

Analyse multimodale des relances enseignantes en classes de français langue première et langue seconde

Brahim AZAOUI

Aix-Marseille Université, CNRS, Laboratoire Parole et Langage (UMR 7309)

Résumé

L'objectif de cette contribution est de proposer une analyse multimodale des relances produites par une enseignante intervenant dans deux contextes pédagogiques : en français langue seconde et langue première. L'analyse du discours en interaction des échanges filmés a montré que la distinction se fait essentiellement sur le plan quantitatif (relances plus nombreuses en français langue seconde). La dimension multimodale se retrouve dans les deux contextes, plus marquée toutefois sur le plan mimogestuel en français langue seconde, et sert tant à signaler l'élément à corriger qu'à ménager la face des élèves.

Mots clés

Relance, étayage, multimodalité, geste pédagogique, français langue seconde, français langue première.

Abstract

This paper aims to propose a multimodal analysis of the prompts one same teacher produces in two different instructional contexts: French as a second and as a first language. The results show that there exists a quantitative difference between the two contexts (prompts are more frequent with non native speakers). Multimodal prompts are common both to the French as a second language and French as a first language contexts, though more obvious with non native speakers. Multimodality enables to signal the error to correct and to facilitate face-work.

Keywords

Prompt, scaffolding, multimodality, teacher gesture, French as a second, French as a first language.

1. Introduction

L'institution scolaire, dans son ensemble, est orientée vers un but : l'apprentissage de savoirs et de compétences (inter)disciplinaires. En ce sens, les classes de langue, parmi lesquelles nous rangerons également les classes de français langue première¹, offrent un contexte d'étude intéressant puisque souvent le moyen utilisé pour l'enseignement est également son propre objet d'apprentissage. Dabène (1984 : 40) dissocie deux niveaux de communication dans les classes de langue : (1) « l'échange banal entre enseignant et apprenant – ou entre apprenants » et (2) ce qui relève de la métacommunication, qui prend pour sujet le premier niveau d'interaction. Cela implique un double niveau d'attention que Bange (1992) nomme « processus de bifocalisation », qui consiste à prêter attention tant à l'aspect formel que thématique des dires des apprenants. Ces remarques nous rappellent un des rôles qu'endossent les enseignants (Dabène, 1984), celui d'évaluateur des énoncés (ou comportements) des apprenants. L'enseignant devient alors le garant du respect des normes linguistiques et interactionnelles (Azaoui, 2014a) en mettant en œuvre diverses ressources ou stratégies pédagogiques multimodales.

Cette étude s'intéresse aux relances, dont nous préciserons la définition plus loin (cf. 2.2.). Ce choix est motivé par le fait, d'une part, qu'elles signalent un processus de normalisation en cours et, d'autre part, qu'elles sont une forme d'étayage qui ne vise pas à imposer de résultat (Bange, 2005). S'il est possible de reconnaître la présence de cet étayage dans les pratiques pédagogiques, à notre connaissance, aucune étude n'a cherché à analyser l'impact du contexte d'enseignement sur la réalisation des relances. Cette contribution a pour objectif de répondre à cette question en s'intéressant à la mise en œuvre multimodale de cet étayage chez une même enseignante en charge de deux contextes pédagogiques distincts : l'enseignement du français langue première (FL1) et celui du français langue seconde (FLS) auprès l'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA).

Nous présenterons les résultats de notre travail en trois temps. Dans une première partie, nous reviendrons sur les éléments théoriques permettant de cerner l'objet de l'étude. Nous aborderons dans un deuxième temps la méthodologie retenue pour cette recherche. Enfin, la troisième partie sera consacrée aux résultats, que nous présenterons en analysant l'actualisation contextuelle des relances sur un plan quantitatif puis qualitatif.

