



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

La dimension proxémique de l'agir professoral : vers l'identification de modèles dans des classes de français langue étrangère

Farid Mazi

Université Badji-Mokhtar-Annaba, Algérie

farid.mazi@yahoo.fr

Reçu le 13-04-2020 / Évalué le 16-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Sans prétendre à l'exhaustivité, cet article rend compte de trois modèles proxémiques adoptés par trois enseignantes de français langue étrangère présentant chacune une activité d'expression orale. L'intérêt pour l'analyse proxémique n'a pas empêché la découverte d'un rapport de places dans les différents déplacements et distances effectués. À cet égard, il sied de mentionner que la parole des enseignantes ainsi que leurs comportements proxémiques sont de nature à s'influencer mutuellement dans la façon de construire leur cours et faire participer les apprenants.

Mots-clés : proxémie, espace, agir professoral, multimodalité, rapport de places

البعد المكاني في العمل الاستاذي: نحو تحديد نماذج في أقسام (FLE)

الملخص

يقدم هذا المقال تقارير عن ثلاثة اساتذة لغة فرنسية اجنبية قدمت كل منهم درس تعبير شفاهي . التحليل المكاني سمح باكتشاف علاقات قوة في مختلف التحركات و المسافات التي اجريت. في هذا الصدد تصدر الاشارة الى ان خطاب الاساتذة بالاطافة الى سلوكياتهم المكانية تآثر على بعضهم البعض في طريقة بناء دروسهم و اشراك المتعلمين.

الكلمات المفتاحية

البعد المكاني- الفضاء- الفعل الاستاذي- تعدد الكيفيات-علاقات قوة

The proxemics dimension of professorial action: towards the identification of models in the FLE classroom

Abstract

Without claiming to be exhaustive, this article reports on three proxemics models adopted by three teachers of FLE, each of whom presents an oral expression activity. The interest in proxemics analysis did not prevent the discovery of place ratios in the various trips and distances made. In this regard, it is worth mentioning that the teachers' speech and their proxemics behaviours are likely to influence each other in the way they build their courses and involve learners.

Keywords: proxemia, space, professorial action, multimodality, place ratio

Introduction

Si l'analyse des gestes en Amérique du nord a été pendant longtemps le cheval de bataille de chercheurs dont les précurseurs sont Efron (1941), Mahl (1968), Ekman, Friesen (1969), McNeill (1987), la notion de proxémie, ne disposant pas encore de la priorité scientifique au même titre que les études sur la gestuelle, a été mise en velleuse dans la littérature didactique. À preuve, Azaoui, spécialiste des questions liées à la multimodalité (2019 : 181) énonce que :

Un enseignant, ça parle et ça gesticule (Calbris et Porcher, 1989, p.20), certes, mais ça se meut aussi. Pourtant, les travaux qui s'intéressent spécifiquement à la proxémie en classe sont encore assez peu répandus en dépit d'études menées dans le domaine scolaire dès la fin des années 1970 (De Landsheere, Delchambre, 1979).

Traiter donc de proxémie ou proxémique en version longue (Kerbrat-Orrechioni, 1994) incite d'abord à citer les proxémologues les plus en vue qui prennent leurs sources inévitablement dans le comportement humain. Partant, la figure phare qui théorise en profondeur la question de la proxémie dans un cadre éthologique reste sans conteste l'anthropologue Hall (1971,1984). Il détermine quatre types de distance interpersonnelle qu'on évoquera plus bas. Cette dernière reflète le positionnement dans l'espace des acteurs sociaux permettant ainsi de l'analyser en tant que moyen de communication connexe aux interactions verbales quotidiennes qui varient d'une communauté culturelle à une autre. Ce faisant, on peut avancer l'idée que la proxémie en classe de langue est aussi une affaire de culture puisque les partenaires qui interagissent se distinguent par une histoire propre et un habitus qui font écho aux manières d'occuper l'espace, de le défendre, et surtout d'ajuster les distances.

Par ailleurs, on découvre la notion de proxémie dans les recherches en éducation chez Pujade-Renaud, 1983 ; Foerster, 1990 ; Ferraõ Tavares, 1999 ; Moulin, 2004 ; Forest, 2008. Outre l'affirmation de soi en classe et le pilotage des interactions didactiques, Moulin insiste sur le caractère affectif qui subsiste entre professeur et apprenants ainsi que les effets de confiance et de stabilité qui en découlent. Dans une approche proxémique, Forest estime que les comportements non verbaux ne servent pas seulement à leur description, mais également à exprimer un sens (2008 : 81). Le contrat didactique qui renforce la relation entre l'enseignant et le public apprenant, paraît, de ce fait, clarifier pour l'observateur-chercheur toute signification des déplacements du corps et la territorialisation réfléchie de l'espace-classe. Cet avantage de liberté dont bénéficient enseignants et apprenants permet de prendre conscience de leur identité proxémique susceptible d'être rentabilisée en fonction des exigences du contexte didactique qu'ils auront conçu.

