

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPÉRIMENTATION D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE PORTANT SUR LA
GESTUELLE DE RÉGULATION IMPLIQUÉE DANS L'ÉCOUTE ET LA PRISE DE
PAROLE EN CLASSE DE FRANÇAIS L2

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
PROFIL DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MAUDE MARTINEAU

FÉVRIER 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Remerciements

C'est avec des ailes que je termine ce projet dont l'idée a pris racine dans une retraite outre-mer lors d'une magnifique expérience en enseignement et que j'ai finalement réalisé en terre natale. Je tiens à remercier tous les étudiants qui m'ont profondément inspiré. Tous ces visages, tous ces sourires, ces gens de toutes les cultures qui veulent de peine et de misère cheminer dans l'apprentissage de la langue française avec une belle volonté d'ouvrir leurs horizons. Je les remercie sincèrement de me partager ainsi leur culture, leurs idées et leurs réflexions.

Je tiens à remercier le personnel du cégep Marie-Victorin qui m'a ouvert les bras avec beaucoup de chaleur. Un merci tout spécial à Michel Pruneau, Vicky Dubois et Sara Fontaine. Vicky pour sa patience dans l'organisation de mes rencontres avec les étudiants, Sara pour sa grande gentillesse et sa belle coopération. Merci aussi à tous les étudiants qui ont accepté de participer à cette étude.

Je remercie l'équipe de la maîtrise: ma directrice Madame Daphnée Simard et mes lectrices, Madame Hanny Feurer et Madame Lucie Godard. Un merci particulier à Daphnée Simard de m'avoir redonné confiance en mes aptitudes ainsi que pour son support exemplaire et sa grande écoute, à Lucie Godard pour son appui et à Madame Feurer pour ses conseils et pour le plaisir d'une belle rencontre avec une personne inspirante. Je remercie aussi Monsieur Bernard Fortier, statisticien, pour son professionnalisme et sa disponibilité.

Un merci sincère à Jean-Christophe avec qui j'ai traversé un océan à travers cette maîtrise. Merci de son support et de son aide précieuse. Merci aussi à ma bonne amie Chrystianne pour sa présence, sa chaleur et sa précieuse complicité ainsi que ma soeur et toutes les personnes significatives dans ma vie.

Table des matières

RÉSUMÉ.....	VII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	8
2.1 ENSEIGNEMENT DES L2 : COMPETENCE COMMUNICATIVE ET DIMENSION PRAGMATIQUE DE LA COMMUNICATION.....	8
2.1.1 <i>Compétence communicative en enseignement des L2</i>	<i>9</i>
2.1.2 <i>La dimension pragmatique de la communication.....</i>	<i>11</i>
2.2 LE NON VERBAL.....	14
2.2.1 <i>Les fonctions du non verbal.....</i>	<i>15</i>
2.2.2 <i>La gestuelle.....</i>	<i>17</i>
2.2.3 <i>Les types de gestes</i>	<i>18</i>
2.2.4 <i>Les signes de régulation du discours.....</i>	<i>20</i>
2.3 LES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT DU NON VERBAL	26
2.3.1 <i>La méthode Wylie ou approche par « tout le corps ».....</i>	<i>26</i>
2.3.2 <i>Le jeu de rôle et le mime.....</i>	<i>27</i>
2.3.3 <i>L'apport des techniques dramatiques.....</i>	<i>29</i>
2.3.4 <i>L'ethnographie de la communication en classe.....</i>	<i>31</i>
2.3.5 <i>L'utilisation de matériel comme support à l'apprentissage.....</i>	<i>33</i>
CHAPITRE III DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	37
3.1 LES PARTICIPANTS.....	38
3.1.1 <i>Le groupe expérimental.....</i>	<i>39</i>
3.1.2 <i>Le groupe témoin</i>	<i>40</i>
3.1.3 <i>La comparaison des deux groupes.....</i>	<i>40</i>
3.2 LA SEQUENCE DIDACTIQUE	41
3.3 LES INSTRUMENTS DE MESURE	51
3.3.1 <i>Le journal de bord de l'expérimentatrice.....</i>	<i>52</i>
3.3.2 <i>Les tâches d'observation du comportement non verbal.....</i>	<i>52</i>
3.3.3 <i>Les grilles d'observation.....</i>	<i>54</i>
3.4 LE DÉROULEMENT	56

3.5	LE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES	59
3.6	LA PRÉSENTATION ET LE TRAITEMENT STATISTIQUE DES DONNÉES	60
CHAPITRE IV PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		63
4.1	PRÉSENTATION DES OBSERVATIONS	63
4.1.1	<i>Les signes d'écoute</i>	63
4.1.2	<i>La prise de parole</i>	72
4.1.3	<i>Le groupe témoin</i>	73
4.1.4	<i>Le groupe expérimental</i>	78
4.2	ANALYSE STATISTIQUE DES RÉSULTATS	83
4.2.1	<i>Les signes d'écoute</i>	83
4.2.2	<i>La prise de parole</i>	88
4.2.3	<i>Moyens non verbaux utilisés pour la prise de parole</i>	92
4.2.4	<i>Réponse à la question de recherche</i>	95
CONCLUSION		97
APPENDICE A		101
DIMENSION CULTURELLE		101
APPENDICE B		103
RENCONTRE 8 ENTREVUE AVEC UN IMMIGRANT DE MONTRÉAL		103
APPENDICE C		105
GRILLES D'OBSERVATION		105
BIBLIOGRAPHIE		107

Liste des tableaux

<i>Tableau IV.1</i>	<i>Fréquence des signes d'écoute dans le groupe témoin</i>	<i>64</i>
<i>Tableau IV.2</i>	<i>Fréquence des signes d'écoute dans le groupe expérimental</i>	<i>69</i>
<i>Tableau IV.3</i>	<i>Nombre de prises de parole et de tentatives dans le groupe témoin</i>	<i>73</i>
<i>Tableau IV.4</i>	<i>Fréquence des signes de prise de parole dans le groupe témoin</i>	<i>75</i>
<i>Tableau IV.5</i>	<i>Nombre de prises de parole et de tentatives dans le groupe expérimental</i>	<i>78</i>
<i>Tableau IV.6</i>	<i>Fréquence des signes non verbaux de prise de parole dans le groupe expérimental</i>	<i>80</i>
<i>Tableau IV.7</i>	<i>Signe d'écoute entre les 2 tests pour chaque groupe</i>	<i>84</i>
<i>Tableau IV.8</i>	<i>Les signes d'écoute non verbaux: comparaison des 2 groupes</i>	<i>85</i>
<i>Tableau IV.9</i>	<i>Moyennes (écarts types) et comparaison avec des signes d'écoute</i>	<i>87</i>
<i>Tableau IV.10</i>	<i>Test bilatéral de prise de parole et de tentatives pour chaque groupe</i>	<i>88</i>
<i>Tableau IV.11</i>	<i>Comparaison du nombre de prises de parole et de tentatives de prises de parole</i>	<i>89</i>
<i>Tableau IV.12</i>	<i>Signes de prises de parole pour chaque groupe</i>	<i>92</i>
<i>Tableau IV.13</i>	<i>Comparaison des signes non verbaux de prise de parole</i>	<i>93</i>
<i>Tableau IV.14</i>	<i>Comparaison de l'ensemble des gestes utilisés pour prendre la parole</i>	<i>95</i>

Liste des figures

<i>Figure IV-1 Augmentation des signes d'écoute: comparaison des 2 groupes.....</i>	<i>87</i>
<i>Figure IV-2 Comparaison des deux groupes: augmentation des prises de parole et des tentatives.....</i>	<i>90</i>
<i>Figure IV-3 Groupe expérimental : nombre de prises de parole / différence entre les deux tests.....</i>	<i>91</i>
<i>Figure IV-4 Groupe témoin : nombre de prises de parole / différence entre les 2 tests.....</i>	<i>91</i>
<i>Figure IV-5 Pourcentage d'augmentation des signes de prise de parole.....</i>	<i>94</i>

Résumé

Ce projet a été motivé, au départ, par mes observations en tant qu'enseignante de français langue seconde (désormais L2). J'ai constaté que certains apprenants sont démunis face à l'aspect social qu'implique la maîtrise d'une L2. En effet, ceux-ci arrivent parfois difficilement à entrer en contact avec des locuteurs natifs malgré leur bon rendement en classe. Telles que le démontrent certaines approches en linguistique et en communication, la pragmatique linguistique et les travaux de l'École Palo Alto par exemple, la langue doit être considérée avant tout comme un outil de communication. La communication est un système complet qui implique le corps tout entier des interlocuteurs en action. C'est pour cette raison que le domaine de la didactique des langues doit s'actualiser en développant de nouvelles approches favorisant davantage un usage fonctionnel de la langue, donc communicatif, chez les apprenants d'une L2.

L'approche communicative priorisée en ce moment dans les classes de L2 au Québec prétend développer des compétences communicatives chez l'apprenant en tenant compte de tous les aspects de la langue. Cependant, certains didacticiens, tels que Mauchon (1982), Berrier (1995) et Coburn (1998) ont observé que la dimension non verbale est trop souvent négligée et que cette réalité fait en sorte de ne pas préparer adéquatement les apprenants de L2 à interagir dans leur langue d'apprentissage.

C'est pour cette raison que je propose d'intégrer dans les classes de langue des notions portant sur la gestion de la communication, soit les régulateurs conversationnels, en me concentrant spécifiquement sur l'importance du langage corporel. Dans cette recherche, j'ai tenté de vérifier si la participation d'apprenants de français L2 à des activités portant sur la gestuelle de régulation pouvait avoir un effet sur leur comportement non verbal. Pour ce faire, j'ai exposé un groupe expérimental composé d'apprenants adultes de niveau intermédiaire à une séquence didactique de 8 rencontres, échelonnée sur 2 mois, axée sur les gestes de régulation impliqués dans l'écoute et la prise de parole. J'ai au préalable exposé les participants à une tâche d'écoute et de prise de parole afin d'observer leur comportement gestuel avant le traitement expérimental, que j'ai par la suite répétée après l'expérience en classe. Ces données, compilées à l'aide de deux grilles d'observation, ont été comparées à celle d'un groupe témoin, groupe ayant été exposé aux deux tâches sans participer aux activités. Le traitement statistique des fréquences des gestes observés a permis de constater une différence significative du comportement non verbal global entre les groupes avec une avance du groupe expérimental pour l'écoute et pour la prise de parole. De plus, il existe une différence hautement significative entre les groupes en faveur du groupe expérimental pour le nombre de prises de parole. Les résultats de cette étude s'étant avérés concluants auprès d'un petit nombre de participants laissent supposer qu'il serait pertinent d'intégrer ce type d'activité aux classes de L2.

Mots clés :

Non verbal, gestuelle, régulateurs conversationnels, signes d'écoute, prise de parole, français langue seconde, didactique.

Introduction

« Apprendre à son corps à écrire dans le langage des yeux » (J.P. Ryngaert)

Les fondements de ce projet répondent à une volonté d'apporter une solution, ou du moins d'explorer de nouvelles avenues de solutions possibles, aux difficultés rencontrées par certains apprenants d'une L2 lorsqu'ils tentent d'entrer en interaction avec des locuteurs natifs. En effet, si certains se découragent de la douloureuse grammaire de la langue française et de la prononciation de celle-ci pour d'autres, l'aspect interactionnel semble être un obstacle tout aussi éprouvant à surmonter (De Salins, 1992). C'est à partir de cette prise de conscience que la réflexion sur ce projet a pris racine. Je me suis donc penchée sur les signes qui entrent directement en jeu dans le processus de communication: le langage corporel et plus précisément la gestuelle de régulation. D'après mes observations et celles de certains auteurs (par ex. Kendon, 1984; Birdwhistell, 1970; Scherer, 1980; Cosnier et Vaysse, 1997), il existe des signes évidents au niveau du langage corporel lorsqu'une personne est dans de bonnes dispositions pour communiquer à l'oral: les gestes sont plus présents, la personne interagit en répondant tant verbalement que corporellement aux propos du locuteur, la posture est différente et le regard est aussi plus présent et actif. C'est à la suite de ces réflexions que je suis allée vérifier si, sur le plan didactique, ces notions étaient explicitement abordées. Ainsi, d'après l'approche communicative, l'enseignement d'une L2 pourrait être envisagé en tenant compte de toutes ses composantes, tant verbales que non verbales (Moirand, 1982; Hymes, 1984). Certains didacticiens (Pierra, 2001; Coburn, 1998; Cormanski, 1999, 2002, 2003; Fidelman, 1999; Arnold, 1999; Berrier, 1995; Black, 1999; Ussa Alvarez, 1998), pour leur part, proposent de travailler le non verbal de la communication par des pratiques axées sur la mise en mouvement de l'apprenant: le théâtre, le jeu de rôle, le mime, etc. Ces recherches m'ont confirmé que le travail sur la dimension non verbale de la communication, spécialement la gestuelle, est une avenue à explorer pour favoriser une meilleure libération de la parole et, dans le cas d'une L2, pour développer une véritable compétence à communiquer avec tout ce qu'elle implique. Mais bien que les gestes jouent un rôle primordial dans la communication, et on pourrait même dire que le langage est nécessairement un acte corporel

tel que l'avance Winkin (1981), ceux-ci ne remplissent pas tous le même rôle dans le mécanisme de la communication. Ainsi se gratter la tête pendant une conversation n'influencera pas de la même façon un échange verbal qu'un hochement de tête en vue de signifier son approbation (Cosnier et Vaysse, 1997). C'est ce qui m'amène à vouloir traiter particulièrement de la gestuelle de régulation, qui contribue grandement à la prise de contact entre des individus, au maintien et à la clôture de l'échange, c'est-à-dire à l'aspect pragmatique de la communication. L'objectif de ce projet est donc de faire le pont entre la théorie et la pratique en vérifiant si le fait que des apprenants soient exposés de façon explicite à des notions portant sur les gestes de régulation puisse avoir un effet sur leur comportement non verbal. C'est dans cette visée que j'ai entrepris une étude quasi-expérimentale auprès d'apprenants adultes de français L2. Le contenu de ce mémoire se divisera ainsi : j'exposerai d'abord la problématique de cette recherche en précisant l'objectif visé et la question de recherche, je présenterai ensuite dans le deuxième chapitre l'aspect théorique de ce projet en présentant des notions portant sur la compétence de communication et sur la dimension pragmatique de la communication, sur le non verbal et la gestuelle et sur son enseignement en classe de L2, les chapitres 3 et 4 porteront successivement sur la méthode de recherche utilisée et sur la présentation et l'analyse des résultats de l'étude et pour finalement, au chapitre 5 apporter quelques conclusions à ce projet en ouvrant sur des suggestions.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Chapitre I

Problématique

En tant qu'enseignante de français L2, j'ai souvent entendu les apprenants se plaindre de leur difficulté à entrer en relation avec des locuteurs natifs bien que maîtrisant aisément la langue d'apprentissage. Ainsi, lors d'une expérience comme enseignante dans une université en Chine, j'ai vécu quelques situations de malentendus avec des étudiants chinois lors de nos échanges en français. Par exemple, j'avais parfois du mal à reconnaître lorsque mes allocutaires écoutaient et comprenaient mes propos, je ne reconnaissais pas le moment où certaines personnes désiraient commencer ou terminer un échange, leur sourire constant semblait signifier autre chose que du bien-être. C'est à ce moment que j'ai réalisé combien le non verbal joue un rôle essentiel dans la communication. Je me suis donc questionnée sur la possibilité de sensibiliser les apprenants immigrants à l'importance de reconnaître qu'il existe des divergences entre les cultures quant à la façon de gérer des échanges à l'oral. J'ai découvert, à travers mes lectures, que certains auteurs soulèvent cette problématique et tentent d'apporter des suggestions pédagogiques. C'est le cas de Ledru-Menot (1993) qui défend l'idée d'une approche d'enseignement des L2 tenant davantage compte des aspects gestuels et intonatifs de la langue afin de contribuer à réduire les malentendus entre les cultures (et ainsi favoriser une meilleure interaction interculturelle). De Salins (1992), pour sa part, traite de la réalité des apprenants étrangers à Paris, là où le système est axé davantage sur l'apprentissage du code linguistique. Il semblerait que les étudiants de français L2 soient dans l'incapacité à s'intégrer rapidement aux autochtones en raison de leur méconnaissance des codes de communication de la société parisienne.

Rendant ainsi compte des difficultés à communiquer éprouvées par certains apprenants du français L2, il me restait à vérifier si les classes de L2 préparent les étudiants de façon adéquate à utiliser la langue socialement en tenant compte du non verbal. Bautier-Castaing et Hébrard (1980) mentionnaient que la langue est enseignée sans que l'apprenant ne sache comment prendre la parole, la conserver, comment s'introduire dans une conversation, etc. Ainsi, est-il possible, tels que ces auteurs le suggèrent, de faire de l'enseignement d'une L2

une formation portant aussi sur l'utilisation de la langue soit, sur des notions axées sur la communication ou le comment « apprendre à communiquer»? C'est à cette question que l'on tente de répondre, entre autres par les nouvelles approches en didactiques des L2. Lorsque nous suivons l'évolution des approches dans ce domaine, nous voyons que le langage, d'abord abordé presque exclusivement sous l'angle du code linguistique, la méthode grammaire-traduction par exemple, se verra reconnaître progressivement de multiples facettes (Germain, 1993). En effet, les courants actuels tendent à se rapprocher d'une utilisation fonctionnelle de la langue en tenant compte de sa dimension sociale. C'est le cas pour l'approche communicative, approche privilégiée au Québec dans les classes de langues depuis quelques années (Germain, 1993, Germain et Netten, à paraître) qui vise à développer chez l'apprenant d'une L2 des compétences communicatives (Moirand, 1982; Canale, 1981; Canale et Swain, 1980; Hymes, 1984). D'après Moirand (1982:73), les compétences requises pour participer à un échange sont: linguistiques (phonétique syntaxique et textuelle); discursives pour comprendre les implications verbales (la pragmatique) et non verbales (la kinésique, c'est-à-dire la gestuelle, et la proxémique, l'espace entre interlocuteurs) de la situation de communication; socioculturelles pour produire et interpréter les échanges et enfin référentielles pour la compréhension par associations. Calbris et Porcher (1989), pour leur part, défendent qu'il faudrait développer une compétence gestuelle chez les apprenants qui, puisqu'elle peut être apprise, pourrait être enseignée.

Cela dit, retrouve-t-on de façon intégrale dans les salles de classes de L2 du Québec, axées principalement sur le développement de compétences communicatives, une mise en pratique de la théorie? Les enseignants et les programmes de français L2 s'attardent-ils à travailler toutes les composantes de la langue ?

D'après quelques auteurs (par ex. Mauchon, 1982; Berrier, 1995; Coburn, 1998; Germain, 1993) l'approche communicative telle qu'appliquée à l'heure actuelle au Québec manquerait à ses objectifs en ne tenant pas davantage compte de certains aspects, notamment les aspects non verbaux tels la kinésique et la proxémique de la culture qui lui est associée et les aspects pragmatiques de la communication tels prendre et céder la parole (Germain, 1993). Dans ce travail, je propose d'explorer davantage la dimension gestuelle de la communication-la

kinésique-qui, à mon avis et celui de plusieurs chercheurs (par ex., Birdwhistell, 1970; Le Breton, 1998; Cosnier et Vaysse, 1997; Barrier, 1996; Scherer, 1980), joue un rôle essentiel dans le système de communication. Parmi les gestes identifiés, ce sont ceux qui remplissent une fonction communicative pragmatique, c'est-à-dire qui permettent une mise en relation des interlocuteurs, que je propose d'intégrer à un cours de L2 soit, les synchronisateurs ou régulateurs conversationnels. Je me limiterai pour cette recherche aux synchronisateurs impliqués lors de la prise de parole et de l'écoute dans une conversation.

En résumé, ce projet aura comme objectif d'examiner, de façon expérimentale, l'effet de la participation d'apprenants de français L2 à une série d'activités visant à favoriser l'utilisation de la gestuelle de régulation sur leur comportement non verbal. Plus exactement, je tenterai dans cette recherche de répondre à la question suivante:

Quel est l'effet d'une séquence didactique portant sur les gestes de régulation impliqués dans la prise de parole et l'écoute sur le comportement non verbal d'apprenants du français L2?

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Chapitre II

Cadre théorique

*Les gestes sont les tambours d'eau de la parole.
(Proverbe Touareg)*

*« L'homme sans cesser d'être l'homme concret vivant, accède au sens profond du monde non pas par sa seule raison par abstraction mais par son être total corps et esprit liés; la parole engage la sensualité avec la rationalité. »
(Thomas à propos de l'oralité négro-africaine, 1993 : 11)*

Afin de poser les assises nécessaires pour appuyer cette recherche, ce chapitre s'attardera à situer la langue à travers divers courants théoriques sous l'angle d'un processus global, holistique - reconnaissant ainsi la valeur essentielle du non verbal - où la communication est placée aux premières loges. Dans ce dessein, je présenterai en premier lieu la compétence communicative et ses fondements théoriques, j'aborderai ensuite la communication dans sa dimension pragmatique, je poursuivrai en approfondissant les notions de non verbal et de gestuelle en identifiant une classification des types de gestes et en portant une attention particulière aux régulateurs et je terminerai en présentant quelques approches et techniques suggérées pour une intégration de la gestuelle en classe de L2.

2.1 Enseignement des L2 : compétence communicative et dimension pragmatique de la communication

Tel que mentionné dans la problématique, l'approche communicative est encore en ce moment la méthode d'enseignement des L2 la plus en vogue dans les écoles du Québec. Toutefois, l'enthousiasme face à cette approche s'atténue progressivement pour laisser entrevoir quelques lacunes relevées par certains didacticiens (Germain, 1993; Berrier, 1995). Nous verrons dans ce point quels sont les fondements théoriques de l'approche communicative en appuyant spécialement sur l'idée centrale de compétence communicative telle qu'envisagée à la base par Hymes. Ensuite, afin de faire écho à la critique de Germain (1993) qui relève le manque de prise en compte des aspects pragmatiques du discours dans l'approche communicative, je présenterai deux écoles de pensées ayant abordé la question de la pragmatique de la communication.

2.1.1 Compétence communicative en enseignement des L2

Le domaine de l'enseignement des langues secondes a certes évolué depuis les années 50. Les méthodes d'enseignement sont passées d'une conception centrée sur le code linguistique à une reconnaissance de l'usage social de la langue.(Germain, 1993) L'approche communicative favorise avant tout le développement de compétences communicatives chez les apprenants d'une L2 (Germain, 1993; Moirand, 1982; Canale, 1981; Canale et Swain, 1980; Hymes, 1984). C'est dans un article de 1972 intitulé « *On communicative competence* », qui sera traduit en français en 1984, que Hymes, anthropologue ayant contribué à la création de l'ethnographie de la communication, présente la notion de compétences communicatives (Saville-Troike, 1989; Germain, 1993; Hymes, 1984). Cet article se veut une réplique à Chomsky qui, ce dernier, tente de baser sa linguistique sur le concept de compétence, notion décrivant la capacité innée d'un locuteur à produire des énoncés. Hymes (1984) prétend au contraire que la linguistique est fondée socialement et qu'il faut nécessairement prendre en compte le contexte où s'élaborent des énoncés. De même, il met l'accent sur le fait que pour communiquer entre eux, des individus d'une même communauté doivent posséder à la fois des connaissances linguistiques et sociolinguistiques (Hymes, 1984).

