



HAL
open science

Conscientisation de la gestuelle pédagogique en formation initiale

Alexandra Gadoni, Marion Tellier

► **To cite this version:**

Alexandra Gadoni, Marion Tellier. Conscientisation de la gestuelle pédagogique en formation initiale. Tellier And Cadet. Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique, Maison des Langues, pp.207-217, 2014, Didactique , 978-8484439301. hal-01481607

HAL Id: hal-01481607

<https://hal.science/hal-01481607v1>

Submitted on 27 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour citer cet article:

GADONI, A. & TELLIER, M. (2014). La conscientisation de la gestuelle pédagogique par des étudiants en formation initiale via le procédé de l'autoconfrontation. In M. Tellier & L. Cadet (Eds.) *Le corps et la voix de l'enseignant: théorie et pratique* (pp. 207-218). Paris: Éditions Maison des Langues. ISBN-13: 978-8484439301

1. CONSCIENTISATION DE LA GESTUELLE PÉDAGOGIQUE EN FORMATION INITIALE

Alexandra Gadoni et Marion Tellier

Aix-Marseille Université, CNRS, LPL UMR 7309, 13604 Aix-en-Provence, France.

CONSCIENTISATION DE LA GESTUELLE PÉDAGOGIQUE EN FORMATION INITIALE

RÉSUMÉ

Cet article se propose d'analyser les discours que tiennent des futurs enseignants de français langue étrangère et seconde (désormais FLES) en formation initiale à propos de leurs pratiques gestuelles, lors d'entretiens d'autoconfrontation. Se voir enseigner permet de prendre conscience de son image d'enseignant et d'observer sa pratique : nous verrons que les aspects positifs sont peu cités par rapport aux dysfonctionnements. Cette réflexivité menée lors de la formation initiale permet aux futurs enseignants d'enrichir leur répertoire didactique et de consolider leurs acquis théoriques.

MOTS-CLÉ

Autoconfrontation / Réflexivité / Conscientisation / Pratiques gestuelles / Répertoire didactique / Multimodalité de la parole

INTRODUCTION

Plusieurs études récentes ont montré l'effet positif des gestes de l'enseignant sur l'apprentissage des langues étrangères (voir Tellier, 2010). Cependant, le geste pédagogique tient relativement peu de place dans la formation des enseignants de langue alors qu'il fait partie intégrante de l'agir professoral (Cicurel, 2011 a et b). Cet article a donc pour objectif d'analyser les discours des futurs enseignants de FLES, en formation initiale (master 1 « sciences du langage, spécialité français langue étrangère et seconde ») sur leurs pratiques gestuelles¹ lors d'entretiens in-

1. Dans cet article, la notion de pratique gestuelle renverra à la fois aux gestes manuels, aux postures et aux mimiques faciales. Nous préférons l'usage de termes comme « kinésique » ou « gestuel » au terme « non verbal ». En effet, ce dernier suggère une relation hiérarchique avec le verbal (que nous ne défendons pas) et est trop lié épistémologiquement au domaine de la communication non verbale.

dividuels d'autoconfrontation (entretiens filmés, afin de pouvoir analyser les données). Ces entretiens d'autoconfrontation permettent à chaque étudiant de prendre conscience de son image d'enseignant mais également de certains dysfonctionnements dans sa pratique.

Nous présenterons, d'abord, toutes les notions théoriques qui nous ont permis de définir notre sujet d'étude, puis la méthodologie que nous avons élaborée et mise en place pour recueillir les corpus. Dans la dernière partie de cet article, nous ferons une analyse des données, tant quantitative que qualitative des discours des futurs enseignants, sur leurs pratiques gestuelles et nous proposerons d'intégrer le procédé d'autoconfrontation dans la formation initiale des enseignants de FLES afin d'enrichir leur répertoire didactique (Cicurel, 2002).

