

LES INTERACTIONS EN CLASSE DU FLE AU MAROC : VERS UNE PRISE DE CONSCIENCE DE LA MULTIMODALITÉ POUR L'OPTIMISATION DE L'AGIR PROFESSORAL*

Omar ISMAILI¹, Aicha ABDEL-OUAHED², Mohamed ANAFLOUS³

Résumé

Les interactions occupent une place fondamentale dans le domaine des métiers de l'éducation et de la formation. Les apprenants et l'enseignant sont incessamment en interaction et ce dernier est toujours le premier responsable de la production et de la gestion des interactions, ce qui va de même avec la réussite ou l'échec des activités. En effet, le recours aux principes de l'agir professoral à travers l'étude des interactions s'avère sine qua non bien que ces dernières sont difficilement accessibles, car l'enseignant jongle avec la parole, les gestes, les mimiques, les postures, des éléments typographiques, etc. Notre étude s'intéresse à ce caractère multimodal où les aspects verbaux et non-verbaux s'imbriquent. L'intérêt qui préside aux choix de ce sujet découle des expériences accumulées et des observations que nous avons effectuées en tant qu'enseignant au cycle secondaire ainsi que les rapports mutuels avec les élèves et les enseignants dont la majorité éprouve des difficultés causées par le manque d'interactions. Dans cette perspective, notre contribution consistera à exposer et à discuter les résultats d'une étude de cas basée sur la méthode empirico-qualitative menée avec une enseignante de français qui exerce dans un lycée public à la province de Taounate. Notre tâche se trace pour objectif la contribution à la connaissance de l'agir professoral par le biais de l'observation des interactions et l'analyse des verbalisations de l'enseignante enquêtée. À cet effet, il s'agit de montrer l'aspect multimodal desdites interactions et le déséquilibre entre le verbal et le non-verbal afin d'éclaircir l'importance de la prise de conscience de leur multimodalité pour l'optimisation de l'agir professoral.

Mots-clés : *Agir professoral, Interaction, Multimodalité, Verbal, Non verbal.*

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹PhD candidate, LACDFLE Laboratory, FLSH Oujda, Mohamed First University, Morocco, e-mail address: i.omar@ump.ac.ma, corresponding author, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0720-6269>

²Associate Professor, PhD, Laboratory, FLSH Oujda, Mohamed First University, Morocco, e-mail address: abdoulouhedaicha@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-7273-2653>

³Associate Professor, PhD, CRMEF Souss-Massa, Morocco, e-mail address: anaflousmed76@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2795-3157>

FLE CLASSROOM INTERACTIONS IN MOROCCO: TOWARDS AN AWARENESS OF MULTIMODALITY FOR THE OPTIMIZATION OF PROFESSORIAL ACT

Abstract

Interactions occupy a fundamental place in the field of education and training. The learners and the teacher are incessantly in interaction and the latter is always the first responsible for the production and management of the interactions, which goes the same with the success or the failure of the activities. Indeed, recourse to the principles of teaching action through the study of interactions proves sine qua non, although these are difficult to access because the teacher juggles with speech, gestures, facial expressions, postures, typographic elements, etc. Our study is interested in this multimodal character where the verbal and non-verbal aspects overlap. The interest that governs the choices of this subject stems from the accumulated experiences and observations that we have made as teachers in the secondary cycle as well as the mutual relations with the pupils and the teachers, the majority of whom experience difficulties caused by the lack of interactions. In this perspective, our contribution will consist in presenting and discussing the results of a case study based on the empirical-qualitative method conducted with a French teacher who practices in a public high school in the province of Taounate. Our task aims to contribute to the knowledge of the teacher's action through the observation of interactions and the analysis of the verbalizations of the teacher surveyed. To this end, it is a question of showing the multimodal aspect of the said interactions and the imbalance between the verbal and the non-verbal in order to clarify the importance of the awareness of their multimodality for the optimization of action professorial.

Key words: *Interaction, Professorial act, Multimodality, Verbal, Non-verbal.*

1. Introduction

L'étude des interactions entre enseignants et élèves est, depuis des décennies, un objet de recherche important dans le domaine de l'éducation, que ce soit pour définir les caractéristiques du « *bon enseignant* » (Coudray, 1989, p. 12), pour analyser l'influence des interactions sur les apprentissages des élèves, ou pour améliorer des relations entre l'enseignant et l'apprenant. Ceci étant, notre travail de recherche porte sur les interactions en classe, entendues de façon générale telles une action ou un échange réciproque entre les différents participants, enseignant et apprenants, qui exercent les uns sur les autres un réseau d'influence mutuelle. Nous nous sommes investis dans une démarche réflexive partant du postulat que les apprenants interagissent quand ils comprennent la leçon et réalisent, par conséquent, les objectifs soulignés. En d'autres termes, grâce aux interactions, ils arrivent à co-construire le savoir avec le professeur dans un climat propice. En revanche, le manque, voire l'absence d'interactions en milieu scolaire, engendre une panoplie de problèmes au niveau de la classe telles que la nonchalance, l'indiscipline et parfois même la violence.