Hymes et le courant de l'ethnographie de la communication stipulent que la langue ne peut se réduire à son seul système linguistique: celle-ci n'existe qu'en contexte, entre partenaires donnés dans une situation donnée. Elle ne s'exprime qu'en fonction de normes sociales liées aux statuts des partenaires. La langue obéit non seulement à des règles linguistiques, mais aussi à des normes et règles comportementales propres au peuple qui la parle (Saville-Troike, 1989; Hymes, 1984). Ainsi le poids du social, du culturel et avant tout du contexte déterminerait l'emploi des diverses possibilités de la langue. De même, selon ce courant, la forme, la fonction et la valeur sociale de la parole doivent être étudiées dans leurs relations mutuelles (Saville-Troike, 1989). C'est de ce constat qu'est apparue la notion de compétence de communication, fondement même de l'approche communicative. Avoir des compétences communicatives implique non seulement des connaissances du code linguistique, mais aussi le « quoi dire, à qui et comment » dans une situation donnée (Saville-Troike, 1989). Elle implique, de plus, certaines connaissances sociales et

culturelles de la part du locuteur afin de lui permettre d'interpréter adéquatement différentes formes linguistiques. Pour Saville-Troike (1989:22), le concept de compétence communicative doit être enraciné dans la notion de compétence culturelle: «partager des connaissances culturelles est essentielle pour expliquer les présuppositions et jugement de valeur partagés qui sont des appuis essentiels aux structures du langage aussi bien que d'en faire un usage et une interprétation contextuellement appropriée.»¹

À la suite du travail de Hymes, plusieurs versions de la description des compétences communicatives requises pour communiquer efficacement seront proposées. Je me limiterai ici à la description de trois auteurs seulement. Bien qu'il y ait eu avant les années 80 quelques tentatives de la part de chercheurs de préciser les composantes d'une communication langagière (Germain, 1993), c'est la définition de Canale et Swain (1980) qui sera la plus influente à cette époque. Selon eux, une compétence de communication doit comporter 3 types de compétences: une compétence grammaticale, une compétence sociolinguistique et une compétence stratégique. Plus précisément, une compétence grammaticale se rapporte à la connaissance du code linguistique, une compétence socioculturelle implique la connaissance des règles socioculturelles et les règles de discours et, enfin, une compétence stratégique sous-entend la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les ratés de la communication (Germain, 1993). Canale (1981) apportera une petite modification à cette classification en dissociant de la compétence socioculturelle le fait de maîtriser les règles du discours en proposant une quatrième compétence, la compétence discursive. Peu après, Moirand (1982) suggéra pour sa part d'utiliser le terme de «composantes» plutôt que de compétences communicatives pour désigner les différents aspects de la compétence de communication (Germain, 1993). En plus de substituer la compétence stratégique par une composante référentielle, Moirand propose une composante socioculturelle plutôt qu'une compétence sociolinguistique. Pour l'auteur, la composante socioculturelle se rattache à la connaissance que des individus ont des règles sociales et des normes d'interaction de leur environnement, de l'histoire

¹ "Shared cultural knowledge is essential to explain the shared presuppositions and judgements of truth value which are the essential undergirdings of language structures as well as of contextually appropriate usage and interpretation."

culturelle et des relations entre les objets sociaux (Germain, 1993; Moirand, 1982). Elle défend, de plus, l'idée de considérer la langue dans sa globalité, c'est-à-dire en n'omettant pas les facteurs intonatifs, les gestes, les mimiques, les déplacements et la position des interlocuteurs.

Dans ce mémoire, nous privilégions l'approche de Moirand spécialement pour cette définition de la composante socioculturelle qui se rapproche davantage de la conception d'origine de Hymes et pour sa prise en compte explicite du non verbal dans la communication.

Comme ce projet se concentra précisément sur les régulateurs du discours (à voir au point 2.2.4), donc sur des éléments jouant un rôle essentiel pour maintenir un contact et une interaction entre des locuteurs, c'est-à-dire un rôle pragmatique, il m'a semblé important de mentionner deux grandes écoles de pensée qui soulèvent l'aspect pragmatique de la communication.

2.1.2 La dimension pragmatique de la communication

Dans ce qui suit, je présenterai de façon succincte deux courants théoriques qui mettent l'accent sur la dimension pragmatique de la communication. Je mentionnerai d'abord les travaux de la pragmatique linguistique pour ensuite traiter de l'école de Palo Alto, aussi connue sous le nom de collège invisible.

2.1.2.1 La pragmatique linguistique

Reboul et Moeschler (1994 :17) définissent la *pragmatique* de façon générale comme étant « l'étude de l'usage du langage par opposition à l'étude du système linguistique qui concerne à proprement parler la linguistique. ». Dans le courant pragmatique linguistique, les *énonciations* sont considérées « comme des actions verbales en relation avec une situation de communication qui comporte des dimensions spatio-temporelles et surtout sociales (...). » (1992: 9) Le terme pragmatique, tel qu'il est utilisé aujourd'hui, a été introduit par le philosophe Charles Morris. Celui-ci distinguait différentes disciplines qui

traitent du langage : la syntaxe (pouvant se définir de façon réductrice à l'étude de la relation entre signes), la sémantique (qui définit la relation de dénotation entre les signes et leur signification) et la pragmatique qui se rapporte aux relations entre les signes et leurs utilisateurs (Reboul et Moeschler, 1994, 1998). Les *énonciations* sont donc considérées comme des actes sociaux par lesquels les membres d'une communauté socioculturelle interagissent à l'aide de signes. Morris et Carnap ouvrent la voie à un changement de paradigme scientifique : la théorie des signes cesse d'être le cadre ultime de référence au profit de la théorie de l'action. Apparaît de cette façon une contiguïté entre la linguistique, la psychologie et la sociologie (Bange, 1992).

Si Morris (1938) a introduit le terme de pragmatique, c'est Austin (1970) et par la suite Searle (1972), deux philosophes du langage, qui en ont permis les véritables fondements idéologiques en introduisant la notion *d'actes de langage*. Cette réflexion sur les actes de langage stipule que tout énoncé produit entre interlocuteurs a pour fonction d'agir sur l'autre (Austin, 1970) ou de modifier la situation (Traverso, 1999). L'idée d'actes de langage se retrouve aussi chez Reinach qui utilise, pour sa part, le terme « actes sociaux » pour traiter des actes qui sont accomplis par le langage et qui ont un effet sur l'interlocuteur (Reboul et Moeschler, 1994).

À la suite de ces avancées, se développe la pragmalinguistique qui ouvre à une pragmatique plus fonctionnelle axée sur la communication. Celle-ci combine des orientations à tendance multidisciplinaire entre la psychologie, la sociologie et l'ethnologie et est amenée à prendre en compte les aspects tant verbaux que non verbaux du langage. Ainsi, les courants pragmalinguistiques voient dans toute intervention verbale une mise en relation entre des individus et une prise en compte des aspects intentionnels de l'émission des énoncés dans l'interaction et du contexte favorisant une communication dans sa globalité (Bange, 1992).

2.1.2.2 *L'école de Palo Alto*

L'école de Palo Alto, ou collège invisible, est un courant de pensée qui s'intéresse aussi à l'effet pragmatique de la communication donc à son effet sur le comportement

(Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972; Winkin, 1981). La communication est ici vue comme un système englobant qui inclut autant la syntaxe et la sémantique que les éléments non verbaux et le langage du corps. Donc, beaucoup plus que la pragmatique classique qui s'est plus longuement attardée à une analyse des effets de segments du discours sur le récepteur, la pragmatique de la communication met davantage l'accent sur « (...) la relation qui unit émetteur et récepteur en tant qu'elle est médiatisée par la communication. » (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972 : 17).

Dans les années 50, les théories sur la communication sont fortement influencées, à leur grande erreur, par le modèle télégraphique de Shannon (1948). Ce modèle, puisqu'il a été élaboré à la base pour les ingénieurs en télécommunication sans intention d'être appliquée au domaine de la linguistique, est incomplet pour décrire toutes les facettes de la communication humaine. Un regroupement de chercheurs américains, tels Bateson (p. ex. 1977) Hall (p. ex. 1984), Goffman (p. ex. 1987), Birdwhistell (p. ex. 1970), de divers champs d'étude, l'anthropologie, la psychologie, la linguistique et la sociologie, tente de donner une nouvelle orientation aux recherches en s'intéressant à l'étude de la communication interpersonnelle (Winkin, 1981). Ainsi, dans cette tradition, la communication verbale entre des individus est un acte conscient et volontaire. Pour ces chercheurs, la communication est:

(...) un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. Il ne s'agit pas de faire une opposition entre la communication verbale et la « communication non verbale » : la communication est un tout intégré (Winkin, 1981: 24).

C'est ainsi que certains se sont penchés, entre autres, sur la communication dans sa dimension pathologique (Bateson, p. ex. 1977 et Watzlawick, p. ex. 1976), sur la gestualité (la kinésique de Birdwhistell, p. ex. 1970), l'espace interpersonnel (la proxémique de Hall, p. ex. 1984).

Enfin, les chercheurs de Palo Alto utilisent l'analogie entre la communication et un orchestre pour illustrer leur conception de la communication. D'après eux, la communication est un ensemble d'éléments agissant en interaction et en concomitance, donc un système multicanal, de la même façon que les divers instruments d'un orchestre qui s'harmonisent pour créer une oeuvre musicale. Le modèle orchestral de la communication voit dans toute communication l'implication d'une « mise en commun, d'une participation et d'une communion. » (Winkin, 1981: 26). Donc, en résumé, retenons que le langage est un acte social qui permet de mettre en relation des individus, que le langage a pour effet d'agir sur l'autre et d'apporter un changement. De même, le langage fait partie d'un tout intégré dans le système de communication impliquant à la fois le verbal, le non verbal et le contexte de réalisation.

J'ai présenté d'abord dans cette partie quelques précisions sur la notion de compétence communicative, qui est au coeur de l'approche communicative, en spécifiant l'apport de l'ethnographie de la communication qui situe la compétence culturelle comme élément central. Cette compétence culturelle implique le comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique. Je me suis par la suite attardée à l'aspect pragmatique de la communication qui aborde la communication comme un tout intégrant tant le verbal que le non verbal afin de créer une mise en relation entre des individus. Rappelons que l'objectif de ce projet est d'observer le comportement gestuel d'apprenants de L2 suite à la participation à une série d'activités, voyons plus en détail de quelle façon les théoriciens rendent compte de l'aspect non verbal de la communication, de la gestuelle et des régulateurs du discours.

2.2 Le non verbal

Afin de préciser quelques concepts impliqués dans cette étude, penchons nous en premier lieu sur la notion de non verbal. Parmi les théoriciens de la communication, certains préfèrent utiliser le terme de langage corporel, d'autres de non verbal. Pour Birdwhistell (1970), parler de communication non verbale est absurde dans la mesure où elle décrit quelque chose «qui n'est pas plutôt que ce qu'il est», comme s'il ne s'agissait pas d'une

communication en soi (Le Breton, 1998: 33). Descamps (1989) préfère utiliser le terme de « communication corporelle » plutôt que non verbal en spécifiant qu'il est impossible de ne pas communiquer et ce même lorsque la parole est absente.

Bien que ces réflexions nous semblent pertinentes, nous conserverons pour cette étude le terme « non verbal » qui est d'usage plus courant.

Watzlawick, Beavin et Jackson définissent le non verbal comme «[des] indices ayant valeur de communication qui ne manquent jamais dans tout contexte qui est le théâtre d'une interaction» (1972:60). De façon plus explicite, Corraze (1980) applique le terme de communication non verbale à «des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques naturelles ou artificielles voire à des organisations d'objets, à des rapports de distance entre les individus grâce auxquels une information est émise» (1980:13). Le non verbal est multicanal c'est-à-dire que de multiples canaux de communication tels le contact visuel, le sourire, l'espace entre interlocuteurs, etc. agissent en simultanés (Feurer, 1995; Birdwhistell, 1970; Cosnier et Vaysse, 1997).

Donc, le non verbal comprend tant le geste (la kinésique) que la façon de gérer l'espace (la proxémique). Dans la présente étude, notre attention se portera particulièrement sur l'aspect gestuel de la communication.

2.2.1 Les fonctions du non verbal

*« Cent écoutes ne valent pas un coup d'oeil. »
(Proverbe japonais)*

Le non verbal remplit de multiples fonctions. Les travaux portant sur les «enfants sauvages» sont d'ailleurs très révélateurs à cet égard (voir à cet effet les travaux de Malson, 1964). Le Breton (1998) évoque plusieurs cas d'enfants abandonnés et élevés par des animaux qui une fois retrouvés ne manifestent aucun langage corporel autre que l'expression de la colère ou la satisfaction au moment de manger. Ainsi la gestualité de

l'enfant se modifie lorsque sa communication prend une forme différente, plus humaine. L'éducation joue ici un rôle central. Tel que le mentionne Le Breton (1998: 32):

Le geste est une figure de l'action, il n'est pas un simple accompagnement décoratif de la parole. L'éducation façonne le corps, modèle les mouvements et la forme du visage, enseigne les manières physiques d'énoncer une langue, elle fait des mises en jeu de l'homme.

Pour Scherer (1980), le non verbal répond à une fonction sémiotique aux niveaux sémantique, pragmatique et syntaxique. Ainsi, le signe non verbal remplace ou modifie un énoncé (sémantique), établit un rapport entre des interlocuteurs et régularise leur interaction (pragmatique) et indique l'organisation de ces signes (syntaxique). Argyle (1975) accorde sensiblement les mêmes fonctions au non verbal que Scherer en des termes différents soit, le non verbal permet de créer l'aménagement de la situation sociale immédiate, de supporter la communication verbale et se substituer au message verbal.

Dans la classe, le non verbal a une fonction symbolique en renforçant ou en atténuant les distances. Il a aussi une fonction affective et relationnelle en exprimant des émotions par les gestes, une fonction fonctionnelle par la gestion de la classe, sémantique en donnant accès au sens par les comportements illustratifs et finalement pragmatique par la compréhension du contexte culturel des comportements et des rituels qui peuvent changer d'une culture à l'autre (Ferraio Tavares, 1999). Pour Birdwhistell (1970), les gestes ne constituent pas un cadre superficiel autour du langage; le langage et la gestualité s'intègrent plutôt dans un système qui se constitue de multiples facettes telles le toucher, l'odorat, l'espace et le temps. D'après Goodwin (1981), le non verbal ferait partie du système de gestion des tours de parole soit, des stratégies de prise de parole et intégrerait même la structure interne de la langue; le regard serait aussi un élément de structuration de l'énoncé. Le système de gestion des tours de parole est un domaine d'étude en soi puisqu'il répond à une structure élaborée qui peut varier selon les contextes (par exemple, le non verbal n'a pas le même espace lors d'une conversation téléphonique). Dans cette étude, j'aborderai cette notion de façon brève puisque mon observation ne portera pas sur la gestion des tours

de parole spécifiquement mais sur un aspect isolé de ce système, la prise de parole, qui sera développé plus loin.

2.2.2 La gestuelle

« Chez l'orateur, le geste rivalise avec la parole; jaloux de la parole, le geste court derrière la pensée et demande lui aussi à servir d'interprète. » (Hegel, 1895)

La gestuelle est sans conteste une part importante de la communication interpersonnelle. Il s'agit pour le confirmer d'observer attentivement les interactions autour de soi; même une conversation téléphonique amène des interlocuteurs à spontanément gesticuler. Il est de plus difficile de traiter des gestes de façon isolée puisque, comme le mentionne Ferrao Tavares (1999), l'observation de la gestuelle doit porter davantage sur un enchaînement de gestes et d'éléments non verbaux que sur des gestes isolés. Par ailleurs, pour certains auteurs qui seront évoqués plus loin, la notion de geste est très étendue: elle peut engager tant les mains, les mouvements oculaires, les bras, la tête que le corps entier. Pour Schefflen (1965), le comportement kinésique ou gestuel comprend le mouvement corporel y compris les expressions faciales, les éléments provenant du système neuro-végétatif dont la coloration de la peau, la dilatation de la pupille, la posture et même les bruits corporels.

Enfin, les gestes ont aussi une valeur culturelle très forte. Notons à cet effet Kerbrat-Orecchioni (1994) qui s'est attardée, dans ses travaux, à décrire les différentes expressions gestuelles entre les cultures. Merleau-Ponty, philosophe phénoménologue, précisait à ce sujet que « La gesticulation verbale [...] vise un paysage mental qui n'est pas donné d'abord à chacun et (qu'elle) a pour fonction de communiquer. Mais ce que la nature ne donne pas c'est ici la culture qui le fournit.» (1945 : 217)

2.2.2.1 La kinésique

Il est inconcevable de traiter de la gestuelle sans mentionner les travaux de Birdwhistell de l'école de Palo Alto. Avec la kinésique, il a entrepris une rigoureuse recherche en analysant

les gestes et leur fonction dans la communication. C'est en tentant de créer une espèce de grammaire de la gestuelle qu'il avancera l'idée de kinèmes qui sont des unités formelles de la gestualité humaine dans l'interaction (Le Breton, 1998; Birdwhistell, 1970, Winkin, 1981). Ceux-ci peuvent être des mouvements de la tête, des paupières, des sourcils, des bras, etc. Les kinèmes (analogue aux phonèmes à l'oral) lorsqu'ils sont combinés donnent des unités de sens -les kinémorphèmes- (équivalant aux morphèmes) qui peuvent ensuite former des kinémorphèmes complexes (analogue aux mots) et des combinaisons- des constructions kinémorphiques (comme des phrases). Notons que, bien que ces travaux soient aujourd'hui respectés et cités en exemple, cette grammaire n'a pas connu un franc succès en raison de sa trop grande complexité (Le Breton, 1998; Birdwhistell, 1970, Winkin, 1981).

Une des recherches célèbres de Birdwhistell (1970), la scène de la cigarette a permis notamment de démontrer le phénomène de synchronie, une espèce de danse rythmique qui se crée entre les interlocuteurs pendant une conversation. En effet, les gestes de l'un influencent ceux de l'autre et inversement sans pour autant que les personnes impliquées n'en soient conscientes. Ainsi, pour Birdwhistell (1970), la signification d'un geste n'existe pas; il s'intègre plutôt dans un système interactionnel (Le Breton, 1998; Cosnier, Coulan, Berrendonner et Kerbrat-Orecchioni, 1982). Enfin, c'est à titre d'anthropologue qu'il observa des changements corporels entre des individus de cultures différentes; il démontre notamment le lien qui existe entre la langue parlée et les gestes qui l'accompagnent (Winkin, 1981).

2.2.3 Les types de gestes

Il existe de multiples façons de catégoriser les gestes et ceux-ci jouent chacun à leur façon un rôle important dans l'échange conversationnel. Parmi les chercheurs qui se sont intéressés à décrire les fonctions de la gestuelle et à la classer mentionnons entre autres les travaux de Efron (1972), Kendon (1984) et Argyle (1975). Retenons la description de Eckman et Friesen (1969) qui classaient les gestes en 5 catégories :

- *Les illustateurs* qui accompagnent le discours en mimant – pointer, mimer l'objet ;
- *Les régulateurs* qui règlent le débit et alternance de prise de parole dans une conversation ;
- *Les adaptateurs* : geste personnel (se gratter, se caresser) ;
- *Les signaux* : gestes involontaires pour exprimer l'émotion ;
- *Les emblèmes* : gestes symboliques ou codés dont la signification est apprise culturellement.

Puisque ce projet accorde une importance particulière aux gestes de régulation, le classement le plus récent de la gestualité conversationnelle de Cosnier et Vaysse (1997) (Voir pour la première proposition: Cosnier *et al.*, 1982) vaut d'être retenu parce qu'il s'avère plus exhaustif, donc plus précis dans la description de l'aspect qui nous intéresse. Ainsi, ils identifient 2 grandes «familles» de gestes : *les extra-communicatifs* qui sont des gestes de confort sans fonction directement communicative (se gratter, changer de position, manipuler des objets, etc.) et *les communicatifs*. Les communicatifs se divisent en 3 sous-catégories:

- *Les quasi linguistiques* qui sont des gestes qui peuvent se substituer à la parole et qui sont spécifiques à chaque culture (les emblèmes);
- *Les co-verbaux* dont les illustratifs ou référentiels (pour schématiser l'espace, les déictiques) les expressifs (les mimiques faciales) les paraverbaux qui comprennent les mouvements qui rythment la parole, les gestes de coordination pragmatique (pour appuyer les « puis », « alors », etc.);
- *Les synchronisateurs* qui se manifestent tant de la part du locuteur que de l'allocutaire et qui permettent d'assurer la coordination de l'interaction.

La première classification de Cosnier *et al.* (1982) proposait de diviser les *synchronisateurs* comme suit :

- *Les phatiques* qui permettent d'assurer le contact corporel ou visuel (regard, geste sur le bras de celui qui parle);
- *Les régulateurs* qui sont des hochements de tête associés ou non à des émissions verbales (« oui », « bien ») ou paraverbales (« hum »).

Dans leur classification de 1997, Cosnier et Vaysse regroupent les régulateurs en un seul ensemble comprenant le regard. Bien que dans ce mémoire nous utilisions le terme régulateur dans son sens plus général, il nous a semblé pertinent de mentionner cette division des synchronisateurs puisqu'il permet de reconnaître le caractère particulier du regard qui est à distinguer des hochements de tête par exemple. Si ces derniers sont ponctués, donc plus quantifiables, le regard peut s'avérer plus constant et donc beaucoup moins propice à l'analyse quantitative dans le cas d'une activité d'écoute en particulier.

Bien que tous les gestes participent activement au mécanisme de communication, je porterai mon attention dans ce projet sur les gestes de synchronisation qui permettent d'assurer une coordination entre les locuteurs en présupposant qu'ils répondent à une certaine attitude consciente ou non de coopération communicative (et ce même pour un auditeur qui ne participe pas oralement à la conversation, mais le fait tout autant en signifiant son écoute, sa compréhension ou son intérêt). L'usage des gestes régulateurs permet à l'interlocuteur de prendre part activement à la conversation : en prenant la parole, en conservant le contact autant comme locuteur que récepteur, en démontrant son écoute et en cédant la parole.

2.2.4 Les signes de régulation du discours

Les signes de régulation ou de synchronisation, aussi appelés signaux de coopération (André-Larochebouvy, 1984) ou back-channel (Laforest, 1992), permettent de régulariser l'échange entre interlocuteurs et de créer un certain équilibre. Tel que précisé par Cosnier et Vaysse (1997:15) : «Il ne s'agit en effet pas seulement d'émettre des énoncés, encore faut-il s'assurer qu'ils sont reçus, évaluer la façon dont l'interlocuteur les comprend et les interprète et partager avec lui le temps de parole.» Parmi ces signes se retrouvent les signes

d'écoute et les gestes de gestion des tours de parole, ces derniers impliquant le fait de prendre la parole et de la céder. Les signes de coopération ou les régulateurs du discours ont comme fonction d'assurer la coordination ou la synchronie interactionnelle (Birdwhistell, 1970; Condon et Ogston, 1966; Cosnier et Vaysse, 1997) qui est un dispositif de partage et de continuité de la conversation. Ceux-ci sont souvent mimogestuels ou se manifestent par le regard, des hochements de tête, des sourires qui expriment la bonne compréhension du message et l'approbation de l'allure des échanges.

Scheflen (1965), Goodwin (1981) et Ferrao Tavares (1999) se sont intéressés au regard en démontrant son rôle essentiel dans le système de synchronisation, spécialement dans l'organisation conversationnelle. Pour Ferrao Tavares (1999), le regard constitue une partie intégrante de la communication verbale puisqu'il est étroitement coordonné à la prise de parole, à l'attitude d'écoute et au processus de rétroaction. Il participe à l'organisation des tours de parole entre différents partenaires, a une fonction de régulation et joue un rôle affectif dans l'interaction.

Les signes de régulation permettent de créer une espèce de synergie entre les locuteurs dans une «danse rythmique» (Cosnier et Vaysse, 1997; Birdwhistell, 1970). Ils expriment la dimension phatique de l'interaction en contribuant à maintenir le contact entre les interlocuteurs. Ainsi «chaque mouvement du visage ou du corps, chaque changement de posture est un commentaire sur le déroulement de l'échange et le degré d'engagement des acteurs.» (Cosnier et Vaysse, 1997: 51). Ces gestes marquent le début, les divers épisodes et la fin de la prise de parole, ils signalent à l'allocutaire le moment où la parole lui est cédée ou l'encouragent à poursuivre (Lê Breton, 1998). De plus, ces gestes s'accomplissent en miroir c'est-à-dire qu'ils s'influencent mutuellement. Barrier (1996) associe les régulateurs à des attitudes d'attention, de compréhension, d'intérêt, d'empathie et d'accord. C'est ainsi qu'il identifie les régulateurs ou marqueurs qui servent à la passation de la parole: la posture, le regard, les mouvements du menton, etc. Pour Traverso (1999 : 6), «Être engagé dans une interaction signifie que l'on y maintient une certaine attention intellectuelle et affective» et la manifestation la plus évidente de l'engagement, pour celle-ci, se trouve dans le système de régulation. Enfin, d'après Bange (1992), un signe de

mauvaise synchronisation des échanges se retrouve dans le déplacement des régulateurs. Ainsi, dans le cas de la gestion des tours de parole, les interlocuteurs vont s'attendre à un certain moment de l'échange à retrouver certains signes de synchronisation pour indiquer les changements de locuteurs ou pour marquer des articulations syntaxiques.