1. La proxémie : origine et théories

A priori, c'est grâce à des gestualistes comme Saint-Georges (2008), Bouvet (2009), Tellier et Cadet (2014), Pillot-Loiseau (2014), Azaoui (2014), etc. que la multimodalité a commencé à se propager en didactique. En revanche, Cicurel pense que cette notion mérite d'être précisée et limitée. Elle déclare « que pour certains le terme de multimodalité est synonyme de communication non verbale, pour d'autres le fait de travailler sur un corpus vidéo revient à dire que l'analyse faite est multimodale » (2014 : 193). Toutefois, et à l'exception d'Azaoui (2019), la proxémie est demeurée le parent pauvre de leur préoccupation de recherche. Cette notion aurait pu être une matière privilégiée des travaux sur la multimodalité étant donné la forte symbiose qui existe entre les objets auxquels elle s'intéresse (gestes, regards, mimiques, postures) et la série de déplacements-planifiés ou involontaires-que pourrait réaliser le corps d'un enseignant en pleine situation d'échange. La rareté des recherches actuelles imposées à la proxémie pousse à dire qu'elle s'origine initialement dans la conception que se fait Hall de l'espace. Dans son ouvrage intitulé *La dimension cachée* (2014 : 13), il rappelle qu'il a inventé le néologisme de proxémie afin de désigner « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique ». À cet effet, il distingue « la distance intime » qui impose la présence de l'autre et peut même devenir envahissante grâce à son effet sur le système perceptif ; « la distance personnelle » qui la conçoit sous forme d'une sphère protectrice qu'un organisme crée autour de lui pour s'isoler des autres ; « la distance sociale » qui indique la limite du pouvoir sur autrui ; « la distance publique » sise hors du cercle où l'individu est directement concerné. (*id.* : 150-155).

Il convient d'ajouter que ces distances proxémiques impliquent le montage de formats de communication qui s'effacent ou se maintiennent au cours des interactions en conformité avec le rapport de places assumé par les interactants. Dans le même sillage, Kerbrat-Orrechioni précise que pour s'ouvrir, se poursuivre ou s'arrêter, l'interaction est soumise à des comportements non verbaux tels la distance proxémique, l'orientation du corps ainsi que le regard (1990 : 144). Ces théories dont s'inspirent des professeurs en éducation tels que Forest, Sensevy, Barbu (2005 : 665-666), ont rendu possible l'élaboration de certaines configurations proxémiques propres à la classe. Ainsi, lorsqu'elle est publique, elle se particularise par les moments de passation de consignes ou du contrôle du groupe par l'enseignant sans changer de lieu ; la configuration sociale permet quant à elle d'animer un petit groupe sans pour autant observer la même distance ; la configuration est personnelle éloignée si elle sert à contrôler les déplacements et les bavardages des élèves pendant une durée limitée ; enfin, elle devient personnelle

proche lorsqu'elle est employée dans une relation d'aide, voire d'étayage pendant quelques secondes. Tout compte fait, la parenté qui jumelle proxémie et espace étant indéniable, incite à discuter de la perception que se font les didacticiens de l'espace dont les études en psychologie sociale (Fischer, 1981 : 316) visent à analyser son rôle de médiateur des interactions entre les hommes.

2. L'espace-classe comme objet didactique

Un séminaire international portant sur la problématique des espaces en didactique a eu lieu à l'université de Lille III en juin 2014. La conférence inaugurale de Lebaume interroge à juste titre la pénurie des questionnements relatifs à l'espace dans les études en didactique. En effet, Philippot et Glaudel, (2016 : 121) font savoir que les travaux menés en didactique de la géographie et les investigations faites dans une école primaire (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004 ; Gérin-Grataloup et Tutiaux-Guillon, 2001) abordent avec sobriété les pratiques d'enseignement dans leur complexité. Philippot & Glaudel, (*Ibid.*) pensent que la prise en compte de l'enseignant et de la dimension spatiale de son activité sont deux éléments incontournables dans la compréhension des processus d'enseignement-apprentissage de la géographie, dans la mesure où l'enseignant peut être considéré comme « un homme spatial » (Lussault, 2007). L'espace dont il s'agit ici est celui de la classe et ses acteurs sont qualifiés de garants officiels d'un lieu de savoir par excellence.