2. Cadrage théorique

2.1. Agir professoral et multimodalité

Tout enseignant met en œuvre un ensemble d'actions multimodales visant à transmettre un savoir ou un « pouvoir-savoir » dans un contexte donné à un public donné (Cicurel, 2011). Cet agir professoral est constitué d'un « répertoire didactique » (Cicurel, 2011 ; Causa, 2012) que l'enseignant se construit sur la base de ses formations, de ses expériences, de ses représentations ou de ses croyances sur le métier. Il est observable à travers les pratiques pédagogiques auxquelles les enseignants ont recours pour transmettre leur message.

¹ Nous pensons en effet qu'il convient de décloisonner les pratiques linguistiques afin de répondre davantage aux principes d'une éducation au plurilinguisme (Coste, 2008 ; Vigner, 2008).

De nombreuses études françaises et nord-américaines, pour l'essentiel, ont mis au jour l'importance de la mimogestualité dans ces pratiques de transmission (Antes, 1996 ; Allen, 2000 ; Lazaraton, 2004). Elles ont permis de comprendre le rôle joué par ces modes de communication dans la mémorisation (Tellier, 2010), la compréhension des messages (Goldin-Meadow, 2004), l'évaluation des énoncés produits par les élèves (Azaoui, 2014a) ou encore, plus globalement, dans la gestion des interactions (Azaoui, 2014c, 2015). Nous avons récemment montré comment l'enseignant, indépendamment des contextes d'enseignement, parvient à prendre en charge le caractère « polyfocal » (Rivière et Bouchard, 2011) et « polylogal » (Bouchard, 1998) des interactions de classe grâce à une compétence multimodale, pour l'essentiel inconsciente, que l'on a nommée « ubiquité coénonciative » (Azaoui, 2014c, 2015). Nous avons notamment souligné l'intérêt de cette compétence lorsque l'enseignant est amené à évaluer simultanément le dire d'un apprenant tout en gérant les autres prises de parole. L'intérêt de l'étude sur les « gestes pédagogiques » (Tellier, 2010 ; Azaoui, 2015) réside également dans l'analyse qui peut être faite du processus de tutelle, habituellement observé au niveau des interactions verbales.

2.2. Les relances enseignantes, un étayage efficace

Muramoto (1999) par exemple montre comment le geste participe, au même titre que les énoncés verbaux, au travail de régulation visant à favoriser l'autocorrection par l'apprenant en lui signalant les erreurs commises ou leur emplacement. C'est en ce sens que les gestes aussi interviennent dans le processus d'étayage (Bruner, 1983 : 263).

Toutefois, il convient de rappeler que tout étayage n'est pas gage d'efficacité. Selon Bange (1992 : 53), cette assistance est pertinente si elle « laisse une part de contrôle suffisant à l'apprenant » dans la mesure où « ce qui compte, ce n'est pas le résultat correct (...) c'est le travail cognitif ». De fait, la pratique de relance est intéressante, d'autant qu'elle privilégie à la fois une résolution conjointe de l'erreur signalée par l'enseignant et l'*output* chez l'apprenant. Or, Swain (2004 : 113) affirme que la verbalisation et la posture réflexive initiée chez l'apprenant favorisent l'apprentissage. Dans notre esprit, la relance inclura les actions professorales suivantes :

- demande de clarification de la pensée ;
- répétition de l'erreur (importance du non verbal) ;
- tout indice métalinguistique qui fournit des informations favorisant l'autocorrection.

L'observation et l'analyse des relances en contexte FLS et FL1 ont pu être réalisées en mettant en œuvre une méthodologie à laquelle nous allons à présent nous intéresser.

3. Méthodologie

3.1. Collecte et transcription du corpus

Parmi l'ensemble du corpus que nous avons récolté dans une approche ethnographique, nous nous intéresserons ici à celui mettant en scène une enseignante toulousaine (EnsT). Celle-ci est certifiée de Lettres modernes et titulaire de la certification FLS. Elle enseigne à la fois auprès d'élèves allophones et d'élèves français. À l'époque des enregistrements, elle intervenait en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) depuis quatre ans.