Comme nous venons de le démontrer, les régulateurs jouent un rôle essentiel pour assurer le maintien du contact entre des individus impliqués dans un échange conversationnel. Ceux-ci contribuent grandement au bon déroulement d'une conversation et, dans le cas d'un décalage dans leur usage ou de l'absence ceux-ci, peuvent altérer la communication. Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, afin de restreindre le champ d'analyse de cette recherche, nous nous concentrerons uniquement dans ce mémoire sur les gestes impliqués dans la prise de parole et l'écoute.

2.2.4.1 Les signes d'écoute

Pour assurer la synchronie interactionnelle dans une conversation, telle que décrite précédemment, l'allocutaire devra participer de façon aussi active que le locuteur à l'échange. Comme le mentionne Traverso (1999), tout message est co-construit : le récepteur d'un message est aussi émetteur d'un message en signifiant son écoute et inversement. En effet, le comportement corporel du récepteur agit directement sur celui du locuteur. Villeneuve (1990 : 4) définit le signe d'écoute « (...) comme étant un signal de validation interlocutoire souvent inconscient d'inter-synchronisation produit par le destinataire visant à rassurer le partenaire conversationnel. » On reconnaît les signes d'écoute non verbaux par des émissions sonores (« mhm » « oui » etc.) qui accompagnent les hochements de tête, des mimiques, des mouvements de lèvres répétant ceux de l'émetteur, des détournements ou une persistance du regard, des mouvements de tête, des raclements de gorge, des inspirations préparatoires à la parole, des gestes de la main à la fois « battement » et déictique, des changements de posture, de brefs sourires, des froncements de sourcils. (Laforest, 1992; Cosnier et Vaysse, 1997; Kerbrat-Orecchioni, 1990; Traverso, 1999). Les signes d'écoute peuvent avoir comme valeur de montrer que le destinataire comprend, qu'il ne comprend pas ou de simplement signifier son manque d'intérêt (Laforest, 1992). Enfin, pour Cosnier et Vaysse (1997), ce système interactif qui

sert à la régulation de l'échange se décompose ainsi en émissions de l'émetteur (activité « phatique ») et en émissions du receveur (activité «régulatrice»). Cosnier et Vaysse (1997) identifient de plus des facteurs qui vont influencer la variation des régulateurs: la personnalité des interactants, l'appartenance socioculturelle et les dispositions spatiales.

Mauchon (1982) soutient que le regard intervient directement dans le déroulement de la communication et qu'en général le récepteur regarde environ deux fois plus longtemps le locuteur que lorsqu'il est émetteur. L'importance du regard comme signe d'écoute est aussi soulevée par Cosnier et Vaysse (1997: 17) qui précisent que

Le parler a besoin du regard du receveur et met en oeuvre des techniques subtiles pour le provoquer, le regard est utilisé aussi pour marquer l'engagement et le désengagement et ainsi permettre la suspension ou la reprise de la conversation, il l'est aussi pour la désignation de l'allocataire quand l'interaction se fait à plus de deux personnes.

Goodwin (1981 : 9) a d'ailleurs observé au cours d'une étude qu'en l'absence du regard de la part de l'allocataire, le locuteur peut se trouver à exécuter des actions spécifiques telles que la production de reprises et des pauses. Pour Ferrao Tavares (1999), la posture est un signe d'écoute de grande importance. Ainsi, tel qu'il le soutient, les changements de posture qui conditionnent le contact visuel peuvent indiquer qu'un individu va commencer un nouveau point et / ou indiquer ses attitudes à l'égard de son discours ou de celui de son destinataire.

Kerbrat-Orecchioni (1990), pour sa part, soutient que l'usage de signaux d'écoute répond au principe de coopération de Grice (1979) et que l'absence ou le manque de ces signaux peut avoir pour effet de créer le dysfonctionnement de la communication. Elle démontre notamment dans ses travaux combien leur utilisation peut varier tant de façon qualitative que quantitative entre les cultures. D'après Kerbrat-Orecchioni (1990), les Japonais régulent énormément lorsqu'ils conversent par geste de politesse envers autrui (attitude qui est enseignée aux enfants et qui figure dans les manuels de savoir-vivre) pour marquer leur désir de coopération et d'empathie contrairement aux Chinois qui le font, d'après elle, très

peu. Par contre pour Cosnier *et al.* (1982), si ces gestes varient selon les cultures, l'intensité varie, mais l'importance du regard dans sa fonction phatique est la même.

2.2.4.2 *La prise de parole*

Avant de traiter de la prise de parole en tant que telle, situons celle-ci dans un système plus global d'organisation que l'on appelle les tours de parole. Pour les ethnométhodologues, les tours de paroles consistent en une activité de négociation (Bange, 1992). Pour Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), le système d'alternance des tours de parole répond à un système de règles implicites organisé qui s'installe entre les participants comme si ces règles étaient connues au préalable. Ainsi, suite à un premier tour de parole, lorsque le système d'alternance a été identifié par les participants d'un échange, le prochain tour serait dans une certaine mesure projectif c'est-à-dire qu'il pourrait être anticipé et préparé d'avance par les participants qui attendent leur tour. Kida (2001) remet en question cette notion de projection en soutenant l'idée que « [...] ce n'est pas par les règles que le locuteur prend son tour de parole mais c'est la négociation locale des participants qui est le processus constitutif de la passation du tour de parole.» (2001:73). C'est ainsi que le système des tours de parole pourrait être plutôt vu comme un mécanisme émergent de la relation des participants, une négociation implicite qui se crée au sein du groupe même et moins comme un système de règles.

En ce qui concerne la prise de parole, elle peut être définie comme «une forme particulière de la prise de tour qui caractérise les interactions en général et qu'on peut regarder comme le mécanisme de coordination des activités individuelles» (Bange, 1992). Elle est vue comme le moment où il y a changement de rôle de l'allocutaire au locuteur là où il y a le début d'un tour (Laforest, 1992). Puisqu'elle fait partie du système des tours de parole, la prise de parole respectera une certaine organisation sous-jacente inconsciente. Pour Goffman, un allocutaire ne prend la parole que lorsqu'il «tient la scène», lorsqu'il est le centre de l'attention des autres allocutaires (1987:35). Ainsi, tel que le précise Laforest (1992), une émission voco-verbale en cours de conversation, ou émission sonores comme «mhm», «oui», etc., ne sera pas considérée comme une prise de parole ni un commentaire lancé rapidement pendant l'échange. Par contre, nous tiendrons compte lors de l'analyse

des données des tentatives de prise de parole des participants qui peuvent être un signe important de progression.

Les gestes de prise de parole les plus courants sont les suivants (Mauchon, 1982) : se redresser, prendre une position d'appui solide (exemple: main sur la cuisse), soutenir son regard, etc. Mauchon (1982) soulève le rôle important de la posture au début d'une prise de parole ou l'importance du regard au moment de ponctuer un propos ou lors de la cessation de parole. Il maintient que chaque prise de parole est précédée d'un changement de posture. Tel qu'il l'écrit lui-même (1982: 83):

La légère anticipation qui caractérise le mouvement par rapport à l'élocution constitue un indice sérieux pour les récepteurs dans leur décodage du message et leur perception du déroulement interactionnel. Le changement de posture signifie entre autres pour le locuteur se placer dans les meilleures conditions matérielles pour parler.

Il existe un phénomène important à mentionner pendant un tour de parole appelé complétude qui fait en sorte que le locuteur prend la parole de façon prévisible, c'est-à-dire à l'endroit, d'après la négociation inconsciente des participants, où doit s'effectuer l'alternance des locuteurs (Bange, 1992). C'est dans ce cas que les échanges prennent une forme très organisée moins propre au débat par exemple.

Enfin la prévisibilité de la coordination de l'échange, donc du moment où la prise de parole est de bonne augure, dépend d'un savoir réciproque des interlocuteurs et d'un «savoir grammatical qui permet au récepteur d'anticiper la complétude sur la base d'indices sémantiques, syntaxiques, intonatifs et de leur combinaison et sur la base de moyens visuels (regard, geste) fournis par le locuteur; savoir pragmatique qui permet au récepteur de prévoir les activités possibles en ce point de l'interaction (Bange, 1992: 33). ». Et si cette réalité peut sembler plus évidente dans notre langue maternelle, elle ne va pas de soit en L2. Il semblerait que le système d'alternance des tours de parole diffère selon les cultures. Voyons comme exemple les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1994) qui a observé que la durée minimale des pauses entre les tours serait aux États-Unis de cinq dixièmes de

seconde, mais en France de trois dixièmes seulement; d'où les problèmes que rencontrent parfois les Américains amenés à converser avec des Français et leurs difficultés à placer un mot dans ce type de situation interculturelle. Ainsi une réaction prompte attendue d'une part mène à l'échec de la prise de parole de l'autre.

Ayant démontré, dans cette partie, l'importance du non verbal et de la gestuelle dans la communication orale, plus spécifiquement des gestes de régulation qui permettent d'assurer une certaine coopération des échanges et par le fait même de la nécessité de les considérer comme composantes essentielles de la communication, voyons les propositions des didacticiens quant à sa prise en compte dans la classe de L2.

2.3 Les techniques d'enseignement du non verbal

Dans cette partie, je présenterai quelques techniques d'enseignement du non verbal proposées par les didacticiens. Ces techniques permettent, soit de prendre conscience de son comportement non verbal, soit d'expérimenter la mise en mouvement. C'est à partir de ces techniques que j'ai élaboré le traitement expérimental de cette recherche, c'est-à-dire une série d'activités portant sur la sensibilisation à la gestuelle de régulation que je détaillerai au chapitre 3.

2.3.1 La méthode Wylie ou approche par « tout le corps »

La méthode Wylie développée par Carolyn Fidelman entre 1989 et 1992 se base sur la méthodologie de Laurence Wylie (1981). Celui-ci était un professeur américain formé à l'école de mime de Jacques Lecoq qui s'est intéressé à la gestuelle des Français. Ce mode d'apprentissage, aussi appelé l'approche «par tout le corps», se concentre sur la communication interpersonnelle à partir d'un support informatique (Fidelman, 1999). Bien plus que la méthode audio-orale qui consistait à mémoriser et répéter des phrases, l'apprenant aborde ici la langue dans une communication totale. Le déroulement des activités se fait par étapes et de la manière suivante:

Avant: Pour préparer l'étudiant à faire les exercices sur le non verbal et sur les enjeux interculturels, Fidelman propose de leur présenter un film documentaire sur la culture-cible (elle suggère le film «la communication avec les Français» en contexte français).

Le premier jour: Le logiciel comprend des conversations qui seront étudiées en détail, tant la partie verbale (mots phonétique, intonation, débit, etc.) que non verbale (kinésie, proxémie). Il est suggéré de présenter tout d'abord le film sans le son et de faire deviner par les apprenants de quoi il s'agit. Le film est ensuite passé avec le son.

Les jours suivants: les classes commencent toujours par des réchauffements empruntant ainsi à des techniques théâtrales. Les étudiants exercent leur voix, leur gestuelle et jouent avec l'espace de façon à se rapprocher de l'attitude corporelle des locuteurs natifs. La progression amène l'étudiant à «apprendre des rôles» et à «jouer des rôles». Pour chaque fragment de dialogue étudié, l'enseignant doit diriger l'apprenant à porter attention aux éléments suivants: 1-mémoriser les mots 2-apprendre la prononciation 3-apprendre l'intonation 4-reproduire les postures du locuteur de la langue-cible 5- reproduire les mouvements 6-reproduire l'organisation de l'espace 7-agencer les éléments précédents et les personnaliser (Fidelman, 1999).

Les ateliers s'orientent vers le travail entre pairs et finalement à l'enregistrement vidéo de leur jeu. Cette méthode, bien que prometteuse, ne semble pas être implantée au Québec. Par ailleurs, ce logiciel répondant aux particularités de la société française pourrait être utile dans la mesure où il serait adapté à chaque contexte de la francophonie.

2.3.2 Le jeu de rôle et le mime

Les apports du jeu de rôle ont été démontrés par divers didacticiens (par ex. Tremblay, 1986; Leblanc, 2002; Tabensky, 1997; Chamberland et Provost, 1996). Notons le travail de Leblanc (2002) qui s'est concentrée sur le jeu de rôle auprès d'apprenants chinois. Elle s'est intéressée notamment à la notion d'engagement impliqué dans ce type d'activité et a analysé plusieurs corpus d'interactions verbales en classe. Coburn (1998) pour sa part

propose d'enseigner de façon explicite la gestuelle qui, d'après lui, est négligée dans les classes de L2. Il part de l'idée qu'une interaction en face à face qui fait preuve de compétence communicative inclut nécessairement une dimension non verbale (gestes et emblèmes). Il tente de démontrer que certains gestes et emblèmes sont spécifiques à une culture, ce qui est souvent ignoré par les étudiants de L2 (il prend les étudiants français et américains comme exemple) Il avance que 65% de la compréhension est basée sur la communication non verbale et que cet aspect est souvent négligé dans l'enseignement des langues. Tel qu'il le spécifie (1998: 624) :

Donc être en mesure de communiquer complètement et de façon appropriée requiert d'être capable de comprendre et d'utiliser la communication non verbale, une pragmatique culturellement appropriée, la prosodie, etc.¹

L'auteur propose d'utiliser les mêmes outils que pour l'acquisition du vocabulaire en incluant le jeu de rôle ou le mime. Peu importe la méthode: l'enseignement des gestes dans la classe de langue étrangère aidera l'apprenant à ne pas seulement développer une compétence communicative dans la langue-cible, mais aussi une compréhension biculturelle- tant de sa propre culture que de celle de l'autre, tendant à devenir ainsi: « *a citizens of a global community.* » (Rings dans Coburn, 1998: 20)

Cormanski (1999), pour sa part, propose de faire raconter une histoire uniquement bruitée et mimée. Cette activité vise à faire travailler l'expressivité de la langue en soulignant la fonction narrative du mouvement. Il propose aussi de faire travailler une mimo-gestuelle proche du vécu quotidien des apprenants (pratique d'un sport, activité manuelle, etc.)

Pour Auger (2004), le jeu de rôle serait une bonne façon d'exposer les apprenants à divers enjeux d'ordre culturel de l'apprentissage de la langue. En effet, pour cet auteur, il est très important de sensibiliser les apprenants d'une L2 à la gestuelle de la langue cible en s'attardant à la régulation des échanges. Tel qu'il le précise (2004 :2) :

¹ « So being able to communicate fully and appropriately requires one to be able to understand and use nonverbal communication culturally appropriate pragmatics prosody etc. »

[...] la façon de prendre un tour de parole, le thème de conversation qui peut être abordé ou pas selon telle ou telle situation de conversation, l'utilisation à bon escient du para-verbal et du mimo-gestuel en disent long sur la compétence des apprenants en matière d'appropriation de la langue-culture. Car, en effet, selon les langues, on peut percevoir combien la gestion des interactions est singulière (comment prendre la parole, engager la conversation, le choix des thèmes conversationnels selon les relations entre personnes).

L'auteur met par contre en garde de bien reconnaître les limites du jeu de rôle puisque celui-ci ne peut en rien agir comme véritable pratique de la réalité. Le jeu de rôle relève de l'imaginaire, l'apprenant ne peut jamais expérimenter un réel échange tel qu'il pourrait le vivre en contexte naturel. Ce dernier reste toujours dans le rôle d'une personne qui joue. C'est pour cette raison qu'il est important de choisir des situations que les apprenants ont déjà eu à vivre afin de faciliter un rapprochement avec leur quotidien.

2.3.3 L'apport des techniques dramatiques

Bien que ce projet ne permette pas la réalisation complète d'une pièce de théâtre, il nous semble pertinent de mentionner les divers exercices utilisés dans une pratique dramatique. Quelques auteurs se sont penchés sur les pratiques théâtrales en démontrant combien elles sont favorables à l'apprentissage d'une langue dans toutes ses dimensions. Cormanski (1999, 2002, 2003) avance l'idée que la langue dans la classe est souvent «décorporealisée», c'est-à-dire qu'elle n'est pas considérée sous toutes ses composantes soit, gestuelles, discursives, prosodiques et spatio-temporelles.. Il s'est particulièrement intéressé à la représentation du corps chez les Asiatiques et les Occidentaux et sur le travail du corps et son effet sur l'oral. Il tente de démentir les «clichés» voulant que les activités axées sur le corps soient impossibles auprès d'étudiants asiatiques. C'est ainsi qu'il propose des activités empruntant des techniques d'art dramatique pour enseigner à des apprenants asiatiques de niveau intermédiaire et avancé. L'enseignant est ici vu comme un orchestrateur, ce qui reprend ainsi l'image de l'école de Palo Alto où la communication est comparée à un orchestre.

Cormanski (2003) part du principe que les classes de langue mettent les apprenants dans une position du «corps plié» en restant constamment assis; il est important de mettre le corps en mouvement même pour des apprenants dont la culture semble moins le privilégier. Les techniques dramatiques permettent de travailler les différents aspects du langage (voix, geste, mimique, espace dans des combinaisons diverses et variées, etc.) de façon à atteindre une globalité du corps dans sa relation entre le verbal et le non verbal.

Pierra (2001), quant à elle, travaille avec l'idée que le corps doit être au service du verbe. Plus précisément, elle maintient qu'un travail corporel est nécessaire puisqu'il permet à chacun de découvrir ses sensations et son potentiel expressif. L'apprenant, en se prêtant au jeu de l'acteur, doit se confronter à la langue étrangère à travers le texte de théâtre. Cette épreuve, suscitant au départ des frustrations chez l'apprenant dont les possibilités langagières sont réduites, va permettre par un phénomène de compensation le développement du langage corporel. Ce travail sur le langage corporel va à son tour permettre à l'apprenant de se désinhiber et de se familiariser avec la dimension non verbale de la culture de la langue-cible. Les activités théâtrales vont favoriser l'initiative de la prise de parole et ce, avec une prise de risque supérieure à celle envisagée ou redoutée au départ par l'apprenant. C'est ainsi que le handicap premier (un langage verbal limité) devient par le détour du langage corporel le moteur de l'acquisition langagière. Le travail corporel permet en effet le franchissement de nombre de barrières psychologiques qui entravaient l'investissement de l'apprenant. Par le travail corporel, l'apprenant prend progressivement confiance en lui-même pour finalement s'exprimer totalement en langue étrangère et progresser ainsi dans son acquisition. Le théâtre est utilisé dans une visée pédagogique et non pas dans une intention de former des acteurs. Cet exercice permet de plus à l'apprenant de se familiariser avec la dimension socioculturelle de la langue. À cet effet, Pierra mentionne (2001: 47) :

La communauté socioculturelle ne saurait se limiter à des phénomènes ethno-culturels, mais contient des codes verbaux et para-verbaux divers jusqu'à ce que, dans le temps et dans les relations qui s'élaborent après reconnaissance des individus dans leur personnalité gestuelle, une communication ait lieu dans la parole étrangère. La difficulté de parler dans une langue étrangère

pourrait se situer dans ce déplacement des signes verbaux et non verbaux où le comportement personnel et culturel trouve, grâce à l'action produite par le travail d'apprentissage, sa nouvelle articulation (ou la même) au verbal de la langue nouvelle.

Les deux auteurs proposent plusieurs exercices de réchauffement de la voix, du corps, etc. du mime pour pratiquer la gestuelle du personnage, des activités d'improvisation libres ou avec consignes, etc, bref toutes les étapes qui mènent vers le jeu d'un acteur dans un projet collectif de pièce de théâtre.

2.3.4 L'ethnographie de la communication en classe

L'ethnographie de la communication pour la classe de L2, proposée entre autres par De Salins (1992), suggère que l'enseignant et les apprenants s'improvisent ethnographes en prenant conscience des comportements communicatifs des diverses cultures en interaction. Ainsi tel que Saville-Troike (1989:15) le mentionne:

Une des principales contributions de l'ethnographie de la communication consiste à identifier ce qu'un apprenant de L2 doit savoir pour communiquer avec pertinence dans des contextes variés de cette langue ainsi qu'à identifier ce que seraient les sanctions au cas où cet apprenant manquerait de savoir-faire communicatif.

De Salins (1992) soulève ici le problème de l'approche communicative qui met l'apprenant et l'enseignant dans une relation ambiguë: l'enseignant doit-il apporter des corrections linguistiques et rester de cette façon, en quelque sorte, dans une position extérieure à la communication (c'est-à-dire en conservant un regard observateur métalinguistique) ou réagir en tant qu'interlocuteur en s'engageant complètement dans une situation de communication donnée. L'ethnographie de la communication permettrait d'éviter cette ambiguïté en rendant les aspects communicatifs plus évidents dans un enseignement explicite de ces notions. Pour De Salins (1992 : 27):

Enseigner / apprendre une langue sans être averti de l'ensemble des composantes culturelles et sociales de cette langue revient à

ignorer une partie de ce qui fait l'humanité d'une communauté linguistique. La grammaire comportementale que décrit l'ethnographie de la communication devrait être reconnue comme tout aussi importante que la grammaire de la langue. Ces deux grammaires s'imbriquent constamment au cours des interactions. Mais parfois il serait peut-être moins grave de commettre une «erreur» de langue que de commettre une «erreur» de conduite par ignorance des habitudes comportementales d'une culture.

Voici quelques activités suggérées par De Salins (1992) et Winkin (2005) :

En petits groupes, on peut amener les étudiants à observer les comportements des locuteurs natifs et à porter attention à leur gestuelle. On peut leur dire d'aller dans un endroit public et de noter leurs observations. Il peut aussi y avoir un autre groupe avec une caméra vidéo dans un parc, dans un supermarché, dans un café.

Les étudiants peuvent observer la gestuelle de deux étrangers en train de se parler. On peut faire renouveler l'expérience à plusieurs reprises avant de noter les résultats. Les étudiants comparent les signaux conventionnels et conversationnels de leur culture et celle des étrangers.

Les étudiants peuvent aller interviewer des gens et leur demander ce qui leur apparaît «étrange» dans leur groupe culturel. L'enseignant laisse la question relativement ouverte. L'apprenant peut poser des questions précisément sur la gestuelle (pour la présente étude). Il rapporte les résultats en classe pour les analyser et les classer.

L'enseignant fait passer un film sans le son et demande aux étudiants d'observer les comportements gestuels. L'exercice peut être répété avec un film de la culture des étudiants afin de comparer les divergences et similitudes. (Fidelman, 1999 fait également la même suggestion).

L'enseignant demande aux étudiants d'essayer de se rappeler 5 ou 6 comportements qui les ont frappés chez les gens lors d'un voyage à l'étranger (dans le pays d'accueil dans le cas présent). Il peut ensuite leur demander de comparer leurs observations avec celles du

voisin. L'enseignant demande : « Avez-vous noté des comportements sur les mêmes domaines de la vie quotidienne ou est-ce très différent ? »

Les étudiants peuvent tenir un journal d'observation. On peut leur demander d'observer dans leur entourage à plusieurs moments de la journée et dans leur quotidien les comportements communicatifs des gens. Ainsi ceux-ci peuvent, pour cette étude, observer la gestuelle des francophones dans diverses situations pour ensuite partager à l'ensemble du groupe ce qu'ils ont remarqué de frappant, etc. Cette activité consiste à ouvrir l'apprenant à une conscience de la communauté d'accueil en devenant plus conscient des comportements sociaux. L'enseignant pourrait donner des indications claires de type : « observez comment les gens s'introduisent dans une conversation, ce qu'ils font en cours d'échange, les gestes qui vous ont frappés, etc. »

L'enseignant peut leur demander de faire un compte-rendu et ensuite de préparer un petit exposé ou un bref rapport devant la classe. Les apprenants mettent ici en commun leurs observations. À la suite à cette mise en commun, les apprenants à l'aide de l'enseignant tentent de comprendre les habitudes gestuelles des gens et d'en dégager le sens.