1. Apports théoriques

Le caractère multimodal de la parole n'est plus à démontrer (McNeill, 1992 ; Kendon, 2004 ; ou encore Colletta, 2004), en effet les modalités verbale, vocale (prosodie) et kinésique (regards, gestes, mimiques faciales et postures) coconstruisent le discours oral. Deux grands domaines de recherche s'intéressent à l'étude des gestes, d'une part la communication non verbale qui explique comment le corps participe globalement à la communication, et d'autre part les études de la gestuelle (*Gestures Studies*) qui étudient les liens cognitifs qui unissent les gestes à la parole et à la pensée. La recherche menée ici s'inscrit dans ce second domaine de recherche et notre postulat de base est que les gestes et la parole font partie d'un seul et même système cognitif de production de la parole (McNeill, 1992 ; Kendon, 2004). Dans la continuité de notre réflexion sur l'aspect multimodal de la parole, nous nous intéressons à l'aspect kinésique de la communication, notamment aux gestes qui accompagnent les discours des futurs enseignants, à savoir les gestes pédagogiques créés par l'enseignant de langue dans sa classe de langue étrangère afin de servir trois fonctions : informer, animer et évaluer (Tellier, 2008a). Ces gestes pédagogiques ont un impact sur la compréhension et sur la mémorisation en langue étrangère (Tellier, 2008a et b) : il est donc important non seulement de travailler sur le geste en formation initiale des enseignants de langue mais également sur la conscientisation de ces gestes afin d'optimiser l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère (Cadet & Tellier, 2007). Ainsi la parole sous sa forme multimodale se perçoit d'une part via les aspects verbaux de la communication mais également par des aspects qui ne relèvent pas directement du verbal (Colletta, 2004), et chaque enseignant (ou futur enseignant) possède son propre répertoire gestuel qu'il se construit au fil des années d'expérience et qui fait partie de ce que Cicurel (2011a et b) appelle l'agir professoral, entendu comme « [...] l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte » (Cicurel, 2011a : 7). Dans cette recherche, nous voulons mettre au jour ces actions et pour ce faire, il faut que les futurs enseignants en prennent conscience (pour une description détaillée du processus de conscientisation, voir Vermersch, 2005 ; Cahour, 2006 entre autres) via le procédé de l'autoconfrontation qui permet à l'en-

seignant ou au futur enseignant d'être confronté avec son image de soi, grâce à un enregistrement vidéo de son cours (voir Peraya, 1990 ; Pilo, 1983 ; Beckers & Leroy, 2010, 2011).

2. Méthodologie

2.1. Recueil de données

Cette recherche, basée sur les parts observable (le cours et les actions de l'enseignant) et inobservable (ce qui a suscité telle ou telle action) de l'agir professoral, est construite en deux temps : dans un premier temps, nous avons recueilli un premier corpus vidéo, la part observable de l'agir professoral des futurs enseignants, à savoir leurs présentations d'unités didactiques (UD)². Nous avons observé et filmé 7 binômes (soit 14 étudiants) de master 1 « sciences du langage, spécialité français langue étrangère et seconde » d'Aix-Marseille Université, sur le site Schuman d'Aix-en-Provence. Ces UD étaient présentées dans le cadre de l'évaluation de fin de semestre du cours « Méthodologie de la classe de langue étrangère ». Les 7 vidéos d'UD durent approximativement 45 minutes et à peu près 20 minutes après montage (suppression des temps morts ou temps de travail silencieux). Ces présentations d'UD, forment un corpus plus ou moins « écologique » parce que recueilli lors de la formation et sans intervention du chercheur, et parce que les unités didactiques sont denses, riches et que les variables sont multiples (au niveau du thème choisi par les étudiants, des exercices proposés...), les résultats ne sont donc pas généralisables (Tellier, 2013).

Dans un second temps, nous avons recueilli un deuxième corpus vidéo, la part inobservable de l'agir professoral des futurs enseignants (la justification et l'explication de leurs actions), à savoir les entretiens d'autoconfrontation de chaque étudiant qui, eux, forment un corpus semi-contrôlé, car le recueil de productions (orales) des différents participants se fait dans les mêmes conditions (chambre sourde au Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence), avec la même consigne (déterminante sur le corpus à recueillir), la production des participants est libre, dans le sens où ce sont eux qui choisissent ou non de commenter leur vidéo, certaines variables sont contrôlées (éclairage, audio, vidéo, consignes...) (Tellier, 2013). La figure 1 montre le dispositif d'autoconfrontation (l'étudiant est à gauche). Avant de commencer les entretiens d'autoconfrontation, un test pilote a été réalisé, afin de roder le déroulement de ces séances d'autoconfrontation. Le déroulement de ces entretiens était toujours le même : dans un premier temps, nous avons proposé à chaque futur enseignant un questionnaire pré-test pour faire émerger ses représentations sur son corps et sur ses gestes, puis il lisait silencieusement la consigne pour le visionnage de la vidéo ; enfin, lors du visionnage il était invité à lancer la vidéo et à l'arrêter