Les enregistrements ont été effectués dans ses deux classes. L'UPE2A accueillait des élèves de douze nationalités différentes âgés de 12 ans et demi, en moyenne. Ils étaient donc en inclusion dans des classes allant de la sixième à la troisième. Sur son autre mi-temps, elle enseignait le français langue première dans une classe de troisième. Au total, nous avons retenu quatre séances (2 FL1 + 2 FLS) que nous avons transcrites et annotées à l'aide du logiciel de transcription multimodale ELAN (Sloetjes et Wittenberg, 2008) en nous appuyant sur différentes typologies multimodales (pour une présentation exhaustive, voir Azaoui, 2014b). Nous reprendrons ici brièvement la typologie gestuelle (McNeill, 1992 ; Azaoui, 2014b) :

- *déictiques* : gestes de pointage ;
- *emblèmes* : gestes fortement conventionnels et marqués culturellement ;
- *emblèmes pédagogiques* : emblèmes propres/communs en situation de classe ;
- *iconiques* : gestes représentant un objet concret ou une action ;
- *métaphoriques* : gestes représentant un concept, une idée.

3.2. Outils d'analyse

Les données ainsi constituées ont été analysées à l'aide des outils que propose l'« analyse du discours en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Elle permet de concilier des approches potentiellement contradictoires, notamment l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle. Nous avons également utilisé des outils que propose la microsociologie, tels que la question des faces et du travail de figuration (Goffman, 1974). À noter que le logiciel ELAN permet d'effectuer certains calculs, ce qui nous a donné l'occasion de visualiser quantitativement la différence contextuelle.

4. Résultats

4.1. Le contexte, un effet essentiellement quantitatif

Les calculs² effectués montrent que l'enseignante réalise 1,5 fois plus de relances en contexte FLS qu'en contexte FL1. Elle privilégie donc l'ouverture d'une séquence latérale (Jefferson, 1972) pour gérer collectivement un énoncé non conforme, mais également un *output* de la part des apprenants, ce qui nous semble en cohérence avec ce contexte dans la mesure où les EANA sont constamment amenés à tenir une position réflexive sur leur propos, que cela soit sur la forme ou le message. Cette démarche, qui requiert une certaine vigilance sur ses propres dires, permet d'envisager une autre hypothèse explicative. Il convient pour cela de se remémorer l'enjeu sociopédagogique de l'apprentissage du FLS en France. Il est essentiel que les EANA soient aptes à s'auto-évaluer régulièrement dans leur apprentissage du français, même hors de l'UPE2A. Les relances vont dans le sens d'une telle autonomisation scolaire et d'une construction d'une aptitude à apprendre à apprendre.

Pour comprendre le différentiel contextuel, nous nous sommes intéressé à la dépendance conditionnelle. Nous avons cherché à savoir s'il existait une préférence entre l'élément déclenchant le feedback de l'enseignante et les formes d'étayage retenues. Le cas échéant, nous avons observé à quel niveau elle se situait. Sur les 45 relances produites en contexte FLS par

² Calcul du coefficient multiplicateur effectué sur la base des occurrences des relances dans chaque contexte. Le détail des calculs est précisé dans Azaoui (2014a : 185).

l'enseignante, 21 sont déclenchées par une erreur sur le code et 24 par un énoncé non conforme en termes de contenu. En revanche, sur les 26 réalisées en contexte FL1, toutes font suite à une erreur sur le contenu. Cette première approche quantitative permet de faire ressortir un certain nombre d'éléments qu'il convient à présent d'étudier sur le plan qualitatif. Comment ces résultats s'actualisent-ils dans les échanges ?