2.3.5 L'utilisation de matériel comme support à l'apprentissage

En plus des techniques d'enseignement du non verbal proprement dites, certains auteurs préconisent le recours à du matériel comme support pédagogique. Nous pensons ici, par exemple, à du support audiovisuel ou à l'utilisation de grilles d'observation.

D'abord, l'usage de la vidéo comme matériel est essentiel pour l'observation de la dimension corporelle de la communication. Son apport est considérable pour la rétroaction qu'elle permet d'apporter aux apprenants face à leur propre apprentissage, mais aussi pour la visualisation de documents vidéo pouvant initier plusieurs activités. Charnet (1998) propose d'utiliser un extrait de film pour observer l'attitude de locuteurs d'origines différentes en interaction en faisant l'analyse des mouvements et des activités paraverbaux produits pour une meilleure intercompréhension entre locuteurs de cultures différentes.

L'auteur s'attarde ici principalement sur la gestualité qui permet de compenser avec le manque de mots dans certaines situations interlangues. L'observation se fait dans cet article à partir d'une scène du film *La vache et le prisonnier* d'Henry Verneuil (1959) mettant en vedette Fernandel. Afin de rendre davantage compte du contexte québécois, Black (2001) démontre quant à elle la pertinence d'utiliser les épisodes de la série «Un gars une fille» dans les classes de français L2 de niveau intermédiaire pour leur caractère authentique. Elle a expérimenté diverses activités avec ces épisodes, notamment pour l'observation du comportement non verbal des personnages comme initiation à des activités d'imitation des comportements observés.

Di Pietro (2002), lui, propose d'utiliser des grilles d'observation et des feuilles d'écoute par les apprenants pour focaliser leur attention sur certains phénomènes. Il mentionne aussi l'enregistrement comme outil permettant de se distancier face à ses productions (vidéo dans le cas du non verbal). L'objectif de ces exercices serait d'amener l'apprenant à se décentrer, c'est-à-dire à développer des aptitudes psychologiques à se sortir de son propre point de vue et à envisager celui de l'autre (il se réfère aux enfants, mais ceci est aussi valable pour les adultes pour qui cette attitude ne va pas de soi). Les éléments non linguistiques qu'il considère importants à observer sont l'écoute de l'autre, la gestion des tours de parole qui renvoient à des aspects sociaux.

En terminant, mentionnons que Moirand (1982) propose la progression suivante des activités pour stimuler la communication en classe de L2: a) prise de conscience b) activités d'appropriation c) activités de simulation d) activité de créativité e) évaluation (entre pairs ou individuelle). C'est une progression semblable que j'ai tenté de respecter lors de la conception de la séquence d'enseignement que je présenterai au chapitre 3.

En résumé, j'ai présenté dans ce chapitre la compétence communicative et ce qu'elle implique, j'ai situé le courant de l'ethnographie de la communication, dont est issue la pensée de Hymes, qui donne une place centrale à la compétence socioculturelle. En deuxième temps, j'ai présenté la théorie relative à la pragmatique de la communication afin de miser plus spécifiquement sur cette dimension dans le traitement du non verbal. J'ai par

la suite traité du non verbal, de la gestuelle et des gestes de régulation du discours. Enfin, comme dernière partie du cadre théorique, j'ai fait part des suggestions pédagogiques des didacticiens pour travailler les éléments non verbaux de la communication en classe de L2. Dans le prochain chapitre, il sera question de la méthode utilisée au cours cette recherche pour arriver à expérimenter une séquence didactique portant sur la gestuelle de régulation sur des apprenants adultes de L2. Ainsi, sur une période de 2 mois, des apprenants immigrants d'un cégep de l'est de Montréal ont participé à ce projet. Ceci a rendu possible l'observation de leur comportement gestuel avant et après les activités. Je présenterai donc comme seconde partie du chapitre 3, les résultats de cette observation qui me permettront par la suite de tirer quelques conclusions et pistes de réflexions.

TROISIÈME CHAPITRE

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Chapitre III

Démarche méthodologique

Dans ce chapitre, seront présentées les informations relatives à la méthode utilisée pour répondre à ma question de recherche. J'apporterai donc des précisions sur les participants (3.1), le contenu de la séquence didactique (3.2), les instruments de mesure qui ont permis de collecter des données ou de rendre compte du contexte de réalisation (3.3), le déroulement de l'étude (3.4) et, enfin, sur la façon de procéder pour dépouiller les données tirées de mon observation (3.5).

Rappelons que ce mémoire a comme objectif, tel que présenté dans la problématique, de répondre à la question suivante:

«Quel est l'effet d'une séquence didactique portant sur les gestes de régulation impliqués dans la prise de parole et l'écoute sur le comportement non verbal d'apprenants du français L2? »

Ainsi, afin d'apporter quelques réponses à cette question de recherche, j'ai effectué une recherche quasi-expérimentale en recueillant des données quantitatives auprès d'apprenants adultes de français L2. Tel que précisé par Van der Maren (1987: 12), la démarche purement expérimentale impliquerait une notion de hasard dans le choix des participants, de la commission scolaire, des enseignants, etc. Comme il a été question dans ce travail de choisir des groupes pertinents, donc d'un hasard simulé, nous utiliserons plutôt le terme de quasi expérimental.

La première étape a consisté à exposer les participants du groupe expérimental à une tâche d'écoute et de prise de parole lors d'un prétest afin d'observer leur comportement non verbal avant leur participation à une séquence didactique. J'ai répété cet exercice avec des participants d'un groupe témoin. Ensuite, les apprenants du groupe expérimental ont participé à une séquence didactique, soit une série d'activités portant sur les gestes de régulation. La

dernière étape a consisté à faire répéter aux participants du groupe expérimental des tâches semblables à celles réalisées lors du prétest après avoir participé aux activités de la séquence didactique et faire de même avec le groupe témoin. C'est de cette façon que j'ai été en mesure d'observer l'effet des activités sur le comportement non verbal des apprenants en comparant les résultats avant et après la période du traitement expérimental de 2 mois et en comparant ceux-ci avec le groupe témoin n'ayant pas participé aux activités.

3.1 Les participants

Au départ, les deux groupes ayant passé les tests étaient constitués également de 17 apprenants adultes de français L2 de niveau intermédiaire. Notre corpus a été réduit considérablement en cours d'expérience en raison d'abandons dans le groupe expérimental et d'une personne ayant de fréquentes absences dues à des problèmes de santé. De même, dans le groupe témoin, 3 personnes ont abandonné le cours pendant la session. Considérant le fait que les participants sont peu nombreux, les résultats de cette recherche ne permettront pas d'arriver à des conclusions très étendues et applicables à d'autres situations. Nous procéderons donc à l'analyse de l'observation de 12 sujets ayant participé à la séquence didactique du traitement expérimental pour 14 sujets dans le groupe témoin.

Pour le choix du niveau d'apprentissage, j'ai convenu qu'il était pertinent de faire cette étude auprès d'apprenants de niveau intermédiaire. Ce choix s'explique par le fait que les étudiants sont à ce moment en période de transition dans leur appropriation de la langue, c'est-à-dire en processus d'utilisation courante de celle-ci tout en manifestant encore des difficultés pour en faire un usage courant. J'ai opté pour des groupes d'étudiants de français L2 du Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (MICC) d'un cégep de la région nord-est de l'île de Montréal. Les deux groupes suivent exactement le même programme d'étude de façon intensive, à raison de 30 heures par semaine. J'ai obtenu la permission de prendre en charge le groupe expérimental une ou deux heures par semaine pendant la période de monitorat. Mon choix au départ aurait été de travailler avec des apprenants chinois, groupe avec lequel j'ai beaucoup travaillé par le passé et qui m'a semblé avoir davantage besoin du type d'activités que j'ai conçues pour cette recherche. Ayant abandonné l'idée puisqu'il

s'avérait complexe de trouver une institution qui accepterait de nous laisser prendre en charge une classe pour faire mon expérimentation, j'ai accepté l'ouverture et la grande flexibilité que m'offrait le personnel du cégep que j'ai choisi. Cette décision m'a fait découvrir qu'il pouvait être intéressant de voir les divergences dans l'utilisation du non verbal d'apprenants de diverses origines. Ainsi, je pouvais éviter de tomber dans le piège du préjugé culturel. Par exemple, certains chinois sont très communicatifs et d'autres le sont moins.

Afin de tracer un portrait des participants, j'ai utilisé un questionnaire de données sociodémographiques que je leur ai fait remplir dès notre première rencontre. Voici les informations que j'ai recueillies par ce questionnaire:

3.1.1 Le groupe expérimental

En premier lieu, la répartition des sujets du groupe expérimental (n=12) par pays d'origine s'effectue comme suit: trois sont de la Roumanie, trois de la Chine, deux du Venezuela et un sujet provient de chacun des pays suivants, de la Russie, de la Bulgarie, du Mexique, de Cuba et de la Colombie. Leur âge varie entre 18 et 62 ans pour une moyenne de 35 ans. La période d'étude du français du groupe varie entre trois mois et un an pour une moyenne de six mois. Les participants exercent, ou ont exercé dans leur pays, des professions nécessitant en général un certain nombre d'années d'études. Ainsi, nous retrouvons dans le groupe un analyste, un programmeur, trois étudiants, deux comptables, un électricien, une gérante-vendeuse, un fonctionnaire public, un ingénieur informatique et un dentiste. Le nombre d'années passées au Québec de chacun varie entre six mois et un an et demi pour une moyenne de 10 mois. Nous constatons donc que la majorité des sujets ont entrepris une démarche d'apprentissage du français à l'intérieur d'une période d'un an et demi en terre québécoise.

En ce qui concerne les habitudes d'utilisation du français des participants, huit personnes sur douze disent utiliser le français dans leur vie sociale et dans leurs besoins quotidiens, comme aller à l'épicerie par exemple. Deux personnes disent utiliser le français dans leurs besoins quotidiens mais pas dans leur vie sociale et, parmi celles-ci, une personne le fait seulement à l'école. Il s'agit donc ici d'environ les deux tiers des sujets qui utilisaient le français. Ensuite,

deux personnes disent utiliser un peu le français dans leur vie sociale et leurs besoins quotidiens.

En ce qui a trait au travail, deux personnes disent utiliser le français au travail tandis que les dix autres participants n'ont pas encore travaillé au Québec. Enfin, il est à noter que ces étudiants ont en général le français comme langue commune, ils en font donc un usage courant lors des pauses et des périodes hors classes.

3.1.2 Le groupe témoin

Dans le groupe témoin (n=14), les pays d'origine des sujets se répartissent comme suit: cinq viennent de la Chine, trois du Pérou, et un de chacun des pays suivants, soit du Mexique, du Chili, de l'Ukraine, de l'Albanie, de l'Inde et de la Palestine. L'âge des sujets varie entre 22 et 45 ans pour une moyenne de 33 ans. Ils ont étudié le français entre 3 mois et 1 an pour une moyenne de 7 mois. Le groupe est constitué de cinq étudiants, trois enseignantes, un ingénieur, un chimiste, un informaticien, deux comptables, une vendeuse et un technicien en électronique. Le nombre d'années passées au Québec chez les participants de ce groupe varie entre 3 mois et 2 ans pour une moyenne de 14 mois.

Concernant l'usage que font les sujets de la langue française dans leur vie quotidienne, tous les sujets du groupe témoin disent utiliser le français dans leurs besoins quotidiens dont une personne qui le fait un peu et une autre seulement au supermarché. Ensuite, douze personnes sur quatorze utilisent le français dans leur vie sociale et parmi celles-ci, cinq disent le faire un peu. Enfin, trois personnes disent utiliser le français au travail dont deux qui le font quelques fois. Les autres participants, soit n'utilisent pas le français au travail, soit, en majorité, n'ont pas encore eu de travail au Québec.

3.1.3 La comparaison des deux groupes

La comparaison des caractéristiques des deux groupes permet d'observer une similitude assez importante en ce qui concerne certaines caractéristiques. J'ai choisi mes groupes au départ

pour leur répartition égale des communautés chinoises et hispanophones. Ainsi, à l'origine, le nombre de participants chinois dominait dans les deux groupes suivi des participants latino-américains. L'abandon de 3 participants chinois dans le groupe expérimental a créé un déséquilibre entre les groupes donnant de cette façon une majorité aux sujets hispanophones dans ce même groupe. Cette divergence pourra être prise en compte lors de l'interprétation des données. Par ailleurs, il est possible de constater une moyenne d'âge très rapprochée entre les deux groupes. En effet, l'âge moyen dans le groupe expérimental est de 35 ans et dans le groupe témoin de 33 ans. Le nombre d'années d'études du français est en moyenne de 7 mois dans le groupe témoin et de 10 mois dans le groupe expérimental. Aussi, de même que pour le groupe expérimental, les professions des participants du groupe témoin relèvent en général d'un niveau de scolarité plus élevé. Il existe par contre une petite différence au niveau de l'utilisation du français par les apprenants dans leur vie courante. En effet, dans le groupe témoin tous les apprenants disent utiliser le français dans leur vie sociale tandis que dans le groupe expérimental, 8 personnes sur 12 le font. Notons toutefois que les participants du groupe expérimental ont l'avantage, d'après les dires de l'enseignante de ce groupe, d'utiliser le français comme langue commune avec les autres membres du groupe lors des périodes de pauses et avec les enseignants à l'intérieur du cégep, contrairement aux participants du groupe témoin qui semblent moins le faire.

3.2 La séquence didactique

Les participants de cette recherche ont été soumis à une séquence didactique qui avait pour objectif de les sensibiliser au langage corporel de façon générale et aux gestes de régulation de la parole. Afin de restreindre le champ de ma recherche, je me suis attardée uniquement sur l'écoute et la prise de parole. Voici le contenu de la séquence didactique que j'ai conçue et que j'ai moi-même animée auprès des participants. J'ai repris de façon exacte les suggestions des didacticiens énoncées dans le cadre théorique (p. ex., activité 2 suggérée par Black, 2001; Fidelman, 1999; De Salins, 1992) ou je m'en suis inspirée de près (p. ex., activité 17, Simonet, Salzer et Soudée, 2004; Di Pietro, 2002) ou de loin (p. ex., activité 15, Auger, 2004). Les points énoncés correspondent à l'ordre de présentation des notions au groupe. Je rappelle que Moirand (1982) propose la progression suivante pour stimuler la

communication: a) prise de conscience b) activités d'appropriation c) activités de simulation d) activités de créativité e) évaluation (entre pairs / individuelle). Pour ma part, j'ai raccourci quelque peu cette progression en raison du peu de rencontres que j'avais avec les étudiants. La suggestion de Moirand (1982) pourrait davantage être appliquée de façon intégrale dans un semestre complet par l'enseignant titulaire. Ma séquence didactique a donc été élaborée en fonction de la progression suivante : a) prise de conscience générale, b) mise en pratique c) évaluation et rétroaction.

Il est à noter que les activités ont porté davantage sur la prise de conscience des gestes de régulation, sur la mise en mouvement par l'utilisation du mime et du jeu de rôle et le visionnement de vidéos. Les limites de cette étude m'ont obligée à exclure toute activité nécessitant un déplacement à l'extérieur de la classe (p. ex., filmer dans la rue, De Salins, 1992) ou un projet s'échelonnant sur plusieurs rencontres (p. ex., monter un projet théâtral, Pierra, 2001), mais qui auraient eu aussi à mon avis un grand intérêt à être explorées. Je n'ai pas, non plus, été en mesure de respecter le contenu complet des activités prévues en raison des contraintes que je mentionnerai au point suivant. Les activités 18 et 21 notamment, qui consistaient à filmer l'activité 18 et à faire l'observation à la dernière rencontre, n'ont pas eu lieu.

Contenu des activités :

Première rencontre : « La sensibilisation générale au non verbal »

Cette première rencontre consiste à prendre conscience des parties du corps impliquées dans la communication non verbale. Il s'agit d'apprendre à développer une espèce de conscience méta et hétéro gestuelle qui permettra d'amorcer les prochaines rencontres.

Activité 1 (30 minutes) :

Cette activité consiste à établir un premier contact avec le groupe.

a) L'animatrice demande à trois personnes de sortir de la classe et leur explique qu'elles devront se présenter à l'ensemble du groupe. Pendant ce temps, elle explique aux autres

participants qu'ils doivent porter attention aux aspects suivants: le regard, le mouvement de la tête, les gestes, etc.

Par la suite, elle demande aux autres de relever les gestes observés chez leurs collègues (absence ou présence). Elle dresse une liste au tableau.

b) Ensuite, l'animatrice pose des questions à quelques personnes sur leur identité (nationalité, combien de temps à Montréal, etc.) et invite les autres à remarquer les gestes qu'elle fait quand elle parle (inviter une personne à prendre la parole avec sa main, regarder vers la personne, hochement de tête pour écouter, avancer vers la personne, etc.).

Activité 2 (30 minutes):

a) L'animatrice invite les participants à visionner un extrait vidéo sans le son et à observer les gestes des personnages. (épisodes de la série «Un gars, une fille.» produite par Guy A. Lepage tel que suggéré par Black, 2001) Elle demande aux apprenants d'observer les parties du corps qui sont le plus en mouvement, d'observer le regard, etc.

b) Ensuite, elle leur demande d'essayer d'imaginer de quoi parlent les interlocuteurs (Sont-ils heureux? Se chicanent-ils?). Regarder ensuite l'extrait avec le son. L'animatrice donne 5 choix de sujets parmi lesquels les apprenants doivent identifier celui qui est traité dans l'extrait. (Fidelman, 1999; De Salins, 1992)

c) La dernière partie consiste à discuter des résultats avec la classe

Deuxième rencontre : «La dimension culturelle du non verbal»

En guise d'introduction (5 minutes), l'animatrice explique aux apprenants qu'ils sont invités à tenir un journal de leurs observations du comportement non verbal dans leur environnement, dans la rue, etc. Ils seront invités à partager leurs observations au groupe à la dernière rencontre (activité proposée par Winkin, 2005 dans une démarche ethnographique).

Activité 3² (20 minutes) (inspirée d'une activité tirée de Sarah E. Upshaw dans Fantini et Fantini, 1997) :

a) L'animatrice demande aux participants, individuellement, de répondre à différentes questions portant sur le non verbal (voir appendice A). Voici quelques exemples de questions :

«D'après vous, est-il poli de couper la parole à quelqu'un lorsqu'on doit partir»;

«Est-il poli de regarder quelqu'un dans les yeux lorsqu'on lui parle»;

«Est-il impoli de couper la parole à quelqu'un lorsqu'on est dans l'obligation de partir »;

«Pensez-vous que les Québécois se touchent lorsqu'ils se parlent? Et dans votre pays d'origine; etc.»

b) Les participants doivent ensuite se placer en sous-groupes pour comparer et discuter de leurs réponses. L'activité se termine par une mise en commun des réponses avec tout le groupe.

Activité 4 (30 minutes):

a) L'animatrice demande aux participants, toujours en sous-groupes, de répondre oralement aux questions de la deuxième partie du questionnaire. Exemple :

« Avez-vous vécu des situations où vous avez éprouvé des difficultés à vous intégrer à une discussion avec des Québécois? »

b) Elle les invite à partager ensuite les anecdotes à l'ensemble du groupe.

² Les activités 3, 4 et 5 ont été regroupées dans un seul questionnaire distribué aux participants. Le contenu a été revu et adapté afin de formuler des questions claires pour les participants. Il est possible de consulter ce questionnaire à l'**appendice A** du présent travail.

Troisième rencontre : «L'écoute»

Activité 5 (10 minutes):

Comme introduction, l'animatrice montre un extrait vidéo présentant une situation liée à un problème d'écoute. (épisodes de la série «Un gars, une fille.» et «Patch Adam» en version française produit par Tom Shadyac). Elle demande aux participants d'identifier le problème.

Activité 6 (15 minutes):

Cette activité consiste en un remue-méninges.

L'animatrice demande aux participants d'identifier quels sont les signes qui démontrent clairement au locuteur que le message a été reçu et compris et ceux qui expriment un désir de poursuivre l'interaction.

Activité 7 (25-30 minutes):

Cette activité permet d'explorer différents types d'écoute (Simonet, Salzer et Soudée, 2004; Vanoye, Mouchon et Sazzarac, 1981; Arnold, 1999).

a) Les participants se placent en dyade. L'animatrice leur demande d'explorer les 5 situations suivantes (changer de personne à chaque fois) :

1. Une situation où les participants sont placés dos-à-dos: ils doivent raconter leur journée d'hier. Ils doivent observer l'effet ressenti et leurs impressions.
2. Une situation où l'écoute est distraite, où la personne se met soudainement à regarder à côté, à regarder l'heure, etc.: parlez de vos enfants ou d'un (e) ami (e).
3. Une situation où l'écoute est impassible, où il n'y a aucun mouvement ni expression: les apprenants doivent raconter leurs projets pour la semaine.
4. Une situation où la personne interrompt constamment pour poser des questions à n'importe quel moment : les apprenants doivent parler de leur fin de semaine.

5. Une situation où la personne qui écoute est concentrée et fait montre de signes d'intérêt (hoche la tête, a le regard sur le locuteur, fait des sourires, a une posture vers l'avant): les apprenants doivent raconter leurs projets pour la journée.

b) L'activité se termine par une discussion avec tout le groupe.

Quatrième rencontre : «L'écoute et comment s'ajuster au locuteur.»

Activité 8 (30 minutes):

Dans cette activité, les apprenants doivent créer des situations où l'écoute n'est pas adéquate (théâtre forum, jeux de rôle).

Les participants doivent jouer des saynètes à partir de consignes pigées sur des cartes.

a) L'animatrice présente deux enveloppes. Dans l'enveloppe indiquée «Vous parlez » se trouvent des sujets de conversation pour le participant qui tiendra le rôle de locuteur. Dans l'enveloppe indiquée «Vous écoutez» se trouvent des consignes sur l'attitude que devra adopter le récepteur (il s'agit évidemment d'attitudes qui ne favorisent pas la poursuite de l'échange). Donc, chaque participant pige une carte dans l'enveloppe appropriée en fonction du rôle qu'il veut jouer (soit la personne qui parle, le locuteur, ou la personne qui écoute, l'allocutaire.)

Exemple de consigne inscrite sur une carte indiquée **Vous parlez**: «Vous êtes dans la salle d'attente chez le dentiste et vous faites la conversation avec une personne assise à côté de vous. Vous lui racontez vos petits problèmes quotidiens.»

Exemple de consigne inscrite sur une carte indiquée **Vous écoutez**: «Vous faites semblant d'écouter, vous regardez l'heure souvent.»

b) Les deux participants doivent jouer la scène devant la classe et le «public» (les autres apprenants de la classe) doit identifier le problème.

c) Dès que le problème est identifié, une personne du groupe vient remplacer le récepteur pour corriger l'écoute et poursuivre l'échange.

Activité 9 (10 minutes):

Les activités 9 et 10 permettent à l'apprenant d'expérimenter ses limites comme récepteur.

Cette activité consiste en un remue-méninges

a) L'animatrice demande aux étudiants de penser à des raisons qui les incitent à arrêter le locuteur pour signifier ses limites.

b) Discussion en groupe.

Réponses possibles (Simonet, Salzer et Soudée, 2004): La fatigue, la difficulté à suivre la discussion, un problème d'incompréhension due à la langue; l'urgence qui implique le besoin de partir pour un rendez-vous important, un travail à terminer, la nécessité d'étudier, quelqu'un à la porte, etc.; le bavardage répétitif quand la personne vous a déjà raconté la même chose plusieurs fois; la personne change de sujet et s'éloigne de la question que vous avez posée.

Activité 10 (15 minutes):

Cette activité porte sur le non verbal utilisé pour initier un arrêt (en lien avec la prise de parole)

a) En dyade, les apprenants doivent s'exercer à signifier au locuteur leur besoin d'arrêter la discussion sans créer de malaise en utilisant le non verbal. Par exemple, une personne raconte ses vacances et l'autre personne doit arriver à lui signifier qu'elle doit partir pour un rendez-vous important.

b) L'animatrice demande à deux étudiants de faire une démonstration devant le groupe

c) Les étudiants doivent ensuite faire une mise en situation avec un locuteur natif qui parle rapidement: l'animatrice fait à l'étudiant une proposition de sortie au cinéma en parlant très rapidement, celui-ci doit signifier à la locutrice son incompréhension et demander de répéter ou d'expliquer plus simplement. L'étudiant doit donc tenter de l'arrêter avec un geste.

d) L'animatrice demande aux étudiants de faire une démonstration devant le groupe.

