



HAL
open science

Mettre du corps à l'ouvrage : travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire

Marion Tellier, Keli Yerian

► To cite this version:

Marion Tellier, Keli Yerian. Mettre du corps à l'ouvrage : travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité. Cahiers de l'APLIUT, 2018, Corps, voix et langues dans l'enseignement supérieur, 37 (2). hal-01906071

HAL Id: hal-01906071

<https://hal.science/hal-01906071v1>

Submitted on 26 Oct 2018

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.

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Cahiers de l'Aplut

Vol. 37 N°2 | 2018

Corps, voix et langues dans l'enseignement supérieur

Mettre du corps à l'ouvrage : travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire

Embodying the Teacher: Incorporating the Physical Self in Language Teacher Education

Marion Tellier et Keli D. Yerian



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/6079>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Ce document a été généré automatiquement le 26 octobre 2018.

Mettre du corps à l'ouvrage : travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire

Embodying the Teacher: Incorporating the Physical Self in Language Teacher Education

Marion Tellier et Keli D. Yerian

1. Introduction

- 1 Le corps, la gestuelle et la voix¹ sont des outils de l'enseignant, indispensables pour la transmission des savoirs et la gestion de la classe et qui deviennent visibles dans son contexte professionnel. On peut donc dire que « l'habitus didactique » (Cicurel « Éléments » 23) est multimodal. En effet, lorsqu'il met son costume d'enseignant, le professeur n'adopte pas uniquement des stratégies conversationnelles et pédagogiques, il agit avec une gestuelle particulière, une posture assumée, un regard global et une voix didactique spécifique à la situation de classe. Il adopte donc des attitudes différentes (que cela soit conscient ou non), il « parle comme un enseignant, il est reconnaissable comme tel » (Moustapha-Sabeur et Aguilar Río 75). Cependant, ces compétences multimodales professionnelles ne sont pas innées et le jeune enseignant ne sait pas forcément naturellement utiliser ces outils dans la classe (Moulin 147 ; McIntyre et al. 50).
- 2 Lorsqu'on leur demande de réfléchir à leur façon d'enseigner, de nombreux professeurs inexpérimentés soulèvent eux-mêmes les difficultés qu'ils ont à gérer leurs propres ressources multimodales. Lors d'une précédente étude (Gadoni et Tellier 169-171), nous avons réalisé des entretiens d'autoconfrontation durant lesquels des étudiants en master 1 de français langue étrangère (FLE) visionnaient des enregistrements vidéo d'une simulation d'enseignement à laquelle ils avaient participé. Ils étaient invités à commenter

la façon dont ils utilisaient leur corps et leur voix dans leur pratique pédagogique. Pour synthétiser rapidement, à la suite de cette expérience beaucoup d'étudiants notaient qu'ils ne projetaient pas assez leur voix pour qu'elle soit bien audible, que leurs gestes n'illustraient pas suffisamment leur discours, qu'ils tournaient parfois le dos aux apprenants en parlant (pour écrire au tableau, par exemple) et qu'ils paralysaient souvent leurs mains en tenant des feuilles de papier (leur plan de cours en général) (182-183).

- 3 Cet article abordera les principales difficultés spécifiquement liées à la corporalité rencontrées par de futurs enseignants de langues étrangères en formation initiale à l'université, dans deux contextes différents : la France et les États-Unis. Ces formations de niveau master leur donnent l'occasion de faire des interventions orales devant des pairs ou de s'adresser à des apprenants de langue étrangère suivant des cours dans le supérieur. Lors de ces expériences à l'oral, ils s'entraînent (parfois sans le savoir) à mettre en scène leur corps comme outil pédagogique. L'objectif ici sera de mettre en évidence les similarités dans les difficultés rencontrées par les futurs enseignants dans les deux contextes plutôt que de comparer les deux pays dans une perspective interculturelle. Bien que pertinent, cet aspect dépasserait l'objectif du présent article. Le propos de cet article s'adresse à tous les enseignants de langue mais nous l'avons axé sur le contexte universitaire, d'abord parce que les formations dont nous parlons se déroulent à l'université, ensuite parce que bon nombre d'étudiants que nous formons seront amenés à enseigner dans des contextes universitaires (dans différents pays) et enfin parce que le corps a très peu de place dans la réflexion sur la pédagogie universitaire (l'aménagement des salles de cours, même dans des universités rénovées, ne favorise pas les déplacements dans la classe).
- 4 Après un état de l'art sur le corps pédagogique, nous décrirons les corpus recueillis lors de séances de formation à l'université d'Aix-Marseille (Aix-en-Provence, France) et à l'université de l'Oregon (Eugene, USA). Nous présenterons ensuite des analyses qualitatives des extraits qui illustrent les trois difficultés principales observées : celles liées à la posture, celles liées aux gestes des mains et celles liées au regard. Nous aborderons enfin des principes méthodologiques qui peuvent être proposés en formation aux jeunes enseignants pour surmonter ces difficultés et optimiser leur corps pédagogique.

2. Le corps dans la classe : ressource ou fardeau ?

- 5 Plusieurs études à partir de corpus de classe ont mis au jour l'intérêt de la gestuelle pédagogique (au sens large : gestes des mains, regards, postures, expression faciale) dans la classe de langue. Tout d'abord, elle contribue aux différentes actions de l'enseignant : informer, évaluer et animer (Tellier « Dire » 42) en complément ou en remplacement de la parole (Tellier « Prendre »). La fonction d'informateur de l'enseignant (mise au jour comme les deux autres fonctions par Dabène « Taxinomie ») rassemble tous les moments où l'enseignant donne des informations sur la langue cible. Pour cette fonction, l'usage du corps, et notamment des gestes des mains, a été décrit que ce soit lors d'explications lexicales (Allen « Nonverbal » pour l'espagnol ; Tellier « Dire » pour le français ; Lazaraton pour l'anglais) mais également grammaticales (Nakatsukasa ; Matsumoto et Dobs ; Kimura et Kazik) ou encore phonétiques d'une langue (Smotrova). En ce qui concerne les fonctions d'animation de classe et d'évaluation, l'étude d'Azaoui (122-123) sur le rôle du regard et des gestes de l'enseignant dans l'orchestration multimodale du cours (Bourne et

Jewitt 64) met en évidence l'usage conjoint du regard, des gestes déictiques (c'est-à-dire de pointage) et de la parole par l'enseignant pour approuver la réponse d'un apprenant, attirer l'attention du groupe-classe sur cette intervention tout en faisant patienter un autre apprenant demandant la parole et, plus généralement, pour gérer les différentes interventions.