Comme il est ultérieurement souligné, le professeur est le seul responsable de sa classe ; les résultats dépendent en majeure partie de sa conduite. Ces propos nous ont menés à préciser l'orientation de notre étude. La question de base de notre recherche s'énonce donc comme suit : dans quelle mesure les enseignants novices de français langue étrangère au cycle secondaire collégial et qualifiant sont-ils conscients de la multimodalité des interactions en classe ? Et quelle est l'importance de cette conscience pour optimiser l'agir professoral de ces enseignants-acteurs ? Méthodologiquement parlant, nous avons opté pour la méthode empirico-qualitative. Nous disposons d'une hypothèse de départ que nous tenterons de prouver ou de falsifier par le truchement de l'examen empirique en nous basant sur l'étude d'un cas d'une enseignante novice. La multimodalité des interactions relève d'un choix de la part des enseignants de français ; les enseignants sont conscients de la nécessité d'une alternance, si ce n'est pas interférence, entre les interactions verbales et non-verbales.

Nous allons ainsi nous intéresser aux notions propres à la psychologie piagétienne et ce afin de déterminer le degré de « prise de conscience » de l'enseignante observée en matière d'interaction verbale et non-verbale. Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues, un domaine qui couvre le champ de l'enseignement-apprentissage des langues. Elle se trace pour objectif la contribution à la connaissance de l'agir professoral par le biais de l'observation des interactions et l'analyse des verbalisations de l'enseignante enquêtée. Il va sans dire ainsi que ce travail s'organise en trois principales parties. La première partie permet de comprendre le concept d'interaction et celui de l'agir professoral, la deuxième s'intéressera à la méthodologie et le terrain de recherche et la troisième sera consacrée à l'analyse des résultats.

2. Contextualisation théorique

Dans le domaine de l'éducation, l'interaction en classe joue un rôle crucial dans le processus d'apprentissage. Elle comprend les échanges verbaux et non verbaux entre enseignants et élèves, ainsi qu'entre pairs. En explorant cette dynamique, nous pouvons mieux comprendre la construction des connaissances, les relations sociales et les compétences communicationnelles des apprenants. Notre contextualisation théorique s'avère essentielle pour saisir la complexité de la notion de l'interaction ainsi que celle de son lieu d'actualisation à savoir la classe.

2.1. La notion de l'interaction

D'après Isabelle Stengers, un large réseau conceptuel est souvent associé aux interactions, que l'on trouve sous les définitions « *action, échange, influence réciproque, etc.* » (Stengers, 1987, p. 39). S'il y a cette diversité d'interprétations, c'est en raison du caractère transversal et interdisciplinaire du concept de l'interaction. Cependant, la notion de l'interaction demeure polyvalente puisqu'elle est inscrite dans plusieurs disciplines scientifiques et techniques à savoir la médecine, la biologie, la physique et la chimie ; mais aussi dans les sciences humaines et sociales. La philosophe belge Isabelle Stengers affirme que « *l'interaction représente un concept nomade* » (*Ibid*), variable et libre. En ce sens, sa signification n'épuise pas les usages et le sens qu'il peut prendre dans les

différents champs de recherche qui lui accordent une importance. L'emploi du terme, malgré son caractère transversal, s'avère extrêmement fréquent dans le champ des sciences humaines et sociales notamment les sciences de l'éducation et les sciences du langage.

2.2. La classe : un lieu complexe

Naguère, la classe était considérée exclusivement comme un espace pédagogique physique destiné à la scolarisation. Vers la fin du siècle dernier, et précisément entre les années 60 et 90, la classe est devenue, aux États-Unis et en France, un lieu de concrétisation des méthodologies d'enseignement, supposées performantes. Progressivement, cet espace pédagogique complexe est devenu le lieu d'observations d'interactions complexes entre les participants. En effet, la classe est le lieu de l'enseignement apprentissage par excellence. C'est un rassemblement humain basé sur des critères institutionnels : rapports hiérarchiques, statut social partageant une même finalité, celle d'apprendre et en arrière-plan de continuer son éducation et sa formation sociales et personnelles. La relation entre les participants de la classe est donc personnelle et institutionnelle, car la classe est aussi un lieu conventionnel où la prise de parole a un rôle central. Cet espace scolaire est considéré comme un objet complexe. En effet, Francine Cicurel précise que La classe, bien qu'elle ne soit pas initialement conçue comme un objet d'étude, représente plutôt un espace de travail où l'apprentissage et l'enseignement se déroulent. C'est un environnement complexe où se croisent divers éléments tels que les interactions entre les individus, les programmes d'études, les résultats attendus, les méthodologies utilisées, les objectifs des acteurs impliqués et les contraintes institutionnelles. Dans le cas spécifique de la classe de langue, elle se présente comme un milieu où le langage est au centre de l'attention, englobant les mots, les expressions et la grammaire. Par conséquent, une dimension métalinguistique significative émerge, caractérisée par la discussion et l'analyse des règles grammaticales, du vocabulaire et de la prononciation. En outre, bien que moins fréquemment étudié, cet environnement est également le théâtre d'une réflexion sur l'usage approprié des mots (Cicurel, 2011a, p. 72).

2.3. L'agir professoral : des interactions verbales et non-verbales

L'agir professoral est défini également comme un ensemble d'actions. Si nous reprenons la définition de sa conceptrice, ledit agir est « *l'ensemble des actions verbales et non verbales que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte* » (Cicurel, 2011b, p. 249). Ces actions « *ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui, mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part d'un groupe d'individus* » (2011b, p. 251), nous pouvons ainsi affirmer que les interactions :

- sont également des actions réciproques, verbales et non verbales ;
- sont un moyen de transmission des savoirs et par conséquent un moyen d'apprentissage ;
- sont adressées également à un public donné, et en général à un groupe d'apprenants ;
- sont aussi encadrées dans un contexte donné ;

• sont basées sur la réciprocité qui nécessite la provocation d'actions, autrement dit « *l'incitation à l'action* » (Jean-Michel, 2001, p. 9).