Cinquième rencontre : «La prise de parole»

Activité 11 (10 minutes):

De façon individuelle, les étudiants sont invités à réfléchir aux gestes qui leur permettent de prendre la parole et dans quelles situations ils sont conduits à prendre la parole.

Activité 12 (15 minutes):

a) L'animatrice demande à un étudiant d'inviter les autres personnes du groupe à venir à une fête chez lui. Ce dernier demande aux autres personnes de manifester leur intérêt.

b) Chaque personne doit ensuite expliquer ce qu'il va apporter. Les personnes doivent répondre en utilisant seulement des signes non verbaux. L'ensemble du groupe doit tenter de comprendre ce que chaque personne veut apporter pour la fête.

c) L'animatrice invite ensuite les participants à discuter de l'activité avec l'ensemble du groupe.

Activité 13 (15 minutes) :

Les participants marchent dans la classe et arrêtent quelqu'un pour lui parler. Ils doivent demander à cette personne de leur rendre un service. Exemples:

«Où se trouve le bureau de poste?»

«Je cherche le métro le plus près?»

«J'ai absolument besoin de monnaie pour passer un coup de téléphone urgent.»

L'activité devra se faire sans parler trop fort de façon à ne pas créer un effet de cacophonie.

Activité 14 (25 minutes):

a) L'animatrice divise la classe en 4 groupes. Elle donne le même sujet de discussion pour tous les sous-groupes.

b) Elle distribue un carton de couleur à chaque participant (bleu, jaune, rouge, vert), les mêmes couleurs se répètent dans chaque sous-groupe. Au signal de l'animatrice, les personnes qui ont la couleur indiquée devront changer de groupe et s'insérer dans la discussion du groupe suivant. Il est bien important de dire aux étudiants que lorsqu'il y a un changement de participant dans les sous-groupes, les autres participants poursuivent la discussion de façon naturelle.

Exemple de sujets :

«Qu'est-ce que vous pensez du mariage entre homosexuels?»

«Est-ce que vous pensez que la vie était plus facile quand les femmes ne travaillaient pas?»

«Quand on est immigrant, pensez-vous qu'il soit important de conserver les valeurs et traditions de son pays d'origine?»

Sixième rencontre : «La prise de parole dans un groupe»

Activité 15 (10 minutes) (utilisation du mime, du mouvement):

a) L'animatrice divise la classe en 4 groupes. Chaque groupe devra débattre du même sujet d'intérêt (Auger, 2004).

b) L'animatrice explique aux participants que lorsqu'ils voudront prendre la parole, ils devront exagérer le mouvement. Par exemple: «Vous vous levez spontanément, vous vous penchez vers l'avant, vous levez la main très haut, vous regardez longuement les autres participants, etc.»

Activité 16 (25 minutes):

a) Les 4 mêmes équipes devront participer à un débat avec l'ensemble des groupes. Les participants devront répondre à des questions le plus rapidement possible (filmer pour observer à la dernière rencontre). Exemple de questions: «Êtes-vous pour ou contre la légalisation de la marijuana? Que pensez-vous de l'adoption d'enfants par des couples homosexuels?»

b) Il y aura ensuite une discussion rétrospective d'environ 5 minutes.

Septième et huitième rencontre: «L'écoute et la prise de parole en action : évaluation »

Activité 17 (45 minutes):

Cette activité consiste à faire l'évaluation de l'écoute d'une autre personne. (Simonet, Salzer et Soudée, 2004)

On utilise une grille d'observation pour cette activité (Di Pietro, 2002) (voir appendice B).

a) L'animatrice demande aux participants de former des groupes de 3 (si ce n'est pas possible, il y aura 2 observateurs pour un groupe). Dans chaque groupe, chaque personne a un rôle: soit interviewer, interviewé ou observateur. Ainsi, une personne est invitée à faire une entrevue avec un nouvel immigrant afin de mieux connaître sa réalité. Pendant ce temps, la personne qui tient le rôle d'observateur devra évaluer, à l'aide d'une grille d'observation, si l'écoute de l'interviewer favorise la poursuite de l'échange. Ce dernier notera le comportement non verbal qu'utilise l'interviewer pour signifier son intérêt à la personne qu'il interroge.

b) Ensuite, on inversera les rôles.

c) L'activité se terminera par la mise en commun des commentaires des observateurs.

Sujet: Vous êtes invité à une émission de télévision portant sur la vie des immigrants au Québec

Activité 18 (40 minutes) : (jeu de rôle; méthode Wylie; Pierra, 2001; Cormanski, 2003)

L'animatrice demande aux étudiants de se placer en sous-groupes de 4 (ou un nombre au choix). Chaque groupe devra imaginer une scène de la vie quotidienne que les autres équipes devront jouer. Dans cette scène, ils devront donner des indications sur l'attitude non verbale à adopter. C'est aux participants de déterminer quelle équipe devra jouer la scène qu'ils ont imaginée.

Activité 19 (20 minutes):

Cette activité consiste à visionner la vidéo de l'activité 18 et à commenter la prise de parole.

3.3 Les instruments de mesure

Dans cette partie de la méthode, je présenterai les instruments de mesure dont je me suis servie dans le cadre de mon étude. Il s'agit du journal de bord de l'expérimentatrice (3.3.1),

des tâches d'observation du comportement non verbal (3.3.2) et des grilles d'observation (3.3.3).

3.3.1 Le journal de bord de l'expérimentatrice

Tout au long de cette étude, j'ai fait en sorte de noter régulièrement mes observations et mes réflexions dans un journal de bord. Cet exercice m'a permis d'une part de rester consciente de mon comportement et de celui des participants durant cette recherche et d'autre, d'essayer de n'omettre aucun détail important qui pourrait influencer sur les résultats de l'étude. J'ai par exemple noté les conditions entourant la période de passation des tâches d'observation du comportement non verbal, l'attitude des participants, mes appréhensions et surprises. J'ai pu observer par exemple que les participants étaient très ouverts à moi dès le début de ma recherche et que cette attitude n'était pas seulement attribuable au fait qu'ils étaient familiarisés avec ma présence. Ce journal m'a permis de conserver une attention soutenue dans ma démarche. Cet exercice est d'ailleurs suggéré par Laperrière (2003) dans une démarche d'observation directe afin de permettre une distanciation entre la chercheuse et les individus observés.

3.3.2 Les tâches d'observation du comportement non verbal

Afin de pouvoir observer le comportement non verbal des participants de l'étude ayant été exposé à la séquence didactique, je les ai soumis à deux tâches, soit une tâche avant la séquence didactique et une deuxième version de cette tâche après les activités.

Ces tâches, divisées en deux parties, sont décrites dans ce qui suit :

Partie 1: en groupe – La prise de parole

Cette première rencontre consistait à observer le nombre de prises de parole, de tentatives de prises de parole et la gestuelle que les participants utilisaient pour prendre la parole dans des sous-groupes de 4 ou 5 personnes.

Les participants avaient comme consigne de répondre quand ils avaient quelque chose à dire, sans obligation de prise de parole, ni ordre établi. Les questions étaient toutes liées à leur situation d'immigrant, leurs impressions sur le Québec, les valeurs, etc. Je voulais ainsi observer la spontanéité de prises de parole dans le groupe. Cette rencontre a été d'une durée de 10 minutes par sous-groupe. Le contenu de la deuxième tâche, c'est-à-dire celle qui a suivi la séquence didactique, était le même que celui de la première tâche. J'ai conservé le même type de questions en variant la forme afin de conserver un effet de surprise et une spontanéité dans les réponses.

Les questions étaient les suivantes :

«Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile au Québec?»

«Qu'est-ce que vous appréciez le plus?»

«Avez-vous eu des déceptions, des frustrations, des surprises en arrivant au Québec?»

«Qu'est-ce qui vous manque le plus de votre pays?»

«Pour vous, est-ce qu'il est important de conserver les valeurs et les traditions de votre culture d'origine en tant qu'immigrant?»

Partie 2: Face à face – L'écoute

Cette deuxième partie a consisté à évaluer le comportement non verbal du participant pendant l'écoute d'explications relatives à des trajets. C'est sous forme de questions à choix multiples que j'ai tenté de placer l'apprenant en situation d'écoute. Le participant devait tout d'abord écouter les trajets expliqués par l'expérimentatrice pour ensuite choisir oralement le trajet qui lui semblait le plus pertinent pour se rendre à un lieu identifié au départ. Les questions de la deuxième version de la tâche étaient sensiblement les mêmes, tel que mentionné dans la partie *prise de parole*, sauf qu'elles consistaient à identifier qu'elle était la destination d'un trajet énoncé en choisissant parmi trois choix de lieux. Les consignes consistaient à demander

aux sujets d'écouter les trajets, d'interrompre et de demander de répéter en cas d'incompréhension. Cette tâche était d'une durée de 5 minutes par personne.

Voici un exemple de question:

Consigne: Indiquez quel trajet permet de se rendre à l'endroit mentionné à partir du métro le plus près du cégep.

Pour aller au Stade Olympique :

1. Vous devez prendre le métro jusqu'à Radisson, sur la ligne verte, prendre la sortie où se trouve l'autobus 77, rester dans l'autobus environ 15 minutes et descendre devant le stade.
2. Vous prenez le métro jusqu'à la station Lionel-Groulx, vous prenez la sortie du stade. Vous marchez tout droit environ 10 minutes. Le stade est situé à droite du marché Atwater.
3. Vous prenez le métro sur la ligne verte en direction d'Honoré-Beaugrand. Vous descendez à la station Pie-IX ou Viau, tout dépend de quel côté du stade vous voulez aller. Vous marchez 10 minutes et vous voilà rendu au stade.

3.3.3 Les grilles d'observation

Afin de compiler les données tirées de mon observation des bandes vidéo des participants, j'ai utilisé une grille d'observation des *signes d'écoute* et une autre des *gestes de prise de parole* (voir appendice C). Ces grilles ont été conçues de la façon suivante:

1-La grille d'observation des *signes d'écoute* comprend, dans la première colonne, une énumération de signes (ou de gestes) généralement utilisés pour démontrer son écoute à un locuteur. Il est à noter que j'ai indiqué séparément les émissions sonores et les hochements de tête bien que ceux-ci se manifestent en général en simultané. Les émissions sonores ne constituent pas des gestes en tant que tels, mais seront considés comme des signes non verbaux qui accompagnent les hochements de tête. Le choix des signes d'écoute s'est basé sur les observations des théoriciens présentées dans le cadre théorique au point 2.2.4.1. J'ai de plus ajusté cette information à la suite de la mise à l'essai de ma grille d'observation. Il a

en effet été intéressant d'observer des gestes récurrents qui n'avaient pas été mentionnés dans les ouvrages théoriques. J'ai convenu de leur prise en compte en laissant une ouverture à la grille d'observation par la mention «Autres». Dans les 4 colonnes suivantes, j'ai indiqué des fréquences partant de l'*absence* du geste à la répartition par regroupement de fréquences où la plus élevée est de *11 fois et plus*.

2-La grille d'observation des gestes pour prendre la parole se divise comme suit. Le point a) permet d'indiquer le nombre de prises de parole observé et le point b) le nombre de tentatives de prises de parole. À cet effet, je considère important de donner quelques précisions au sujet de mon choix d'inclure l'observation des *tentatives* de prise de parole dans la grille d'observation en plus de la fréquence des *prises de parole*. Je considère comme une *tentative* de prise de parole le fait que les participants aient tenté de prendre la parole par un geste ou un commentaire ou les deux simultanément, mais que celle-ci a été reprise par une autre personne (voir Cosnier et Vaysse, 1997; Laforest, 1992). Ainsi, je ne considère pas comme une *tentative* de prise de parole le fait que le participant donne son approbation verbale ou non verbale aux propos, son désaccord, ajoute un simple mot sans véritable volonté d'élaborer plus longuement par une prise de parole ou produit des émissions sonores comme signe d'écoute tels «hum», «eh», «ah», «bon», etc. Je rappelle que le locuteur prend véritablement la parole lorsqu'il tient la «scène» et que j'adhère à cette définition. (Goffman, 1987; Laforest, 1992). En ce qui concerne le point c) de la grille, celui-ci indique des moyens gestuels utilisés pour prendre la parole. Le choix de ces gestes, de même que pour les signes d'écoute, a été déterminé à partir des ouvrages théoriques. Cette grille comporte aussi une mention «Autres» pour une observation plus étendue.

Les deux grilles d'observation ont été légèrement inspirées d'une grille élaborée par Gaudreau (1988) pour évaluer les signes de nervosité chez les enseignants. Cette grille correspond en fait à un type particulier d'analyse du non verbal qui procède de façon macro-analytique. En effet, les chercheurs en analyse du non verbal ont élaboré deux types de méthodes d'analyse (Cosnier et al., 1982) :

1 - La méthode micro-analytique :

C'est la méthode élaborée par Birdwhistell (p. ex. 1970) qui propose d'analyser les gestes par unités motrices-les kinèmes- tel qu'expliqué dans le cadre théorique. Cependant, pour cette étude, je ne considérais pas utile d'utiliser un niveau d'analyse aussi détaillé pour faire ressortir les aspects qui m'intéressaient.

2 - La méthode macro-analytique :

Cette méthode consiste à repérer des schèmes d'activités et à intégrer un ensemble de gestes utilisés pour accomplir une activité particulière.

Cosnier *et al.* (1982) donnent comme exemple les activités de *mordre* qui se manifeste par le geste prendre un objet avec force entre les dents et de *battre* qui peut se manifester, entre autres, par un avant-bras frappant avec le poing fermé.

Je privilégie donc cette dernière méthode pour cette étude en déterminant un ensemble de gestes qui permettent d'accomplir les activités de *prise de parole* et d'*écoute*. Donc, pour cette étude, les schèmes d'activités seront *l'écoute*, ce qui implique de regarder le locuteur, hocher la tête, sourire, etc. et la prise de parole, qui consiste, outre le verbal, à avancer le corps, regarder la personne qui cède la parole, prendre appui sur sa cuisse, etc.

3.4 Le déroulement

1-La mise à l'essai des instruments de mesure :

Afin de valider mes grilles d'observation et mes tâches de comportement non verbal (prétest et de posttest), j'ai fait appel à 8 apprenants de français L2 d'un autre groupe du même cégep, les 2 et 3 novembre 2005. Ces étudiants ont répondu à la tâche d'écoute et de prise de parole de la même façon que les participants de l'étude. Cet exercice a permis d'une part de vérifier la pertinence des tâches élaborées pour le prétest et le posttest et d'autre, d'ajuster le contenu des grilles d'observation. J'ai décidé du nombre de personnes pour cette mise à l'essai en

fonction de mon besoin de former des sous-groupes de 4 personnes pour la tâche de prise de parole.

2-Le prétest:

La période de prétest s'est déroulée durant la semaine du 7 novembre 2005. L'heure de passation a été en général entre 9 heures et 11 heures du matin avec quelques rencontres l'après-midi. Nous avons dû nous ajuster aux périodes de monitorat qui n'étaient que de 2 heures par jour.

La façon de procéder pour évaluer l'utilisation des éléments non verbaux des participants de l'étude avant la participation aux activités de la séquence didactique a été la suivante :

- a) Une rencontre en sous-groupes de 4 ou 5 personnes pour évaluer le comportement non verbal des participants lorsqu'ils prennent ou tentent de prendre la parole.
- b) Un entretien individuel pour évaluer les signes non verbaux lors d'une activité d'écoute.

Il est à noter que les données ont été collectées par caméra-vidéo VHS avec trépied.

3-La séquence didactique:

La séquence didactique, à savoir un ensemble d'activités consistant à favoriser le développement du comportement non verbal en L2, a été présentée aux participants du 16 novembre 2005 au 11 janvier 2006. Les activités se sont déroulées à raison de 1 ou 2 heures par semaine pendant 2 mois. J'ai obtenu la permission d'utiliser les périodes de monitorat qui sont de 2 heures par jour.

L'attitude des participants au cours de la séquence didactique a été positive dans l'ensemble. Ils ont en fait été très coopératifs dès le début de la recherche. Voici quelques informations sur le déroulement des activités qui donnent des précisions sur la participation des apprenants (extrait de mon journal de bord) :

1^{ère} rencontre: l'attitude des participants lors des activités a été positive et ils ont démontré une bonne participation. Il y a eu une période d'ajustement de ma part et des participants pour se sentir réciproquement à l'aise et ainsi créer un climat plus détendu lors des activités.

2^{ème} rencontre: la participation des étudiants a été tout d'abord timide pour ensuite se concentrer entièrement sur le sujet de l'activité. Les échanges ont donc été très pertinents et intéressants.

Par la suite, la participation des étudiants a été très influencée par l'heure des rencontres. Voici comment s'organise une journée de cours au cégep: il y a trois périodes de 2 heures dans la journée : de 9 à 11h, de 11h à 14h avec 1 heure pour le dîner et de 14h à 16h. Tel que déjà mentionné, je n'avais accès qu'aux périodes de monitorat donc l'heure des rencontres a parfois varié ce qui a eu un effet sur la participation des apprenants. Par exemple, en raison des contraintes mentionnées plus haut, j'ai dû faire l'activité finale le vendredi en dernière période (seul moment possible de rencontre avant la semaine d'examens des apprenants). C'est donc avec des participants très fatigués qu'a été conclu l'ensemble des rencontres.

Les difficultés et contraintes rencontrées que je considère importantes à mentionner sont les suivantes. D'abord, une tempête de neige et le verglas ont retardé les rencontres en raison du nombre d'absences. La session était très rapide, de novembre à janvier. Comme j'avais besoin d'une période de 2 mois d'intervalle entre le posttest et le prétest, il était d'une grande importance de ne pas trop jouer sur les délais. J'ai donc dû faire des rencontres de 2 heures par semaine, prévues au départ de 1 heure, pour accélérer le processus et ainsi entrer dans le temps. Ensuite, le cégep a fermé ses portes pendant 2 semaines pour la période des fêtes et, enfin, la grève des employés a retardé la deuxième rencontre. De cette façon, les sujets du groupe à l'étude n'ont pas pu participer aux activités de façon continue ce qui a pu influencer sur l'intégration des notions et donc sur les résultats.

4-Le posttest

Je rappelle qu'afin d'observer l'effet de la séquence didactique sur le comportement des apprenants, j'ai soumis les participants à une tâche similaire à celle du prétest, divisée en

deux parties. Cette période s'est tenue du 13 au 23 janvier 2006. Les mêmes conditions que pour le prétest s'appliquent ici, c'est-à-dire que l'heure de participation au posttest dépendait davantage de l'heure de la période de monitorat que de mon propre choix.

3.5 Le dépouillement des données

Après avoir rencontré tous les participants pour l'évaluation des signes d'écoute en individuel et pour l'évaluation de la prise de parole, avant et après la séquence didactique, en me concentrant sur les aspects non verbaux de la communication, j'ai procédé à l'observation des données. Tel que précisé au point précédent, j'ai collecté mes données sur vidéocassette. Afin de faciliter l'observation en favorisant une meilleure qualité d'image de la bande vidéo, j'ai converti les données sur disque DVD.

J'ai effectué un premier visionnement pour observer les signes d'écoute du prétest et par la suite du posttest. Le test de prise de parole a été observé en deuxième lieu. J'ai commencé à remplir mes grilles d'observation et j'ai pris des notes. Pour chaque geste observé, j'ai inscrit un trait dans la grille. J'ai par la suite additionné le nombre d'occurrences, donc le nombre de traits inscrits, pour chaque geste. J'ai aussi inscrit toute observation jugée pertinente et commentaire pouvant influencer le traitement des données. J'ai enfin répété le visionnement une deuxième fois afin d'éviter tout problème d'interprétation lors de la prise en note. Afin d'éviter davantage de commettre des erreurs de codages et par la suite d'interprétation de données, il aurait été préférable d'utiliser un accord interjuge. Les limites de cette recherche, entreprise dans le cadre d'un travail universitaire de niveau maîtrise, n'ont pas permis de conserver cette option. Par ailleurs, l'observation a eu lieu avec et sans le son afin de me concentrer davantage sur le langage corporel et ainsi apporter une précision de codage supplémentaire.

La tâche d'écoute a été nettement plus simple à observer que la tâche de prise de parole parce que je n'avais qu'un seul sujet à considérer à la fois, à un rythme moins accéléré, contrairement à ce que j'ai rencontré parfois lors de l'observation des sous-groupes. Notons qu'il a été important lors de l'observation du test d'écoute d'éviter de confondre les gestes

adaptateurs et les gestes expressifs avec des signes d'écoute (voir dans le cadre théorique, 2.2.3). Par exemple, un changement de posture pendant le test n'est pas nécessairement un signe d'écoute. Il me fallait distinguer le moment où le participant change de posture pour se placer dans une meilleure disposition pour écouter du moment où il se déplace en raison d'un inconfort dû à la chaise. Ainsi, je n'ai pas noté systématiquement tous les gestes observés, mais bien ceux qui permettaient de démontrer l'écoute de l'allocutaire.

En ce qui concerne l'observation de la tâche de prise de parole, j'ai dû répéter plusieurs fois le visionnement en raison de nombreux chevauchements de parole des participants, dans le groupe expérimental notamment. L'observation de la fréquence des tentatives de prise de parole a elle aussi nécessité une attention toute particulière et de nombreux visionnements et écoutes pour les mêmes raisons.

3.6 La présentation et le traitement statistique des données

Le déroulement de l'analyse des données a eu lieu en deux étapes. J'ai tout d'abord rassemblé mes résultats sous forme de tableaux afin de présenter, de façon descriptive, mes observations. Afin de comparer les résultats de mon observation du comportement non verbal des participants des deux groupes lors du prétest et du posttest et de le faire ensuite entre eux, j'ai soumis mes données à un traitement statistique. C'est le test bilatéral exact de Wilcoxon qui a permis de comparer les taux d'augmentation et l'intensité d'augmentation entre les tests et entre les groupes pour les signes d'écoute et la prise de parole. Ce test non paramétrique est utilisé lorsque la distribution des données n'est pas normale. Comme il ne dispose pas de distribution connue, le test de Wilcoxon se base sur un système de rangs. Ainsi, la comparaison s'est effectuée en ordonnant 26 participants et en comptant le rang moyen correspondant au résultat par rapport à l'ensemble du groupe. Ensuite le test exact de Fisher a permis de comparer les pourcentages d'augmentation des signes d'écoute, des prises de parole, des tentatives de prises de parole et des signes non verbaux utilisés pour prendre la parole observés chez les participants. Ce test est utilisé pour vérifier si l'association entre deux variables dichotomiques est statistiquement significative. Enfin, la comparaison des moyennes de signes d'écoute de façon globale entre les tests et entre les groupes a été

soumise au test t bilatéral de Student. Ce test permet de comparer des moyennes entre 2 échantillons.

En résumé, j'ai présenté dans ce chapitre les informations relatives au déroulement de l'expérimentation de cette recherche tels, le choix des participants, les outils ayant permis de procéder à ma collecte de données ainsi que le contexte de réalisation. Dans le chapitre suivant, je rendrai compte des résultats de cette étude. Mon analyse me permettra, par la suite, de répondre à la question de recherche énoncée dans la problématique.

QUATRIÈME PARTIE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Chapitre IV

Présentation et analyse des résultats

Nous retrouverons dans ce chapitre, les résultats de mon observations des périodes de prétest et de posttest auxquelles ont participé le groupe témoin et le groupe expérimental. C'est à partir de mes deux grilles (voir appendice C) que j'ai observé le comportement non verbal des participants. Je rappelle que le groupe expérimental a été sensibilisé au non verbal à raison de 8 heures d'activités sur une période de 2 mois. Je présenterai d'abord la description du comportement non verbal observé lors des deux tests, soit pour l'évaluation des signes d'écoute et de la prise de parole. C'est ensuite par le traitement statistique des données que je vais comparer l'effet du comportement non verbal avant et après le traitement expérimental et en validant ces résultats par une mise en parallèle avec le groupe témoin. Cette analyse des résultats me permettra de répondre à la question de recherche énoncée dans la problématique. Je pourrai ainsi vérifier si le traitement expérimental a eu un impact sur le comportement non verbal des participants du groupe expérimental.