2. Les étudiants devaient animer devant la classe composée de leurs pairs une unité didactique pour l'enseignement du FLE qu'ils avaient eux-mêmes conçue.

chaque fois qu'il souhaitait faire un commentaire en rapport avec son corps et/ou sa voix ou le corps et/ou la voix de son binôme (laisser l'étudiant arrêter la vidéo dès qu'il le souhaite est une pratique privilégiée pour les entretiens d'autoconfrontation voir à ce sujet Leroy, 2011). À la fin de la vidéo, nous lui avons proposé un questionnaire post-test pour recueillir ses impressions sur la séance d'autoconfrontation. Les résultats présentés ici montrent les commentaires des étudiants pendant la séance d'autoscopie sur leur corps ou celui de leur binôme : les réponses aux deux questionnaires n'ont pas encore été analysées.



Figure 1 : Dispositif d'entretien d'autoconfrontation

2.2. Questions de recherche et hypothèses

Pour analyser le corpus des entretiens d'autoconfrontation nous nous sommes posé plusieurs questions notamment : *Comment provoquer la conscientisation de sa gestuelle chez le futur enseignant ? Quel regard le futur enseignant porte-t-il sur son corps d'enseignant ? Et sur celui d'un pair ? Quelle analyse fait-il de ses pratiques pédagogiques gestuelles ? Ou de celle d'un pair ?*

À partir de ces questionnements, nous avons pu formuler quelques hypothèses :

- 1) Il est plus facile de parler de son équipier que de soi lors de l'entretien d'autoconfrontation.
- 2) Les commentaires sur soi seront majoritairement négatifs.
- 3) Les commentaires sur autrui seront majoritairement positifs.
- 4) Il y aura une demande de feed-back de la part des futurs enseignants.
- 5) La présence des auteures du présent texte peut avoir une influence sur l'objectivité des commentaires des futurs enseignants et « bloquer » les étudiants qui n'arriveraient à faire aucun commentaire sans notre intervention.
- 6) L'autoconfrontation permet de poser une analyse réflexive sur son corps.

3. Résultats

Cette partie présente l'analyse qualitative et quantitative des données recueillies lors des entretiens d'autoconfrontation. Le corpus a été transcrit et annoté avec le logiciel ELAN (Sloetjes & Wittenburg, 2008) et un échantillon de 15 % du corpus a été contre-annoté par trois autres annotateurs en aveugle. Nous avons procédé à une analyse de discours des productions recueillies.

3.1. Émission du commentaire

La première annotation effectuée sur les commentaires émis par les futurs enseignants avait pour but de déterminer si ces commentaires étaient spontanés (l'étudiant produit librement un commentaire sur la vidéo) ou induits (répondant à une question posée par les chercheuses). Les résultats montrent que les futurs enseignants n'ont pas été bloqués par la présence des deux expertes puisque sur les 1523 commentaires analysés, 986 commentaires sont spontanés (ce qui représente 64,7 % de la totalité des commentaires produits par les étudiants – désormais TCPE –). Ainsi donc, les 2/3 des commentaires sont émis spontanément par les étudiants, nous pouvons en déduire qu'ils étaient suffisamment à l'aise pour parler librement : notre hypothèse n°5 sur le blocage que les futurs enseignants ressentiraient en notre présence n'est donc pas vérifiée. De plus, les commentaires spontanés, peu importe leur orientation, sont toujours en quantité supérieure par rapport aux commentaires induits par les chercheuses : ils sont au minimum 1,28 fois plus nombreux que les commentaires induits et au maximum 2,56 fois plus nombreux, notre hypothèse n°5 concernant la non-objectivité des futurs enseignants n'est donc pas vérifiée, globalement notre présence ne les empêche pas de prendre la parole, ils jouissent d'une certaine liberté dans leurs commentaires.