Cependant, on ne peut mettre à l'écart le contexte extrascolaire qui contribue largement à l'acquisition du savoir et à sa transposition à l'école. On peut même affirmer que le savoir acquis à l'école est destiné en principe à un usage extérieur à la classe. À ce propos, Cicurel fait remarquer que « la communication didactique n'est pas seulement liée aux situations scolaires : une visite guidée dans un musée, par exemple, comporte aussi un but didactique [...] » (2011 : 21). Dans le même sens, l'espace-classe ne peut être définitivement soumis à la seule fin de provoquer des interactions didactiques et transmettre un savoir au risque de le transformer en un environnement hostile à l'épanouissement de la parole. Sous un autre angle, ce dilemme propre à la classe renvoie à la précision établie par Dufays qui postule que « l'espace constitue un utile analyseur des observations de pratiques enseignantes et apprenants ainsi qu'un efficace déclencheur de discussion » (2016 : 181). Cette remarque se trouve renforcée par une autre précision apportée par Orange et Zaid (2016 : 29) et qui reconnaissent que « l'espace scolaire, tout comme le contexte, est structuré en particulier, c'est-à-dire construit, organisé et modifié [...] par les actions de l'enseignant et celle des élèves » (2016 : 29).

Les objets de la classe comme la décoration, la disposition des acteurs et les auxiliaires pédagogiques (tables, bureau, estrade) constituent le signe d'enjeux didactiques. C'est ainsi que le tableau ou la salle de classe rendent interprétables des objets, des mots, des images. Sur ces supports, note Audigier (2016 : 98-99), jouent les proximités et les distances, les rapprochements et les éloignements. Cela veut dire que l'exploitation que font de l'espace enseignants et apprenants a un impact sérieux dans la façon de renouveler et de décider des circonstances qui prévalent dans l'enseignement/apprentissage. Grâce à leur mobilisation, il se transforme en objet didactisable au même titre que les contenus du savoir négociables ou imposables en fonction du profil de l'agir professoral. Il importe de mentionner que ce dernier point a fait l'objet d'un article publié dans la revue *Synergies Algérie* n°22 (Mazi, 2015). Il constitue une assise analytique et méthodologique pour la construction du présent texte. Il était question de savoir quelles sont les stratégies mises en jeu par les enseignants pour l'introduction des thèmes principaux au niveau de la séquence d'ouverture de leçons d'oral. Ce type de séquence « correspond à la mise en contact des participants » et joue un rôle décisif dans la progression de l'interaction où se réalisent des tâches telles l'ouverture du canal, la prise de contact et en particulier l'établissement d'une première définition de la situation (Traverso, 2009 : 32).

3. Agir professoral : quelques éléments définitoires

Lorsqu'on évoque la notion d'agir professoral, il est important de reconnaître qu'il ne procède pas de la même façon d'après les cultures, l'éducation, les formations, le savoir-faire de l'enseignant de même que l'institution scolaire qui l'orientent jusqu'à exercer son métier avec une certaine autonomie. Indépendamment de ce fond d'expériences dont il jouit, l'enseignant en classe ne se limite pas à faire usage uniquement de la parole. Il recourt continuellement à son corps afin de faciliter la communication avec son public. Pour faire apparaître les propriétés de l'agir professoral, Cicurel qui a forgé cette notion, le définit comme « *l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un 'pouvoir-savoir' à un public donné dans un contexte donné* » (2011 : 119). En conséquence, il paraît fondamental dans cette recherche de se pencher sur les modèles proxémiques adoptés par les enseignantes enquêtées et qui font partie de l'aspect non verbal qui accompagne la mise en *œuvre de leur projet didactique*.

Action, acte, agir, activité, pratiques, forment en réalité une terminologie courante dans les recherches appartenant au domaine de l'action qui inspirent des chercheurs à l'instar de Sensevy. Ce professeur en sciences de l'éducation déclare :

« quand je parle d'action didactique, il faut comprendre ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend » (2007 : 14). En parallèle, Cicurel et Rivière (2008) assimilent l'agir professoral à une situation didactique qui met en scène un professeur qui « exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux » (2008 : 266). Au plan empirique, l'agir se produit non seulement comme une interaction qui a lieu devant un observateur, mais aussi en tant qu'action rattachée à un passé qui nécessite une analyse fine des motifs sous-jacents accessibles grâce à des entretiens réflexifs. Ce point de vue se trouve accrédité par Cicurel qui souligne que « l'agir professoral est à la fois l'action déployée par l'enseignant dans sa classe avec son public et les motifs qui le poussent à agir de telle ou telle manière » (2011 : 52).