4.1 Présentation des observations

4.1.1 Les signes d'écoute

Dans cette partie, je présenterai les résultats de mon observation des signes d'écoute lors du prétest et du posttest chez les participants du groupe témoin et du groupe expérimental.

4.1.1.1 Le groupe témoin

Je présenterai d'abord la fréquence des signes d'écoute observée chez les participants du groupe témoin lors du prétest et du posttest. Voici le résultat de mon observation. Il est à noter que le tableau 4.1 comporte les occurrences pour chaque signe d'écoute. Celles-ci sont présentées pour chaque participant selon le signe lors du prétest et du posttest.

Tableau IV.1 Fréquence des signes d'écoute dans le groupe témoin

Part.	1-Hochement de tête		2-Geste de la main		3-Mimique		4-Emissions sonores	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	6 à 10 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois
2	6 à 10 fois	11 et +	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence
3	6 à 10 fois	11 et +	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
4	6 à 10 fois	6 à 10 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	6 à 10 fois	6 à 10 fois
5	1 à 5 fois	6 à 10 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
6	11 et +	6 à 10 fois	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	6 à 10 fois
7	11 et +	11 et +	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	Absence
8	11 et +	11 et +	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence
9	6 à 10 fois	11 et +	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence
10	6 à 10 fois	6 à 10 fois	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence
11	6 à 10 fois	11 et +	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois
12	1 à 5 fois	6 à 10 fois	Absence	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence
13	6 à 10 fois	6 à 10 fois	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence
14	11 et +	11 et +	Absence	Absence	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois

Part.	5-Mouvement des lèvres		6-Changeement de posture		7-Sourire		8-Froncement de sourcils	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
2	Absence	Absence	Absence	Absence	6 à 10 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
3	Absence	Absence	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois
4	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	6 à 10 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence
5	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence
6	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois
7	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
8	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
9	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence
10	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
11	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
12	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
13	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
14	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois

À la lumière des données présentées au tableau 4.1, il est possible d'observer que tous les participants ont utilisé des hochements de tête pour signifier leur écoute à une fréquence de 6 et plus à l'exception des participants 5 et 12 avec une fréquence inférieure à 5 lors du prétest. Lors du posttest, un seul participant a démontré une fréquence de hochements de tête inférieure 6. Il est à noter que les hochements de tête observés étaient parfois accompagnés de "oui" ou "ok". C'est le signe qui a été le plus présent chez les participants.

Les gestes de la main ont été présents chez les participants 3 et 11 lors du prétest, donc chez seulement 2 participants et chez les participants 7 et 12 lors du posttest.

Les mimiques étaient présentes chez les participants 1, 4, 5 et 14 lors du prétest, soit chez 4 personnes et chez les participants 1, 3, 4, 5, 8, 11 et 12 donc 7 personnes. Il est à noter que la fréquence était inférieure à 6 dans tous les cas.

Les émissions sonores ont été utilisées par les participants 3, 4, 6 et 14 lors du prétest, soit 4 personnes sur 14 et par les participants 1, 3, 4, 6, 11, 14 lors du prétest, c'est-à-dire par 6 personnes.

Les mouvements des lèvres observés ont été variés. Parmi les mouvements observés, j'ai pu voir la répétition des propos du locuteur, le fait de rentrer les lèvres vers l'intérieur, le fait de se mordre la lèvre supérieure et de faire la moue. Notons que ce signe a été présent lors du prétest chez les participants 4, 5, 8, 11, 12 et 14, soit chez 6 participants et lors du posttest chez les participants 4, 6, 7, 11, 12, 13 et 14, c'est-à-dire chez 7 participants.

En ce qui concerne la nature des changements de posture observés pour l'écoute, j'ai noté une posture vers l'avant pour mieux entendre. Ce signe a été observé chez les participants 1, 3, 4, 6, 8, 9, 12 et 13 lors du prétest, soit chez 8 participants et chez les participants 1, 9, 10, 11, 12 lors du posttest, c'est-à-dire chez 5 participants.

Le sourire, pour sa part, a été noté chez 11 personnes sur 14 lors du prétest, soit les participants 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13 et 14 et chez 12 personnes lors du posttest, c'est-à-dire les participants 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 et 14.

Enfin, les froncements de sourcil ont été observés chez 9 participants lors du prétest, soit 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10 et 12 et le même nombre lors du posttest, soit chez les participants 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12 et 14.

- *Le regard*

Bien que le regard n'ait pas été observé en termes de fréquences, il a été important de relever ses particularités. Ainsi, dans le groupe témoin, le regard est resté relativement constant, dirigé vers la chercheuse, chez tous les participants. En ce qui concerne la nature de ces regards, j'ai noté qu'il était dirigé vers le haut pour réfléchir chez les participants 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12 et 13 donc chez 10 personnes. De plus, il était parfois dirigé vers le bas chez les participants 2 et 5 et parfois sur le côté pour les sujets 9 et 11.

- *Autres gestes observés*

J'ai pu observer d'autres gestes pouvant être reliés à une certaine attitude d'écoute comme le croisement et le décroisement des bras chez les participants 1, 11, 12 et 14. Le menton est appuyé dans la main chez les participants 1, 8, 12 et 14 et une posture penchée vers l'avant pour les participants 1, 8 et 11. J'ai aussi noté que la tête est penchée sur le côté chez les participants 2, 6, 9, 12 et 13, penchée vers l'avant chez les participants 7, 8 et 11 et balancée de gauche à droite chez le participant 4. Enfin, les yeux sont plus petits chez les participants 2 et 4.

4.1.1.2 Le groupe expérimental

Voici dans le tableau 4.2 les résultats de mon observation des signes d'écoute chez les participants du groupe expérimental lors du prétest et du posttest. Je rappelle que les signes d'écoute répertoriés dans ce tableau correspondent aux signes identifiés au préalable dans la

grille d'observation. Tout comme dans le tableau 4.2, je présenterai les occurrences de signes d'écoute pour chaque participant lors des deux périodes de test.

Tableau IV.2 Fréquence des signes d'écoute dans le groupe expérimental

	1-Hochement de tête	2-Geste de la main	3-Mimique	4-Émissions sonores
1	Prétest 11 et +	Posttest 11 et +	Prétest Absence	Posttest Absence
2	6 à 10	11 et +	Absence	1 à 5 fois
3	11 et +	11 et +	Absence	11 et +
4	6 à 10	11 et +	Absence	6 à 10 fois
5	6 à 10	6 à 10	Absence	1 à 5 fois
6	11 et +	11 et +	Absence	1 à 5 fois
7	6 à 10	6 à 10	Absence	1 à 5 fois
8	11 et +	11 et +	Absence	6 à 10 fois
9	6 à 10	11 et +	Absence	6 à 10 fois
10	6 à 10	11 et +	Absence	1 à 5 fois
11	6 à 10	11 et +	Absence	1 à 5 fois
12	1 à 5 fois	6 à 10	Absence	1 à 5 fois

	<i>5-Mouvement des lèvres</i>		<i>6-Changement de posture</i>		<i>7-Sourire</i>		<i>8-Froncement de sourcils</i>	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois
2	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence	6 à 10 fois	Absence	1 à 5 fois
3	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	6 à 10 fois	Absence	1 à 5 fois
4	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
5	Absence	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	6 à 10 fois
6	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	6 à 10 fois
7	Absence	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
8	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois
9	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	6 à 10 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
10	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	6 à 10 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
11	Absence	6 à 10 fois	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
12	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois

Le tableau 4.2 nous permet d'observer que les hochements de tête ont été présents lors du prétest chez tous les participants avec une fréquence de 6 ou plus à l'exception du participant 12 avec une fréquence inférieure à 6. Lors du posttest, tous les participants ont utilisé les hochements de tête comme signe d'écoute avec une fréquence supérieure à 6. Ce signe a été, de toute évidence, le plus présent dans le groupe expérimental.

Les gestes de la main ont été absents chez tous les participants lors du prétest et présents chez les participants 5, 10 et 11 lors du posttest, soit chez 3 participants.

Les mimiques ont été absentes chez tous les participants lors du prétest à l'exception du participant 5. Lors du posttest, ce signe était présent chez 9 participants sur 12, c'est-à-dire absent pour les participants 1, 3 et 8 seulement.

Les émissions sonores ont été notées chez 6 étudiants lors du prétest, c'est-à-dire les participants 1, 2, 3, 8, 10 et 12 et chez 9 étudiants lors du posttest, soit les participants 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 et 12.

Les mouvements de lèvres, pour leur part, étaient présents chez 2 participants seulement lors du prétest, c'est-à-dire les participants 1 et 4 et chez 6 participants lors du posttest, soit les étudiants 3, 5, 7, 8, 9 et 11. En ce qui concerne la nature des mouvements de lèvres observés, j'ai noté que certains se mordent la lèvre inférieure, d'autres se répètent les paroles du locuteur, se mangent la joue ou font la moue.

J'ai constaté que 4 étudiants ont effectué un changement de posture lors du prétest, soit les participants 1, 3, 10 et 12 et 5 étudiants lors du posttest, c'est-à-dire les participants 4, 5, 7, 10 et 12.

Le sourire a été noté chez 7 personnes sur 12 lors du prétest, soit les participants 1, 3, 4, 5, 7, 8 et 10 et chez 11 personnes lors du posttest, c'est-à-dire les participants 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12.

Enfin, 3 personnes seulement n'ont pas fait usage de froncements de sourcil lors du prétest, soit les participants 1, 2 et 3. Ce signe à par ailleurs été présent chez tous les participants lors du posttest.

- *Le regard*

Tous les participants ont conservé un regard relativement constant, dirigé vers la chercheuse, au cours des tests. Le participant 5 avait cependant un regard fuyant au début de chaque entretien qui est ensuite devenu constant tout au long du déroulement des tests. Voici certaines variantes du regard observées pendant les tests: le regard était parfois dirigé vers le haut pour réfléchir chez les participants 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 et 12 donc chez 10 participants. Il était aussi dirigé par moments vers le bas pour les participants 2, 5 et 12 soit chez 3 participants et le regard se promène pour le participant 9.

- *Autres gestes observés*

Parmi les autres gestes pouvant agir comme signe d'écoute, j'ai observé que les yeux deviennent plus petits chez les participants 3 et 9 lors du posttest seulement, ce même signe se retrouve chez le participant 8 lors du prétest avec une absence au posttest et la même chose pour le sujet 10 au cours des deux tests. Les participants 1 et 4 avancent légèrement la tête, le participant 4 lève le menton lors du prétest et ne le fait pas au posttest. J'ai aussi noté que le participant 7 tend l'oreille lors du posttest avec absence au prétest et que le participant 10 appuie son menton sur son poing lors du prétest seulement.

4.1.2 La prise de parole

Le deuxième test consistait à évaluer la fréquence des prises de parole, des tentatives de prises de parole et des moyens non verbaux utilisés lors de la prise de parole dans des sous-groupes de 4 personnes. Voyons les résultats de mon observation du groupe témoin et ensuite du groupe expérimental.

4.1.3 Le groupe témoin

Voici les résultats de mon observation du nombre de prises de parole, de tentatives de prises de parole ainsi que des gestes non verbaux utilisés pour prendre la parole chez les participants du groupe témoin. Voyons d'abord, dans le tableau 4.3, la fréquence de prises de parole et de tentatives de prise de parole pour chaque participant lors du prétest et du posttest.

Tableau IV.3 Nombre de prises de parole et de tentatives dans le groupe témoin

Participants	<i>Nombre de prises de parole</i>		<i>Nombre de tentatives</i>	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	4	3	1	1
2	1	3	0	0
3	1	1	0	0
4	1	2	0	0
5	3	3	0	0
6	2	2	0	0
7	2	1	1	1
8	7	5	0	0
9	2	2	2	1
10	4	3	1	0
11	3	2	0	0
12	4	3	0	0
13	2	2	0	0
14	5	3	3	1

Le tableau 4.3 permet d'observer que les participants 2, 3, 4 ont obtenu la plus faible fréquence de prises de parole lors du prétest et que lors du posttest, ce sont les participants 3 et 7 qui ont été les plus faibles. Deux étudiants seulement ont pris la parole 5 fois ou plus lors du prétest, soit les participants 8 et 14, et un seul l'a fait lors du posttest avec une fréquence de 5 pour le participant 8. En ce qui concerne les tentatives de prises de parole, il est possible

de noter que 5 étudiants ont tenté de prendre la parole lors du prétest, soit les participants 1, 7, 9, 10 et 14, et que 4 l'ont fait lors du posttest, c'est-à-dire les participants 1, 7, 9 et 14.

Voyons maintenant, dans le tableau 4.4, les résultats de mon observation des signes non verbaux utilisés pour prendre la parole dans le groupe témoin. Le tableau 4.4 présente, pour chaque participants, les occurrences des signes de prises de parole identifiés au départ dans la grille d'observation lors du prétest et du posttest.

Tableau IV.4 Fréquence des signes de prise de parole dans le groupe témoin

Participants	1-Se redresser		2-Position d'appui		3-Le regard		4-S'avancer	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
2	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence
3	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence
4	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
5	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
6	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
7	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence
8	Absence	Absence	Absence	Absence	6 à 10 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
9	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
10	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
11	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
12	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
13	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
14	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence

Participants	5-Mouvements de tête		6 a) Emissions sonores		6 b) Sourire et rire	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence
2	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois
3	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	Absence
4	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	Absence
5	Absence	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois
6	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence
7	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	Absence
8	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	Absence
9	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	Absence
10	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	Absence
11	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	Absence
12	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence	Absence
13	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
14	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence

Au regard des résultats du tableau 4.4, il est possible de noter que le geste de se redresser a été présent chez 3 étudiants lors du prétest, soit les participants 2, 9 et 12, et chez 6 étudiants lors du posttest, c'est-à-dire les participants 1, 2, 3, 6, 11 et 12.

La position d'appui n'a été notée chez aucun participant et ce, lors des deux périodes de tests.

Le regard, pour sa part, a été très présent chez tous les participants. Il a été absent chez un seul étudiant lors du prétest, soit le participant 2. J'ai noté une fréquence supérieure à 5 regards chez le participant 8 seulement, lors du prétest. Ce signe a été le plus utilisé par les participants du groupe témoin. Parmi les types de regards observés, j'ai noté que le regard se tourne parfois vers la chercheuse, qu'il se dirige parfois vers la personne à laquelle le participant va prendre le tour de parole, que le regard consulte aussi l'ensemble du groupe pour ensuite se tourner vers la chercheuse et, finalement, se dirige vers le haut lorsque le locuteur cherche ses mots avant de commencer.

Le geste de s'avancer pour prendre la parole a été plutôt rare dans ce groupe. En effet, 3 participants l'ont utilisé lors du prétest, soit les participants 2, 3 et 7, et aucun lors du posttest.

Enfin, les mouvements de tête étaient présents chez 7 étudiants lors du prétest, soit les participants 1, 4, 8, 9, 11, 13 et 14, et chez 11 participants lors du posttest, c'est-à-dire les participants 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11. Les mouvements de tête observés ont été les suivants : la tête peut être tournée vers le haut et le menton vers l'avant; la tête est penchée sur le côté, elle peut effectuer des hochements d'approbation; la tête est parfois redressée, certains sujets vont tourner la tête et, enfin, faire des petits mouvements vers le bas.

- *Autres gestes observés*

Les autres signes non verbaux pour prendre la parole que j'ai observés chez les participants du groupe témoin avec une fréquence importante sont les émissions sonores, le sourire et le rire. Notons que ces signes apparaissent dans le tableau descriptif sans toutefois avoir été

retenus pour le traitement statistique. Pour ce dernier, je me suis limité aux signes prédéfinis dans la grille d'observation.

En ce qui concerne les émissions sonores, ce signe a été observé chez 5 étudiants lors du prétest, soit les participants 6, 7, 9, 13 et 14, et chez 4 étudiants lors du posttest, soit les participants 1, 5, 13 et 14. Les émissions sonores relevées sont hum », « eh » et « ah ». Le sourire ou le rire a, pour sa part, été noté chez 6 étudiants lors du prétest, c'est-à-dire les participants 3, 5, 7, 9, 10 et 14 et chez 2 étudiants lors du posttest, soit les participants 2 et 5.

Les autres signes non verbaux observés sont le claquement de la langue chez les participants 3, 11 et 12 lors du posttest seulement; une longue inspiration pour les participants 6 et 12 lors du posttest seulement et le participant 10 lors des deux tests ; le participant 8 va bouger les mains et faire des mimiques.

4.1.4 Le groupe expérimental

Voyons dans cette prochaine partie les résultats de mon observation du nombre de prises de parole, de tentatives de prises de parole ainsi que de la fréquence des moyens non verbaux utilisés pour prendre la parole chez les participants du groupe expérimental. Voyons, dans le tableau 4.5, le nombre de prises de parole et de tentatives de prises de parole pour chaque participants lors du prétest et du posttest.

Tableau IV.5 Nombre de prises de parole et de tentatives dans le groupe expérimental

Participants	<i>Nombre de prises de parole</i>		<i>Nombre de tentatives</i>	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	3	3	4	2
2	4	3	2	2
3	5	6	2	2

4	3	6	2	2
5	6	8	4	2
6	5	8	3	3
7	2	6	0	1
8	4	5	3	2
9	4	4	1	1
10	6	6	3	3
11	4	4	1	0
12	6	6	2	3

À la lumière du tableau 4.5, les résultats démontrent que 5 étudiants ont pris la parole 5 fois ou plus lors du prétest, soit les participants 3, 5, 6, 10 et 12, et que 8 étudiants ont eu le même rendement lors du posttest, c'est-à-dire les participants 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 et 12. La plus faible fréquence se retrouve chez le participant 7 avec deux prises de parole lors du prétest et la plus haute fréquence chez les participants 5 et 6 avec huit prises de parole. Les tentatives de prises de parole ont été observées, pour leur part, chez tous les participants sauf deux, soit les participants 7 (prétest) et 11 (posttest). Deux étudiants ont tenté de prendre la parole 4 fois lors du prétest, ce qui représente la fréquence la plus élevée.

Voyons ensuite, dans le tableau 4.6, les résultats de mon observation de la fréquence des moyens non verbaux utilisés pour prendre la parole dans le groupe expérimental. De la même façon que pour le groupe témoin, les fréquences de signes non verbaux seront présentées par participant lors du prétest et du posttest.

Tableau IV.6 Fréquence des signes non verbaux de prise de parole dans le groupe expérimental

Participants	<i>1-Se redresser</i>		<i>2-Position d'appui</i>		<i>3-Le regard</i>		<i>4-S'avancer</i>	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois
2	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
3	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	6 à 10 fois	Absence	Absence
4	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	6 à 10 fois	Absence	Absence
5	Absence	Absence	Absence	Absence	6 à 10 fois	6 à 10 fois	Absence	Absence
6	Absence	Absence	Absence	Absence	6 à 10 fois	6 à 10 fois	Absence	Absence
7	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
8	Absence	Absence	Absence	Absence	6 à 10 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois
9	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
10	Absence	Absence	Absence	Absence	6 à 10 fois	6 à 10 fois	Absence	Absence
11	Absence	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
12	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	6 à 10 fois	6 à 10 fois	Absence	Absence

Participants	5-Mouvements de tête		6 a) Émissions sonores		6 b) Sourire et rire	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
1	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois
2	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois
3	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	Absence
4	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	1 à 5 fois	1 à 5 fois
5	1 à 5 fois	6 à 10 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence
6	1 à 5 fois	6 à 10 fois	Absence	Absence	Absence	Absence
7	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois
8	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	Absence
9	Absence	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence
10	1 à 5 fois	1 à 5 fois	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence
11	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois
12	Absence	1 à 5 fois	Absence	Absence	Absence	1 à 5 fois

À la lumière des résultats présentés dans le tableau 4.6, le geste de se redresser a été absent chez tous les participants sauf chez l'étudiant 12 lors du prétest et a été présent chez 3 participants lors du posttest, c'est-à-dire chez les étudiants 1, 4 et 12.

Tout comme dans le groupe témoin, la position d'appui n'a été observée chez aucun des participants du groupe expérimental. Par ailleurs, le regard, lui, a été utilisé par tous les participants avec une fréquence supérieure à 5 pour les participants 5, 6, 8, 10 et 12, soit chez 5 participants, pour le même rendement lors du posttest chez les participants 3, 4, 5, 6, 10 et 12, c'est-à-dire chez 6 participants. Les divers regards que j'ai observés chez les sujets sont les suivants: certains regardaient la personne qui leur assigne le tour de parole; d'autres regardaient la chercheuse; les sujets dirigeaient le regard vers le haut ou promenaient leur regard.

Le geste d'avancer a été absent chez tous les participants lors du prétest et présent chez les participants 1 et 8 lors du posttest.

Enfin, des mouvements de tête ont été notés chez 7 étudiants lors du prétest, soit les participants 1, 2, 3, 5, 6, 8 et 10, et chez tous les participants lors du posttest. Les mouvements de tête que j'ai relevés sont les suivants : certains participants hochaient la tête en signe d'approbation; d'autres levaient la tête; d'autres la tournaient; et enfin certains la levaient vers le haut et l'avançaient légèrement.

- *Autres*

De même que pour le groupe témoin, j'ai inclus dans le tableau 4.6 les émissions sonores ainsi que le sourire et le rire sans que ces données n'aient été retenues pour le traitement statistique. Par ailleurs, ces données pourront être considérées dans la discussion lors de l'analyse des résultats. Ainsi, les émissions sonores étaient présentes chez 2 participants lors du prétest, soit les étudiants 5 et 8, et chez 3 participants lors du posttest, c'est-à-dire chez les étudiants 8, 9 et 10. Le sourire, pour sa part, a été observé chez 3 participants lors du prétest, soit les étudiants 1, 3 et 4 et chez 6 participants lors du posttest, c'est-à-dire les étudiants 1, 2, 4, 7, 11 et 12.

Les autres éléments non verbaux pour prendre la parole que j'ai observés chez les participants du groupe expérimental sont les suivants. Tout d'abord, le claquement de la langue était présent chez les participants 3, 5 et 6, lors du posttest uniquement et chez le participant 7 lors du prétest seulement. J'ai noté aussi une longue inspiration pour les participants 4, 5 et 6 lors du posttest seulement, le participant 12 lors du prétest seulement et 10 lors des deux tests. Le raclement de gorge était présent chez le sujet 5 seulement lors du prétest et enfin, le sujet 8 levait les épaules.

Nous avons vu dans cette partie la présentation descriptive du comportement non verbal observé chez les participants des deux groupes relativement à leur participation aux tâches d'écoute et de prise de parole. La prochaine partie consistera à présenter les mêmes données, mais cette fois traitées de façon statistique afin de permettre une comparaison entre les deux périodes de tests et entre les groupes.

4.2 Analyse statistique des résultats

Afin de vérifier s'il y a eu une différence significative entre les résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe témoin, les données tirées de mes observations ont été soumises à un traitement statistique. De la même façon que pour la présentation descriptive des résultats, je traiterai des signes d'écoute en premier lieu pour ensuite analyser les résultats du test de prise de parole.

4.2.1 Les signes d'écoute

Dans cette partie, je présenterai les résultats des tests statistiques pour la tâche d'écoute. Voyons d'abord dans le tableau 4.7, s'il y a eu une différence significative des signes d'écoute entre le prétest et le posttest pour chaque groupe séparément.

Tableau IV.7 Signe d'écoute entre les 2 tests pour chaque groupe

Signes **	Expérimental				Contrôle			
	nbr (-)*	nbr (+)*	M	p-valeur	nbr (-)*	nbr (+)*	M	p-valeur
1	0	6	3	0.031	2	6	2	0.289
2	0	3	1.5	0.250	2	2	0	1.000
3	0	8	4	0.008	1	4	1.5	0.375
4	0	7	3.5	0.016	0	3	1.5	0.250
5	2	6	2	0.289	2	3	0.5	1.000
6	2	3	0.5	1.000	5	2	-1.5	0.453
7	1	7	3	0.070	2	1	-0.5	1.000
8	0	5	2.5	0.063	2	2	0	1.000

*nbr négatif = nombre de sujet dont le prétest est supérieur au posttest; nbr positif = nombre de sujets dont le posttest est supérieur au prétest.