3.2. Orientation du commentaire

La seconde annotation effectuée concerne l'orientation des commentaires des futurs enseignants, cette étude nous apprend, d'une part qu'ils préfèrent parler d'eux-mêmes que de leur binôme puisque sur les 1563 commentaires analysés, nous pouvons voir que les commentaires égocentrés (positifs et négatifs) regroupent à eux seuls 669 occurrences, soit 42,8 % TCPE, tandis que les commentaires sur autrui ou allocentrés (positifs et négatifs) comptent seulement 426 occurrences, soit 27,3 % TCPE. Notre hypothèse 1 sur la facilité à parler de son équipier plutôt que sur soi n'est donc pas vérifiée. Cette étude nous apprend d'autre part que les commentaires égocentrés négatifs sont les commentaires les plus utilisés dans ce genre de travail réflexif : 471 occurrences (soit 30,1 % TCPE) tandis que les commentaires égocentrés positifs apparaissent en minorité avec seulement 198 occurrences (soit 12,7 % TCPE) : notre hypothèse n°2 est donc vérifiée, les étudiants parlent de leurs pratiques gestuelles de façon négative, ce que Bigot & Cadet avaient aussi constaté à propos des commentaires produits par des étudiants en formation sur leur performance d'enseignement en situation de stage (2011 : 24-25) : « les appréciations sur

la performance réalisée se constitu[ent] essentiellement de jugements négatifs, de désignation des difficultés rencontrées, de tentatives d'interprétation des échecs ». Ces commentaires soulignent le manquement par rapport aux attentes réelles ou présumées et font émerger les représentations de ce que Cicurel (2007) appelle l'« idéal-type d'enseignant ». Cependant, les entretiens d'autoconfrontation ont également permis aux étudiants de prendre conscience des aspects positifs de leurs pratiques pédagogiques et ils n'ont donc pas quitté la séance en ayant une idée négative de leur corps ni de leurs pratiques. En ce qui concerne les commentaires allocentrés, nous pouvons voir qu'ils sont majoritairement positifs : 215 allocentrés positifs (soit 13,8 % TCPE) ; contre 211 allocentrés négatifs (soit 13,5 % TCPE) : nous pouvons donc dire que notre hypothèse n°3 est partiellement vérifiée puisqu'il n'y a pas de réelle différence entre les commentaires allocentrés positifs et négatifs. Cette étude nous permet également de constater que les commentaires « neutre/ indéterminé » représentent une part considérable du nombre total d'annotations : 386 occurrences, soit 24,7 % TCPE. Ces commentaires ne portent pas de jugement de valeur, les futurs enseignants commentent ce qu'ils voient ou racontent des anecdotes personnelles qui font écho à ce qu'ils sont en train de dire pendant l'autoconfrontation.

3.3. Contenu du commentaire

La troisième annotation concerne le contenu du commentaire c'est-à-dire l'analyse faite par les futurs enseignants sur leur pratique. Nous avons annoté 1411 commentaires, classés selon une typologie que nous avons élaborée et dont nous donnerons le détail au fur et à mesure sous la forme suivante :

Type de commentaire : Définition (nombre d'occurrences dans le corpus).

Exemple du corpus.

Le premier type de commentaires que nous avons annoté est la « surprise » et fait écho à la théorie de Leroy (2011 : 8) qui postule que la première chose qui choque les futurs enseignants c'est l'image qu'ils renvoient : « [I]es commentaires [...] lors des premières expériences d'autoconfrontation se rapportent souvent à l'apparence physique, la voix du futur enseignant. Une fois passé le choc de se voir avec ses mimiques, son accent, son corps en déplacement, les futurs enseignants parviennent alors à entrer dans des postures davantage réflexives ». Ce que les futurs enseignants voient en premier, ce qui les surprend c'est donc l'image qu'ils renvoient à leur public.

Surprise : Le commentaire révèle que l'étudiant est surpris par ce qu'il voit, il voit des choses qu'il n'a pas l'habitude de constater, dont il n'avait pas conscience (50 = 3,5 % TCPE).

EM1_5 (1) : *(rires) c'est très difficile de se voir je trouve euh*

EM1_2 (3) : *je ne pensais pas que je bougeais autant euh*

En ce qui concerne la demande de feed-back des participants sur leur pratique, notre hypothèse n°4 n'est pas vraiment vérifiée car seulement une participante a demandé des retours explicites aux chercheuses sur sa façon de gestualiser. Nous avons distingué les demandes explicites des demandes implicites :

Demande de feed-back explicite : L'étudiant sollicite directement du feed-back des expertes, souvent par une question (19 = 1,3 % des TCPE).

EM1_4 (132-134) : *euh et aussi euh bon c'est un geste qu'on utilise beaucoup en dans l'enseignement c'est montrer du doigt est ce que ça peut être euh bien interprété par toutes les / nationalités / les cultures*

Demande de feed-back implicite : L'étudiant sollicite indirectement du feed-back des expertes notamment en exprimant un doute (33 = 2,3 % TCPE).