En effet, dans le but d'améliorer la compétence de communication en langue étrangère, l'enseignant incite les apprenants à l'action et ces derniers doivent la réaliser afin de produire des interactions.

L'agir professoral est au cœur des recherches d'Isabelle Vinatier, qui souligne que « *c'est l'analyse du travail qui est convoquée pour comprendre l'activité des enseignants et ce en s'inscrivant dans le champ de la didactique professionnelle* » (Vinatier, 2009, p. 17). Elle considère que les ateliers d'analyse de pratiques permettent aux enseignants de réfléchir sur leurs actions, de les conceptualiser et d'échanger avec leurs pairs, devenant ainsi des partenaires actifs de la recherche en éducation. Ces analyses reposent sur des traces objectives, telles que des enregistrements de cours, afin de mieux comprendre l'activité en situation réelle.

Somme toute, les interactions sont un élément fondamental de l'agir professoral, car elles sont omniprésentes dans les pratiques des enseignants et leur gestion est capitale. À cet effet, nous essaierons dans la présente recherche de dégager et d'élucider l'agir professoral dans un contexte marocain, et ce en ayant recours à l'observation des interactions et aux verbalisations d'une enseignante novice de français.

3. Contexte méthodologique

3.1. Méthodologie, protocole et contexte d'étude

Notre recherche est basée sur une étude de cas dont l'approche est empirique et qualitative ; il s'agit de rencontrer une enseignante et de recueillir ses paroles afin d'analyser un fait humain. En d'autres termes, la démarche est empirique, car elle porte sur des données recueillies sur le terrain. De même, l'approche est qualitative vu qu'elle se base sur l'analyse interprétative des données. Pour ce qui est du protocole, nous avons élaboré un pré-questionnaire. Ensuite, nous avons filmé des séances d'activités orales pour observer les inter-actions. Enfin, nous avons enregistré un entretien d'autoconfrontation afin de chercher les motifs de l'action selon l'enseignante observée.

Concernant le contexte d'étude, nous avons contacté plus de trente professeurs de français afin d'avoir une autorisation de leur part pour accéder à leur classe et entamer le travail de terrain en expliquant les enjeux et les objectifs de notre recherche, mais la plupart des enseignants ont refusé, d'une façon directe ou indirecte, notre demande d'accéder à leur classe. Or, une seule enseignante qui a accepté l'idée à condition de ne pas divulguer les enregistrements et c'est pour cette raison que nous nous sommes contentés d'une étude de cas. Cette enseignante observée et enquêtée travaille au lycée qualifiant Lalla Amina à Meknès. Elle a cinq ans d'expérience et elle travaille au sein de cet établissement depuis 2020, elle est titulaire d'une licence d'études fondamentales en études françaises à la Faculté des lettres et des sciences humaines de Meknès et d'un master en didactique du français à la faculté des sciences de l'éducation de Rabat. C'est une jeune enseignante novice âgée de 29 ans qui prend en charge deux classes du tronc commun scientifique et

trois classes de première année du baccalauréat sciences expérimentales. Nous avons planifié de filmer quatre activités orales avec quatre classes différentes, et ce pour avoir accès au plus grand nombre d'interactions possibles.

Le dispositif expérimental conçu pour le recueil des données est judicieusement adapté à la nature processuelle de l'objet d'étude, comme l'indique le chercheur algérien Fraid Mazi. En tant qu'observateur et interviewer, le chercheur doit utiliser ce dispositif pour analyser et comprendre le fonctionnement de l'action enseignante à travers trois phases interdépendantes : « *L'étape préactive, qui recommande l'accès à la fiche de préparation pré-pédagogique ; l'étape interactive, où il est procédé à l'observation in situ de leçons d'expression orale soumises à un enregistrement audio-visuel ; et enfin, l'étape postactive, qui consiste à organiser, au moyen d'un matériel audio, un entretien en autoconfrontation simple, en vue d'une analyse réflexive du discours* » (Mazi, 2014, p. 14). Ce cadre méthodologique permet d'approfondir la compréhension des dynamiques pédagogiques et de l'agir professoral en offrant une approche systématique pour examiner les interactions en classe. En intégrant l'observation directe et l'analyse réflexive, il met en lumière les stratégies pédagogiques de l'enseignant et leur impact sur les apprentissages des élèves. Cette méthode favorise également une prise de conscience critique, permettant à l'enseignant d'identifier les aspects de sa pratique à renforcer ou ajuster, et ainsi de contribuer à l'amélioration continue de son enseignement.

3.2. La collecte des données

3.2.1. Le pré-questionnaire

Avant d'aborder notre sujet, nous étions interpellés par un ensemble d'interrogations en ce qui concerne la place des interactions en classe dans la pratique des professeurs de FLE au Maroc, la conscience que peuvent avoir ces enseignants de l'importance et de la multimodalité desdites interactions ainsi que la relation de ces dernières avec le champ de l'agir professoral. Le pré-questionnaire était destiné à 86 enseignants dont 19 ne l'ont pas renvoyé. En outre, certains enseignants n'ont pas répondu à certaines questions que nous considérons comme importantes.