- 6 Par ailleurs, l'effet de la gestuelle pédagogique sur l'apprentissage a fait l'objet de différentes recherches ces dernières années, mettant en évidence son rôle positif pour la compréhension de la langue étrangère par les apprenants (Kellerman 256 ; Sueyoshi et Hardison 697 ; Tellier « Dire » 45-46) dans des études aussi bien écologiques que contrôlées. En outre, plusieurs études expérimentales récentes ont également démontré l'effet significatif du geste sur la mémorisation en langue cible, notamment sur l'apprentissage du lexique (Allen « Effects » ; Tellier « Effect » ; Macedonia et Knösche ; So et al., parmi d'autres).
- 7 Cependant, les enseignants ne sont pas tous égaux dans la maîtrise du corps. Certes, certains jeunes enseignants sont spontanément à l'aise face à une classe, savent attirer l'attention sur eux et accepter les regards des apprenants sur leur corps, mais tous les novices ne sont pas prêts à jouer leur rôle d'enseignant, à maîtriser les outils pédagogiques que sont le corps et la voix. Enseigner est un métier. Cela implique des savoirs disciplinaires et des savoir-faire pédagogiques. Le contrôle de son corps et de sa voix permet la mise en œuvre de ces savoir-faire et n'a rien de naturel, comme l'évoquait déjà Pujade-Renaud dans les années 1980 : « L'utilisation de l'espace et d'une force de dissuasion, la maîtrise du regard et de la voix, le travail de la tension et de la mise en scène ne sont peut-être pas aussi 'naturels' qu'on l'affirme parfois » (53). Cusset souligne très justement le choc de l'enseignant lors de son premier cours. Le choix des mots (mis en gras par nous) véhicule une image très péjorative du corps comme objet encombrant :

Ce que l'on découvre presque malgré soi, à regret, en tant qu'enseignant débutant, c'est que **l'on a un corps justement**, un corps plus que jamais **soumis** à la loi de sa propre chute, un corps **encombrant**, souvent **contraint** de se **défendre** et se **débattre** contre lui-même, un corps **public et exposé** aux regards, pris dans un espace englobant dont on n'avait appréhendé ni les limites ni les possibilités [...]
] (Cusset, 252, mots mis en gras par les auteures).
- 8 Il souligne la centralité de la conscience corporelle, que ce soit la conscience de son corps comme un fardeau sous lequel on ploie ou comme une ressource pédagogique précieuse. Car, comme nous l'avons exposé plus haut, pour celui qui maîtrise l'utilisation de son corps, l'atout pédagogique est loin d'être négligeable, notamment pour l'enseignement des langues étrangères.
- 9 Cette maîtrise s'acquiert en partie par l'expérience professionnelle. En effet, certaines recherches antérieures montrent que les enseignants experts exploitent leurs propres ressources corporelles beaucoup plus que les enseignants novices dans la classe. À partir d'enregistrements vidéo écologiques en école primaire, Moulin donne un aperçu général de la manière dont les enseignants experts utilisent posture, regard et toucher plus souvent et plus efficacement que la plupart des enseignants débutants. Cependant, l'étude de Moulin ne présente aucune analyse spécifique des corpus et reste globale. L'étude de McIntyre et al., en revanche, apporte des éléments très quantitatifs sur l'usage du regard. Ils utilisent le suivi des mouvements oculaires (*eyetracking*) pour démontrer que les enseignants experts regardent leurs élèves plus souvent et de manière plus efficace (*gaze efficiency*) que les professeurs débutants. Les principales faiblesses mises au jour par ces

deux études font écho à l'étude de témoignages d'enseignants novices évoquée plus haut (Gadoni et Tellier 182-183).

- 10 L'objectif de la présente recherche est donc de contribuer à éclairer cette question des difficultés rencontrées par les jeunes enseignants quant à la maîtrise de leur corps pédagogique en se basant sur une analyse fine et qualitative de corpus vidéo. Nous aborderons à la fois les aspects liés à la posture, aux gestes des mains et au regard. Par ailleurs, nous nous focaliserons sur les enseignants de langues étrangères car, comme évoqué plus haut, l'usage du corps pédagogique est particulièrement pertinent pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Enfin, nous apporterons un éclairage original en mettant en perspective deux contextes de formation différents, situés dans deux pays distincts (France et États-Unis). Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les enseignants en formation quant à la maîtrise de leur corps pédagogique ? Ces difficultés sont-elles semblables dans les deux pays ? Quels sont les principaux aspects corporels sur lesquels les programmes de formation en langue étrangère devraient se concentrer pour aider ces futurs enseignants à utiliser leur corps de manière pédagogique optimale ? Telles sont les questions que nous aborderons dans cet article.

3. Méthodologie

- 11 Dans cette étude, nous avons mis en regard deux corpus enregistrés dans deux universités en France et aux États-Unis.
- 12 Le corpus américain a été enregistré entre les années 2013 et 2017 lors d'une série annuelle d'ateliers de « micro-enseignement » (simulation d'enseignement entre pairs) dans un programme de master en enseignement des langues dans une université de la côte ouest (*University of Oregon*). Chaque série était composée d'un nouveau groupe d'étudiants de master et durait vingt heures, échelonnées sur dix semaines. Toutes les séances de micro-enseignement ont été enregistrées. La plupart des étudiants diplômés prévoient d'enseigner l'anglais comme langue seconde ou étrangère (TESL/TEFL), notamment dans le supérieur. La majorité des ateliers se concentre donc sur l'enseignement de l'anglais. Les participants se relaient dans le rôle de l'enseignant, les autres participants jouant le rôle des étudiants. La série d'ateliers comprend des tâches d'enseignement planifiées et impromptues, telles que l'explication de concepts de vocabulaire ou de grammaire, des consignes, la réponse à des questions culturelles difficiles et la gestion de problèmes simulés de gestion de classe. Les exemples utilisés ici ont été tirés des premières séances de la série d'ateliers.
- 13 Le corpus français est constitué de différents enregistrements recueillis entre 2011 et 2017 dans un cursus de 1^{re} année de master FLE dans une université du sud de la France (université d'Aix-Marseille). Les étudiants qui suivent cette formation se destinent à l'enseignement du français langue étrangère, en France ou à l'étranger, de la maternelle à l'université. Les séances dans le cadre desquelles ces enregistrements vidéo ont été faits ont pour objectif d'initier les étudiants à la conduite de classe et à la conception d'unités didactiques. Comme pour le corpus américain, il s'agit le plus souvent de simulations de classe au cours desquelles les étudiants prennent le rôle de l'enseignant à tour de rôle tandis que leurs camarades sont les « apprenants ». On leur demande de mettre en place des activités, d'expliquer du lexique ainsi que de donner des consignes d'activités.

- 14 Les deux corpus présentent donc de nombreuses similitudes : les étudiants sont de niveau master, en formation pour devenir enseignants de langue et exposés à des tâches similaires de formation par la simulation. Dans les deux contextes, les étudiants sont soit des locuteurs natifs de la langue cible, soit des étrangers venus dans le pays pour se former à la langue et à l'enseignement de celle-ci. Il est à noter que, dans les deux corpus, les étudiants sont souvent amenés à enseigner à deux par économie de temps, bien que cela ne corresponde que rarement à la réalité du métier d'enseignant de langue. Les étudiants ne savaient pas, lors des enregistrements, que notre focus se porterait sur l'usage pédagogique de leur corps. Les deux corpus ont été enregistrés dans des contextes culturels distincts et dans des programmes de formation certainement influencés par la culture éducative (Beacco et al.) en vigueur dans le pays où ils se trouvent. Cependant, nous n'analyserons pas dans cet article les différences liées aux contextes de formation dans une perspective interculturelle ni les effets potentiels de ces différences sur les futurs enseignants. Nous chercherons plutôt à faire émerger des similitudes qui montrent que la question du corps de l'enseignant dépasse les frontières, du moins en ce qui concerne la formation. Notre objectif ici est de mettre au jour les principales difficultés liées à l'usage du corps que ces jeunes enseignants rencontrent lorsqu'ils enseignent et d'examiner si elles sont communes aux deux contextes de formation.

