



HAL
open science

Donner du corps à son cours

Marion Tellier

► **To cite this version:**

Marion Tellier. Donner du corps à son cours. Tellier And Cadet. Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique, Maison des Langues, pp.101-114, 2014, Didactique, 978-8484439301. hal-01481615

HAL Id: hal-01481615

<https://hal.science/hal-01481615v1>

Submitted on 26 Feb 2019

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.

DONNER DU CORPS À SON COURS

Marion Tellier

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

REFERENCE:

TELLIER, M. (2014). Donner du corps à son cours.
In M. Tellier & L. Cadet (Eds.) *Le corps et la voix de l'enseignant: théorie et pratique*
(pp.101-114). Paris: Éditions Maison des Langues. ISBN-13: 978-8484439301

DONNER DU CORPS À SON COURS

Dans le domaine des études de la gestuelle, la question du geste dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est un objet de recherche en plein essor depuis quelques années (pour un état de l'art, voir McCafferty & Gullberg, 2008 ; McCafferty & Stam, 2008 ; Gullberg, 2010 ; Stam, 2013). D'autres domaines de recherche comme les sciences de l'éducation et la didactique des langues se sont également penchés sur cette question, même si les études sur le sujet demeurent généralement assez marginales. L'objectif ici est de se focaliser sur les gestes de l'enseignant de langue et leur impact sur l'apprentissage. La question des gestes des apprenants ne sera donc pas traitée car cela dépasserait le propos de cette introduction. Toutefois, l'étude des gestes des apprenants au cours de leur acquisition d'une langue seconde est tout à fait passionnante et intéresse actuellement plusieurs gestualistes. Certains étudient le geste en tant que stratégie de communication, d'autres y voient une source d'indices permettant de mieux comprendre le processus d'acquisition d'une langue étrangère (voir notamment Gullberg, 2006 ; McCafferty, 2002 ; Sherman & Nicoladis, 2004 ; Yoshioka, 2005 ; McCafferty & Stam, 2008 ; Stam, 2007). Cependant, l'occupation de l'espace classe est souvent contrainte par l'institution, et la disposition souvent classique (en rangs) du mobilier scolaire peut être un obstacle aux interactions ainsi qu'aux activités permettant de solliciter le corps de l'apprenant comme les jeux de rôle ou le théâtre. Les apprenants sont, en général, assis et statiques tandis que l'enseignant est plus libre de ses mouvements. À ce sujet, Foerster (1990 : 80) explique que « [l']enseignant dispose [] de la liberté corporelle de s'asseoir derrière ou sur son bureau, de rester debout, de se déplacer dans la salle ». Cette liberté corporelle permet à l'enseignant de jouer de son corps comme le ferait un acteur et ainsi donner du corps à son cours. Ce texte fait le point, sans exhaustivité toutefois, sur les recherches passées et présentes sur la question du corps de l'enseignant et sur sa gestuelle en particulier. Le focus sera mis tout particulièrement sur l'enseignant de langue étrangère, mais la plupart des remarques faites seront transférables aux autres disciplines. Dans un premier temps, il s'agira de distinguer deux domaines de recherche : la *communication non verbale* et les *études de la gestuelle* et de voir ce que chaque discipline recouvre. Ensuite, il sera question de l'étude du corps de l'enseignant

dans la classe d'un point de vue terminologique et historique. Puis les fonctions du corps de l'enseignant seront examinées, et enfin, j'expliquerai pourquoi la recherche sur le geste pédagogique peut être pertinente pour qui veut comprendre l'action d'enseignement.