4.2. La multimodalité : une mise en œuvre transversale aux contextes

4.2.1. Un étayage multimodal

La requête d'autocorrection suscitée par les relances prend appui sur tout un jeu linguistique et paralinguistique, dans lequel Kerbrat-Orecchioni (1999 : 22) inclut la prosodie et la mimogestuelle. Sur le plan prosodique, notons d'emblée l'importance de l'intonation montante dans la réalisation de la relance. Elle indique aux élèves que l'élément repris est sujet à caution et qu'il mérite une vérification, individuelle ou collective. L'indice prosodique est commun aux deux contextes d'enseignement. Il peut être accompagné d'une emphase vocale sur le mot ou tout élément non conforme (tour 6, Extrait 1 « On a sorti ») :

Extrait 1 - FLS/1 « On a sorti » (23'57-24'14)		
1	EnsT	et vous étiez où vous↑ ++ (en)fin pas tout l(e) monde mais::
2	Abdallah	sur le canapé
3	EnsT	non non là ça va
4	Otman	<u>non on</u> on a sorti
5	?	ah:::: on a sorti
6	EnsT	on A sorti↑

L'étayage peut également se réaliser en apportant des indices métalinguistiques ou métadiscursifs :

- « on commence [la phrase] par les élèves » (Corpus T-FLS/1) ;
- « et donc » ou « c'est-à-dire » (Corpus T-FL1).

On notera une forte récurrence des demandes de clarification en « c'est-à-dire » (env. 25%) avec les élèves de troisième (FL1). À l'inverse, en FLS, l'utilisation de cette locution n'a été observée qu'une seule fois, avec un élève de niveau avancé. On retrouve en revanche des formulations voisines, qui permettent non pas de demander à l'élève de préciser sa pensée, mais de confirmer la compréhension qu'en a eue l'enseignante : « le costume tu veux dire le costume que vous allez mettre » (Corpus FLS/4). L'effort cognitif est moindre, les compétences linguistiques ne sont plus un enjeu puisqu'il s'agit au final de répondre par oui ou non. Cela permet également de réduire le temps consacré à cette digression métalinguistique pour se concentrer sur le contenu informationnel de l'échange.

Il est possible d'établir un lien entre ces résultats en FL1 et l'analyse de la dépendance conditionnelle présentée plus tôt. L'enseignante invite l'élève à préciser le contenu de sa pensée. Dans l'exemple ci-dessous (Extrait 2 FL1/2-1 « Un dictionnaire c'est-à-dire »), elle vient de remettre aux élèves une fiche d'activités contenant divers types de textes. Elle leur demande de les lui énumérer avant de passer à l'exercice proprement dit :

Extrait 2 - FL1/2-1 « Un dictionnaire c'est-à-dire ? » (2'11-2'19)		
1	EnsT	alors vous allez me répondre y'a plusieurs euh::: documents
2	Axel	un::: dictionnaire
3	EnsT	alors oui un dictionnaire c('es)t-à-dire↑
4	Axel	<u>XX c'est la définition du mot brun</u>
5	EnsT	<u>voilà</u>

La fonction dialogique inscrite dans cette locution « c'est-à-dire » appelle l'élève ou les élèves à reprendre l'énoncé à peine achevé pour en préciser le sens ou pour apporter des éléments supplémentaires menant à la réponse attendue par l'enseignante. L'étayage est moins précis, l'enseignante se contentant de renvoyer l'élève, ou les élèves, à l'intervention antérieure. C'est l'orientation du regard qui, très souvent, va renseigner sur le destinataire principal de la demande de clarification. Une microanalyse permet en effet de mettre au jour l'enjeu interactionnel lié au déplacement du regard de l'enseignante au cours de son intervention (cf. Figure 1). Au tour 3, sur la première partie de son énoncé, qui valide l'intervention d'Axel (cliché a) « alors oui un dictionnaire », l'enseignante a le regard tourné vers le reste de la classe. À l'instant même où elle entame sa relance (« c'est-à-dire »), elle regarde à nouveau Axel (clichés b-d), pour lui demander de préciser sa réponse :