Ainsi, il s'agit d'un raisonnement qui met en surface l'utilité des techniques d'investigation sur l'agir de l'enseignant et la réaction des apprenants qui se ramènent à l'observation du déroulement interactionnel qu'ils ont façonné. Elles s'étendent à la confrontation *a posteriori* de l'acteur-enseignant avec cette phase interactive de son action didactique en passant en revue l'inventaire de ce qui a été réalisé y compris la dimension proxémique. Cette dernière l'assiste dans la prise en charge de son cours et l'appropriation épisodique de l'espace-classe.

4. Problématique

Cette recherche ne prétend pas dégager l'identité proxémique des enseignantes filmées. C'est une procédure qui exige plusieurs séances d'observation et un entretien d'autoconfrontation que l'administration qui a délivré l'autorisation d'accéder à ces classes ne tolère pas. Il est question dans ce cas précis de se limiter à tirer au clair des modèles proxémiques manifestés par des enseignantes de français non averties de la rentabilité didactique que susciteraient leurs déplacements mais aussi leur gestion de l'espace face au public apprenant. Faute de formation dans ce domaine, on leur a demandé de se conduire normalement pendant la leçon sans se soucier de la présence de la caméra portable qui filme le côté verbal et non verbal de leur prestation. On tient à savoir d'après leur comportement proxémique en classe s'ils sont répétitifs tout au long du cours ou s'agit-il tout simplement de comportements qui s'adaptent aux différents épisodes depuis la séquence d'ouverture jusqu'à la clôture de la leçon. De la sorte, il est important de faire remarquer que cette recherche ne vise pas à comparer la proxémie inhérente à chaque enseignante mais plutôt à enrichir les enquêtes dans ce domaine pour une compréhension optimale de la dimension proxémique de l'agir professoral.

5. Méthodologie et recueil de données

Le corpus de classe collecté selon une approche ethnographique est composé de films qui donnent à voir les leçons animées par trois enseignantes de français possédant à leur actif près d'une vingtaine d'années d'expérience tout pallier confondu (primaire, collège, lycée). Les corpus vidéoscopiques ont été recueillis dans des lycées sis à la périphérie de la ville d'Annaba. La première leçon porte sur l'addiction aux réseaux sociaux, la deuxième sur le travail des enfants, et enfin la troisième sur le tabagisme. Ces leçons d'expression orale sont appuyées par des supports iconographiques qui aident les apprenants de deux groupes pédagogiques en 1^{ère} année secondaire (tronc commun sciences) et un groupe en classe terminale LLE, (Lettres et Langues Étrangères) à participer et saisir la problématique inscrite dans les images. Le corpus analysé est composé de près de deux heures de temps visionnées à moult reprises pour marquer les premières réflexions et pointer les séquences d'ouverture illustrant l'analyse qui en sera faite. Le moyen utilisé pour répondre aux besoins de l'analyse est le logiciel multimodal Elan construit par Max Planck institute de Nimègue aux Pays-Bas (Sloetjes, Wittenburg, 2008).

6. Analyse qualitative de la dimension proxémique des enseignantes filmées

Pourquoi une analyse qualitative ? Il est intéressant d'avouer que l'accès à un établissement scolaire pour filmer est presque un tabou. Le hiatus qui dichotomise l'université et l'éducation nationale est de nature à embrouiller l'utilité des enquêtes réalisées auprès des enseignants. En général, ils hésitent à recevoir un intrus dans leur classe en dépit de plusieurs sollicitations formulées pour expliquer le caractère strictement scientifique de l'exploitation du film de la leçon présentée. Cela dit, une analyse quantitative ne peut être réalisable dans les conditions susmentionnées à cause du nombre plus ou moins étroit des enseignants qui ont donné leur accord pour tenter cette expérience qu'ils vivent pour la première fois au cours de leur carrière professionnelle. *A fortiori*, l'absence de formation concernant la dimension non verbale qui accompagne le discours de l'enseignant concourt aussi à mettre en laisse leur curiosité scientifique. Cette dernière, arguent-elles, se trouve relativement déstabilisée devant le risque de ne pas être suffisamment préparées pour assumer leur cours surtout en présence d'une caméra et trois dictaphones, qui sembleraient selon leurs dires, restreindre leur liberté d'agir et diminuer, par ricochet, leur concentration.