Les données collectées auprès de cette population d'enseignants marocains de français langue étrangère nous ont permis d'avoir une idée à propos de notre domaine d'étude. La synthèse des résultats de ces données peut se traduire par les résultats suivants :

- La plupart des enseignants affirment que leurs élèves ne prennent la parole que rarement et que la participation des apprenants n'est que partielle.

- Ils confirment également que l'usage de l'arabe dans leur classe de FLE est une nécessité. En effet, les élèves et les professeurs utilisent souvent la langue arabe. Pour ce qui est du taux de participation des élèves au niveau de chaque activité, les enseignants interrogés ont affirmé que l'activité de lecture et les activités orales demeurent les activités les plus dynamiques. En revanche, ils déclarent que les activités les plus délicates sont les activités de production écrite et orale. De ce fait, nous remarquons que l'activité orale est une activité à la fois dynamique et difficile.

- Les difficultés du manque de l'interaction de la part des apprenants sont liées à la timidité, la faiblesse ou l'absence des compétences communicatives et la démotivation. Et pour remédier à cet écueil, les enseignants disent qu'ils font appel à la reformulation des consignes, à la traduction et au travail du groupe.

- Exceptés professeurs, tous les questionnés n'ont jamais fait une formation dans le cadre de l'agir professoral. Or, ils ont exprimé leur intérêt par une formation continue à ce sujet, car ils veulent développer leur pratique professorale surtout en ce qui concerne la gestion des imprévus notamment les comportements négatifs des élèves perturbateurs.

- Hormis une enseignante, tous les professeurs ont affirmé qu'ils partagent avec leurs collègues d'une façon continue, car ils sont conscients de l'importance de l'échange.

- Pour ce qui est de l'autoscopie, tous les enseignants interrogés n'ont jamais passé par cette expérience sauf six enseignantes. Toutefois, ils sont tous intéressés par cette technique pour s'auto-évaluer.

- Tous les enseignants accordent une grande importance aux interactions en les considérant comme un moyen fondamental de l'apprentissage.

Enfin, la plupart des professeurs questionnés ont éprouvé leur intérêt par le questionnaire, car il les a poussés à chercher au sujet de l'agir professoral afin de le mieux comprendre.

3.2.2. L'enregistrement des activités

Après avoir délimité le sujet grâce aux apports du pré-questionnaire et à nos lectures théoriques qui nous ont permis de confirmer et de préciser nos questions de recherche, nous avons pris la décision de recueillir des données in situ. En effet, nous avons décidé de filmer l'action enseignante pour deux raisons principales. En premier lieu, le pré-questionnaire nous a semblé insatisfaisant vu que, généralement, le questionnaire demeure un outil empirique peu crédible ; il ne permet au chercheur que l'accès à des éléments de nature déclarative. Dès lors les enquêtés répondent librement et sans aucune contrainte ce qui peut cacher ou biaiser un ensemble d'éléments, car ils vont parler de ce qu'ils veulent et comme ils le désirent. En plus, ils peuvent négliger des questions et par conséquent des éléments de réponses peuvent manquer. De même, le questionnaire ne donne pas accès à ce que les enseignants font dans l'interaction, mais uniquement à ce qu'ils disent faire.

Brahim Azaoui indique que « *l'agir professoral étant par nature multimodal, son analyse requiert une démarche appropriée par le biais d'enregistrement vidéo qui est considéré aujourd'hui comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants* » (Azaoui, 2014, p. 73). Ensuite, nous avons décidé d'effectuer un entretien avec la collègue observée afin d'avoir accès à des logiques d'action qui n'étaient accessibles qu'à travers la mise en mots de l'enseignante-actrice.

3.2.3. L'entretien d'autoconfrontation

Après avoir enregistré les activités, nous avons effectué un entretien d'autoconfrontation avec l'enseignante observée afin qu'elle parle de son propre agir. La démarche d'autoconfrontation est une technique de recherche qui s'est

essentiellement développée dans le champ de l'analyse du travail. Quant au déroulement de l'entretien, nous avons essayé de suivre les indications de Blanchet et Gotman qui incitent l'enquêteur à « *annoncer les motifs et l'objet de sa demande et garantir la confidentialité de l'entretien* » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 77). À ce propos, nous avons présenté brièvement l'entretien en indiquant que différents passages allaient être visionnés et commentés et en précisant la durée approximative de l'entretien qui a duré presque une heure. *A posteriori*, l'enseignante a été invitée à mettre des mots sur son agir. Nous l'avons amené donc à décrire chaque passage interactif en posant des questions qui exigent une explication. Les réponses étaient pertinentes et elles étaient comme déclencheur d'autres sujets professoraux, en l'occurrence, sur le comportement des élèves. Ceci s'explique par une prise de parole spontanée et très riche de notre collègue. Toutefois, il est nécessaire de souligner que nous avons essayé le plus possible de prêter une oreille attentive à notre interviewée tout en évitant un ensemble d'interventions afin de ne pas interrompre son discours pour lui laisser une liberté à la réflexion. Blanchet et Gotman signalent ainsi que, « *la clé de la méthodologie de l'entretien repose [...] sur la technique d'écoute [qui] est d'autant plus performante qu'elle est instruite par des objectifs précis et un cadre de référence théorique explicite* » (1992, p. 82).