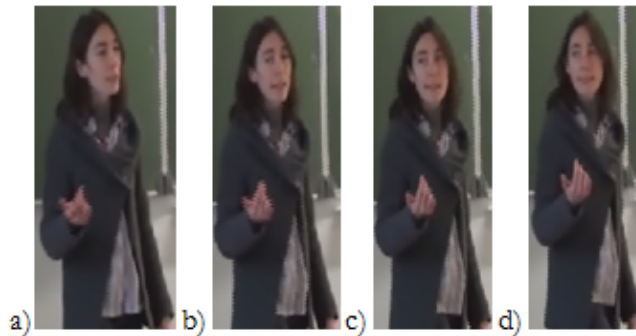


Figure 1 : Orientation du regard comme indicateur du destinataire de la relance
[dictionnaire [c('es)t-à]-dire]

4.2.2. Focale sur la gestuelle : le cas des déictiques et des emblèmes

Il semble que la gestuelle est assez présente chez cette enseignante : en FLS, 48% des relances de l'EnsT sont accompagnées de gestes ; en FL1, ce pourcentage est de 27%. Sur les 22 gestes produits pendant une relance en FLS, 10 sont des déictiques orientés principalement vers le tableau. En indiquant ce support, ces gestes rappellent le caractère « oralographique » (Bouchard, 1998) des interactions didactiques et leur plurisémioticités puisque, en l'occurrence, ils permettent à l'enseignante de prendre appui sur autre chose que la parole des élèves. Accompagnés ou non de battements, les déictiques organisent l'autocorrection sur la base d'une construction collective antérieure, dont le tableau porte les traces. Ce support sert d'« étayage muet » (Bouchard, 1998 : 5) aux réflexions des élèves ; il permet en outre de sortir de la dyade enseignant/élève pour la résolution des problèmes. C'est ce qu'illustre cet extrait de corpus « C'est quoi les élèves I ? ». L'enseignante tente de faire conjuguer le verbe modal « devoir » en employant « les élèves » comme sujet. Elle cherche à leur faire comprendre l'équivalence « les élèves/ils » :

Extrait 3 - FLS/1 « C'est quoi les élèves I ? » (42'26-42'40)		
1	EnsT	les élèves qu'est-c(e) qu'ils doivent faire↑
2	Miguel	XXX euh:: ++++ doivons
3	EnsT	doivons ++++ comment on dit↑
4	Abdallah	c'est nous ++ on <u>doit</u>
5	EnsT	<u>non</u> ++ AH c'est c'est quoi les élèves↑
6	Miguel	nous
7	EnsT	c'est nous↑

Elle semble progressivement prendre conscience de l'obstacle cognitif auquel sont confrontés les élèves (tour 5, « AH »). Elle entame alors un étayage multimodal/plurisémiotique. Suite à la réponse de l'élève au tour 4 (« c'est nous »), l'enseignante tourne la tête (cf. Figure 2, cliché a) pour regarder les conjugaisons des verbes « devoir » et « pouvoir » récemment écrites au tableau par deux élèves.



Figure 2 : Relance utilisant le support tableau
[non ++ AH c'est c'est quoi les élèves]

Elle prépare la production du déictique en même temps qu'elle se retourne à nouveau vers Miguel (clichés b et d). Tout en pointant le tableau et les conjugaisons (clichés d et e), elle vérifie que les élèves font la correspondance élèves/ils « c'est quoi les élèves » (tour 5). Après la deuxième réponse de Miguel « nous » (tour 6), elle sort de la relation dyadique en adressant la relance suivante « c'est nous » (tour 7) à toute la classe, comme le signale l'orientation de son regard (clichés e et f).