4. Analyses

- 15 Lors de la mise en regard des deux corpus, un premier élément intéressant apparaît : les difficultés corporelles des futurs enseignants sont similaires dans les deux contextes. En outre, elles peuvent être classées selon trois catégories : celles liées à la posture, celles liées aux gestes des mains et celles liées au regard. Ces difficultés étaient plus évidentes dans les premières séances de formation, avant que les enseignants aient eu l'occasion de voir leurs propres vidéos et de réfléchir explicitement sur leur propre enseignement. Tous les enseignants n'ont pas été confrontés aux mêmes problèmes au même degré ; les quelques étudiants ayant une expérience d'enseignement antérieure dans la langue cible avaient moins de difficultés. Dans ces programmes, c'est l'hétérogénéité dans l'expérience pédagogique des futurs enseignants qui met en évidence le besoin pour les enseignants inexpérimentés de recevoir du soutien et des occasions de pratique et de réflexion pendant leur formation.

4.1. La posture dans la classe

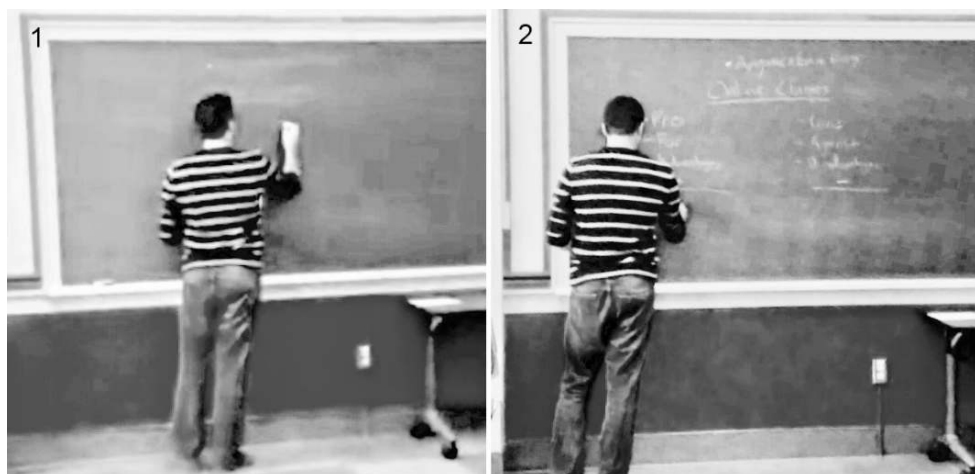
- 16 La posture et le positionnement dans la classe sont des éléments difficiles à maîtriser, mais ils sont fondamentaux pour assurer la réussite de l'action pédagogique auprès des apprenants de langue. Nombreux sont les jeunes enseignants qui, lors de leurs premiers cours, s'adressent à l'auditoire tout en écrivant au tableau. Or, il est important pour l'apprenant, notamment de langue étrangère, de voir le visage de son enseignant pour mieux capter les mouvements articulatoires de la parole. Comprendre le message de son interlocuteur demande l'intégration de multiples sources d'informations car lorsque nous « entendons » de la parole, nous voyons en fait et de manière concomitante de nombreux mouvements, de tête, de lèvres ou encore de mains². Il est donc important que l'enseignant, surtout l'enseignant de langue étrangère, ne tourne pas le dos à l'auditoire

lorsqu'il parle. De la même façon, l'enseignant doit être visible par tous les apprenants et se positionner dans la classe en conséquence.

Exemple 1 : Corpus américain - Dos tourné

- 17 L'exemple suivant issu du corpus américain illustre ce phénomène commun. Ici, le futur professeur est en train de faire une liste de termes au tableau qui vont aider les apprenants à écrire une rédaction. Il tourne le dos à la classe pendant près d'une minute (53 secondes) pendant qu'il écrit et présente ces termes à l'oral. Durant toute cette explication, il ne se tourne qu'une fois partiellement vers la classe, regardant brièvement les apprenants du côté le plus à droite de la classe pendant une très courte durée (1 seconde). Au cours de cette explication, sa voix est monotone et comprend de nombreuses disfluences, ce qui ferait baisser le niveau d'attention des apprenants et pourrait entraîner des problèmes de gestion de classe.

Figure 1. Dos tourné.



Auteure de la photo : Keli Yerian, tous droits réservés.

- 18 Ci-dessous, la transcription de la parole de l'enseignant correspondant aux images de la figure 1 :

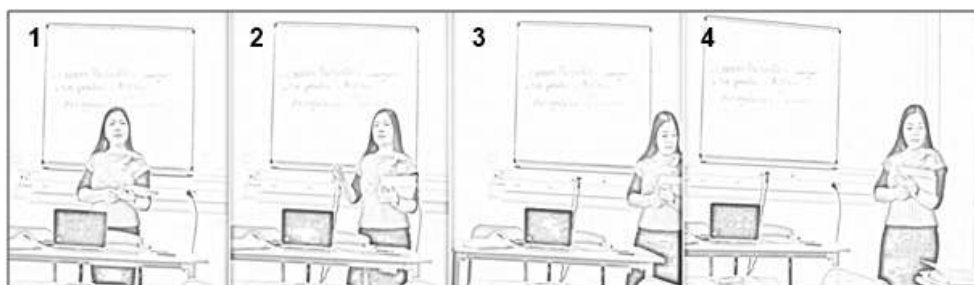
[dos tourné face au tableau] So: when we talk about uh / when we want to argue this / we want to think about there being two sides to this / and there's a few ways to frame that you can be / s- (xxx) // you can be pro / or you can uh / there are pros for uh this topic and there are (1) cons / you can also be for / or you can be / against / online classes / you can look at it as there being advantages / and disadvantages / and you can also look at it in general terms as uh your posi- (2) / you can see positives (3) for the- our topic / or you can see them as negatives / so we need an example **[se tourne pour faire face à la classe]**³.

- 19 Ici, le futur enseignant compte trop sur ses notes et le tableau comme ressources pédagogiques communicatives, ce qui l'empêche de se consacrer efficacement à son explication.

Exemple 2 : Corpus français - Fuite vers la porte

- 20 L'exemple suivant, qui porte aussi sur une question de gestion de l'espace, est issu du corpus français. Sur les clichés ci-dessous, une jeune enseignante réalise une simulation de cours devant ses camarades (qui jouent le rôle des apprenants). Elle est en train d'expliquer la consigne d'une tâche de production. Visiblement mal à l'aise (du fait peut-être qu'elle ne soit pas native), la jeune enseignante lit la consigne sur un ton monocorde en produisant peu de gestes. Tout en parlant, elle se déplace progressivement vers la droite, jusqu'à se retrouver devant la porte de la salle (elle avait déjà commencé à énoncer la consigne en étant située très à droite par rapport à la disposition des apprenants) (cliché 4). On constate donc ici que la maîtrise du corps et de la voix didactique est peu développée chez cette jeune enseignante : son ton monocorde, le faible marquage gestuel et/ou prosodique dans son discours oral et sa fuite vers la porte font que l'attention est peu focalisée sur elle, et on entend les « apprenants » discuter dans la classe. On peut donc dire ici que sa gestion de l'espace et même l'utilisation de son corps et de sa voix ne sont pas pédagogiquement optimaux.

Figure 2. Fuite latérale.



Auteure de la photo : Marion Tellier, tous droits réservés.