EM1_4 (39) : *(en parlant des gestes) : c'est quelque chose qu'on fait assez euh inconsciemment + et euh je sais pas si ça tombe vraiment sur les mots qui sont importants ou pas*

Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que lors de cette situation particulière d'autoconfrontation (avec la présence des chercheuses) tous les futurs enseignants ne ressentaient pas le besoin de demander du feed-back, la séance d'autoconfrontation en elle-même étant peut-être suffisante pour les aider à réfléchir sur leur gestuelle pédagogique et sur leur posture.

Les commentaires de type « description » montrent que les futurs enseignants commentent leurs actions sans les analyser et à la suite d'un commentaire de ce type, ils donnaient parfois un complément analytique à sa description ou bien les chercheuses leur posaient une question afin de les inciter à expliciter leur réflexion.

Description : L'étudiant décrit lors de l'entretien d'autoconfrontation une action (de lui ou de son binôme) ou une anecdote sans l'analyser (643 = 45,6 % TCPE).

EM1_2 (38-40) : *euh les gestes ils sont / plus haut ils sont au niveau des épaules (1) / mais comme moi ils sont assez restreints au niveau (2) ils ils sont surtout là dans la zone euh (3)*



(1)

(2)

(3)

Nous avons ainsi relevé un grand nombre de commentaires justificatifs qu'ils soient post-commentaires négatifs ou post-commentaires positifs. Ces justifications font écho au concept d'autoprotection de la face de Goffman (1974) et montrent que les étudiants cherchent à se justifier, voire à justifier le comportement de leur partenaire lorsqu'ils viennent de le critiquer, comme s'ils voulaient le protéger.

Justification après commentaire négatif : L'étudiant justifie son action ou celle de son binôme après avoir formulé une critique (195 = 13,8 % TCPE).

EM1_4 (43-44) : *bon je suis toujours dans l'angle / euh **peut être qu'aussi qu'on s'est mis dans l'angle parce que y a le rétr- euh il y a le projecteur et c'est vrai qu'on le voit pas***

EM1_8 (125-128) : *(elle) pourrait rajouter euh / un petit peu de plus d'expression peut être de / mimiques du du visage par exemple / **mais elle est comme elle est hein donc euh***

Justification après commentaire positif : L'étudiant justifie son action ou celle de son binôme après avoir formulé un avis positif (123 = 8,7 % TCPE).

EM1_5 (5-7) : *elle fait quelque chose que moi j'apprécie particulièrement c'est que elle énumère avec euh en montrant ses mains / **et ça ça aide euh / à s- à à visualiser ce qu'on nous demande** (en)fin moi en tout cas c'est comme ça que je vois les choses*

Ensuite, cette étude nous montre également que l'autoconfrontation permet aux futurs enseignants de se replonger dans leur action afin d'en décrire les motifs notamment à travers les commentaires de type « remémoration » : selon Vermersch (2005 : 27) « [...] la prise de conscience, suppose la remémoration puisqu'elle se situe toujours *a posteriori* de l'activité étudiée ». Les futurs enseignants ont verbalisé cette remémoration afin d'explicitier les motifs de leurs actions pour les chercheuses en face d'eux.

Remémoration : L'étudiant se replonge dans l'action et rapporte ce qu'il a vécu à ce moment-là, ce qui s'est passé, etc. (176 = 12,5 % TCPE).

EM1_6 (1-3) : *alors euh il me semble si je dis pas de bêtise **si je me souviens bien qu'à ce moment là effectivement j'ai fait attention / aux gestes / parce que j'ai voulu essayer d'expliquer euh / plus avec les gestes***

Enfin, les commentaires annotés « répertoire didactique » et « alternative » sont intéressants pour notre analyse car ils mettent au jour les connaissances acquises par les futurs enseignants tout au long de leur parcours scolaire et universitaire : en effet, comme le souligne Cicurel (2002), chaque futur enseignant possède son propre répertoire didactique, construit au fil des années sur les modèles des enseignants observés et sur les théories apprises lors de la formation académique et pédagogique.

Répertoire didactique : Le commentaire révèle des représentations de l'étudiant sur le métier d'enseignant et sur la gestuelle ainsi que des normes intégrées ou bien encore des traces de la formation (notamment sur la gestuelle) (77 = 5,5 % TCPE).