1. Le corps et le geste dans la communication

1.1. La communication non verbale

L'importance du corps dans la communication n'est plus à démontrer. Il suffit d'observer deux personnes en train de converser pour s'apercevoir de l'importance et de la profusion des signaux émis par le corps : regards, mimiques faciales, postures, mouvements de tête, gestes des mains, ce que l'on nomme « communication non verbale ». La notion de communication non verbale est souvent utilisée de façon excessive et imprécise¹. D'une manière générale, nous pouvons définir la communication non verbale comme la façon dont le corps participe de manière plus ou moins directe à la communication. Ainsi, les signaux émis par le corps de notre interlocuteur nous permettent de décoder des intentions, des émotions et des sentiments que sa parole ne dit pas forcément. Si lors d'une conversation, je remarque que mon interlocuteur regarde souvent vers la porte et commence à rassembler ses affaires, je vais en déduire qu'il souhaite mettre fin à notre échange et partir sans qu'il ait eu besoin de me le dire. Ce spectre large de signaux et les effets de ces signaux directs ou indirects sur l'échange communicatif sont donc analysés par le domaine de la communication non verbale. Historiquement, depuis les années 1940 et le développement des technologies audiovisuelles, l'étude de la communication non verbale s'est ainsi intéressée aux postures, aux mouvements du corps, aux regards, aux expressions faciales en allant jusqu'à inclure les vêtements et les coiffures (qui véhiculent des informations sur l'identité des personnes et leurs sentiments). Cependant, comme le note Kendon (2004), alors que l'étude de la communication non verbale prenait son essor au xx^e siècle en psychologie et en psychiatrie, peu de place était accordée à l'étude du geste coverbal (le geste qui accompagne spontanément la parole). Il semblait en effet aux chercheurs que le coverbal avait un fonctionnement spécifique, profondément lié à la parole et que, de ce fait, il concernait davantage des préoccupations linguistiques ou développementales et méritait un traitement à part (Kendon, 2004). Cette articulation entre le geste et la parole deviendra progressivement l'objet d'étude d'un autre domaine : les études de la gestuelle (*Gesture studies*).

1. Voir par exemple le Cadre européen de référence pour les langues (2001 : 72-73) qui regroupe sous « communication non verbale » les gestes coverbaux, les actions, les onomatopées, la prosodie, la proxémie, le paratextuel, etc.

1.2. Le geste coverbal

En effet, lorsque nous parlons, nous produisons spontanément des gestes coverbaux, c'est-à-dire en lien avec la parole. Depuis une quarantaine d'années, le domaine des études de la gestuelle (*Gesture Studies*) s'est penché sur ces gestes et leur relation avec la parole et la pensée (McNeill, 1992, 2005 ; Kendon, 2004). Dans un article de 1985 resté célèbre, McNeill pose les jalons de sa théorie sur le fonctionnement du geste coverbal et son rapport avec la parole. Il s'oppose en cela au domaine de la communication non verbale qui ne tient compte que du corps et ne regarde pas l'articulation avec la parole.

Ainsi, Colletta (2012) en s'appuyant sur Duncan (1969) distingue trois approches pour l'étude du corps dans la communication :

1) l'étude par les variables externes, utilisée principalement en psychologie et qui s'intéresse à la façon dont les variables telles que l'âge, le sexe, la culture, la personnalité, etc. influencent l'utilisation du corps dans la communication ;

2) l'approche structurale issue de la tradition anthropologique mais utilisant les méthodes de la linguistique et de l'éthologie et qui s'intéresse à la façon dont les gestes coverbaux s'harmonisent avec la parole pour servir différentes fonctions du discours (identification et représentation des référents, expression d'émotions, structuration et cohésion du discours, synchronisation entre les interlocuteurs) ;

3) l'approche multimodale qui envisage la parole verbale et le geste coverbal comme deux modalités fonctionnant ensemble pour former le discours oral. Cette dernière approche s'inscrit dans la lignée de l'approche structurale mais envisage le discours comme multimodal. Ainsi le geste et la parole se combinent pour former ensemble une unité de sens bien plus riche que la somme de deux modalités distinctes (Kelly *et al.*, 2008). En conséquence, lorsque l'on parle des gestes des mains accompagnant la parole, le terme « coverbal » est beaucoup plus approprié que « non verbal ». Premièrement, parce que « non verbal » implique une relation hiérarchique² dans les modalités et considère ainsi le verbal comme supérieur or, dans une vision multimodale de la parole, la partie appelée non verbale ne devrait pas être assujettie au verbal. Deuxièmement, les études de la gestuelle ont montré que la parole se construit grâce à l'interaction entre ces modalités. Lorsque l'on dit à quelqu'un « tes lunettes sont là », il est impossible de dire cette phrase sans produire un geste de pointage (que ce soit de la main, du doigt, du menton ou même du regard). On voit, dans cet exemple, que le geste est un élément sémantique de la phrase, indispensable à sa construction et à sa compréhension. Les gestes coverbaux peuvent soit compléter la phrase comme dans l'exemple des lunettes, soit renforcer les éléments clés d'un énoncé comme lorsque l'on dit « je ne t'entends pas » en mettant la main ouverte derrière l'oreille. Dans certains cas, le geste peut aussi contredire la parole, comme par exemple lorsque l'on dit « tourne à gauche » et que l'on montre la droite avec la main.