- 21 Ci-dessous, la transcription de la parole de l'enseignante correspondant aux images de la figure 2 :

Vous allez vous mettre par groupes de trois ou quatre personnes vous essayez de donner les stéréotypes d'un pays c'est-à-dire à côté on a préparé un bout de papier euh sur cet papier on a mis un pays et après euh vous allez faire euh un tirage au sort et vous allez essayer de donner les préjugés que les gens ont de ces cultures et vous allez mettez en commun les leur -fin votre euh découverte en commun avec le reste de la classe et puis on a une tâche finale // la tâche finale / euh vous êtes / vous imaginez vous êtes journaliste et votre patron vous demandait de réaliser un reportage sur la réalité des jeunes / (...).⁴

- 22 Tout comme pour l'exemple américain, on peut remarquer que le fait de se référer au plan de cours inhibe les gestes (parce que les mains ne sont tout simplement pas libres) et a tendance à enfermer l'enseignant dans sa bulle de confort : les notes de cours et le tableau servent d'appuis au novice qui s'y cramponne presque et en arrive à faire abstraction du public qui l'écoute (l'orientation du regard que nous évoquerons plus bas en atteste).

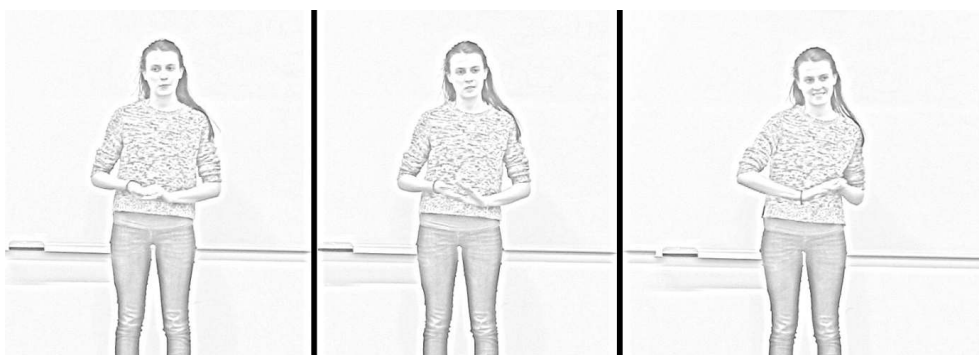
4.2. Le geste pédagogique

- 23 Comme évoqué dans la première partie de cet article, les gestes des mains ont une place fondamentale dans la classe de langue et servent tout particulièrement à l'enseignant pour démontrer/renforcer le sens de ses propos sans avoir à passer par la langue source de l'apprenant. Néanmoins, le recours aux mains n'est pas une évidence pour de nombreux enseignants novices, comme le montrent les exemples ci-dessous.

Exemple 3 : Corpus français - L'absence de gestes

- 24 Dans l'exemple suivant, tiré du corpus français, il s'agit d'expliquer un mot de vocabulaire sous forme de devinette. Le mot à trouver est « chaudron ». Les consignes de cette tâche avaient explicitement mentionné que les participants pouvaient produire des gestes dans leurs explications.

Figure 3. Absence de gestes.



Auteure de la photo : Marion Tellier, tous droits réservés.

- 25 Ci-dessous, la transcription de la parole de l'enseignante correspondant aux images de la figure 3 :

C'est un gros objet que j'utilise quand je veux faire de la soupe ou des potions magiques.

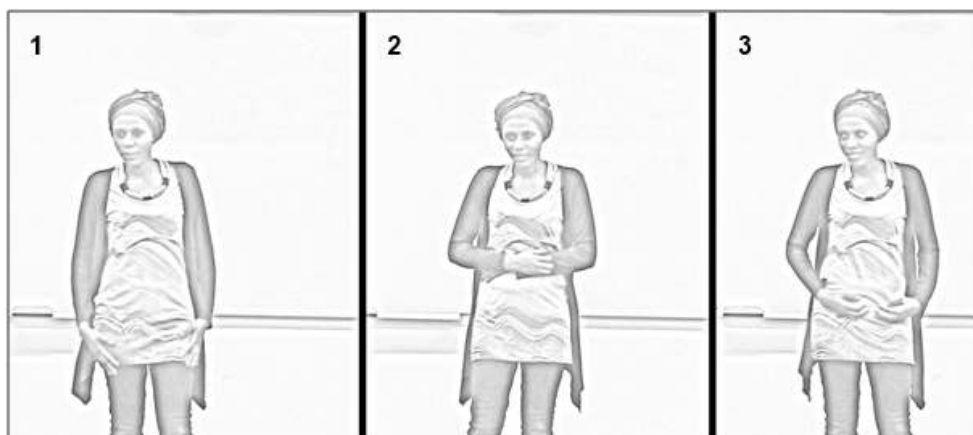
- 26 On voit ici que le propos de cette étudiante de master est uniquement verbal, il décrit l'objet et son usage. La future enseignante touche nerveusement ses mains, face l'une contre l'autre, ce qui pourrait induire un apprenant en erreur car on peut penser de prime abord qu'elle illustre son propos. À aucun moment, elle n'utilise un geste iconique qui pourrait représenter la forme et la taille du chaudron.

Exemple 4 : Corpus français - Une gestuelle qui manque d'assurance

- 27 Dans l'exemple suivant, qui fait partie du même corpus, la future enseignante doit expliquer le verbe « se gratter ». C'est un exemple extrêmement intéressant car la participante explique : « Si on a mal quelque part dans le corps on essaie de calmer et du coup on euh //euh // ». Elle produit deux gestes illustratifs : un pour montrer son corps (mains posées sur elle) et un mime de gratter (elle gratte son poignet gauche avec sa main droite). Dans l'absolu, la démarche est tout à fait pertinente mais cet usage pédagogique

du corps n'est pas assumé, les gestes sont timides et discrets et s'apparentent à des gestes nerveux d'autocontact (similaires à ceux produits dans l'exemple 3). Elle désigne son corps en touchant le haut de ses cuisses (cliché 1) et l'action de se gratter a une très faible amplitude de mouvement (cliché 2), sa position de repos est constituée des deux mains posées sur le bas-ventre (cliché 3).

Figure 4. Une gestuelle qui manque d'assurance.



Auteure de la photo : Marion Tellier, tous droits réservés.

- 28 Ci-dessous, la transcription de la parole de l'enseignante correspondant aux images de la figure 4 :

Si on a mal quelque part [dans le corps on essaie de calmer et (1)] du [coup on euh // (2)] [euh //(3)].

- 29 Ainsi ses gestes ne sont pas considérés comme faisant partie de l'explication lexicale mais plutôt comme des parasites qui sont écartés par l'interlocuteur et considérés comme non pertinents pour la compréhension (Kendon 8-9). Cette impression est renforcée par le regard de la future enseignante qui se focalise sur une ou deux personnes sur sa droite et par l'inclinaison de sa tête, légèrement en avant. De fait, la compréhension de ses interlocuteurs est altérée, ils comprennent qu'elle définit le verbe « se soigner » (à en juger par les réponses qu'ils proposent).

Exemple 5 : Corpus américain - Une gestuelle réprimée

- 30 Dans les données américaines, nous observons chez certains enseignants en formation des tendances similaires à ne pas savoir trop quoi faire avec leurs mains. Ici, une future enseignante explique aux apprenants ce qu'ils feront ensuite. Pendant la plus grande partie de cette explication de 17 secondes (et pendant presque toute la leçon de micro-enseignement de 6,5 minutes), elle garde les mains derrière le dos, en sortant brièvement la main droite lorsqu'elle dit le mot « say » (cliché 3) avant de la remettre de nouveau derrière son dos. Le manque de gestes supplémentaires oblige les élèves à comprendre les instructions quelque peu complexes seulement à travers le canal verbal.

Figure 5. Une gestuelle réprimée.



Auteure de la photo : Keli Yerian, tous droits réservés.