Lorsque ce n'est pas le tableau qui sert de repère à la construction conjointe de l'énoncé conforme, c'est l'intervention même de l'élève qui est l'élément de référence pour cette correction collective (Extrait 4, « C'est un peu poussé »). L'intervention verbale étant fugace, dans un rapport quasi métonymique, c'est l'élève qui est pointé (cf. Figure 3) : le contenant (l'élève) se substituant au contenu (l'intervention), que l'enseignante se charge de faire réentendre en y apportant un élément nouveau (le doute).

Extrait 4 - FL1/1-1 « C'est un peu poussé » (9'32-9'39)		
1	EnsT	comment ils réagissent là↑
2	Eric	ils trouvent que c'est un peu poussé
3	EnsT	ils trouvent que c'est un peu poussé tout l(e) monde est d'accord↑

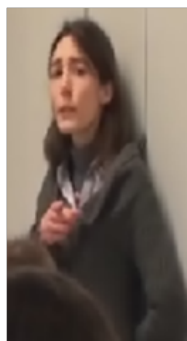


Figure 3 : Déictique « métonymique » de relance
[Ils trouvent que c'est un peu poussé]

Le geste certainement le plus singulier lors des relances émises par cette enseignante, en contexte FLS uniquement, est ce que nous avons classé dans la catégorie « emblème pédagogique ». En contexte pédagogique, il invite l'élève à s'autocorriger, comme le notait déjà Muramoto (1999 : 159-160). Cet emblème, que nous nommerons « cornet acoustique gestuel³ », permet à l'enseignante d'enjoindre à l'élève de corriger l'énoncé erroné. En très grande majorité, lorsque ce geste est produit, l'erreur se situe au niveau du code linguistique (prononciation, grammaire ou syntaxe). C'est ce que nous retrouvons dans cet exemple (cf. Figure 4), où l'erreur est également signalée par l'emphase vocalique sur l'auxiliaire employé :



Figure 4 : Emblème « cornet acoustique gestuel »
[on A sorti]

Comme nous le constatons dans les différentes captures d'écran proposées, les gestes peuvent être accompagnés de signaux faciaux indiquant la présence d'une erreur : particulièrement un froncement ou haussement de sourcils. La relance est donc une production foncièrement multimodale dans la mesure où le verbal et le paralinguistique sont convoqués pour amener les

³ En référence à l'appareil d'amplification sonore précurseur du sonotone.

élèves à s'autocorriger. En contexte FLS tout particulièrement, nous pouvons évoquer une forme de théâtralisation de la relance : l'enseignante reprend l'énoncé de l'élève et indique par des signaux prosodiques et kinésiques qu'il y a une erreur. En agissant de la sorte, les élèves sont invités à repérer l'élément erroné et à adopter une position réflexive sur leurs dires pour les réviser. Cette approche descriptive des relances nous permet de comprendre la mise en œuvre multimodale de cet étayage. Qu'en est-il au niveau des implications pédagogiques ?

4.3. Un double enjeu pédagogique : favoriser l'apprentissage et ménager la face

Comme nous l'avons déjà signalé, la relance ouvre une séquence latérale de résolution d'un obstacle linguistique ou thématique. Cette forme d'étayage privilégie l'autorégulation en indiquant à l'énonciateur que son intervention contient un élément non conforme. Or, Bange (1996) déclare que l'« apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent qui laisse l'apprenant agir en le guidant ». Il semblerait donc que les relances, en tant que surveillance explicite sur les dires de l'élève, soient davantage orientées vers les apprentissages, mais également vers la construction collaborative de normes linguistiques.