3.2.4. Transcription des données

Les données recueillies *in situ* dans notre recherche sont de deux natures à savoir des enregistrements audio-visuels issus des cours vidéoscopés et un enregistrement audio issu de l'entretien d'autoconfrontation. Afin d'analyser ces données, il était nécessaire de les transcrire. En effet, la transcription se définit comme « *une préparation indispensable du corpus, à travers laquelle on cherche à conserver à l'écrit le maximum des traits de l'oral* » (Traverso, 1999, p. 23). Nous avons transcrit la totalité des deux activités orales. Comme notre analyse porte sur les stratégies verbales et non verbales de l'enseignant, nous avons non seulement transcrit les éléments verbaux et para-verbaux, mais aussi les données non verbales nécessaires à la compréhension du déroulement de l'interaction. La convention de transcription adoptée dans cette recherche est la même convention utilisée par le chercheur algérien Farid Mazi qui s'inspire à son tour de celle proposée par l'équipe de GARS tout en procédant à certaines modifications et à certains ajouts par sa convenance personnelle (Mazi, 2014, p. 40). Il est indispensable de signaler que ce code de transcription nous a permis de recueillir le plus fidèlement possible les interactions entre les enseignantes et les apprenants, mais il demeure imparfait. À ce propos, Cicurel précise que : « *la transcription reste une image de l'oral, aussi fidèle que possible, mais intrinsèquement imparfaite* » (Cicurel, 2011b, p. 66).

4. Analyse des résultats

4.1. La prise de conscience du verbal

Nous avons opté pour une classification de ces données en distinguant le verbal du non-verbal puisqu'il s'agit des éléments fondamentaux qui constituent la multimodalité. Cette classification est basée sur la « *catégorisation du verbal et du non-verbal en classe de langue* » (Rivière, 2006, p. 238). Pour ce qui est du verbal,

l'auteure met en exergue les trois composantes suivantes : la contextualisation situationnelle, la spécification des tâches et de leur contenu et la simplification linguistique.

4.1.1. La contextualisation situationnelle

En nous basant sur les propos ci-dessous, nous remarquons qu'elle respecte soigneusement les étapes de sa fiche pédagogique. En effet, elle a évoqué clairement les principales étapes de la micro-planification à savoir la mise en situation, l'observation et la compréhension.

- « C'est le début de la séance - donc j'ai commencé par une mise en situation » (Wée, p. 10).

- « Par la suite j'ai demandé à un élève de lire le sujet - là c'est la phase de l'observation » (Wée, p. 14)

- « Là c'est la phase de la compréhension - j'ai demandé aux élèves de former des groupes » (Wée, p. 28).

À cet effet, nous pouvons déduire que notre collègue donne un grand intérêt à la planification de son activité tout en respectant sa fiche pédagogique. Dès lors, elle peut être qualifiée comme une personne cartésienne et indique qu'elle « respecte bien les étapes de la fiche pédagogique » (Wée, p. 12). Cet attachement à la fiche pédagogique lui a permis de bien cerner la contextualisation situationnelle de son cours : « par la suite j'ai demandé à un élève de lire le sujet - là c'est la phase de l'observation » (Wée, p. 14). De même, elle déclare que ces aspects de contextualisation tels que la mise en situation, le travail en groupe, ou la gestion du temps font partie d'« une habitude » (Wée, p. 28) qui s'explique à travers le passage suivant :

- « C'est une habitude pour eux - ils disent toujours qu'ils n'ont pas terminé pour échapper du travail- au début j'ai donné quinze minutes de préparation - et je dois toujours gérer le temps- l'activité dure uniquement une heure ou moins » (Wée, p. 38)

Cette habitude professorale signifie que la contextualisation situationnelle est une partie intégrante du répertoire didactique de notre collègue. En outre, elle met l'accent sur le guidage des élèves grâce à ladite contextualisation. Elle considère que cela précise l'objectif et aide les apprenants à bien comprendre : « j'ai dit qu'il s'agit d'une activité orale pour préciser l'objectif de la séance et faciliter la tâche - il faut s'exprimer oralement – euh - comme ça mes élèves peuvent bien comprendre » (Wée, p. 12). En somme, nous déduisons qu'elle maîtrise bien les étapes de l'activité grâce à la micro-planification. À cet égard, il semblerait alors que des raisons de nature méthodologique reconnues comme partie intégrante de son métier sous-tendent son agir en matière de contextualisation situationnelle. Cela signifie qu'elle a une conscience réfléchie de la contextualisation situationnelle.

4.1.2. La spécification des tâches et des contenus

Tout d'abord, nous mettons l'accent sur les spécifications qui émanent de raisons internes, c'est-à-dire, planifiées ou décidées par l'enseignante observée elle-même. En effet, le premier passage notifié au tableau traduit des précisions de tâches pertinentes planifiées par l'enseignante puisqu'elles sont mentionnées au niveau de

sa fiche pédagogique : « on va faire un jeu de rôle - donc trois personnes/le premier élève va faire le rôle d'un animateur/un animateur qui va présenter la thèse/ou plutôt le sujet- euh il va définir qu'est-ce que ça veut dire une famille - euh quelles sont les types de familles d'une manière bien sûr- brève↓--- alors le deuxième élève sera pour la famille nombreuse » (Pr :93). Par le biais de ce propos, notre collègue a expliqué les tâches des élèves tout en précisant le rôle de chaque membre du groupe. Elle savait que la tâche de l'animateur semblerait difficile aux élèves.

