Karolina, très bavarde, totalement prise par le thème des élections en Bulgarie, ne prête pas attention à la correction de la LN sur *il y a*. Pourtant, la correction s'accompagne et par le regard dirigé vers la LNN et par un geste manuel déictique¹⁷ à valeur métaphorique qui signifie 'avant'. Il est possible d'avancer que, lorsque le LNN est focalisé sur le sens du message, sur la poursuite de son énoncé et non sur sa forme, il est difficile d'intervenir au plan de la correction.

Plus tard, pour le même énoncé, la LN arrive cependant à faire reprendre la phrase correcte à cette même apprenante.

¹⁷ Tout comme le geste physiographique, le geste déictique a une valeur indexicale. Il peut-être concret ou abstrait (pour des détails, voir Kida, 2006).

Exemple 6

Karolina : et **avant**::: trois ou quat' mois/ il gagnait les élections

<..Sourcils vers le haut.....>

LN : +++++++ I:: ++IL Y A TROIS MOIS

Karolina : **il y a trois mois** (rires)

Shoji : (rires)

Même si une correction du LN n'est pas répétée par le LNN, la récurrence du même segment problématique avec une autre tentative de correction, aboutit et même, peut être réutilisée spontanément

Exemple 7

Shoji : et maintenant il est président/

Tous : non non non

Karolina : euh ::: ah ::: il est +++ **IL Y A QUATRE** mois

4. Remarques conclusives

La correction grammaticale fonctionne, en règle générale, sous différentes conditions : dialogue LN / LNN, absence de conversation générale de classe, degré d'interaction faible, rythme de l'échange faible, faible souci de poursuite de l'échange. Sans doute, au vu des exemples 1 et 3, doit-on prendre en compte la personnalité de l'apprenant puisque certains LNNs se laissent plus facilement corriger que d'autres.

La correction multimodale, c'est-à-dire verbale, gestuelle et/ou prosodique constitue, de temps en temps, une surcharge informationnelle et donc n'atteint pas son but. En effet, l'apprenant ne peut arriver à focaliser son attention sur le segment problématique (comme dans l'exemple 5).

Par contre, cette intervention corrective multimodale s'avère être efficace à deux conditions. La première est que la forme du geste doit correspondre au contenu de la correction. Prenons les exemples de gestes manuels de rotation pour changement d'ordre des mots ou encore de pointage vers l'arrière pour le passé. La seconde est que le segment problématique nécessite d'abord d'être focalisé, par sa répétition sans emphase et avec, possiblement, une rupture du regard dirigé sur l'interlocuteur. Ce dernier pouvant être interprété, nous l'avons vu, comme un désir de l'enseignant de ne pas menacer la face de

l'apprenant. Après une pause, le segment corrigé suit immédiatement cette phase d'ancrage, ce laps de temps où les partenaires s'accordent — pour utiliser une image musicale — sur l'objet de la séquence latérale. Cette correction pourra s'accompagner ou non d'une emphase prosodique (par exemple, une intensité plus forte, un ralentissement ou un intonème final montant, une pause).

Enfin, les interventions gestuelle et prosodique peuvent engager le processus d'autocorrection, sans intervention verbale explicite, si comme nous venons de le dire, le problème grammatical a un degré d'imagibilité suffisant. Ceci ne revient pas à dire que le geste devra avoir un rapport direct avec son référent. En fait, en correction grammaticale, le geste n'aura que très rarement ce caractère iconique et portera plutôt un sens métaphorique, puisque la correction grammaticale est avant tout une prise de distance, une réflexion par rapport au fonctionnement de la langue.

Par ailleurs, la dimension rituelle du geste didactique n'est pas à négliger. C'est ainsi que le geste fonctionnera mieux pour la correction grammaticale, si les partenaires de l'échange de classe ont l'habitude de travailler ensemble. Il s'agira alors d'un signal visuel déclencheur de la correction, partagé par les acteurs de la classe, facilitant et accélérant l'intercompréhension et ouvrant à la poursuite de l'échange.

Conventions de transcription

Prosodie

:::	allongement	AA	segment de forte intensité
++	pause	aaa	chevauchement
/	intonème montant	* aaa	*segment sur-articulé
\	intonème descendant	aaa	parenthèse basse

Non-verbal

. Regard :	. Mains
R+ dirigé vers le partenaire	GM Geste : métaphorique
R- non dirigé vers le partenaire	GD Geste déictique...
	B Battement
	=aa Sens attribué au geste

Verbal

aaa Segment analysé	{aaa}Énoncé sur lequel un geste se produit
---------------------	--