Dans l'extrait 5 (« Interdit ou pas ? »), l'enseignante travaille sur la question des interdictions/obligations avec ses EANA. Elle est en train de corriger un exercice :

Extrait 5 - FLS/2-5 « Interdit ou pas ? » (9'26-9'36)		
1	EnsT	ne pas faire de feu +++ y'a une interdiction ou pas Rania↑
2	Rania	non
3	EnsT	interdit ou pas↑
4	?	non
5	Ali	obligation
6	EnsT	c'est une obligation↑
7	Abdallah	si c'est interdit

Cet extrait souligne l'intérêt des relances, qui suscitent une posture réflexive sur un énoncé antérieur jugé erroné (tour 6) pour une raison ou une autre. Dans la mesure où cette pratique pédagogique favorise l'*output* (Bange, 1996 ; Lyster et Saito, 2010), elle offre aux élèves l'opportunité de construire de nouvelles connaissances (Swain, 2004 : 113) en se rendant acteurs de leur apprentissage.

En ouvrant des séquences latérales, les relances sont des interventions métalinguistiques davantage explicites même si elles ralentissent la progression des échanges. Elles concourent également à éviter le rejet de l'intervention des élèves, qui serait un acte potentiellement menaçant pour la face (Goffman, 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992). Bosset (1998) a montré comment les relances ou la préférence pour l'autorégulation permettaient de protéger la menace potentielle contenue dans les réfutations. Dans notre étude, nous avons observé que l'enseignante, en évitant les réfutations, privilégiait la valorisation des interventions, quel que soit le contexte. Elle thématise ses énoncés pour construire collectivement la réflexion, alors même que tous les acteurs de l'échange savent que l'enseignante connaît la réponse. Dans l'extrait 6 (« On aurait dû dire non ? »), dans la progression de son travail sur les régimes totalitaires, l'enseignante effectue une courte incursion métalangagière pour vérifier les savoirs grammaticaux de ses élèves.

Extrait 6 - T-FL1/1-1 « On aurait dû dire non ? » (16'25-16'37)		
1	EnsT	et qu'est-c(e) qu'il exprime on aurait dû dire non↑
2	Jean	conditionnel
3	EnsT	bien +++ qu'est-c(e) qu'il exprime↑
4	Ben	la condition
5	EnsT	la condition ici on aurait dû dire non↑
6	Ben	<u>non non y'a pas</u>
7	Eric	<u>non non</u>
8	Luc	une possibilité

Elle étaye la production de l'élève à l'aide d'une relance (tour 5). Cela lui permet de rebondir sur la proposition précédente (tour 4) tout en évitant d'en rejeter ouvertement le contenu qui, bien qu'erroné, n'en sert pas moins de tremplin à la progression du cours. Cette relance encourage donc les élèves à poursuivre leur réflexion et à faire part de leurs idées dans une certaine sérénité. Le travail de figuration que permet ces étayages favorise une « ambiance détendue et favorable à l'apprentissage » (Bogaards, 1988 : 125), d'autant que les élèves s'y impliquent cognitivement et interactivement.

5. Conclusion

Cette contribution visait à proposer une analyse multimodale et comparée les pratiques de transmission d'une même enseignante selon le contexte d'enseignement (ici FLS/FL1). Nous avons retenu comme angle d'étude une forme d'étayage particulier : la relance. Nos résultats montrent que la différence est essentiellement marquée sur le plan quantitatif, la relance étant privilégiée en FLS, notamment pour conduire l'apprenant à s'autocorriger au niveau du code. Cet étayage est davantage orienté vers la résolution d'une erreur et semble donc contenir explicitement une intention acquisitionnelle. Le deuxième élément significatif que nous avons relevé est la dimension fondamentalement multimodale (prosodie et mimogestuelle) de cet étayage. Cet aspect, transversal aux contextes étudiés, participe de l'acte même de relance. Il permet de signaler l'élément non conforme ou de théâtraliser l'étayage, en contexte FLS essentiellement. Rappelons enfin que le caractère multimodal de la relance permet également de ménager la face des élèves dans la correction qui leur est demandée dans la mesure où cette dimension permet d'adoucir la valeur évaluative inhérente à la relance.