EM1_4 (15) : *là c'est bien parce que y a peut être euh une aide euh (en)fin censée être une aide gestuelle*

Proposition d'alternative : L'étudiant revient sur sa pratique en proposant des moyens de l'améliorer. Souvent il utilise le conditionnel passé (95 = 6,7 % TCPE).

EM1_6 (259) : *là j'aurais pu être plus expressive je pense parce que j'ai j'ai juste levé la tête mais du coup elle a pas compris que je lui demandais de répéter*

D'autre part, cette étude nous montre qu'un processus de conscientisation se met en place à travers les analyses que les étudiants font de leur pratique : la surprise indique que les futurs enseignants se laissent surprendre par leur propre image, en cela, ils prennent conscience de certains faits dont ils n'étaient pas conscients avant de se voir en vidéo ; l'appel au feed-back et au répertoire didactique montrent que les futurs enseignants veulent engranger des connaissances et optimiser leurs connaissances du métier d'enseignant ; et enfin les justifications, la remémoration et les propositions d'alternative révèlent une réflexion sur l'action. Notre hypothèse n°6 est donc vérifiée : l'autoconfrontation permet bien de poser une analyse réflexive sur l'utilisation de son corps.

Enfin, cette étude nous montre un autre phénomène très intéressant à observer : le processus de mise à distance (Pilo, 1983), qui implique que les futurs enseignants se voient dans l'action sans être dans l'action, ils se voient jouer le rôle de l'enseignant et décrivent leur activité en dissociant les étudiants de master 1 de FLE qu'ils sont au moment de l'autoconfrontation et les professionnels en devenir qu'ils sont dans la vidéo qu'ils regardent. Cette dissociation leur fait parfois parler d'eux-mêmes à la troisième personne, comme le montrent les quelques exemples suivants :

EM1_11 (6-10) : *là je vois que c'est un peu bizarre / euh ben je regarde euh / ce professeur je vois qu'il est un peu / stressé donc il ne se sent pas très à l'aise / **je parle de moi-même à la troisième personne***

EM1_6 (67-71) : *mais euh / on dirait / c'est un mélange de / gestes nerveux parce que j'ai caché une main et l'autre est / **elle sait pas trop où se mettre** mais que j'essaie quand même de faire des gestes avec*

CONCLUSION

Cette expérience d'autoconfrontation a permis à de futurs enseignants de FLE de s'observer en train d'enseigner et d'apprendre à réfléchir sur leurs pratiques gestuelles (ou celles d'un pair) et sur l'impact qu'elles peuvent avoir sur leur façon d'enseigner. Pour synthétiser rapidement, à la suite de cette expérience beaucoup d'étudiants notent : qu'ils ne projettent pas assez leur voix, que leurs gestes pourraient illustrer plus leur discours, qu'ils tournent parfois le dos en parlant aux apprenants (pour écrire au tableau par exemple) et qu'ils tiennent des feuilles (plan de cours

ou document de travail) ce qui inhibe leurs gestes. À la suite de ces entretiens, il a donc été proposé aux étudiants un atelier pratique pour travailler spécifiquement ces points faibles.

D'après les résultats obtenus mais aussi d'après les discours tenus par les participants à la fin de leur entretien d'autoconfrontation, nous pensons qu'il est important pour les futurs enseignants de prendre conscience de leur gestuelle pédagogique ainsi que des aspects vocaux de leurs discours d'enseignant afin d'optimiser la transmission des savoirs dans leurs futures classes de langue étrangère. Nous souhaiterions proposer, pour la formation initiale, que ce procédé soit intégré dans les divers cursus universitaires FLE, que ce soit en fin de licence ou en master, afin de consolider les savoirs théoriques sur la gestuelle que les futurs enseignants acquièrent lors de cette formation (Cadet & Tellier, 2007).

Alexandra Gadoni est titulaire d'un master « sciences du langage, spécialité recherche en didactique des langues » obtenu à Aix-Marseille Université. Le sujet de ce mémoire regroupe plusieurs domaines de recherche : l'étude de la gestuelle, l'agir professoral et la multimodalité de la parole. Depuis septembre 2013, elle est enseignante de français langue étrangère à l'École supérieure d'art et de design de Marseille-Méditerranée.

Marion Tellier est maître de conférences en didactique des langues à Aix-Marseille Université et membre du Laboratoire Parole et Langage au sein duquel elle codirige l'équipe *Co-construction du sens : Intégration, Interface et Interaction*. Spécialisée dans l'étude de la gestuelle coverbale et pédagogique, elle forme des enseignants de langues depuis 2002.