Pour les précisions qui sont prononcées par l'enseignante dans le vif de l'action, nous observons comment elle a demandé à ses élèves de lever le doigt au lieu de parler tous à la fois. « levez le doigt et ne parlez pas tous à la fois↑ » (Pr : 43). Cette parole n'est pas planifiée puisqu'elle n'est pas mentionnée dans la fiche pédagogique, mais elle représente le résultat d'une décision prise dans le vif de l'action. La professeure n'a pas prononcé cette spécification arbitrairement, mais elle a observé que plusieurs élèves parlent à la fois en provoquant un chevauchement qui perturbe le cours. Nous déduisons alors que la source de ladite spécification n'est pas uniquement interne, mais aussi externe, car elle est provoquée à cause des dires des apprenants dans cette interaction située. Dans ce cas, nous remarquons comment les raisons externes et internes sont étroitement liées.

Cependant, les précisions qui ont comme sources des raisons externes peuvent être le résultat d'un faire des apprenants comme il est le cas dans la spécification suivante : « oui - c'est bien - mais essaie de t'exprimer oralement au lieu de lire comme ça (l'enseignante a remarqué que cet élève lit aussi en fixant son regard sur sa feuille au lieu de regarder les interlocuteurs) » (Pr : 258). Dans ce cas, la professeure a demandé à un élève de s'exprimer oralement au lieu de lire en fixant les yeux sur la feuille. Cette demande est le résultat d'un fait provoqué par l'élève. De même, les raisons externes d'une précision peuvent englober à la fois des dires et des faire des élèves. De ce fait, nous pouvons déduire que notre collègue a manifesté un passage d'une conscience en acte à une conscience réfléchie en ce qui concerne cette catégorie du verbal à savoir la spécification des tâches et des contenus.

4.1.3. La simplification linguistique

Après avoir observé les propos relatifs à la simplification linguistique, nous remarquons que l'outil fondamental de la simplification linguistique utilisé par notre collègue est la traduction. Elle précise que cette dernière est obligatoire « car les élèves ne comprennent pas des mots de base - alors on ne peut pas expliquer par des synonymes- on doit donner un référent en langue arabe qui est la langue maternelle » (Wée, p. 34). De surcroît, notre collègue ajoute : « je pense que la traduction est obligatoire - l'usage de l'arabe est présent dans la majorité des classes du français au Maroc » (Wée, p. 32). Toutefois, notre collègue certifie qu'elle fait tout son mieux afin de motiver ses élèves afin de s'exprimer en français. Elle indique que « même s'ils posent des questions en arabe je réponds en français et des fois je ne réponds pas - mais je demande qu'ils parlent en français - j'incite les élèves à s'exprimer librement sans voir le cahier » (*Ibid*). Alors, la professeure observée est consciente de son usage de la traduction comme moyen de simplification linguistique, elle déclare explicitement qu'elle fait des efforts pour inciter ses élèves à parler

uniquement en français en évitant la traduction et l'usage de l'arabe. Mais elle signale que ses apprenants ne font pas un effort pour ce faire. Ceci est manifesté dans le propos suivant : « je fais mes efforts, mais eux aussi - ils doivent faire un effort » (*Ibid*). Pour conclure cette troisième catégorie du verbal, nous pouvons dire que la professeure opte essentiellement pour la traduction afin de réaliser la simplification linguistique. En effet, elle explique des mots par le biais de synonymes ou d'antonymes. Néanmoins, elle déclare qu'elle est obligée de traduire ou de parler en arabe à cause du niveau modeste des élèves en français.

4.2. La prise de conscience du non-verbal

Quant à l'analyse des aspects non-verbaux, Rivière indique que le non-verbal comprend cinq domaines à savoir : l'expression faciale (dégoût, mépris, surprise, peur, tristesse, colère, joie), les apparences (lunettes, vêtements, coiffure, physique, maquillage, accessoires), le contact visuel, la gestuelle (symbole, illustration, auto-contact) et la posture (debout, assis, en déplacement).

Les dires tributaires des aspects non-verbaux de notre collègue nous ont permis de constater, d'une part, que celle-ci recourt au regard comme outil de communication pour donner la parole à un élève et le désigner. Ceci est affirmé par les propos suivants : « j'ai regardé Nezha pour qu'elle prenne la parole, je l'ai désignée par mes yeux » (Wée, p. 20). D'autre part, elle utilise le contact visuel comme source de vérification pour contrôler et motiver les élèves : « une fois je vois quelqu'un qui parle - je me dirige vers lui--- tout le monde doit être concerné par le cours - euh- chaque élève doit sentir qu'il est contrôlé et motivé » (Wée, p. 18). Nous pouvons considérer alors que notre collègue fait preuve d'une prise de conscience réfléchie en ce qui concerne la catégorie du contact visuel. Quant à la gestuelle, nous observons que la professeure explique premièrement via des gestes illustratifs qui aident les apprenants à comprendre les images présentées dans la tablette. Ceux-ci sont, non seulement reconnus par les informatrices, mais également clairement chargés de sens, ce qui relève donc d'une conscience réfléchie. Mais en second lieu, en observant sa séance vidéoscopée, notre collègue souligne des gestes qu'elle fait avec ses mains sans donner des commentaires explicatifs à ce propos. Elle indique dès lors : « je croise les bras comme si je veux réciter un poème (rires) » (Wée, p. 42).