2. Sans compter que définir un objet d'étude par la négative est assez dévalorisant pour l'objet lui-même.

2. L'étude du corps de l'enseignant dans la classe

2.1. Une confusion terminologique

Comme nous venons de le voir, une distinction est faite entre *communication non verbale* (l'étude de la participation générale et souvent indirecte du corps à la communication) et *étude de la gestuelle* (l'étude des gestes coverbaux dans leur relation à la pensée et à la parole). Cependant, lorsque l'on parle du corps en classe, une confusion sur l'objet d'étude réel est parfois visible. En effet, ce qui rend la tâche laborieuse à la lecture des différents travaux sur la question, c'est que souvent, les chercheurs parlent de la même chose mais en utilisant des appellations différentes, ou bien, ont recours à un même terme qui recouvre des réalités variées.

2.1.1. Non verbal

Ainsi, par exemple, le terme « *nonverbal communication* »³ est employé au sens large par Beattie (1977) qui utilise également les appellations « *non-verbal⁴ behaviour* » et « *non-verbal aspects* » pour englober tous les mouvements produits par l'enseignant, ce qui implique à la fois les comportements à visée didactique et interactionnelle mais aussi les gestes personnels *extra-communicatifs*⁵ (comme se gratter la tête, tripoter sa montre, etc.). Barnett (1983 : 176) utilise également le terme de « *nonverbal communication* » pour traiter uniquement des différents comportements de l'enseignant à visée didactique en classe de langue (gestes des mains pour expliquer, contacts oculaires pour interroger un élève, postures pour focaliser l'attention, etc.). Von Raffler-Engel (1980) parle aussi de « *nonverbal communication* » (par opposition à « *verbal communication* ») et y inclut « *paralanguage* » (pour prosodie) et « *kinesics* » (pour les mouvements posturo-mimo-gestuels). Cependant lorsqu'elle parle des gestes, elle traite principalement des emblèmes (gestes culturels agissant comme une expression idiomatique, tels que le pouce dressé pour dire « super » ou la main passant au dessus de la tête pour dire « ras-le-bol ») et de leur enseignement en tant que contenu. Quant à Allen, elle utilise les termes « *nonverbal communication* » et même « *nonverbals* » en 1999 et « *nonverbal accommodations* » ou « *nonverbal behavior* » en 2000. Elle parle à la fois des emblèmes et des gestes coverbaux. Dans la recherche francophone, Foerster parle de « communication non-verbale » mais n'en traite « qu'une petite partie » (1990 : 74) en abordant uniquement la proxémique, le regard et le rire dans la classe de langue.

3. Nous conserverons ici la terminologie originale, en français ou en anglais, le cas échéant.

4. Précisons que « non verbal » s'écrit en deux mots en français et en un mot « *nonverbal* » en anglais. Dans son article, Beattie (1977) choisit de l'écrire « non-verbal », orthographe que l'on croise parfois dans d'autres travaux.

5. La dénomination « geste extra-communicatif » est empruntée à Cosnier (1982). Cela englobe les gestes de confort, ludiques et autocentrés. Même s'ils peuvent avoir un impact sur l'interaction, ils ne sont pas produits directement pour servir l'échange communicatif (ils n'accompagnent pas la parole).

2.1.2. Kinésique

D'autres chercheurs ont recours à différentes appellations, comme « kinésique » par exemple qui, là aussi, recouvre différentes acceptions selon les auteurs. Ainsi, Kellerman traite du « *kinesic behaviour* » en précisant qu'elle ne tient compte ni des emblèmes, ni des expressions faciales (1992 : 240). Elle travaille principalement sur les coverbaux utilisés par l'enseignant pour mettre en valeur des traits phonologiques, véhiculer un contenu sémantique, signaler un trait du discours et réguler l'interaction. Cependant, il est probable que les emblèmes (écartés de son étude) jouent un rôle important dans le discours pédagogique de l'enseignant. Quant à Green (1971), il utilise « *kinesics* » mais se focalise principalement sur ce qu'il appelle « *foreign language gesture* », c'est-à-dire des emblèmes. De la même façon, Antes (1996) parle de « *kinesics* » ou de « *gestures* » mais elle ne considère en fait que les « *emblems* », terme qu'elle utilise aussi. Le terme « kinésique » est intéressant et peut être utilisé pour parler du corps en général (c'est-à-dire pas seulement des mains). Il est d'ailleurs utilisé avec cette signification par Gadoni et Tellier dans cet ouvrage.

2.1.3. Autres appellations

Ferraõ Tavares (1985) qui parle d'« interactions comportementales » ou de « comportements kinésiques » observe comment les attitudes de l'enseignant structurent le cours et l'enchaînement des activités. Quant à Mouchon (1982), il s'intéresse au « langage corporel » dans la communication générale en classe et Lazaraton (2004) parle de « *teacher gestures* » en se focalisant sur les gestes des mains utilisés pendant l'explication lexicale. Pavelin (2002) parle de « posturo-mimo-gestuelle » en classe de langue et renvoie aux postures, mimiques faciales et gestes des mains de l'enseignant. Dans cet ouvrage, Azaoui parle de « mimo-gestualité » qui est assez proche du concept de Pavelin.