** Les signes d'écoute sont: 1) hochement de tête 2) geste de la main 3) mimiques 4) émissions sonores 5) mouvement des lèvres 6) changement de posture 7) sourire 8) froncement de sourcils

Le tableau 4.7 indique qu'il existe une différence significative dans le groupe expérimental entre le prétest et le posttest pour les hochements de tête, les mimiques et les émissions sonores et une tendance significative pour le sourire et les froncements de sourcils. Le groupe témoin, par contre, ne démontre aucune augmentation significative des signes d'écoute entre le prétest et le posttest.

Afin d'effectuer une comparaison exacte et détaillée des deux groupes, j'ai comparé ensuite l'augmentation des signes d'écoute entre les deux groupes en procédant en deux étapes. La première partie du tableau 4.8 présente la comparaison des pourcentages de participants du groupe témoin et du groupe expérimental qui ont augmenté leur fréquence de signes d'écoute lors du posttest en utilisant le test exact de Fisher. La deuxième partie présente la comparaison de l'intensité d'augmentation à partir du test bilatéral exact de Wilcoxon pour deux échantillons indépendants avec rangs moyens selon le groupe. Ce présente les signes d'écoute indiqués dans la grille d'observation que j'ai utilisée. Le test statistique a aussi

calculé un résultat additif global (minimum= 0 et maximum= 24) qui est la somme des huit résultats des composantes des signes d'écoute.

Tableau IV.8 Les signes d'écoute non verbaux: comparaison des 2 groupes

Signes *	Taux augmentation			Intensité augmentation			
	Témoin	Exp	p-valeur	Témoin	Exp	S	p-valeur
1	43%	50%	1.000	12.6	14.5	174	0.567
2	14%	25%	0.635	12.2	15.0	180	0.277
3	29%	67%	0.113	10.8	16.7	200	0.046
4	21%	58%	0.105	11.2	16.2	194.5	0.082
5	21%	50%	0.218	12.0	15.2	182.5	0.261
6	14%	25%	0.635	12.1	15.1	181.5	0.356
7	7%	58%	0.009	10.5	17.0	204.5	0.012
8	15%	42%	0.190	11.4	16.0	192	0.084

S = somme des rangs du groupe expérimental;

* Les signes d'écoute sont: 1) hochement de tête 2) geste de la main 3) mimiques 4) émissions sonores 5) mouvement des lèvres 6) changement de posture 7) sourire 8) froncement de sourcils

Le tableau 4.8 démontre que la différence d'intensité d'augmentation des mimiques et des sourires entre les groupes a été significative en faveur du groupe expérimental. La différence d'augmentation entre les groupes pour le rire a aussi été significative avec avantage du groupe expérimental. De plus, parmi tous les signes observés, l'écart le plus important entre les deux groupes est le sourire, celui-ci a en effet subi 7% d'augmentation et un rang moyen de 10.5 par rapport à l'ensemble du groupe pour l'intensité d'augmentation dans le groupe témoin et de 58% dans le groupe expérimental et 17 de rang moyen pour l'intensité d'augmentation. Une cause possible de cette plus forte augmentation du sourire chez les participants du groupe expérimental pourrait être attribuable à la baisse d'anxiété engendrée par leur participation aux activités. Beaudoin (1999) mentionnait à cet effet que des activités en classe telles que le jeu de rôle, les entrevues, le discours spontané d'opinion, etc. peuvent contribuer à diminuer l'anxiété langagière chez les apprenants d'une L2. Il est aussi possible,

tel que je le préciserai plus loin dans l'analyse des résultats, que cette hausse soit due à une familiarité entre les participants et la chercheuse (aussi animatrice des activités.).

Nous constatons aussi que la différence d'intensité d'augmentation des émissions sonores et des froncements de sourcils entre les groupes annonce une tendance significative en faveur du groupe expérimental. J'avancerai ici la possibilité que cette tendance aurait pu devenir significative si les participants avaient été plus nombreux dans cette étude. Pour tous les autres signes d'écoute, il est possible d'observer une augmentation plus forte de la part des participants du groupe expérimental, mais de façon statistiquement non significative. L'écart des hochements de tête entre les deux groupes est de seulement 7%, avec un avantage pour le groupe expérimental. Ce dernier signe reste l'écart le moins significatif. Tous les autres signes observés ne dépassent pas 30% d'augmentation dans le groupe témoin contrairement aux hochements de tête qui ont augmenté chez 43% des participants. L'augmentation des gestes de la main et des changements de posture du groupe expérimental représente un peu moins du double de l'augmentation du groupe témoin. L'augmentation des mimiques, des émissions sonores et des mouvements des lèvres est de deux fois plus importante ou plus dans le groupe expérimental. L'augmentation des froncements de sourcils est trois fois plus importante dans le groupe expérimental. Bien que le regard soit absent du tableau comparatif, puisqu'il n'a pas été quantifié pour notre observation des signes d'écoute, il est important de mentionner que celui-ci a été présent chez tous les participants. Rappelons que les théoriciens Mauchon (1982), Cosnier et Vaysse (1997) et Goodwin (1981) accordent une grande importance au regard dans la démonstration de l'écoute. Il s'agit donc d'un signe bien intégré pour tous les participants.

La figure 4-1 permet de mieux représenter cette comparaison où chaque numéro de l'axe des abscisses correspond à un signe d'écoute inscrit dans le tableau 4.8

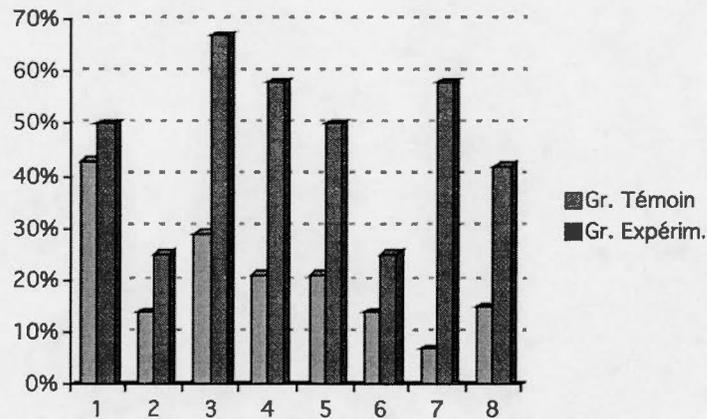


Figure IV-1 Augmentation des signes d'écoute: comparaison des 2 groupes

Dans le tableau 4.9 se trouve la comparaison sur le plan additif des signes d'écoute pour chaque groupe et entre les groupes.

Tableau IV.9 Moyennes (écarts types) et comparaison avec des signes d'écoute

	Témoin	Exp	t (24 d.l.)	p-valeur
prétest	5.5 (1.7)	4.9 (1.7)	0.85	0.4017
Posttest	6.0 (1.5)	8.8 (1.6)	-4.73	<0.0001
post-test - prétest	0.5 (1.7)	3.9 (2.4)	-4.20	0.0003

Il est possible de constater que de façon globale, la différence de fréquence entre les groupes des signes non verbaux utilisés pour l'écoute a été hautement significative en faveur du groupe expérimental. Il est à noter que les données cumulatives des signes d'écoute lors du prétest démontrent que les groupes étaient comparables au départ. En effet, la comparaison des données du prétest au test t de Student est supérieure à 0.05, ce qui veut dire que la moyenne des données du prétest des deux groupes ne démontre pas de différence significative. Il est possible de supposer que, pour la tâche d'écoute, le fait que les

communautés ethniques n'étaient pas réparties également entre les groupes, n'ait pas donné avantage à un groupe plus qu'à une autre.

Ayant présenté dans cette partie la comparaison des deux groupes à partir du traitement statistique des résultats de mon observation des signes d'écoute, nous retrouverons dans la prochaine partie l'analyse des données de la tâche de prise de parole

4.2.2 La prise de parole

Dans cette partie, je présenterai le traitement statistique des résultats de la tâche de prise de parole en sous-groupes. Je rappelle que ce test consistait à placer les participants en situation de prise de parole pour ainsi, par la suite, me permettre d'observer leur fréquence de prises de parole, de tentatives de prises de parole et de signes non verbaux pour prendre la parole. Voyons d'abord la comparaison du nombre de prises de parole et de tentatives de prises de parole entre les tests et entre les groupes.

4.2.2.1 Prises de parole et tentatives de prise de parole

Voyons dans le tableau 4.10 la comparaison du nombre de prises de parole et de tentatives de prises de parole entre le prétest et le posttest pour chaque groupe séparément.

Tableau IV.10 Test bilatéral de prise de parole et de tentatives pour chaque groupe

**	Expérimental				Contrôle			
	nbr (-)*	nbr (+)*	M	p-valeur	nbr (-)*	nbr (+)*	M	p-valeur
1	1	6	2.5	0.125	7	2	-2.5	0.180
2	4	2	-1	0.688	3	0	-1.5	0.250

M = (différence entre positif et négatif)/2 ;

** 1=nombre de prises de parole 2=tentatives de prises de parole

*nbr négatif=nombre de sujet dont le prétest est supérieur au post test; nbr positif = nombre de sujets dont le posttest est supérieur au prétest.

Les données du tableau 4.10 ne permettent pas d'observer une différence significative entre le prétest et le posttest chez les deux groupes lorsque les données sont traitées séparément.

Par contre, dans cette étude, la valeur réelle de référence pour le groupe expérimental pour effectuer une comparaison est celle du groupe témoin et non pas la valeur au prétest. Tel qu'expliqué au point 3.6, puisque la distribution des données n'était pas normale chez les deux groupes, j'ai dû avoir recours au test bilatéral exact de Wilcoxon pour arriver à comparer les données. Voyons maintenant dans le tableau 4.11 la comparaison des résultats entre les groupes. Cette comparaison s'effectue en deux temps, d'abord en comparant les pourcentages d'augmentation (augmentation versus absence d'augmentation ou diminution) à partir du test exact de Fisher et ensuite en comparant l'intensité d'augmentation par le test bilatéral exact de Wilcoxon pour deux échantillons indépendants avec rangs moyens selon le groupe.

Tableau IV.11 Comparaison du nombre de prises de parole et de tentatives de prises de parole

	Taux augmentation			Intensité augmentation			
	Témoin	Exp	p-valeur	Témoin	Exp	S	p-valeur
1*	14%	50%	0.0895	10.0	17.5	210.5	0.0087
2	0%	17%	0.2031	13.6	13.3	160	0.9472

* 1=Prises de parole; 2=Tentatives de prises de parole

Ces données démontrent une différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental pour l'intensité d'augmentation du nombre de prises de parole avec avantage pour le groupe expérimental. Par ailleurs, bien que les tentatives de prises de parole soient plus importantes dans le groupe expérimental, considérant l'absence d'augmentation de celles-ci dans le groupe témoin, cette augmentation n'est pas statistiquement significative. La figure 4-2 illustre la différence entre les deux groupes pour l'augmentation de la fréquence du nombre de prises de parole et de tentatives de prises de parole lors du posttest.

Les figures 4-3 et 4-4 représentent successivement, pour leur part, la différence entre les deux tests de prise de parole pour le groupe expérimental et le groupe témoin. Il est à noter que les chiffres en abscisse correspondent encore une fois aux numéros des participants et ceux qui sont en ordonnée au nombre de prises de parole. Cette figure démontre une majorité de diminutions ou de constances du nombre de prises de parole pour le groupe témoin

contrairement au groupe expérimental où le nombre a en moyenne augmenté. Le groupe témoin a démontré une diminution du nombre de prises de parole lors du posttest. Les participants 2 et 4 seulement ont augmenté leur fréquence de prises de parole.

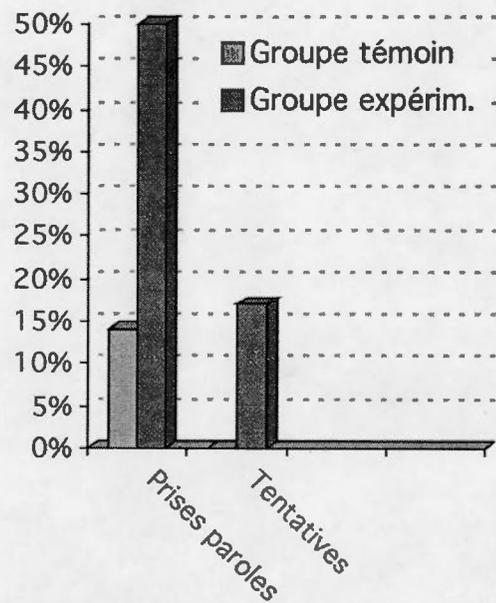


Figure IV-2 Comparaison des deux groupes: augmentation des prises de parole et des tentatives

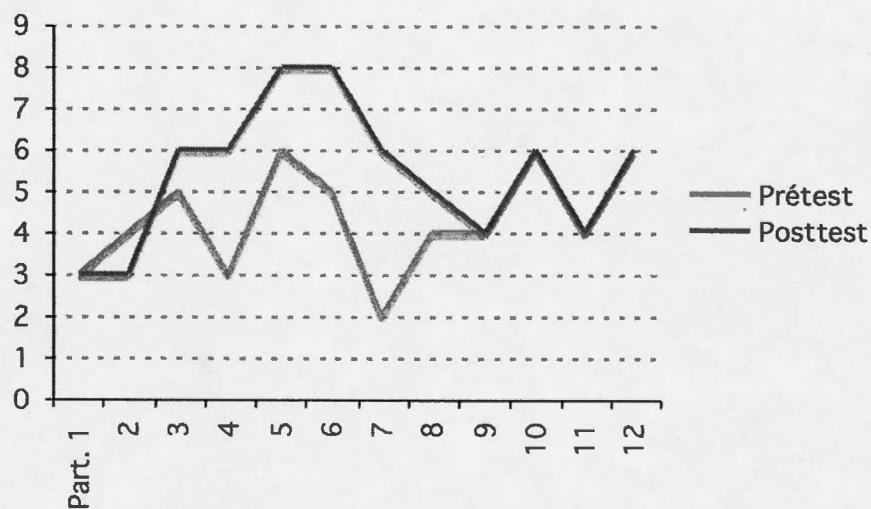


Figure IV-3 Groupe expérimental : nombre de prises de parole / différence entre les deux tests

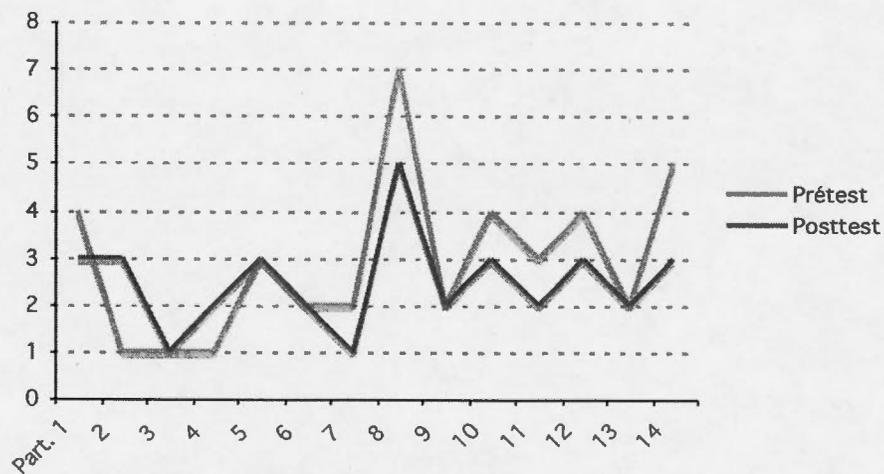


Figure IV-4 Groupe témoin : nombre de prises de parole / différence entre les 2 tests

Voyons maintenant la comparaison des deux groupes en ce qui a trait à l'augmentation des moyens non verbaux utilisés pour la prise de parole.

4.2.3 Moyens non verbaux utilisés pour la prise de parole

Nous retrouverons dans cette partie la comparaison des moyens ou signes non verbaux utilisés pour prendre la parole observés chez les participants. Vérifions d'abord s'il existe une différence significative entre le prétest et le posttest pour chaque groupe séparément.

Tableau IV.12 Signes de prises de parole pour chaque groupe

Signes*	Expérimental				Contrôle			
	nbr négatif	nbr positif	M	p-valeur	nbr négatif	nbr positif	M	p-valeur
1	0	2	1	0.5000	1	4	1.5	0.3750
2	--	--	--	--	--	--	--	--
3	0	3	1.5	0.2500	1	1	0	1.0000
4	0	2	1	0.5000	3	0	-1.5	0.2500
5	0	7	3.5	0.0156	2	6	2	0.2891

* 1) Se redresser 2) Position d'appui 3) Regard 4) S'avancer 5) Mouvements de tête

Le tableau 4.12 démontre que le seul signe de prise de parole ayant subi une augmentation significative entre les 2 tests est le mouvement de tête dans le groupe expérimental. Voyons si les résultats sont plus concluants lorsqu'ils sont comparés entre les groupes à partir des tests de Wilcoxon et de Fisher.

À cet effet, le tableau 4.13 présente la comparaison des deux groupes. Il est à noter que les signes répertoriés dans «Autres» n'ont pas été ajoutés au traitement statistique. Le choix du traitement statistique pour comparer les moyens non verbaux utilisés pour la prise de parole a été le même que pour les signes d'écoute. Le tableau présente donc les pourcentages de participants du groupe témoin et du groupe expérimental qui ont augmenté leur fréquence à partir du test exact de Fisher et l'intensité d'augmentation à partir du test bilatéral exact de Wilcoxon.

Tableau IV.13 Comparaison des signes non verbaux de prise de parole

*	Taux augmentation			Intensité augmentation			
	Témoin	Exp	p-valeur	Témoin	Exp	S	p-valeur
3-1	29%	17%	0.6522	13.9	13.1	157	0.844
3-2	--	--	--	--	--		--
3-3	7%	25%	0.3061	12.1	15.1	181.5	0.191
3-4	0%	17%	0.2031	11.4	15.9	191	0.067
3-5	43%	58%	0.6951	12.2	15.0	180	0.374

** 1) Se redresser 2) Position d'appui 3) Regard 4) S'avancer 5) Mouvements de tête

Le tableau 4.13 permet d'observer que la différence entre les 2 groupes de certains moyens non verbaux utilisés pour la prise de parole a augmenté de façon non significative pour le groupe expérimental. Il en est de même pour l'intensité d'augmentation de ces mêmes signes. Il est possible de remarquer, par ailleurs, que la fréquence du regard, du geste de s'avancer et celui du sourire et du rire pour prendre la parole a davantage augmenté, mais de façon non significative dans le groupe expérimental. Rappelons que Mauchon (1982) et Ferrao Tavares (1999) identifiaient le regard et le changement de posture comme étant les deux moyens non verbaux les plus importants pour prendre la parole (le fait de s'avancer est un changement de posture). Le geste de se redresser, qui est aussi un changement de posture, a par contre augmenté davantage dans le groupe témoin. Nous ne voyons pas d'explication plausible à ce phénomène. L'écart le plus important entre les deux groupes se trouve encore une fois pour le sourire et le rire. Les explications mentionnées plus haut au sujet de la baisse d'anxiété engendrée par le type d'activité que nous leur avons présenté ou d'une possible influence de la chercheuse sur les participants est aussi applicable dans le cas du sourire comme moyen de prendre la parole. L'augmentation de la fréquence des mouvements de tête et des émissions sonores est légèrement plus grande dans le groupe expérimental. Le fait de prendre une position d'appui a été absent chez les participants des deux groupes. Mauchon (1982) mentionnait, à cet effet, l'importance du geste de prendre une position d'appui pour prendre la parole et que nous n'avons retrouvé celui-ci chez aucun des participants des deux groupes. Par contre, le geste le plus présent a été le mouvement de tête pour les deux groupes, geste qui n'avait pas été mentionné dans les ouvrages théoriques.

Voici dans la figure 4-5 la représentation du tableau 4.13. Notons que l'axe des ordonnées correspond aux pourcentages de participants qui ont augmenté la fréquence d'utilisation des moyens en question et l'abscisse aux moyens non verbaux utilisés. De même que pour les signes d'écoute, chaque numéro en abscisse correspond à un moyen indiqué dans la grille d'observation.

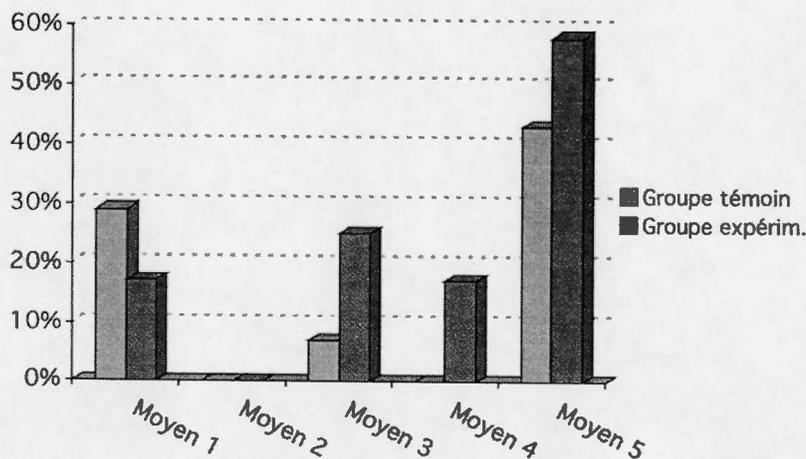


Figure IV-5 Pourcentage d'augmentation des signes de prise de parole

Si la comparaison des signes de prise de parole étudiés chacun de façon distincte ne semble pas concluante, voyons si la différence est plus significative lorsque le comportement non verbal pour la prise de parole est étudié de façon globale. À cet effet, le tableau 4.14 compare le total des signes non verbaux utilisés par les participants pour prendre la parole. Plus exactement, nous retrouvons dans ce tableau les moyennes (écarts types) et la comparaison avec le test t bilatéral exact de Wilcoxon au prétest et au post-test et pour la différence entre le posttest et le prétest pour l'ensemble des signes non verbaux utilisés pour la prise de parole.

Tableau IV.14 Comparaison de l'ensemble des gestes utilisés pour prendre la parole

	Témoin	Exp	S	p-valeur
prétest	1.9 (0.6)	2.0 (0.9)	166	0.9990
posttest	2.2 (0.7)	3.2 (0.9)	207	0.0162
posttest - prétest	0.3 (1.0)	1.2 (0.8)	200	0.0349

S = somme des rangs du groupe expérimental

Il est possible de constater que la différence entre le posttest et le prétest pour l'ensemble des signes non verbaux utilisés pour la prise de parole est significative en faveur du groupe expérimental.

À la suite des résultats que nous venons de présenter, voyons s'il nous est possible de répondre à la question de recherche énoncée dans la problématique.

4.2.4 Réponse à la question de recherche

Rappelons que cette étude consistait à répondre à la question suivante: «Quel est l'effet d'une séquence didactique portant sur les gestes de régulation impliqués dans la prise de parole et l'écoute sur le comportement non verbal d'apprenants du français L2?» Tentons de répondre à cette question à la lumière des résultats de l'analyse des données provenant des tâches d'écoute et de prise de parole.

Il semble que, d'après les résultats de la présente étude, ces activités ont un effet significatif sur le comportement non verbal global des participants pour ce qui est de l'écoute. Les apprenants ayant participé aux activités démontrent dans l'ensemble un langage corporel plus «expressif», ce qui veut dire qu'ils ont manifesté une plus grande quantité de gestes pour signifier leur écoute. Le groupe expérimental a démontré une fréquence plus importante des signes non verbaux lors du posttest que les étudiants du groupe témoin. Les mimiques et le sourire ont augmenté avec une plus forte intensité dans le groupe expérimental, les hochements de tête et les émissions sonores ont été plus présents au posttest. De plus, en ce

qui concerne le nombre de prises de parole, une augmentation hautement significative a été observée chez les participants du groupe expérimental. En résumé, les participants du groupe expérimental démontrent, suite à leur participation à la séquence didactique, une écoute plus marquée sur le plan non verbal, on pourrait même dire plus active, et prennent davantage la parole dans un groupe de 4 personnes.