Nous pouvons déduire que, même si aucune explication n'est énoncée au niveau de l'entretien d'autoconfrontation, nous avons affaire à une première étape vers la prise de conscience. À cet effet, elle a une conscience en acte de cette pratique bien qu'il n'y a pas d'interprétation déclarée, ce que nous pouvons interpréter comme une étape nécessaire à la catégorisation du vécu, c'est-à-dire du passage vers une conscience réfléchie. Nous pouvons dire que pour cette professeure, le passage d'une conscience en acte à une conscience réfléchie s'opère au fur et à mesure de l'autoconfrontation en observant son action. À l'instar du contact visuel, elle considère les déplacements également comme source de vérification pour contrôler et motiver les élèves : (Wée, p. 18). De surcroît, notre collègue déclare qu'elle se déplace toujours vers celui qui prend la parole afin de l'aider. Alors, cette posture est à la fois une source de vérification et de soutien. Nous remarquons que notre

collègue a un sens clair attribué à ses postures ce qui signifie une conscience réfléchie à ce stade.

Enfin, pour ce qui est des expressions faciales, l'enseignante observée parle de l'expression d'une colère théâtralisée afin d'instaurer le silence dans la classe. En effet, lors du filmage des séances, nous avons observé plusieurs expressions faciales exprimées par la praticienne observée *in situ*, Mais au niveau de l'entretien, elle n'a évoqué qu'une seule expression à savoir celle de la colère tout en négligeant les autres éléments de cette catégorie du non-verbal. L'énonciation et l'explication de cet acte nous permettent de constater une faible conscience réfléchie des expressions faciales. Or, concernant les apparences, elle n'a pas évoqué cette catégorie tout en voilant son portrait physique et son aspect vestimentaire. Ceci peut s'expliquer d'une part par la timidité et la pudeur de notre collègue ; d'autre part, nous pouvons parler de l'absence d'une conscience de ces apparences bien qu'elle considère les gestes comme des apparences en confondant ces deux catégories du non-verbal.

Ceci étant, nous pourrions dire qu'il existe une conscience réfléchie des aspects non-verbaux de la part de la professeure. Ainsi, nous avons remarqué que le domaine non-verbal, malgré sa présence constante observée dans les cours vidéoscopés, est très peu commenté et minime par rapport aux verbalisations sur les aspects verbaux. Avant de conclure, il faut noter que la plupart des actes non-verbaux visent le contrôle de la classe et l'instauration du silence.

4.3. L'équilibre du verbal et du non-verbal pour l'optimisation de l'agir professoral

Notre analyse s'appuie sur les commentaires recueillis auprès de l'enseignante observée, notamment à travers l'entretien d'autoconfrontation. Comme le souligne Francine Cicurel, cette méthode permet d'éclairer l'agir en s'appuyant sur l'interprétation que les individus donnent eux-mêmes de leurs comportements : *« comme l'action reste énigmatique, on s'appuie sur la capacité et la manière dont les individualités interprètent eux-mêmes leurs comportements »* (Cicurel, 2001, 30). Dans le cadre de l'agir professoral, il revient à l'enseignant de verbaliser ses actions, car il est perçu non seulement comme *« un producteur de discours ou l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'auteur d'actions qui ont leur format et leur finalité et qui sont destinées à infléchir le comportement ou le savoir d'un autre »* (Ibid). L'entretien nous a révélé que cette enseignante fait preuve d'une forte conscience réfléchie en ce qui concerne les éléments verbaux, mais présente une conscience réfléchie plus limitée pour les aspects non-verbaux. Ainsi, nous ajustons notre hypothèse en concluant que sa conscience de la multimodalité interactive est partielle. En effet, nous avons constaté que la professeure observée et interviewée fait preuve d'une conscience raisonnée, réfléchie et globale de ce qu'elle fait en matière verbale puisqu'elle a présenté une énonciation claire au sujet des trois catégories du verbal. En revanche, elle demeure peu informée vis-à-vis du non-verbal ; sa conscience est partielle puisque les verbalisations des aspects non-verbaux sont moins clarifiées par rapport à celles du verbal. À cela s'ajoute la négligence dont la professeure a manifesté à l'égard de la catégorie des apparences.

Nous déduisons ainsi qu'il existe un déséquilibre entre la conscience du verbal et celle du non-verbal chez cette enseignante.