2.2. Un rapide historique de l'étude du corps de l'enseignant

Comme nous pouvons le constater, la terminologie utilisée pour décrire les mouvements de l'enseignant est variée et elle n'est pas toujours bien définie. Pourquoi cette variabilité terminologique ? C'est sans doute une question à la fois de mode et de discipline. On voit que les premières recherches sur le corps de l'enseignant se situent dans les années 1960 et 1970, période à laquelle le domaine de la communication non verbale est en plein essor. Dans la recherche anglo-saxonne, la première étude du genre est celle de Grant et Grant Hennings (1971) qui considèrent absolument tous les mouvements de l'enseignant, des gestes explicatifs aux manipulations d'objets de la classe (magnétophone, craie, livre) en passant par les gestes extra-communicatifs (se gratter, se recoiffer, etc.). Du côté francophone, dès le début des années 1970, Pujade-Renaud et Zimmermann entament une thèse de doctorat d'état collective intitulée *Communication non-verbale en situations éducatives* qui sera publiée sous le titre *Voies non verbales dans la relation pédagogique*

(1979). Ils abordent la question du corps du point de vue de l'enseignant et de l'apprenant, Pujade-Renaud se focalise sur le secondaire et Zimmermann sur le primaire. L'ouvrage de Pujade-Renaud, intitulé *Le corps de l'enseignant dans la classe* (1983), présente un recueil et une analyse de la parole des enseignants sur leur corps qui fait émerger trois types de corps : le corps *physique* de l'enseignant (ce qui est donné à voir), le corps *imaginaire* (fantasmé et séducteur) et le corps *symbolique* (qui représente l'autorité et l'institution scolaire) (1983/2005 : 131). On peut également mentionner les travaux de De Landsheere et Delchambre (1979) sur *Les comportements non verbaux de l'enseignant* qui ont notamment répertorié certaines postures et gestes (comme se toucher les cheveux, secouer la tête) fréquents et significatifs en fonction du sexe de l'enseignant. On voit, dans tous ces travaux, que le focus est bien le non-verbal, c'est-à-dire une vision du corps au sens très large. Plus tard, avec le développement des études de la gestuelle et de travaux en didactique sur l'agir professoral (Cicurel, 2011a) le focus portera davantage sur le geste pédagogique en tant qu'outil didactique (voir Azaoui, Cadet, Herry-Benit & Cadet, Gadoni & Tellier ainsi que Tellier, Michel & Wolff dans cet ouvrage). De même, le développement d'outils dédiés au recueil et traitement de données vidéo permettra des recherches plus précises sur la question du geste de l'enseignant (voir Cadet, ici même).

Pour simplifier les choses, lorsque je parlerai de geste dans la présente introduction, j'utiliserai l'appellation *geste pédagogique*. Au niveau de la forme, cela renverra principalement aux gestes des mains, mais il pourra être fait mention de postures et mimiques faciales lorsque celles-ci ont une fonction pédagogique. Les extra-communicatifs (se gratter, tripoter nerveusement un objet, passer sa main dans ses cheveux, etc.) et les gestes purement techniques (déplacer une chaise, écrire au tableau, mettre en marche le lecteur CD, etc.) ne sont donc pas pris en compte. Les gestes pédagogiques sont liés à un contenu verbal (même s'il n'est pas toujours délivré en concomitance) et sont produits avec une intention pédagogique. Le geste pédagogique peut servir trois fonctions principales : informer, animer et évaluer (voir 3.2.) et permet d'illustrer le discours verbal afin d'en faciliter la compréhension voire la mémorisation. Il présente quelques différences avec le geste coverbal. D'une part, il est produit de manière plus conscientisée par l'enseignant (alors que les coverbaux sont globalement produits de manière inconsciente) et d'autre part son degré d'iconicité est très élevé (pour être facilement compris lorsque le verbal ne l'est pas). On note également que certains gestes pédagogiques inventés par un enseignant, à force d'être utilisés dans la classe de manière régulière et avec un sens constant, forment un *code gestuel commun* (Tellier, 2006, 2008a).

3. Le corps de l'enseignant et ses fonctions

3.1. De l'utilité pédagogique du corps de l'enseignant

Quelles sont les fonctions du corps de l'enseignant en classe ? A-t-il des rôles bien définis et récurrents ? Il semble que peu de didacticiens ou linguistes intéressés par

le geste en classe de langue aient essayé de distinguer ses différentes fonctions ou de traiter de son apport pour l'enseignement/apprentissage.