- 31 Ci-dessous, la transcription de la parole de l'enseignante correspondant aux images de la figure 5 :



Okay so: we have about forty-five seconds left um // (1) could we have one person (2) from each group just [say (3)] what the- they think the person in their picture was doing / and whoever / that person (4) was can say that was what I was doing yesterday (5) or no it was not.

- 32 Dans cet exemple, la consigne de l'activité, donnée par cette enseignante est assez confuse et l'on peut supposer que l'ajout d'une gestuelle coverbale aurait aidé à structurer son discours et à segmenter les différentes étapes de sa consigne.

Exemple 6 : Corpus américain - Une gestuelle moins pertinente

- 33 Un exemple tiré du corpus américain montre deux futurs enseignants (E1 et E2) qui avaient tous deux une expérience d'enseignement limitée. Ici, les enseignants demandent aux apprenants les différentes significations possibles du verbe anglais *to bear* (supporter), et E2 écrit les significations au tableau. Les réponses incluent *to carry* (porter), *to keep* (garder, comme garder à l'esprit / *bear in mind*) et *to turn* (tourner, comme tourner à gauche / *bear left*). Aucun des deux enseignants n'utilise de gestes qui représenteraient le sens de « supporter », d'avoir sur soi un poids ou de soutenir une chose pesante. Au lieu de cela, les enseignants utilisent d'autres gestes significatifs mais qui n'illustrent que des sens plus secondaires, comme lorsque E2 tend brièvement les bras devant lui pour montrer le sens de « porter » (cliché 1), ou lève les mains au niveau de sa tête pour illustrer « garder à l'esprit » (cliché 2). E1 étend à son tour la main gauche pour montrer « tourner à gauche » (cliché 3).

Tableau 1. Une gestuelle moins pertinente.

<p>E2 so that's good / to carry (<i>cliché 1</i>) something //</p> <p>A1 and you-</p> <p>E1 <u>yes</u> [<i>points to A1</i>]</p> <p>A1 could you bear a backpack?</p> <p>E1 mm hm [<i>acquiesce</i>]</p> <p>E2 yes // that's a good example // (...)</p>	
<p>E2 what if I say // [<i>écrit</i>]</p> <p>A2 keep?</p> <p>E2 so bear in mind // what does that mean // I heard it I think keep?</p> <p>A2 yeah keep right?</p> <p>E2 Yeah / yeah</p> <p>E1 So / to kind of / keep (<i>cliché 2</i>) in mind, right? (...)</p>	



Auteure des photos : Keli Yerian, tous droits réservés.

- 34 Contrairement aux extraits précédents, ces enseignants utilisent des gestes pour transmettre efficacement des significations synonymes et associées, mais omettent l'un des sens de base. Cette séquence contraste avec celle d'un autre binôme d'enseignants dans les ateliers d'une année précédente effectuant la même tâche d'explication. Ici les deux enseignants (E1 à gauche sur le cliché) utilisent à la fois le geste et le mime pour illustrer directement la signification de « supporter » (figure 6).

Figure 6. Une gestuelle plus pertinente.



Auteure de la photo : Keli Yerian, tous droits réservés.

- 35 Ci-dessous, la transcription de la parole de l'enseignante correspondant aux images de la figure 6 :

[E1 parle] *So E2 is putting on her pack / and she's BEARING that weight // if she was hiking in the mountains all day / she'd become tired / after BEARING the weight upon her back (cliché 1).*

- 36 Comme nous pouvons le voir dans ces quatre exemples, le recours à la gestuelle, notamment manuelle, n'est pas une évidence pour ces jeunes enseignants. Les mains peuvent être contenues, voire cachées (comme dans l'exemple 5), ou bien elles peuvent exprimer une certaine nervosité (comme dans l'exemple 3), ce qui peut entraver la communication. De même, une gestuelle peu assumée, c'est-à-dire n'occupant pas un vaste espace gestuel (McNeill 89), n'est pas interprétée comme une stratégie pédagogique (Tellier et Stam). Enfin, les gestes peuvent être bien mis en évidence, mais pas bien ciblés sur le sens clé (comme dans l'exemple tableau 1 ci-dessus).

4.3. Le regard

- 37 Comme on peut le voir dans les exemples ci-dessus, un élément clé pour un enseignement réussi est le regard de l'enseignant. Si un enseignant ne regarde pas les étudiants dans la classe – ou regarde mais ne voit pas réellement les étudiants –, il a très peu de chances de réussir. Regarder implique de voir à la fois les étudiants individuellement et la dynamique de la classe dans son ensemble afin de surveiller la compréhension, l'engagement et l'humeur, entre autres facteurs. Cependant, les enseignants inexpérimentés sont souvent si concentrés et focalisés sur leurs plans de cours ou occupés à se remémorer le contenu de leur leçon qu'ils perdent conscience de ce que font les apprenants et de ce qu'ils font eux-mêmes par rapport à eux. Deux situations dans lesquelles le manque de regard et

l'absence de conscience de soi peuvent être fatals sur le plan pédagogique : aux moments où la gestion de classe est nécessaire et lors de la transmission de consignes.

Exemple 7 : Corpus américain - Le regard pour contrôler ce qui se passe

- 38 Dans ce dernier exemple du corpus américain, nous voyons un binôme de futurs professeurs d'anglais qui donnent des instructions pour une tâche de dictée. L'enseignant à droite de l'image (E1) explique les instructions alors qu'il tient ses notes pendant que l'autre enseignante (E2) se tient à proximité. En fait, lors de cet atelier (le 6^e d'une série de 10 séances), les enseignants savaient qu'ils seraient confrontés à un défi simulé de gestion de classe (une perturbation), mais ne savaient pas quel serait le défi. Ce qu'ils savaient, c'est que les deux enseignants devaient être attentifs au comportement des apprenants afin de remarquer et de relever d'une manière ou d'une autre le défi qui se présenterait. Dans ce cas, l'un des « apprenants » avait reçu la consigne d'envoyer des SMS depuis son téléphone portable de manière ostentatoire pendant les cours, comportement contraire aux règles de la salle de classe en général, et en particulier contraire à la préparation d'un test de dictée. Dans les images ci-dessous, nous voyons E2 (à gauche) notant la mauvaise conduite (1 et 2). Elle observe l'apprenant avec un regard fixe pendant 9 secondes puis regarde et s'approche de E1 avec un sourire pendant 7 secondes supplémentaires alors qu'elle attend qu'il remarque aussi (3) le comportement de l'« apprenant ». Elle tape finalement sur l'épaule de E1 et montre du doigt le comportement offensant (4). D'abord confus, E1 regarde dans la direction de son geste (5), puis rit en reconnaissant le problème (6) alors qu'il s'adresse à l'« apprenant ».

Figure 7. Regard pour contrôler.



Auteure des photos : Keli Yerian, tous droits réservés.

- 39 Ci-dessous, la transcription de la parole de l'enseignante correspondant aux images de la Figure 7

[E1 lit] *The first time the paragraph will be read at (1) medium speed. and the second time / it be read (2) with pauses at each third word and uh lastly (3) uh it will be read- it will be read at natural speed / so: / uh prepare for this dictation grab your pencil / (4) / (5) / Oh (6) hh hh / [nom de l'apprenant] what are you doing?*

- 40 Il est important de noter ici que même si E1 lisait ses notes, il essayait aussi de regarder la classe de temps en temps, comme on peut le voir en (1) et en (3). Mais il ne voyait pas réellement la classe, et ne semblait pas avoir remarqué l'apprenant sur son téléphone portable jusqu'à ce que E2 attire son attention sur ce qui se passait (les autres étudiants de la classe avaient déjà remarqué le problème). Cette non-détection de l'incident s'est produite alors même que le but de l'exercice de formation était de remarquer un problème de gestion de classe.