6.1. Proxémie statique

On découvre d'emblée que l'enseignante se trouve collée à la table qui fait foi du bureau situé à sa droite et tout juste derrière elle. Sur cette table sont

entreposées ses fiches de préparation pédagogique. Elle commence son cours en saluant ses apprenants (classe terminale) et en précisant la nature du cours qu'elle compte animer : *bonjour tout le monde aujourd'hui on va faire ensemble une séance d'expression orale*. Cette intervention représente le premier tour de parole de la séquence d'ouverture. Au plan proxémique, la distance entre les interactants est si proche qu'il a été impossible de filmer les apprenants en train de réagir au discours professoral. On peut qualifier cette distance d'« offense proxémique » si l'on se réfère aux termes de Kerbrat-Orecchioni (1994 :152) qui décrit une personne se tenant trop près de son partenaire d'interaction.

Cette distance intime laisse voir une enseignante totalement intégrée à l'espace-classe à telle enseigne qu'elle donne l'impression de faire corps avec les deux apprenantes assises juste en face d'elle. Même lorsqu'elle exhibe l'image du support, elle n'éprouve pas le besoin de passer à travers les rangés. Elle se limite à faire un demi-cercle pour indiquer le sens que les apprenants devraient en tirer : *qu'est-ce que vous avez compris de ce message ? qu'est-ce que vous avez compris aussi de ce dessin ?* Il n'en demeure pas moins que ces apprenants ont le droit d'être sollicités par leur enseignant tout en étant proche d'eux en guise d'un traitement égal de la dimension proxémique.

Aussi, on constate dans la vidéo une série de manœuvres physiques allant de gauche à droite pour inciter les apprenants à répondre à la question suivante : *alors je vais vous poser une question puisqu'on parle de réseaux sociaux qu'elle est la première chose que vous faite le matin ?* À vrai dire, il ne s'agit pas de déplacements mais de mouvements du corps de l'enseignante qui se stabilise dans le même lieu tout en changeant l'orientation de son corps pour interagir avec ses apprenants. En visionnant le film de la leçon, on peut confirmer que cette attitude est la même du début jusqu'à la fin. Enclavée entre l'estrade et la table, l'enseignante subit vraisemblablement une sorte de « saturation de l'espace » (Azaoui, 2019 : 196) qu'elle ne cherche pas à dépasser pour une raison de stratégie pédagogique. Son attachement à la planification qu'elle regarde régulièrement a freiné toute initiative de prendre de la distance par rapport à la table et faire l'aventure de s'approcher des apprenants installés au milieu et au fond de la salle. Sans changer d'endroit, l'enseignante pointe avec son index une apprenante qui l'a sollicitée à deux reprises dans le but de répondre à la question suivante : *quelle solution pouvez-vous proposer concernant l'addiction à ces réseaux sociaux ?*

Au final, on suppose qu'il est question d'une leçon de type magistral incluant une position haute de l'enseignante. Elle a pour résultat l'observation d'une « proxémie statique » portant un préjudice notable à une prérogative de l'enseignant de manière générale qui est celle de se mouvoir librement en fonction des interventions des apprenants répartis sur tout le territoire qui englobe la classe.

6.2 Proxémie mixte

L'enseignante inaugure son cours d'expression orale en ayant les yeux rivés sur ses documents de travail. Elle se dote d'une certaine autorité en étant derrière son bureau et debout sur l'estrade. D'ailleurs, le premier tour de parole de la séquence d'ouverture annonce le thème de la leçon : *donc le thème de notre discussion sera sur le travail des enfants*. Dans cet ordre d'idée, il convient de signaler que l'enseignante est confinée dans ce qu'on peut appeler « son territoire favoris » dans l'espace-classe. Le bureau représente globalement une sorte de « bouclier » qui sécurise l'action de l'enseignant et affirme sa haute position notamment en début de séance. Kerbrat-Orecchioni décrit cette scène où il est possible de se rehausser symboliquement grâce à différents accessoires prévus à cet effet : « on sait que les trônes, les chaires, les estrades, les tribunes, que les positions littéralement hautes donc, peuvent favoriser une position haute ». Les données proxémiques sont directement concernées par la problématique des places » (1992 : 76).

En outre, cette manière d'agir permet à l'enseignante d'imposer le thème de la leçon (le travail des enfants) sans le recours aux préliminaires conversationnels qui préparent les apprenants afin de déduire eux-mêmes ce dont on parle à l'occasion de cette leçon. Ce dirigisme dont fait preuve l'enseignante s'étiole au fur et à mesure qu'elle s'ouvre sur la parole des apprenants en accomplissant des déplacements sur l'estrade. Cela dit, le rapport de places en classe n'est pas définitif et peut connaître des transformations, voire des concessions de la part de l'enseignant pour développer la compétence communicative chez les apprenants. Plusieurs photos capturées par le logiciel Elan jusqu'à la fin du cours, montrent une enseignante d'une permissivité très rentable au plan interactionnel dans la mesure où elle a ouvert un vrai débat avec les apprenants qui réagissaient à ses questions. La photo la plus expressive illustre en toile de fond une enseignante aux bras croisés, c'est-à-dire dans une posture qui fait fi de sa haute position au profit de la continuité des échanges et l'enrichissement des contenus relatifs au thème annoncé en amont.