Tout d'abord, Green (1971) et Barnett (1983), notamment, remarquent que le geste permet de capter et de maintenir l'attention de l'apprenant. Ensuite, en ce qui concerne la facilitation du contact, Beattie (1977) reconnaît l'apport du corps dans les interactions entre enseignant et apprenants et explique comment l'enseignant peut encourager silencieusement (sourire, acquiescement, contact visuel, etc.) l'élève en train de produire un énoncé oral en langue cible. Enfin, le corps semble être apprécié pour son rôle dans la gestion de la classe. La gestion de la classe est la façon dont un enseignant lance, dirige et clôt une activité, passe d'un exercice à un autre, interroge les apprenants, aide ceux-ci à produire des énoncés mais aussi demande le silence, fait preuve d'autorité, etc. Péchou et Lange (1988), quant à elles, argumentent en faveur de la mimique faciale ; plus largement ce qu'elles appellent « le mimo-gestuel » (sourires, acquiescements du regard, hochements de la tête mais aussi froncements des sourcils, visage fermé, négation de la tête), qui traduit l'humeur de l'enseignant, et a une influence considérable sur les apprenants et leur participation en classe. Foerster s'intéresse tout particulièrement au regard et insiste sur son « rôle de facilitateur et de régulateur dans la communication en situation pédagogique, semblable à celui du rire » (1985 : 14), rire qui est également considéré comme un libérateur de tensions psychologiques dues à la situation de classe (Foerster, 1990). D'une manière générale, le visage de l'enseignant est un élément encore trop peu étudié. Les signaux du visage produits en réaction à la parole d'un interlocuteur, que l'on nomme signaux de feed-back ou de *backchannel* en linguistique, jouent un rôle déterminant dans le déroulement d'une interaction et traduisent l'adhésion ou l'absence d'adhésion de l'interlocuteur aux propos du locuteur.

3.2. Des gestes et des fonctions

Les études sur les gestes pédagogiques s'intéressent, en général, à une fonction spécifique comme l'évaluation/la correction (Martina, 1991), la structuration du cours (Ferrão Tavares, 1985) ou encore l'explication lexicale (Lazaraton, 2004). Peu de chercheurs ont proposé une catégorisation fonctionnelle de tous les gestes de l'enseignant. Les trois classements proposés ci-dessous ne constituent pas une liste exhaustive mais un panel intéressant pour qui souhaite réfléchir au sujet.

Le premier classement ayant fait date, à ma connaissance, est celui de Grant et Grant Hennings (1971) qui concerne les gestes de l'enseignant de l'école primaire. Les auteures distinguent deux modes de gestes en classe : un « mode éducatif » qui sert à transmettre le sens, à gérer les interactions verbales et qui est produit consciemment, et un « mode personnel » constitué de mouvements personnels qui n'ont aucune intention éducative⁶. À partir du corpus vidéo recueilli auprès de cinq enseignants, les auteures ont comptabilisé 22,10 % de mouvements dits per-

6. Dans le texte original, les deux modes sont appelés « *instructional* » et « *personal* ».

sonnels, et 77,90 % de mouvements dits éducatifs (1971 : 10). Les gestes qui sont considérés comme personnels sont : le fait de jouer avec ses bijoux, de se gratter, de replacer sa cravate, etc. Les gestes éducatifs sont évidemment ceux qui intéressent le plus Grant et Grant Hennings. Elles les classent en trois sous-catégories : « *conducting* », « *acting* » et « *wielding* », ce qui pourrait être traduit par trois rôles : chef d'orchestre, acteur et technicien. Les deux fonctions des mouvements du chef d'orchestre sont : gérer la participation en classe et obtenir l'attention (éventuellement faire taire et réprimander). L'acteur se doit d'amplifier et de clarifier le sens en accentuant par un geste, un mot ou groupe de mots et en illustrant certains concepts (gestes, mimes, etc.). Enfin, les gestes du technicien sont ceux qui lui permettent d'interagir avec le matériel, les objets, l'environnement scolaire (par exemple, écrire au tableau, mettre en marche le magnétophone, distribuer des documents aux élèves, etc.).