Exemple 8 : Corpus français - Le regard pour s'adresser à la classe

- 41 Dans ce dernier exemple du corpus français, trois étudiants de master 1 FLE, E1, E2 et E3 co-animent une séance sur le cinéma français. Il s'agit ici d'une classe dite expérimentale, face à de vrais apprenants de FLE. D'une manière générale lors de cette séance, l'écart entre ce qui avait été planifié par les étudiants et la façon dont s'est déroulé le cours a été très important, ce qui est assez courant, notamment chez les novices. Lors de cette séance, l'explication des consignes d'une activité a donné lieu à une grande confusion et désorganisation de « l'équipe enseignante ». Au moment du débriefing post-séance, les étudiants abordent avec leur formatrice (F) ce problème et la façon dont ils l'ont vécu mais ils ne semblent pas réussir à en identifier l'origine. Pourquoi se sont-ils mis tout d'un coup à expliquer l'activité tous en même temps à des groupes d'étudiants différents alors que l'un d'entre eux (E1, apparemment) était supposé donner la consigne à l'ensemble du groupe ? En fait, tout le problème est lié à une question de posture et de positionnement dans la classe. Les tables étaient disposées en U, et lorsque E1 a commencé à expliquer la consigne, il s'est tourné vers la partie droite du U et ne s'est adressé qu'à deux ou trois personnes, tournant ainsi le dos aux six autres apprenants restants (voir illustration ci-dessous). Cela, en plus d'exclure les deux tiers de la classe, a aussi eu pour effet de rendre sa voix inaudible pour les apprenants installés sur la partie gauche du U.

Figure 8. Regard pour s'adresser à la classe.



Auteure de la photo : Marion Tellier, tous droits réservés.

- 42 La transcription d'un extrait du débriefing montre que la formatrice (F) a dû faire remarquer que le problème venait de la posture de E1 car les étudiants n'en avaient pas forcément conscience⁵ :

Tableau 2. Prise de conscience nécessaire.

F	parce que y a un truc qui s'est passé c'est que E1 a commencé à expliquer la consigne sauf qu'il a expliqué aux trois personnes qui <u>étaient là</u> [déictique à droite] (cliché 1)	
E2	voilà ouais c'est ça	
E1	oui parce que j'ai vu que <u>les autres commençaient sans moi xx</u>	
E3	parce que moi je me suis dit	

E2	c'est pour ça que j'ai commencé à expliquer là du coup [déictique à gauche] (cliché 2)
F	ouais non non mais même avant
E1	ah bon
F	[à E1] vous avez commencé à expliquer la consigne et j'ai lancé des regards de de de détresse à E2
E1	d'accord
F	parce qu'en fait vous leur tourniez complètement le dos [déictique pour désigner les apprenants situés à gauche] (cliché 3) // et en fait <u>du coup</u>
E1	<u>j'ai pas fait attention</u>

Auteure des photos : Marion Tellier, tous droits réservés.

- 43 On remarque donc qu'une fois que F explique « c'est que E1 a commencé à expliquer la consigne sauf qu'il a expliqué aux trois personnes qui étaient là », E1 est sceptique, il semble ne pas avoir conscience d'avoir tourné le dos : « ah bon », « j'ai pas fait attention ».
- 44 Ces deux exemples démontrent que les jeunes enseignants ignorent souvent la façon dont ils utilisent ou n'utilisent pas leurs ressources corporelles en classe. Le regard pédagogique exige non seulement de regarder la classe, mais aussi de remarquer ce qui s'y passe et de s'en occuper. Enfin, pour boucler la boucle, nous constatons dans ce dernier exemple que posture et regard sont liés : c'est parce qu'il n'a pas positionné son corps à une place centrale et stratégique que E1 n'a pas regardé l'ensemble de la classe et/ou parce qu'il ne regardait que trois personnes qu'il a tourné le dos au reste de l'assistance, qu'il a donc exclu.

5. Conclusion : Quels critères pour optimiser l'usage de son corps dans la classe ?

- 45 L'analyse des deux corpus de formation met en évidence des difficultés similaires liées à l'usage du corps dans les deux contextes de formation. Le positionnement dans l'espace, le recours à une gestuelle assumée, visible, pertinente et iconique, et l'usage du regard tant pour impliquer les participants que pour contrôler les phénomènes de classe sont

des aspects qui font parfois défaut. Les deux corpus étant liés à des formations dans des langues et des cultures éducatives distinctes, il serait pertinent à l'avenir d'approfondir l'analyse dans une perspective interculturelle afin de déterminer si chaque contexte culturel a un effet sur l'utilisation du corps pédagogique par les futurs enseignants. À titre d'exemple, il serait intéressant de comparer comment les cultures américaine et française influent sur les aspects suivants : la proxémique dans la classe, la relation affective enseignant-apprenants, l'utilisation du regard dans les interactions didactiques, la disposition de la salle de classe (plus ou moins propice à l'usage du corps et à sa visibilité), etc. Les dispositifs de formation pourraient être analysés plus finement afin de faire mieux connaître la place qu'ils laissent (ou pas) à la formation sur le corps pédagogique.

- 46 Bien que certains enseignants soient initialement plus à l'aise ou plus expressifs physiquement que d'autres, tous les enseignants peuvent bénéficier d'une formation leur permettant de reconnaître leurs points forts et les domaines à améliorer. En accord avec les travaux de Moulin 158-159, Saez 8, et Cadet et Tellier 9-10, nous pensons que les techniques d'enseignement constituent une compétence qui peut être acquise, et nous croyons que les programmes de formation destinés aux futurs enseignants devraient leur offrir des conditions pour leur apprendre à mettre le corps à l'ouvrage. Il faut accorder du temps et de l'attention à la notion d'incarnation (au sens de *embodiment*) dans la salle de classe pour que les enseignants tirent pleinement parti des ressources multimodales à leur disposition. Ainsi, en formation de formateurs quelques conseils simples peuvent être formulés afin d'aider les jeunes enseignants à optimiser la dimension pédagogique de leur corps. Tellier (« Étudier » 198-199) a déterminé cinq critères qui peuvent être adoptés comme principes généraux à travailler en formation d'enseignants :
- 47 - **critère de visibilité** : faire en sorte que la gestuelle et le visage soient visibles par les apprenants en évitant de parler face au tableau et en se positionnant au centre de la salle et, si possible, debout. Éviter les gestes parasites, comme les gestes nerveux (grattements, tics...), qui peuvent gêner la communication. Libérer les mains pour faciliter la production gestuelle ;
- **critère d'iconicité** : lorsque la compréhension des apprenants est difficile, illustrer le contenu du discours avec son corps en ayant recours à des mimes, des gestes iconiques mais aussi des postures et des mimiques faciales ;
- **critère de pertinence** : éviter la surcharge en produisant trop de gestes ou des gestes moins ciblés. Il ne faut pas chercher à illustrer tous les mots mais plutôt à marquer les mots-clés afin de faciliter une compréhension globale chez l'apprenant ;
- **critère de bienveillance** : adopter une attitude bienveillante en réduisant l'espace proxémique entre les apprenants et l'enseignant, travailler le regard pour bien intégrer tous les participants dans l'échange et utiliser des signaux de feedback positifs comme le sourire et les hochements de tête pour encourager les apprenants ;
- **critère de constance** : utiliser certains gestes de façon routinisée pour créer un code gestuel commun dans la classe.
- 48 Ces critères peuvent être potentiellement abordés tout au long d'une période de formation, bien que la question reste de savoir comment le faire le plus efficacement possible. C'est un fait que les programmes de formation des enseignants de langue opèrent souvent avec des contraintes de temps et de ressources (humaines et autres). Comment les programmes peuvent-ils cependant donner aux futurs enseignants les

moyens de prendre conscience de la manière dont ils utilisent leur corps, d'en faire l'expérience et de réfléchir aux implications de leurs actions ?