Une série de déplacement commençant à partir de la minute 06 : 13' jusqu'à la minute 19 :18' dévoilent une enseignante qui est descendue de son « piédestal » en quittant carrément son bureau après avoir annoncé le thème de l'activité d'expression orale. Son objectif est de s'investir davantage dans ses échanges avec les apprenants. Ce changement dans l'appropriation de l'espace-classe se cristallise dans les allers-retours qu'elle fait pour distribuer la parole ou se mettre à l'écoute des apprenants. L'exploitation exagérée de l'estrade s'explique par l'absence d'espace entre les rangés trop serrés pour permettre à l'enseignante de se mouvoir dans ce territoire réservé habituellement aux apprenants. On assiste dans ce cas de figure à une proxémie de type hybride, voire « mixte ». On peut y voir un

acteur-enseignant qui sait céder une partie de son pouvoir pour recevoir la parole de ses apprenants malgré une configuration spatiale peu confortable pour octroyer plus de liberté dans ses déplacements.

6.3. Proxémie évolutive

Le troisième modèle proxémique se particularise par une souplesse évidente de l'enseignante qui échange 113 tours de parole avec ses apprenants recensés dans la transcription du corpus. Il s'étend du moment de la trace écrite sur le tableau qui affiche *activité d'expression orale, support paquets de cigarette* jusqu'à la déduction du thème de la leçon. Le logiciel Elan affiche 6 minutes 43' secondes de préparation des apprenants à travers les préliminaires conversationnels de la séquence d'ouverture avant de rentrer dans le vif du sujet : *à partir de tout ça on peut déduire le thème de notre expression d'aujourd'hui*. Parmi les réponses des apprenants on lit : *le tabac ; le tabagisme*. Il s'agit dans ce cas précis d'une pratique de classe non autoritaire.

De surcroît, cette leçon se distingue par la transformation du contexte de la classe en proposant aux apprenants de jouer une scène à propos de la consommation du tabac qui représente le thème de l'expression orale. L'enseignante avance : *on va simuler une situation d'interlocution*.

Il ne fait aucun doute que le déficit du contexte de la classe oblige parfois les enseignants à imaginer des situations qui potentialisent la compétence orale des apprenants. Cicurel parle dans ce cas de figure de pratiques transformationnelles :

quand on enseigne une langue, on est obligé de créer des contextes qui simulent la vie réelle ». Elle ajoute : La discipline « langue » implique des pratiques transformationnelles. Ainsi, à l'intérieur d'un cadre social comme la classe, on aura des bribes de séquences imaginées que l'on peut considérer comme des modalisations de la vie (2011 : 92).

Pour réaliser ce projet, l'enseignante invente un scénario et invite les apprenants à le jouer. À cet effet, elle traverse les rangés et se passe de sa position haute de meneur des interactions didactiques qu'elle a stimulées tout le long de la leçon à partir de l'estrade.

On remarque dans la vidéo du cours que l'enseignante partage le même espace que les apprenants en s'approchant d'eux afin de les encourager à monter sur scène.

Pour ce faire, ils occupent l'espace de l'enseignante au moment où elle se trouve en contrebas de l'estrade. On tient à souligner que le dernier couple d'apprenants

qui interprètent le scénario est en difficulté par rapport à leurs camarades qui sont passés avant. Cette situation a poussé l'enseignante à procéder à un étayage interactionnel intermittent pour réussir leur présentation. En l'occurrence, elle reprend sa position haute en rappelant des informations qui sont déjà inscrites sur le tableau.

L'agir professoral se trouve par moment modéré par le passage d'un cadre purement didactique à un cadre fictif. En revanche, l'enseignante peut reconquérir sa place prêtée aux apprenants bien qu'elle ait quitté son territoire favoris (bureau et estrade). C'est ce que nous montre la deuxième présentation d'un couple d'apprenants qui sont blâmés à cause de leur attitude plaisante. La caméra n'a pas filmé l'enseignante en train de mettre de l'ordre dans le face à face des acteurs car elle leur parle tout en se positionnant au milieu de la rangée gauche : *sérieusement s'il vous plaît sérieusement*. Il est pertinent de qualifier cette exploitation de la proxémie d' « évolutive » dès lors où l'enseignante semble capable de ratisser progressivement l'espace-classe pour des raisons didactiques.