Ferrão Tavares (1999 : 168) a tenté de déterminer les fonctions du non-verbal en classe de langue. Elle en définit cinq : une « fonction symbolique » liée à la disposition du mobilier et des interlocuteurs, une « fonction affective ou relationnelle » regroupant des comportements affectifs et émotionnels « pour atténuer un ordre, pour réparer une agression » par exemple. L'auteure parle également de « dimension fonctionnelle du geste » qui caractérise les manifestations non verbales liées « à la gestion et à la structuration de la classe ». La quatrième fonction est sémantique et englobe « les comportements illustratifs [jouant] un rôle d'accès au sens ». La dernière fonction, liée aux comportements culturels, est dénommée « pragmatique ». Enfin, à partir d'un corpus de classe d'anglais langue étrangère, j'ai élaboré une typologie fonctionnelle du geste de l'enseignant de langue (Tellier, 2008a) qui distingue trois fonctions principales : informer, animer et évaluer, d'après la définition des rôles de l'enseignant élaborée par Dabène (1984). Originellement focalisée sur l'analyse d'interactions verbales, Dabène prend le soin de préciser « qu'un bon nombre d'opérations peuvent se traduire par des manifestations non verbales » (1984 : 43). Elle ajoute que « la gestualité et la mimique jouent un rôle non négligeable dans la régulation des échanges mais aussi dans l'évaluation voire l'apport d'information » (1984 : 43).

Selon cette typologie (Tellier, 2008a), dans la catégorie *gestes d'information* on trouve les gestes qui servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe, à une particularité grammaticale de la langue, au sens du lexique, aux caractéristiques prosodiques et phonétiques, etc. L'exemple de la figure 1 montre que l'enseignante choisit d'illustrer gestuellement le mot « gorge » en posant sa main sur sa propre gorge. L'enseignant peut illustrer un mot (ou une idée) plutôt qu'un autre pour deux raisons principales (les deux pouvant être combinées) : 1) parce qu'il juge ce mot particulièrement important pour comprendre le sens global de la phrase (c'est le pivot) ; 2) parce qu'il suppose que ce mot est inconnu de l'apprenant et va lui poser problème.

On note également que l'enseignante utilise plusieurs ressources corporelles à la fois puisqu'en plus de montrer sa gorge avec la main droite, elle pointe sur le mot « gorge » écrit au tableau de la main gauche et a recours à une mimique faciale

Le corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique

pour exprimer la douleur⁷. Ce discours est donc profondément multimodal puisque qu'il combine modalité vocale/verbale, modalité gestuelle/mimique faciale et modalité écrite.



Figure 1 : Geste d'information « elle a [mal à la gorge] »⁸

La catégorie *Geste d'animation* englobe à la fois les gestes de gestion de classe (changement d'activité, démarrage et clôture d'activité, placement des apprenants/du matériel, punir/gronder/faire taire, donner une consigne) et ceux de gestion des interactions et de la participation (régulation des débits/du volume sonore, répétition, étayage, interroger et donner la parole). Dans la figure 2, on voit un exemple de geste d'animation utilisé pour la gestion de classe (plus précisément la consigne).



Figure 2 : Geste d'animation « mettez-[vous par groupes de deux] »

Quant à la fonction *Geste d'évaluation*, elle regroupe les gestes utilisés pour en-

7. Pour plus de détails sur l'utilisation conjointe de gestes et regards voir l'article d'Azaoui dans cet ouvrage.

8. La partie de la phrase entre crochets montre le moment où le geste est produit. Voir la fiche pratique « Comment annoter un geste » dans cet ouvrage.

courager, féliciter/approuver et signaler une erreur. Les gestes servant à féliciter/approuver apparaissent davantage à la fin de l'intervention de l'apprenant, ce qui lui permet de sceller la fin de la réponse par une évaluation positive (voir Figure 3). Lorsque l'énoncé présente des erreurs, l'enseignant peut soit interrompre l'apprenant, soit attendre la fin de l'énoncé pour intervenir. En général, si l'enseignant signale une erreur pendant la production de l'apprenant, il aura tendance à le faire de manière kinésique seulement de façon à ne pas l'interrompre. En ce qui concerne l'évaluation, on note que la mimique faciale (sourire, froncer les sourcils, etc.) joue un rôle capital.



Figure 3 : Geste d'évaluation « [oui c'est ça très bien] »

4. Pourquoi s'intéresser au corps de l'enseignant ?

4.1. L'impact du geste sur la compréhension

D'une manière générale, le geste aide à l'accès au sens car il procure aux apprenants des informations contextuelles et sémantiques. Ainsi, le fait de visualiser une personne en train de parler, et donc de pouvoir analyser ses gestes, facilite la compréhension en langue maternelle (Beattie & Shovelton, 1999 ; Kelly *et al.*, 1999 ; McNeil *et al.*, 2000) et probablement aussi en langue étrangère (Kellerman, 1992 ; Sime 2008). Il est d'ailleurs largement admis que la compréhension orale en langue étrangère est beaucoup plus difficile lorsque le canal visuel est supprimé (téléphone, émission de radio, enregistrement audio, etc.).