- 49 Une exposition explicite des principes et des critères proposés ci-dessus, une pratique ciblée sur le corps (et la voix) et un travail encadré de réflexivité sont tous des éléments clés pour le développement professionnel des enseignants. Les recherches sur la réflexivité des enseignants, qui peut inclure des sessions d'autoconfrontation, la transcription des enregistrements et l'écriture réflexive, se sont considérablement accrues ces dernières décennies (Cicurel « Les Interactions » 248-253 ; Beauchamp 123). L'enseignement simulé (« micro-enseignement »), qui est moins authentique mais très flexible, se combine facilement aux tâches de réflexivité (Sachs 139-140 ; Johnson et Arshavskaya 168). Comme le note Freeman, de nos jours, la réflexivité des enseignants est valorisée dans la formation, étant donné que le champ de la didactique des langues étrangères ne se base plus sur des « méthodes » préconçues mais encourage plutôt les enseignants à évaluer et à faire évoluer leurs propres démarches contextualisées dans la classe (138-144).
- 50 Les résultats présentés ici sont les prémices d'une recherche en cours mais permettent de poser des bases solides pour analyser l'efficacité de tâches spécifiques de simulation et de co-enseignement dans le but de sensibiliser à l'utilisation du corps dans la pratique holistique de l'enseignement. Il est pour nous nécessaire de permettre à chaque enseignant de développer son propre style corporel afin d'incarner pleinement ses propres pratiques d'enseignement. La formation des enseignants ne doit pas chercher à les insérer dans un moule idéalisé, mais devrait idéalement ouvrir la voie à la réalisation de soi. Comme le rappelle Saez (10), travailler sur le corps et la voix ne dénature pas la personne, il ne s'agit pas de toucher à l'intime mais d'accepter que le métier d'enseignant expose le corps aux regards et la voix aux oreilles, et que l'enseignant n'a pas d'autre choix que d'utiliser ces outils : autant alors le faire de manière optimale.

Les auteures remercient le Centre d'expérimentation de la parole (CEP) du Laboratoire parole et langage (Aix-Marseille Université et CNRS) et tout particulièrement Carine André et Cyril Deniaud pour leur contribution inestimable dans le recueil du corpus aixois (corpus « Corps en formation »). Elles remercient également Laura Holland pour sa contribution dans le recueil du corpus « Eugene », Oregon.

BIBLIOGRAPHIE

Allen, Linda Quinn. « The Effects of Emblematic Gestures on the Development and Access of Mental Representations of French Expressions. » *The Modern Language Journal*, vol. 79, n° 4, 1995, pp. 521-529. DOI : 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05454.x.

---. « Nonverbal Accommodations in Foreign Language Teacher Talk. » *Applied Language Learning*, vol. 11, n° 1, 2000, pp. 155-176.

Azaoui, Brahim. « Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. » *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, édité par Marion Tellier et Lucile Cadet, Éditions Maison des langues, 2014, pp. 115-126.

Beacco, Jean-Claude, et al. *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. PUF, 2005.

Beauchamp, Catherine. « Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of Current Literature. » *Reflective Practice*, vol. 16, n° 1, 2015, pp. 123-141. DOI : 10.1080/14623943.2014.982525.

Bourne, Jill, et Carey Jewitt. « Orchestrating Debate : A Multimodal Analysis of Classroom Interaction. » *Literacy (Formerly Reading)*, vol. 37, n° 2, 2003, pp. 64-72. DOI : 10.1111/1467-9345.3702004.

Cadet, Lucile, et Marion Tellier. « Avant-propos. » *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, édité par Marion Tellier et Lucile Cadet, Éditions Maison des langues, 2014, pp. 7-11.

Cicurel, Francine. *Les Interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Éditions Didier, 2011.

---. « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. » *Variations et rituels en classe de langue*, édité par Louise Dabène, et al., Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL », 1990, pp. 22-54.

Cusset, Yves. « À son corps défendant ou comment l'enseignant apprend à jouer son rôle. » *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, édité par Marion Tellier et Lucile Cadet, Éditions Maison des langues, 2014, pp. 251-261.

Dabène, Louise. « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. » *Études de linguistique appliquée*, n° 55, 1984, pp. 39-46.

Freeman, Donald. *Educating Second Language Teachers: The Same Things Done Differently*. Oxford, 2016.

Gadoni, Alexandra, et Marion Tellier. « Observer son corps d'enseignant : une expérience d'autoconfrontation. » *Apprentissage et enseignement du français oral en langue première et en langue seconde*, édité par Réal Bergeron et al., Éditions Peisaj, collection COGITO, 2015, pp. 167-184.

Johnson, Karen, et Ekaterina Arshavskaya. « Strategic Mediation in Learning to Teach: Reconceptualizing the Microteaching Simulation in an MA TESL Methodology Course. » *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*, édité par Karen Johnson et Paula Golombek, Routledge, 2011, pp. 168-185.

Kellerman, Susan. « 'I See What You Mean': The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning. » *Applied Linguistics*, vol. 13, n° 3, 1992, pp. 239-258.

Kendon, Adam. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press, 2004.

Kimbara, Daisuke, et Natalia Kazik. « On the Role of Gesture in Microgenetic Development of L2 Grammar. » *Gesture*, vol. 16, n° 1, 2017, pp. 126-150. DOI : 10.1075/gest.16.1.05kim.

Lazaraton, Anne. « Gestures and Speech in the Vocabulary Explanations of one ESL Teacher: A Microanalytic Inquiry. » *Language Learning*, vol. 54, n° 1, 2004, pp. 79-117. DOI : 10.1111/j.1467-9922.2004.00249.x.