Si les activités ont contribué à cet état de fait, il existe d'autres explications possibles. Par exemple, la grande complicité dans le groupe expérimental aurait pu être davantage favorable au développement d'une attitude plus communicative. Ensuite, il ne faut pas négliger le fait que les étudiants du groupe expérimental aient été familiarisés avec la chercheuse (et animatrice des activités) lors des huit rencontres du traitement expérimental, ce qui a pu faire en sorte de les mettre plus en confiance lors du posttest et, par le fait même, de les inciter à être plus expressifs et participatifs lors des échanges. La plus grande fréquence dans le groupe expérimental du sourire et du rire pour l'écoute et la prise de parole démontre peut-être une plus grande confiance de la part des participants envers la chercheuse et envers l'apprentissage. Il aurait été pour cette raison intéressant d'éviter ce possible effet Pygmalion en confiant la tâche d'animer les activités à une autre personne. Enfin, un corpus plus volumineux aurait permis de valider davantage les effets significatifs de cette étude.

En ce qui concerne la comparaison des résultats de cette présente étude avec des études antérieures, il m'a été, malheureusement, impossible de la faire. À ma connaissance, il n'existe pas d'étude ayant expérimenté une séquence didactique portant sur les gestes de régulation telle que présentée dans le cadre de ce mémoire. Il s'agit de l'aspect novateur de mon étude puisque ce type de projet n'avait pas été mené par le passé.

Conclusion

Dans le cadre de l'étude présentée ici, j'ai expérimenté une séquence didactique visant le développement de la gestuelle de régulation, plus précisément l'écoute et la prise de parole. C'est en soutenant l'idée que le corps doit être reconnu comme un élément important du système de communication et, par le fait même, dans l'apprentissage d'une L2 que j'ai mené à terme ce projet. Rappelons que mon objectif consistait à vérifier l'effet d'une séquence didactique portant sur les gestes de régulation sur le comportement non verbal d'apprenants de français L2.

J'ai donc présenté dans la première partie du deuxième chapitre différents courants théoriques qui ont permis d'appuyer mes intuitions de départ. J'y ai apporté des précisions sur les notions impliquées dans ce projet telles, la notion de compétence de communication, la dimension pragmatique de la communication, la définition du non verbal, de la gestuelle et de sa classification et, finalement, la régulation des échanges. Dans la dernière partie de ce premier chapitre, je me suis attardée aux techniques d'enseignement permettant un travail plus complet sur la langue en classe de L2 en tenant compte de sa dimension non verbale. Ainsi, j'ai démontré qu'un cours de L2 devrait inclure des notions propres au non verbal intervenant dans le système de régulation des échanges verbaux. J'ai donc exploré cette avenue en concevant une série d'activités que j'ai ensuite expérimentée auprès d'apprenants adultes du français L2 de niveau intermédiaire. Pour cette recherche, j'ai utilisé une méthode quasi expérimentale avec des données qualitatives et quantitatives. J'ai procédé à la collecte des données par caméra vidéo en soumettant les participants (deux groupes, un groupe témoin et un groupe expérimental) à des tâches d'écoute et de prise de parole lors d'un prétest et d'un posttest. Ces données m'ont permis de vérifier, à la suite d'un traitement statistique, si les activités auxquelles ont participé les apprenants du groupe expérimental ont laissé des signes apparents sur leur comportement non verbal.

Les résultats de cette recherche ont démontré une augmentation plus forte de l'expression par une plus grande fréquence des gestes liés à la prise de parole et à l'écoute ainsi qu'une augmentation de la prise de parole en sous-groupe chez les apprenants ayant participé aux

activités. À la lumière de ces résultats, de la participation des apprenants et de leur intérêt tout au long de cette recherche, il y a lieu de croire que l'intégration d'activités de sensibilisation et d'appropriation de la gestuelle de régulation en classe de français L2 favoriserait un apprentissage plus complet de la langue et permettrait davantage le développement de compétences communicatives chez l'apprenant. Je soutiens qu'il est important de ne pas omettre de considérer un usage fonctionnel de la langue dans les classes de L2. Cette reconnaissance implique de prendre conscience du mécanisme subtil, sous-jacent, qui se met en marche lors d'un échange verbal. Ainsi, c'est une véritable prise en compte de l'apprenant comme être communicatif, tant avec son corps qu'avec ses mots, que j'espère retrouver dans les classes. Cette recherche a démontré qu'il est possible d'envisager l'enseignement explicite des gestes de régulation. Je considère toutefois important de mentionner les limites que j'entrevois et les ajustements qu'il serait bon d'apporter à cette démarche.

Je me suis questionnée en cours de recherche sur la possibilité que des activités spécifiques sur le non verbal puissent faire en sorte de figer l'apprenant en rendant son discours moins fluide puisque l'attention est davantage portée sur les gestes. Je crois que cette intégration est un processus à long terme et qu'il ne s'effectue pas d'une façon spontanée comme on apprendrait une règle de grammaire. Je pense qu'une sensibilisation aux gestes de régulation serait pertinente spécialement au niveau 2 (intermédiaire), mais qu'elle pourrait aussi être intégrée au niveau 3 ou 4 (niveaux avancés). Je me suis rendu compte qu'au niveau intermédiaire, les apprenants sont encore très préoccupés par la formulation correcte du message et qu'ils arrivent parfois difficilement à se concentrer sur un autre aspect de la communication en cours d'interaction. J'anticipe donc que le degré de participation des apprenants lors des activités aurait été encore plus important auprès d'apprenants qui ont un discours plus fluide dans la langue d'apprentissage, donc auprès de niveaux plus avancés.

Je crois aussi que le changement d'attitude au niveau corporel se fera davantage dans des situations plus «naturelles», là où les apprenants auront à s'ajuster à un locuteur natif dans une situation d'échange conversationnel. L'interaction avec la chercheuse n'a rien de comparable à celle que l'apprenant entretiendra avec un individu dans un contexte de la vie

courante. Les activités en classes pourraient agir comme préambule à la vie quotidienne. Il serait par exemple intéressant d'observer à l'extérieur de la salle de cours, dans une observation de type ethnométhodologique lors d'une autre étude, des apprenants ayant été sensibilisés au non verbal et voir leur réaction lors d'interactions avec des locuteurs natifs. Autres pistes de recherche possibles seraient de reproduire le même type d'étude en considérant cette fois-ci la langue et la culture d'origine des apprenants ou de prendre des mesures sur d'autres paramètres de la communication.

Par ailleurs, enseigner la langue en intégrant des notions sur les gestes de régulation des échanges, implique nécessairement une plus grande prise de conscience du corps et la nécessité de sa mise en mouvement. Il pourrait ainsi y avoir certaines limites quant à la formation de l'enseignant. En effet, les techniques dramatiques et de mime, par exemple, nécessitent une certaine aisance corporelle et une expressivité apparente de la part de l'enseignant lui-même. Il est difficile de mettre des apprenants en confiance et de les inciter à bouger, surtout dans le cas de participants adultes venant de systèmes éducatifs qui favorisent une éducation beaucoup plus classique, lorsque l'enseignant n'est pas lui-même très conscient et confortable sur le plan corporel. Ce type d'approche nécessite une certaine forme d'audace de la part de l'enseignant, tant pour convaincre les apprenants de l'importance du non verbal que du laisser-aller qu'il sous-entend. L'objectif de ce présent travail n'était toutefois pas de former de futurs acteurs pour la performance scénique, mais bien de stimuler davantage une certaine conscience méta-gestuelle en soulevant l'importance des signaux de régulation dans le bon déroulement d'un échange verbal.

En somme, la place du non verbal dans la communication, de la gestuelle en particulier, me semble incontestable. Cette recherche a permis de confirmer qu'il est possible d'exploiter le non verbal en classe de L2 en reconnaissant toute sa valeur dans la communication interpersonnelle. L'enseignement d'une langue, dans certains contextes, peut se faire de façon passive en ne donnant pas tous les outils nécessaires aux apprenants pour en faire un usage fonctionnel. Ce projet a proposé une tout autre approche en prenant en considération toutes les composantes de la langue. Il existe à l'heure actuelle, dans quelques manuels scolaires, de brèves activités portant sur la reconnaissance du non verbal de la culture-cible. Il

ne semble pas exister, par contre, de véritable prise en compte, de façon active, de cette notion et particulièrement des gestes de régulations. Bien plus qu'un cours de L2, l'apprentissage en classe qui inclurait des notions sur le non verbal de régulation permettrait de sensibiliser l'apprenant à la valeur communicative de l'usage d'une langue dans tout ce qu'elle sous-tend. Ces notions apporteraient une autre dimension à l'apprentissage de la langue en suscitant une réflexion sur le mécanisme de la communication et en dévoilant tous ses rouages. Cette prise de conscience pourrait peut-être éventuellement mener les apprenants vers une meilleure capacité à évaluer les situations et ainsi adapter leur comportement communicatif en devenant, par le fait même, des êtres véritablement compétents sur le plan communicatif dans leur langue d'apprentissage. En terminant, je crois fermement que le non verbal représente une des clés de voûte des difficultés de communication que peuvent rencontrer certains individus lors d'échanges interculturels ainsi que dans toute communication interpersonnelle. Enfin, tel que le mentionnait Hanny Feurer (1995:11) en conclusion d'un séminaire sur la représentation, j'espère aussi que «La prise de conscience de l'importance du non verbal en communication nous permettra avec les années de faciliter tant le dialogue interethnique qu'interpersonnel et de réduire ainsi l'incompréhension entre les groupes ethniques et les individus d'un groupe donné.»

APPENDICE A

Dimension culturelle

Sensibilisation au non verbal : la dimension culturelle

Réflexions et observations

(Inspiré de Upshaw dans Fantini et Fantini, 1997)

Consignes :1-Seul (e): lisez les questions et choisissez une réponse
2-Avec 4 personnes: discutez de vos réponses
3-Avec tout le groupe: discussion

Qu'est-ce que vous faites dans ces situations?

1-Une personne ne vous mmeregarde pas lorsqu'elle vous parle

- a) Je suis mal à l'aise
- b) Ça ne me dérange pas parce que c'est impoli de regarder dans les yeux.
- c) Je lui demande si tout va bien

2- Vous parlez à une personne du sexe opposé (ex. : je suis une femme, je parle à un homme), vous ne la connaissez pas beaucoup.

- a) Vous essayez de ne pas trop la regarder dans les yeux: la personne pourrait penser que vous êtes attirée par elle.
- b) Vous la regardez dans les yeux comme d'habitude.
- c) Vous ne la regardez pas dans les yeux parce que c'est impoli.

3-Vous parlez à un professeur qui vous raconte une histoire personnelle. Son histoire est intéressante, mais vous avez un rendez-vous important.

- a) Vous faites un geste pour indiquer au professeur d'arrêter de parler et vous partez.
- b) Vous continuez à écouter le professeur parce que c'est impoli de couper la parole à quelqu'un.
- c) Vous faites un sourire au professeur, vous reculez, vous vous excusez et vous expliquez que vous devez partir.

4- Dans la classe, le professeur pose des questions au groupe.

- a) Je ne réponds pas parce que ça peut déranger le cours
- b) J'attends que le professeur nomme mon nom
- c) Je lève la main ou je m'avance pour parler quand je veux répondre.

5- Dans la classe, tout le monde parle en même temps. Votre réaction :

- a) Vous trouvez que c'est vivant.
- b) Ça vous dérange et vous n'êtes pas content.
- c) Vous essayez de parler plus fort pour participer.
- d) Vous demandez aux gens d'arrêter de parler.

6- Vous demandez une information à une personne sur la rue. La personne parle français très vite. Vous n'avez pas compris :

- a) Vous faites un sourire, vous remerciez la personne et vous demandez à une autre personne.
- b) Vous montrez que vous ne comprenez pas et vous demandez de répéter.
- c) Vous attendez à la fin de l'explication pour ne pas couper la parole à la personne et vous demandez de répéter.
- d) Vous ne demandez plus à personne, vous êtes trop nerveux / nerveuse.

À discuter oralement

D'après vous :

Les Québécois ont-ils l'habitude de toucher les gens qu'ils ne connaissent pas (+ ou - que dans votre culture d'origine)

Trouvez-vous les Québécois très expressifs en général (exemple : est-ce qu'ils bougent beaucoup, on peut lire les émotions sur le visage, etc. / + ou - que dans votre culture d'origine) ?

Avez-vous parfois des problèmes à comprendre le comportement non verbal ou l'attitude des Québécois? (ex. : geste de politesse, attitude à la table, etc.) Si oui, donnez un exemple.

APPENDICE B

Rencontre 8



ENTREVUE AVEC UN IMMIGRANT DE MONTRÉAL

ÉVALUATION DE L'ÉCOUTE.

AVEZ-VOUS COMPRIS??

AVEZ-VOUS ÉCOUTÉ ??

Observez :	Note
Le regard (les yeux)	/ 10
a tête (hochement de tête)	/ 10
La posture	/ 10
Le visage (sourire)	/ 10
En général	/ 10
TOTAL	/ 50
Commentaires :	

Questions d'entrevue

Entrevue avec un immigrant de Montréal.

- Depuis combien de temps habitez-vous à Montréal?
- Pourquoi avez-vous choisi de vivre au Québec?
- Qu'est-ce que vous aimez le plus à Montréal / au Québec?
- Quel est votre endroit préféré à Montréal et pourquoi?
- Comparer votre ville d'origine et Montréal.
- D'après vous, qu'est-ce qui est le plus difficile quand on est immigrant?
- Est-ce que la vie ici est très différente pour vous ? Expliquez.
- Qu'est-ce qui vous a le plus surpris en arrivant au Québec?
- Quels sont vos projets pour le futur?
- Est-ce qu'un jour, vous voulez retourner dans votre pays d'origine?
- Expliquez pourquoi.
- Quelles sont, pour vous, les valeurs les plus importantes
- etc.

APPENDICE C

Grilles d'observation

1-Les signes d'écoute				
Moyen (s) utilisé (s)	Absence	1-5 fois	6 -10	11 , +
1- Hochement de tête				
2-Geste de la main				
3-Mimiques				
4- Émissions sonores				
5-Mouvement des lèvres				
6- Changement de posture				
7-Sourire				
8-Froncement de sourcils				
9-Regard				
10-Autres :				

NOM : _____ TEST			
2- La prise de parole			
a) Fréquence (nombre de fois) 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15			
b) Nombre de tentatives 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15			
c) Moyen (s) utilisé (s)			
	Absence	1 à 5 fois	6 à 10 fois
1- Se redresser			
2-Prendre une position d'appui			
3-Regard			
4-S'avancer			
5-Mouvement de tête			
6-Autre (s) :			

Bibliographie

- André-Larochebouvy, D. (1984) *La conversation quotidienne*. Paris: Crédif.
- Argyle, M. (1975) *Bodily communication*. London: Methuen & Co Ltd.
- Arnold, J. (1999) «Le mouvement et le corps dans l'apprentissage des langues.» *Le Français dans le monde. Recherches et applications, Apprendre les langues autrement, janvier*, 162-166.
- Auger, N. (2004) «Interactions verbales: langage et métalangage d'une socialisation culturelle.» *Marges Linguistiques*, 1-6.
- Bange, P. (1992) *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier / Didier.
- Barrier, G. (1996) *La communication non verbale. Aspects pragmatiques et gestuels des interactions*. Paris: ESF.
- Bateson, G. (1977) *Vers une écologie de l'esprit. Tome 1*. Paris : Du Seuil.
- Bautier-Castaing, E. et Hébrard, J. (1980) «Apprendre une L2 ou continuer à apprendre à parler en apprenant une L2? Une réponse psycholinguistique.» dans, *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E*, E. Bautier et al. Paris: Clé-international, 49-81.
- Beaudoin, M. (1999) « Enseignement de l'oral et anxiété langagière.» *Le français dans le monde, janvier*, 95-99.
- Berrier, A. (1995) *Au-delà de l'approche communicative : la prise de parole en français langue seconde*. St-Laurent, Qc: Trécarré.
- Birdwhistell, R.L. (1970) *Kinesics and context*. USA: University of Pennsylvania..

Black, C. (1999) «Dramatisation et gestuelle : découvrir la culture-cible.» *La revue canadienne des langues vivantes*, vol.55, 4, 1-5.

Black, C. (2001) «Un gars, une fille : plaidoyer pour la culture avec un petit c' dans un cours de français langue étrangère.» *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 57, 4, 1-7.

Calbris, G. et Porcher, L. (1989) *Geste et communication*. Paris: Hatier.

Canale, M. (1981) «From communicative competence to communicative language pedagogy». dans *Language and communication*, J. Richards et R. Schmidt (réd.). Londres: Longman, 2-27.

Canale, M. et Swain, M. (1980) « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing ». *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, 8-24.

Chamberland, G. et Provost, G. (1996) *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Charnet, C. (1998) « Étude d'une gestualité «marquée»: Le paraverbal en situation exolingue.» dans *Oralité et gestualité*, S. Santi; I. Guaitella; C. Cavé; G. Konopczynski. Paris: L'Harmattan, 417-420.

Coburn, K. (1998) «The Nonverbal Component of Communicative Competence» dans *Oralité et gestualité*. S. Santi; I. Guaitella; C. Cavé; G. Konopczynski. Paris: L'Harmattan, 623-633.

Condon, W.S. et Ogston, W.D. (1966) «Sound film analysis of normal and pathological behavior patterns.» *The journal of nervous and mental disease*, vol. 43-4, 338-347.

Cormanski, A. (1999) «Action / langue.» *Le français dans le monde. Recherches et applications*, *Apprendre les langues autrement*, janvier, 167-171.

- Cormanski, A. (2002) «Dehors/ dedans ou la problématique du corps dans l'espace classe entre public asiatique et non asiatique.» *Études de linguistique appliquée*, avril-juin, 247-255.
- Cormanski, A. (2003). «Dynamique de la mise en sens dans la classe de langue.» *Marges linguistiques*, 1-11.
- Corraze, J. (1980) *Les communications non-verbales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cosnier, J. et Vaysse, J. (1997) «Sémiotique des gestes communicatifs» dans *Geste, cognition et communication*. France: Presses Universitaires de Limoges, 8-28.
- Cosnier, J. Coulan, J., Berrendonner, A. et Kerbrat-Orecchioni, C. (1982) *Les voies du langage*. Paris: Bordas.
- De Salins, G.-D. (1992) *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris: Didier.
- Descamps, M.-A. (1989) *Le langage du corps et la communication corporelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Di Pietro, J.-F. (2002) «Et si, à l'école, on apprenait aussi?» dans *L'acquisition en classe de langue*. Paris: *Acquisition et interaction en Langue étrangère (AILE)*, 15-29.
- Efron, D. (1972) *Gesture, Race and Culture*. La Hagues-Paris : Mouton.
- Fantini, B. C., et Fantini, A. E. (1997) *New ways in teaching culture*. Arlington: VA:TESOL.
- Ferrao Tavares, C. (1999) «L'observation du non-verbal en classe de langue». *Études de linguistique appliquée*, 56, 153-169.

Feurer, H. (1995) Le non-verbal dans la communication orale. Regarder et voir, écouter et percevoir. Quelles dimensions pour l'observation? Séminaire sur la représentation. Cirade, UQAM, 1-17.

Fidelman, C. (1999) « Face à face : apprendre le non-verbal ». Le français dans le monde. Recherches et applications, Apprendre les langues autrement, janvier, 172-181.

Gaudreau, J.-P. (1988) Élaboration et validation d'un instrument d'observation des manifestations non verbales et paraverbales du stress chez le professeur en classe. Mémoire de maîtrise en éducation. non publié, Université de Montréal.

Germain, C. (1993) Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris: Clé-International.

Germain, C. (1993) Le point sur l'approche communicative en didactique des langues. 2^e édition. Montréal: CEC.

Germain, C. et Netten, J. (à paraître) L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart du XXe siècle, Revue de l'AQEFLS.

Goffman, E. (1987) Façons de parler. Paris: Minuit.

Goodwin, C. (1981) Conversational organization.. London : Academic Press Inc.

Grice, H.P. (1979) «Logique et conversation». Communications, no 30, La conversation, 57-73.

Hall, E.T. (1984) La danse de la vie. Paris: Seuil.

Hymes, D., H. (1984) Vers la compétence de communication, Paris : Crédif/ Hatier.

Kendon, A. (1984) « Some uses of gestures. » dans *Perspectives on silence*, D. Tanner et M. Saville-Troike. Nprwood, NJ : Ablex.

Kida, T. (2001) «À propos du dynamisme dans le système de prise de parole.» *Laboratoire Parole et langage. Travaux interdisciplinaire de parole et langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, Université de Provence, 73-90.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994) *Les interactions verbales. Tome 1.* Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Les interactions verbales. Tome 3.* Paris: Armand Colin.

Laforest, M. (1992) *Le back-channel en situation d'entrevue sociolinguistique.* Thèse de doctorat, non publiée, Université Laval, Québec.

Laperrière, A. (2003) «L'observation directe» dans *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données.* Québec: Presses de l'Université du Québec, 251-272.

Leblanc, M.-C. (2002) *Jeu de rôle et engagement.* Paris: L'Harmattan.

Le Breton, D. (1998) *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions.* Paris: Armand Colin.

Ledru-Menot, O. (1993) «Oralité et communications: d'autres clés pour l'accès au sens et l'analyse des malentendus.», *Intercultures*, 23, 85-122.

Malson, L. (1964) *Les enfants sauvages.* Paris: Union générale d'éditions.

Mauchon, J. (1982) «Langage corporel dans la communication et d.l.e. » dans *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, R. Galisson *et al.* Paris: Hatier, 79-88.

Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception.* Paris: Gallimard.

- Moirand, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Pierra, G. (2001) *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris: L'Harmattan.
- Reboul, A. et Moeschler, J. (1994) *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil.
- Reboul, A. et Moeschler, J. (1998) *La pragmatique aujourd'hui*. Paris: Seuil.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., Jefferson, G. (1974) «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation.» *Languages*, vol. 50, 4, part. 1, 696-735.
- Saville-Troike, M. (1989) *The ethnography of communication*. Second edition. New York: Basic Blackwell Inc.
- Schefflen, A. E. (1965) «Systèmes de la communication humaine.» dans *La nouvelle communication*, Yves Winkin, (1981). France: Seuil, 145-156.
- Scherer, K. R. (1980). «Personality, emotion, psychopathology and speech,» dans *Language and social psychological perspectives*, H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (Eds). Oxford: Pergamon, 233-235.
- Shannon, C.E. (1948) «A mathematical theory of communication. The Bell System.» *Technical Journal*, vol. 27, 379-423.
- Simonet, R., Salzer, J. et Soudée, R. (2004) *Former à l'écoute*. Paris: Organisation.
- Tabensky, A. (1997) *Spontanéité et interaction*. Montréal: L'Harmattan.
- Thomas, L.-V. (1993) *Le verbe négro-africain traditionnel*. *Religiologiques*, 1-16.
- Traverso, V. (1999) *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.

Tremblay, R. (1986) «Pratiques communicatives: la place du jeu de rôle dans l'apprentissage d'une L2.» dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, A.M. Boucher et al. Québec: CEC.

Ussa Alvarez, M.del C.(1998) «Geste et enseignement des langues étrangères.» dans *Oralité et gestualité*, S. Santi; I. Guaitella,; C. Cavé,; G. Konopczynski. Paris: L'Harmattan, 647-651.

Van der Maren, J.-M. (1987) *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Conférence du CIRADE, 13 février et 20 mars, Université du Québec à Montréal.

Vanoye, F., Mouchon, J. et Sazzarac, J.P. (1981) *Pratiques de l'oral. Écoutes, communications sociales*. Paris: Armand Colin.

Villeneuve, S. (1990) *Les signaux d'écoute en LSQ*. article non publié, UQAM, 1-19.

Watzlawick, P. (1976) *How real is real? Communication, Disinformation, Confusion*. Toronto : Ed. Random House.

Watzlawick, P., Beavin, J. H et Jackson, D. D. (1972) *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.

Winkin, Y. (1981) *La nouvelle communication*. France: Seuil.

Winkin, Y. (2005) «Approche systématique et constructiviste de la communication.» Conférence présentée dans le cadre du séminaire national de Paris, STG, Janvier, 1-8.