Il existe quelques études descriptives sur le rôle du geste dans l'explication lexicale en classe de langue (Allen, 2000 pour l'espagnol langue étrangère ; Pavelin, 2002 pour le FLE ou encore Lazaraton, 2004 pour l'anglais langue étrangère) basées sur des enregistrements vidéo d'un ou d'une professeur(e) de langue. L'étude de Lazaraton (2004) nous donne plusieurs illustrations intéressantes. Par exemple, l'enseignante doit expliquer le verbe « to tear » (déchirer) en anglais, elle mime deux fois l'action de déchirer avec les deux mains. Ces travaux montrent bien que l'utilisation

de gestes dans la classe de langue est essentielle dans l'activité d'explication lexicale. Dans deux études réalisées auprès d'enfants de 5 ans exposés à une langue inconnue, il a été montré qu'ils s'appuyaient sur la gestuelle de l'enseignant pour l'accès au sens (Tellier, 2004 et 2009a) même si tous les enfants n'emploient pas les mêmes stratégies et ne sont pas sensibles aux mêmes modalités. Cette différence de perception du geste a également été mise en lumière par Cadet et Tellier (2007) lors d'une étude sur un corpus écrit de journaux d'apprentissage⁹. En effet, en comparant les journaux d'étudiants ayant suivi le même cours de langue, on est frappé par la différence de perception lorsqu'un étudiant écrit : « L'enseignante utilisait beaucoup de gestes pour la compréhension du vocabulaire lorsque ce dernier était donné sans l'appui du manuel », et que son camarade note : « L'utilisation de gestes ou mimes pendant le cours est pratiquement inexistante. »

En outre, la gestuelle peut parfois être mal comprise des apprenants et même les induire en erreur, ce que peu de recherches ont exploré. Notons toutefois le travail de Sime (2006) qui, après avoir filmé des séances de cours d'anglais langue étrangère, a demandé à des apprenants adultes de visionner les enregistrements et de commenter les gestes de leurs enseignants. L'étude montre que certains gestes sont mal interprétés, parfois même non compris des étudiants. Par exemple, l'enseignante essaie d'expliquer que les films étrangers peuvent être en version originale sous-titrée ou doublés. Pour expliquer « doublé », elle mime une bouche avec sa main droite qu'elle ouvre et ferme près de son visage. Un étudiant japonais participant à l'expérience est dérouté par ce geste et explique qu'il signifie « stupide » au Japon, ce qui montre bien que certains gestes, très marqués culturellement, peuvent induire l'apprenant en erreur sans que l'enseignant ne s'en rende compte. D'autres difficultés d'interprétation liées au caractère culturel du geste ont été révélées par Hauge (1998) et par Tellier et Cadet (2013). Pour éviter les problèmes de compréhension interculturelle avec les apprenants étrangers (lorsque l'enseignant est natif de la langue cible), l'enseignement des emblèmes et autres spécificités proxémiques de la culture cible apparaît incontournable pour comprendre les locuteurs de la langue cible d'une manière générale.

4.2. L'impact du geste sur la mémorisation

Quelques chercheurs ont porté leur intérêt sur l'impact du geste sur la mémorisation en langue étrangère (Allen, 1995 ; Tellier 2008b, Kelly *et al.* 2009, Macedonia *et al.* 2011). Quoique très porteuses, ces études demeurent exploratoires tant au niveau des études de la gestuelle que de la didactique des langues.

Plusieurs chercheurs estiment que le fait de coder une information à travers différentes modalités permet de laisser une trace plus riche dans la mémoire (Baddeley 1990/1992 : 185). Dans leur travail sur l'impact de la multimodalité sur l'apprentis-

9. Le journal d'apprentissage est un travail écrit réflexif demandé en formation initiale d'enseignants de langues dans lequel ils doivent analyser une expérience d'apprentissage de langue étrangère qu'ils ont vécue (Cadet, 2004).