Conclusion

Les trois modèles proxémiques identifiés plus haut ont mis au jour des rapports de places d'une importance capitale dans la compréhension des enjeux associés aux déplacements des enseignantes dans l'espace-classe. Une approche combinant une analyse proxémique et une autre plutôt interactionnelle est à même de dévoiler qu'il existe une influence réciproque entre l'aspect verbal et la dimension proxémique dans un cours. Au plan didactique, Cicurel décortique cette situation en avançant que l'étude de l'interaction didactique met en scène un locuteur compétent face à un ou des locuteurs moins savants ayant accepté cette relation asymétrique. Il y a marquage des places interactionnelles, l'un est en position haute - celui qui possède un savoir chargé de le transmettre et qui dirige l'interaction - et l'autre - celui qui est supposé recueillir ce savoir - est en position basse (1992 : 1-2). Une étude sur les interactions didactiques et la proxémie de l'enseignant aurait peut-être démontré tout l'intérêt qu'il y a à approfondir l'analyse des rapports de places et de leur oscillation au fur et à mesure de l'avancée du cours. Ce phénomène didactique permet de savoir que la proxémie dans l'enseignement/ apprentissage n'est ni neutre ni définitive.

Dans une autre perspective, il y a lieu d'insister sur les techniques d'auto-confrontation simple ou croisée avec l'enseignant et même le public auquel est destiné l'enseignement d'une langue étrangère. Cela met en avant le sens qu'ils donnent aux maints déplacements et distances réalisés par leur enseignant. Dans une enquête conduite par Azaoui chez un enseignant de langues dans un lycée

professionnel, il atteste que sa conscience proxémique se limite à un besoin spontané d'occuper l'espace sans envisager la fonction pédagogique que peut servir la proxémie (2019 : 207). L'absence de formation dans ce domaine incite à rappeler que les enseignantes enquêtées sont plus concentrées sur la gestion interactionnelle de la leçon que sur les effets des déplacements qui leur sont corrélé. On peut même confirmer que ces enseignantes font le déplacement suivant les sollicitations des apprenants. Ce mode de fonctionnement, marqué surtout par la spontanéité et la volonté de réussir le cours, empêche donc de dégager l'identité proxémique des enseignantes. Un tel projet d'investigation nécessite plusieurs séances de filmage et un retour sur l'action de l'enseignant moyennant un entretien réflexif. Ce mode opératoire implique une confrontation entre l'enseignant et la phase interactive de son cours qu'il commente selon les questions du chercheur pour définir l'identité proxémique qui le prédispose à conscientiser et verbaliser ses contours.

Bibliographie

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. 2004. *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Lyon : INRP.

Audigier, F.2016. « Questions d'espace, espaces en question ». In : Azira, C.-C., Chopin, M.-P., Orange-Ravachol, D (Dir), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 95-99.

Azaoui, B. 2014. « Segmenter les gestes à partir d'un film de classe ». In Tellier, M., Cadet, L. (Dir), *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique*. Paris : Maison des Langues, p. 177-180.

Azaoui, B. 2019. « Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel ». In : Mazure-Palandre, A., Colón de Carvajal, I (Dir), *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. Grenoble : UGA Éditions, p. 181-209.

Bouvet, D. 2001. *La dimension corporelle de la parole*. Paris : Éditions Peeters.

Bouvet, D.2009. *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles*. Paris : L'Harmattan.

Calbris, G., Porcher, L. 1989. *Gestes et communication*. Paris : Didier.

Cicurel, F. 1993. « À la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue », *Dialogues et cultures* n°37. Québec : université Laval, p. 1-33.

Cicurel, F., Rivière, V. 2008. « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante ». In : Fillietaz, L., Schubauer-Leoni, M.-L (Éds), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Belgique : Édition De Boeck Université.

Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Les Éditions Didier.

Cicurel, F. 2014. « Corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation ». In : Tellier, M., Cadet, L (Dir), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des Langues, p. 190-206.

Colletta, J.-M. 2005. « Communication non verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ? » In : Cicurel, C., Bigot, V (Coord), *Les interactions en classe langue*. Paris : *Le français dans le monde*, Numéro spécial, p 32-41.

Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

- De Landsheere, G., Delchambre, A. 1979. *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent II*. Paris : Nathan.
- De Saint-Georges, I. (2008). « La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage ». In : Filliettaz, L., De Saint-Georges, Duc, B, Vos mains sont intelligentes ! : interactions en formation professionnelle initiale, Université de Genève : *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, p. 117-158.
- Dufays, J.-L. 2016. « L'articulation entre la classe et d'autres espaces ». In : Azira, C.-C., Chopin, M.-P., Orange-Ravachol, D (Dir), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p.177-181.
- Efron, D. 1941. *Gesture, race and culture: a tentative study of the spatio-temporal and "linguistic" aspects of the gestural behavior of eastern Jews and southern Italians*. In New York City, living under similar as well as different environmental conditions, Vol. 9. The Hague: Mouton.
- Ekman, P., Friesen, W.-V. 1969. *The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding*. San Francisco, California : Semiotica.
- Ferraõ-Tavares, C. 1999. « L'observation du non-verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée*, p. 153-170.
- Fischer, N.-G. 1981. *La Psychologie de l'espace*. Paris : PUF. Coll Que sais-je ? n° 1925.
- Forest, D. 2008. « Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur ». *Revue française de pédagogie*. Paris : ENS Éditions, p. 77-89.
- Forester, C. 1990. « Et le non verbal ? » In : Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid., Foerster, C (Dir), *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier, p. 72-93.
- Geerin-Grataloup, A.-M., Tutiaux-Guillon, N. 2001. « La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986 ». *Essai d'analyse. Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, p. 5-11.
- Hall, E.-T. 2014. *La dimension cachée*. France : Éditions du Seuil.
- kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris: Armand Colin.
- kerbrat-Orecchioni, C. 1992. *Les interactions verbales*. Tome 2. Paris : Armand Colin.
- kerbrat-Orecchioni, C. 1994. *Les interactions verbales*. Tome 3. Paris : Armand Colin.
- Lebeaume, J. 2016. « Ombres et lumières sur les espaces construits pour la recherche en didactiques ». In : Azira, C.-C., Chopin, M.-P., Orange-Ravachol, D (Dir), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 15-25.
- Lussault, M. 2007. *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*. Paris: Seuil.
- Mahl, G.-F. 1968. *Gestures and Body Movements in Interviews*. Chicago : American Psychological Association.
- Mazi, F. 2015. « Le profil de l'agir professoral vu à travers l'introduction des thèmes dans les séquences d'ouverture ». *Synergies Algérie* n° 22, p. 23-38. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie22/mazi.pdf> [consulté le 16 mai 2020].
- McNeill, D. 1987. *Hands and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Moulin, J.-F. 2004. « Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe ». *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 142-159.
- Orange, C., Zaid, A. 2016. « Questionner la classe et les outils de la classe comme articulateurs d'espaces ». In : Azira, C.-C., Chopin, M.-P., Orange-Ravachol, D (Dir), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 29-34.
- Philippot, T., Glaudel, A. 2016. « L'espace de l'activité didactique réelle d'enseignants de l'école primaire en géographie : un espace fragmenté ». In : Azira, C.-C., Chopin, M.-P., Orange-Ravachol, D (Dir), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 121-132.

- Pillot-Loiseau, C. 2014. Geste vocal, voix et enseignement des langues. In : Tellier, M., Cadet, L. (Dir), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des Langues.
- Pujade-Renaud, C. 1983. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF Éditions.
- Sensevy, G., Forest, D., Barbu, S. 2005. « Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, p. 659-686.
- Sensevy, G. 2007. Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In : Sensevy, G., Mercier, A (Dir), *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R, p. 13-49.
- Sloetjes, H., Wittenburg, P. 2008. Annotation by category-Elan and ISO DCR. In: Calzolari, K, al (Dir), *Proceeding of the 6 th international conference on language and evaluation*. Marrakech : European Language Ressources Association, p. 816-820.
- Tellier, M., Cadet, L. 2014. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des Langues.
- Traverso, V. 2009. *L'analyse des conversations*. Espagne : Armand-Colin.

Notes

1. « La parole est multimodale. [...] [Elle] est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels, et lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la prosodie) ; et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards...l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur » (J.-P, Colletta, 2005 : 14).
2. Selon le *Dictionnaire de didactique du français*, « L'habitus est un concept sociologique et représente la grammaire générative de nos comportements, c'est-à-dire l'ensemble des dispositions et des principes qui gouvernent et déterminent nos goûts et nos préférences. Ceux-ci ne sont pas le fruit du hasard, mais celui de choix inconscients dont nous avons hérité et qui conduisent sans nous nos jugements » (J.-P, Cuq (Dir), 2003 : 121).
3. La territorialité est définie par Hall comme « la conduite caractéristique adoptée par un organisme pour prendre possession d'un territoire et le défendre contre les membres de sa propre espèce » (2014 : 22).
4. L'identité proxémique est le portrait d'un ensemble d'expériences et d'habitudes conscientisées qui incitent l'enseignant ou même l'apprenant à occuper diversement l'espace de la classe en fonction des besoins interactionnels du moment et le type de relation qu'ils cherchent à entretenir (symétrique /asymétrique).