Ainsi, ce travail offre l'opportunité de rappeler l'intérêt de traiter la multimodalité en classe de FLS et FL1 (cette dernière étant véritablement le parent pauvre de ces études sur la gestuelle pédagogique). Il nous renseigne aussi sur la porosité des contextes d'enseignement, les pratiques de transmission circulant d'un contexte vers l'autre. L'observation de ces invariants pédagogiques offre l'occasion d'alimenter les réflexions sur le style professoral (Azaoui, 2015 ; Cicurel, 2011) qui permet de relativiser l'idée d'une nécessaire contextualisation des pratiques. Il semble en effet exister des pratiques qui transcendent l'idée de contexte et font partie d'un style enseignant, observable quel que soit le public auquel le professeur a affaire. Il serait d'ailleurs profitable de s'intéresser à ces invariants pour observer dans quelle mesure ils interfèrent ou non dans le processus d'apprentissage ou dans la compréhension du discours didactique.

Références bibliographiques

- Allen, L. Q. (2000). Nonverbal accommodations in foreign language teacher talk. *Applied Language Learning*, 11, 155-176.
- Antes, T. A. (1996). Kinesics: the value of gestures in language and in the language classroom. *Foreign language annals*, 29(3), 439-448.
- Azaoui, B. (2014a). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat non publiée. Montpellier : Université Paul Valéry.
- Azaoui, B. (2014b). Très bien, super, génial et C^{ie}. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant. Dans J. Aguilar Rio, C. Brudermann et M. Leclère (dir.), *Langages, cultures, sociétés : interrogations didactiques* (p. 47-74). Paris : Riveneuve.
- Azaoui, B. (2014c). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique* (p. 115-126). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Azaoui, B. (2015). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. *Revue de didactique des langues et cultures : Cahiers de l'Acedle*, 12(2), 225-253.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier/Didier.
- Bange P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4.
- Bange, P. (2005). Perspective sociocognitive sur l'acquisition des langues étrangères. Dans P. Bange (dir.), *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction* (p. 13-87). Paris : L'Harmattan.
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier/Crédif.
- Bosset, A.-L. de. (1998). Les séquences de correction en classe de langue seconde : évitement du « non » explicite. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 28, 15-39.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène*. Grenoble : ELLUG. Disponible en ligne sur : http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. Dans M. Causa (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: enjeux et questionnements* (p. 15-72). Bruxelles : De Boeck.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 91-107.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistiques Appliquées*, 55, 39-46.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goldin-Meadow, S. (2004). Gestures role in the learning process. *Theory into Practice*, 43, 314-321.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. Dans D. Sudnow (dir.), *Studies in social interaction* (p. 294-338). New-York : Free Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, tome 1*. Paris : Armand Colin.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Lazaraton, A. (2004). Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : a microanalytic inquiry. *Language learning*, 54(1), 79-117.
- Lyster, R. et Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in second language acquisition*, 32, 265-302.
- McNeill, D. (1992). *Hands and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Muramoto, N. (1999). Gesture in Japanese language instruction : the case of error correction. Dans L. K. Heilenmann (dir.), *Research issues and Language Program Direction* (p. 143-175). Boston : Heinle et Heinle.
- Rivière, V. et Bouchard, R. (2011, mars). Une compétence professionnelle de l'enseignant : gérer la simultanéité des interactions. *Colloque international INRP-ENS*, Lyon.
- Sloetjes, H. et Wittenberg, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. Dans N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odiijk, S. Piperidis et D. Tapias (dir.), *Proceedings of the 6th International conference on language resources and evaluation* (p. 816-820). Marrakech : European Language Resources Association.
- Swain, M. (2004). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans J.-P. Lantolf (dir.), *Socialcultural theory and second language learning* (p. 97-114). Oxford : Oxford university press.
- 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.
- Vigner, G. (2008). Langues à l'école et scolarisation des enfants de migrants. Dans C. Extramania et J. Sibille (dir.), *Migration et plurilinguisme en France* (p. 121-126). Paris : Didier.