sage avec des outils multimédia, Moreno et Mayer (2000) montrent que pour une meilleure intégration des informations et pour rendre l'apprentissage plus signifiant, il est nécessaire que les supports multimédia présentent des modalités picturales et orales afin d'utiliser les ressources visuelles et auditives de la mémoire de travail. Ils se reposent, théoriquement parlant, sur les travaux de Clark et Paivio (1991) et notamment sur la *Théorie du Double Codage* ou *Dual Coding Theory* (DCT) qui soutient que l'apprentissage est renforcé lorsqu'il est présenté à la fois dans une modalité verbale et non verbale. Plusieurs études (Engelkamp & Cohen, 1991) vont plus loin et montrent l'effet significatif de la réalisation motrice sur l'apprentissage justifiant ainsi la trace très riche laissée par cette réalisation. Engelkamp & Zimmer (1985) ont comparé la mémorisation à court terme de plusieurs énoncés en langue maternelle par des adultes. Les résultats montrent que les individus ayant mimé les phrases mémorisent significativement davantage d'énoncés en rappel immédiat que ceux n'ayant pas mimé. Ils en concluent que la réalisation motrice associée à l'écoute d'une phrase permet un *triple codage* : auditif (on entend la phrase), visuel (on voit l'action à reproduire) et moteur (on reproduit l'action). Ce triple codage renforce considérablement la mémorisation à court terme. Mais qu'en est-il de la mémorisation à long terme ? Et qu'en est-il de la langue étrangère ? L'étude pionnière d'Allen (1995) impliquait des étudiants américains devant mémoriser des expressions françaises. Dans une condition, les sujets devaient reproduire des gestes illustratifs. L'étude montre l'effet positif du geste sur la mémorisation à long terme (sur une période de cinq semaines). Une étude similaire (Tellier, 2008b) a montré que des enfants de 5 ans mémorisaient plus d'items lexicaux en langue étrangère s'ils apprenaient les mots en reproduisant des gestes illustratifs associés. Les résultats de ce groupe expérimental avaient été comparés aux résultats d'un autre groupe d'enfants (contrôle) apprenant les mêmes mots avec des images. Ces résultats ont été confirmés par d'autres études par la suite (voir Macedonia *et al.*, 2011 ; Macedonia & von Kriegstein, 2012 ; Morett *et al.* 2012 ; So *et al.*, 2012). Il semble donc que le geste n'agisse pas comme une simple illustration du référent (comme une image). Il est aussi un support moteur. S'il est reproduit par l'apprenant, il aura sur le processus de mémorisation un impact significatif. Dès lors, pour la classe, il semble nécessaire de penser les pratiques pédagogiques en y associant le geste (ce que beaucoup d'enseignants font déjà spontanément).

CONCLUSION

Ce texte avait pour objectif d'abord de dégrossir la confusion terminologique qui peut survenir lorsque l'on s'intéresse à la question du corps de l'enseignant. Il fait également le point sur les objets d'études possibles (regards, postures, mimiques faciales, gestes des mains) ainsi que sur quelques typologies fonctionnelles présentes dans la littérature scientifique. Ensuite, le focus a été mis sur la gestuelle de l'enseignant de langue en montrant notamment son impact sur la compréhension et la mémorisation de la langue étrangère.

Il est important de noter qu'il existe une grande variabilité dans la production ges-

Le corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique

tuelle d'un enseignant à l'autre (voir Tellier, Michel & Wolff dans cet ouvrage) tout comme chaque individu possède son style gestuel propre. Cependant, et c'est un point que les futures études sur le geste pédagogique devraient prendre en compte, le geste varie chez une même personne en fonction de la situation de communication (à qui l'on s'adresse, où et pour dire quoi). L'article de Tellier, Michel et Wolff dans cet ouvrage montre qu'une même enseignante modifie son taux gestuel en fonction de la situation langagière (interviews vs situations pédagogiques : consigne, lecture, gestion de classe). De la même manière, Tellier et Stam (2012) et Tellier, Stam et Bigi (2013) ont montré, grâce à une étude expérimentale basée sur une tâche d'explication lexicale, que de futurs enseignants de français langue étrangère ne produisaient pas les mêmes gestes selon qu'ils s'adressaient à des natifs ou des non-natifs apprenant le français. En effet, avec des non-natifs, leurs gestes sont plus illustratifs, plus grands et durent plus longtemps qu'avec des natifs.

Pour finir, l'usage optimisé de son corps pédagogique n'est pas forcément inné chez tous les enseignants (voir Cadet ici même). Travailler en formation sur sa gestuelle (sans imposer une façon de faire aux enseignants mais en leur laissant trouver leur propre style), apprendre à se regarder et à se construire en tant qu'enseignant multimodal apparaît fondamental afin de pouvoir donner du corps à son cours (Cadet & Tellier, 2007 ; ainsi que Cadet ; Cusset ; Gadoni & Tellier ; Jourdan ; Scheepers & Hertay, et enfin Lemeunier, Denisot & Fernandez dans cet ouvrage).

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.