Ceci dit, ce déséquilibre entre le verbal et le non-verbal pourrait être le fruit d'une tradition éducative et didactique où le verbal occupe une place fondamentale dans l'enseignement-apprentissage et prend la primauté au détriment de ce qui est non-verbal. Or, Cadet et Tellier soulignent l'importance des gestes vu qu'ils aident les apprenants à comprendre le verbal. Les deux didacticiens indiquent que « *le geste pédagogique est constitué d'un ensemble de manifestations non-verbales créées par l'enseignant qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal* » (Cadet et Tellier, 2007, p. 74). Nous déduisons alors l'importance du non-verbal dans la pratique enseignante qui doit être prise en considération au même degré du verbal. Dès lors, il nous semble important d'intégrer le non-verbal dans la formation initiale, qualifiante et même continue des enseignants afin qu'ils soient conscients de son importance et pour le pratiquer facilement et le verbaliser clairement. Par ailleurs, nous avons constaté l'importance de l'autoscopie qui a permis à notre collègue d'observer sa pratique de l'extérieur pour la première fois et de prendre conscience de sa gestuelle : « je vois que je croise mes bras tout le temps (rires) – je n'ai pas fait attention- je croise les bras comme si je veux réciter un poème » (Wée, p. 42). Alors, nous recommandons aux enseignants-formateurs qui exercent dans les différents instituts de formation des futurs enseignants de programmer des stages encadrés appropriés au profit des futurs praticiens en se basant sur l'application de l'autoscopie d'une façon officielle et autorisée. Ce stage réflexif doit être entamé par des séances filmées de micro-enseignement à travers lesquelles les stagiaires observent la pratique de chacun et s'outillent à la verbalisation du verbal et surtout du non-verbal. Cette observation nécessite l'usage d'une grille d'analyse pour évaluer la pratique d'une façon objective et aider le praticien à améliorer son agir professoral après le partage des observations en groupe. Par conséquent, les stagiaires seront prêts pour qu'ils soient enregistrés devant un vrai public d'élèves dans de vrais établissements. Le formateur doit donc initier les stagiaires à bien identifier les pratiques non-verbales et de faire prendre conscience de leur.

Par ailleurs, le non-verbal doit prendre sa place, car il complète souvent le verbal comme le signale Coletta « *la parole ne se présente jamais nue, mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards* » (Coletta, 2005, p. 39). Donc les éléments non-verbaux du professeur doivent être réinvestis comme des éléments principaux du métier au même titre des composants verbaux et non plus comme secondaires, auxiliaires ou même spontanés. Si cette réflexion est concrétisée, nous pouvons remarquer un rééquilibrage de cette multimodalité d'interactions et une forte conscience réfléchie du verbal et du non-verbal dans la pratique des enseignants.

5. Conclusion

La présente recherche s'est tracée pour finalité la compréhension du mécanisme ainsi que la conception des interactions et leur multimodalité comme étant des pratiques davantage répandues dans les classes de langue en général et dans

les classes du FLE en particulier et ayant un impact considérable dans le processus de l'enseignement-apprentissage et l'optimisation de l'agir professoral. Les résultats ont affirmé une prise de conscience partielle de la multimodalité chez la professeure observée et enquêtée ce qui prouve un déséquilibre entre la prise de conscience du verbal et celle relative au non-verbal.

Or, il va sans dire que toute recherche abrite des obstacles et manifeste des limites. En effet, l'obstacle principal de notre étude émane du problème d'accessibilité ; l'accès à une classe de français pour observer les interactions et avoir des dires du professeur acteur à ce propos s'avère une tâche extrêmement épineuse, voire même, dans la plupart des cas, impossible. Les enseignants refusent d'être filmés ou observés, car ils ne sont pas habitués de partager leur pratique comme le signale Dominique Bucheton, « *le métier d'enseignant est peu parlé par les enseignants eux-mêmes, sans doute parce que difficile à dire, sans doute aussi parce que le huis clos de la classe n'ouvre que timidement la porte* » (Bucheton, 2011, p. 210).

Cependant, recommandons aux enseignants-formateurs d'intégrer l'autoscopie dans la formation dans le cadre de stages réflexifs afin d'initier les stagiaires à équilibrer le verbal et le non-verbal en situation interactive. *In fine*, notre recherche nous a permis d'appréhender les interactions en classe du FLE dans un contexte marocain tout en mettant l'accent sur le degré de la prise de conscience de leur multimodalité par la professeure observée et enquêtée. En outre, nous avons pu affirmer que lesdites interactions permettent une révélation et une optimisation de l'agir professoral que nous avons élucidé non seulement par l'observation des interactions, mais surtout par l'analyse des verbalisations qui nous a permis « *[d'ouvrir] une véritable malle aux trésors, celle des motifs de l'action, des intentions, des émotions et des autoévaluations, des difficultés à la mise en place de l'action* » (2011b, p. 61). Ces verbalisations ont dévoilé également le style professoral interactif de ladite professeure qui met en relief le caractère personnel de son agir et nous pousse implicitement à ne pas généraliser les résultats.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Azaoui, B. (2014). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité. Réflexions méthodologiques. Dans S. Canelas-Trevisi & R. Gagnon (coord.), *Lidil*, N° 49, 17-32.
2. Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
3. Bucheton, D. (2011). Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets. Dans Bigot, V. et Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions, 207-224.
4. Cadet, L. et Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les Cahiers de Théodile*, N° 7, 67-80.
5. Cicurel, F. (2001). *Interactions et discours professionnels : usages et transmission*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

6. Cicurel, F. (2011a). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, N°, 149-150, 41-55.
7. Cicurel, F. (2011b). Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve, 51-69.
8. Cicurel, F. (2011c). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
9. Coletta, J-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, N° 38, 32-40.
10. Coudray, L. (1989). *Améliorer la relation enseignants-enseignés*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
11. Mazi, F. (2014). *Agir professoral et interactions verbales*. Paris : Éditions Académiques.
12. Jean-Michel, A. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, N°, 111-112, 7-38.
13. Stengers, I. (1987). *Concept nomade*. Paris : Le Seuil.
14. Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan Université.
15. Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures. Paris : Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.
16. Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.