- Macedonia, Manuela, et Thomas Knösche. « Body in Mind: How Gestures Empower Foreign Language Learning. » *Mind, Brain, and Education*, vol. 5, n° 4, 2011, pp. 196-211. DOI : 10.1111/j.1751-228X.2011.01129.x.
- Matsumoto, Yumi, et Abby Mueller Dobs. « Pedagogical Gestures as Interactional Resources for Teaching and Learning Tense and Aspect in the ESL Grammar Classroom. » *Language Learning*, vol. 67, 2017, pp. 7-42. DOI : 10.1111/lang.12181.
- McGurk, Harry, et John MacDonald. « Hearing Lips and Seeing Voices. » *Nature*, n° 264, décembre 1976, pp. 746-748. DOI : 10.1038/264746a0.
- McIntyre, Nora, et al. « Are You Looking to Teach? Cultural, Temporal and Dynamic Insights into Expert Teacher Gaze. » *Learning and Instruction*, vol. 49, 2016, pp. 41-53. DOI : 10.1016/j.learninstruc.2016.12.005.
- McNeill, David. *Hand and Mind : What Gestures Reveal about Thought*. The University of Chicago Press, 1992.
- Moulin, Jean-François. « Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. » *Carrefours de l'éducation*, vol. 17, n° 1, 2004, pp. 142-159. DOI : 10.3917/cdle.017.0142.
- Moustapha-Sabeur, Malak, et Jose Ignacio Aguilar Río. « Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants. » *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, édité par Marion Tellier et Lucile Cadet, Éditions Maison des langues, 2014, pp. 67-79.
- Nakatsukasa, Kimi. « Efficacy of Gestures and Recasts on the Acquisition of Locative Prepositions. » *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 38, n° 4, 2016, pp. 771-799. DOI : 10.1017/S0272263115000467.
- Pujade-Renaud, Claude. *Le Corps de l'enseignant dans la classe*. L'Harmattan, 2005.
- Sachs, Gertrude. « Preservice Teacher Development through a More Dynamic Approach to Micro-Teaching. » *Perspectives: Working Papers in English and Communication*, vol. 11, n° 1, avril 1999, pp. 119-145.
- Saez, Gérard. « L'implication corporelle dans les situations éducatives. » *Tréma*, n° 23, 2004, pp. 71-83. DOI : 10.4000/trema.620.
- Smotrova, Tatiana. « Making Pronunciation Visible: Gesture in Teaching Pronunciation. » *TESOL Quarterly*, vol. 51, n° 1, 2015, pp. 59-89. DOI : 10.1002/tesq.276.
- So, Wing Chee, et al. « Mnemonic Effect of Iconic Gesture and Beat Gesture in Adults and Children: Is Meaning in Gesture Important for Memory Recall? » *Language and Cognitive Processes*, vol. 27, n° 5, 2012, pp. 665-681. DOI : 10.1080/01690965.2011.573220.
- Sueyoshi, Ayano, et Debra Hardison. « The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. » *Language Learning*, vol. 55, n° 4, 2005, pp. 661-699. DOI : 10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x.
- Tellier, Marion. « Dire avec des gestes. » *Le Français dans le monde - Recherches et applications*, numéro spécial, *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*, vol. 44, 2008, pp. 40-50.
- . « The Effect of Gestures on Second Language Memorisation by Young Children. » *Gestures in Language Development*, numéro special, *Gesture*, vol. 8, n° 2, 2008, pp. 219-235. DOI : 10.1075/gest.8.2.06te.

---. « Étudier le geste pédagogique dans l'interaction exolingue : explorations épistémologiques, méthodologiques et didactiques. » Document de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches (HDR), non publié, Université Lyon II, 2015.

---. « Prendre son cours à bras le corps : De l'articulation des modalités kinésiques avec la parole. » *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 13, n° 1, 2016, <https://journals.openedition.org/rdlc/474>, DOI : 10.4000/rdlc.474.

Tellier, Marion, et Gale Stam. « Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action. » *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, édité par Véronique Rivère, Riveneuve éditions, 2012, pp. 357-374.

NOTES

1. Bien que nous fassions plusieurs références à la voix, l'article portera exclusivement sur une analyse de données liées aux éléments corporels, tout en reconnaissant les liens puissants qui unissent le corps et la voix de l'enseignant (Cadet et Tellier 8).
2. Les études s'intéressant à l'intégration d'informations visuelles durant le traitement du langage oral ont déjà mis en évidence l'existence d'une forte relation entre parole et mouvements de lèvres pour le sujet qui perçoit. Ainsi, un effet bien connu est l'effet McGurk, une illusion perceptive qui renvoie au fait qu'un signal acoustique, par exemple /pa/, combiné avec le mouvement de lèvres correspondant à /ka/ est perçu /ta/ (McGurk & McDonald).
3. Conventions de transcription dans ce texte : les pauses courtes sont représentées par une barre oblique /, les pauses longues par deux barres obliques //, les parties du discours verbal qui sont accompagnées de gestes sont indiquées entre crochets [], l'allongement des mots est indiqué par un deux-points :, les syllabes accentuées sont en MAJUSCULES, les parties soulignées correspondent aux chevauchements, les xx aux syllabes inaudibles et les éléments en **gras** et entre crochets indiquent des commentaires que nous faisons sur la situation.
4. Les transcriptions sont fidèles aux discours produits par les enseignants. Cette enseignante en formation est d'origine chinoise.
5. À noter, tous les gestes produits par les interactants pendant le débriefing ne sont pas restitués ici. Nous nous sommes limitées à ceux qui semblaient éclairants dans la mesure où, notamment, ils complétaient le discours verbal. Les passages soulignés correspondent au chevauchement des tours de parole.

RÉSUMÉS

Le corps, la gestuelle et la voix sont des outils de l'enseignant de langue, indispensables pour la transmission des savoirs et la gestion de la classe et qui deviennent visibles dans son contexte professionnel. Cependant, ces compétences multimodales professionnelles ne sont pas innées et le jeune enseignant ne sait pas forcément naturellement utiliser ces outils dans la classe. Cet article aborde les difficultés rencontrées par de futurs enseignants de langues étrangères en formation initiale à l'université. Nous nous focalisons sur l'usage des postures, du regard et des gestes des mains à l'aide d'extraits de corpus recueillis lors de séances de formation à l'université

d'Aix-Marseille et à l'université de l'Oregon. À partir d'une analyse fine de ces corpus vidéo, nous montrons quels aspects les enseignants novices peuvent améliorer. L'article présente également des principes méthodologiques qui peuvent être proposés aux jeunes enseignants de langue en formation initiale pour optimiser leur corps pédagogique.

The body, gesture and voice are the tools of the language teacher. They are indispensable for the sharing of knowledge and classroom management, and as such become increasingly visible in the professional context. However, these professional multimodal skills are not inborn, and the young teacher may not necessarily know how to use these tools in the classroom. This article discusses the difficulties faced by future foreign and second language teachers in initial training in university contexts. We focus on the use of posture, gaze and hand gestures using corpus extracts collected during training sessions at the University of Aix-Marseille and the University of Oregon. From a detailed analysis of these video corpora, we show which aspects novice teachers can improve. The article also proposes methodological principles that can be offered to language teachers in initial training to optimize their use of the body in language teaching.

INDEX

Keywords : body, teacher education, pedagogical gesture, posture, gaze

Mots-clés : corps, formation des enseignants, gestuelle pédagogique, posture, regard

AUTEURS

MARION TELLIER

Marion Tellier est professeure des universités en didactique du FLE à l'université d'Aix-Marseille et affiliée au laboratoire parole et langage (LPL, UMR 7309). Depuis sa thèse de doctorat soutenue en 2006 à l'université Paris 7, elle s'intéresse à la gestuelle pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères. Sa recherche explore le geste pédagogique sous plusieurs aspects: son effet sur l'apprentissage, ses fonctions dans la classe et son lien avec la parole ainsi que le développement d'une gestuelle pédagogique chez les enseignants en formation. Elle met en perspective plusieurs approches méthodologiques: du corpus écologique à l'expérimentation. En 2014, elle a co-dirigé, avec Lucile Cadet, l'ouvrage *Le Corps et la voix de l'enseignant : Théorie et Pratique* (Editions Maison des Langues).

KELI D. YERIAN

Keli Yerian est chercheure, enseignante et formatrice en linguistique appliquée ainsi que directrice du programme de Master dans le département de Linguistique de l'université d'Oregon aux Etats-Unis. Elle a enseigné l'anglais langue seconde aux États-Unis, en Europe et en Afrique et depuis sa thèse de doctorat, soutenue à l'université de Georgetown en 2000, elle forme les jeunes enseignants dans les programmes de premier et de deuxième cycles. Elle s'intéresse à des questions de pédagogie des langues, de développement de curriculum, de formation des jeunes enseignants, au rôle du corps dans l'enseignement et à la gestuelle dans les domaines professionnels.