Ceci est mon corps : Le corps de l'enseignant dans la classe

Marion Tellier

▶ **To cite this version:**

Marion Tellier. Ceci est mon corps : Le corps de l'enseignant dans la classe. P. Terrien et N. Olympio. La réussite scolaire, universitaire et professionnelle : Conditions, contextes, innovations, Presses Universitaires de Provence, 2021, 9791032003374. hal-03445312

HAL Id: hal-03445312
https://hal.science/hal-03445312

Submitted on 24 Nov 2021

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

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

TELLIER, M. (2021). Ceci est mon corps: le corps de l'enseignant dans la classe. In P. Terrien et N. Olympio (Eds.). *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle : Conditions, contextes, innovations* (pp. 173-193). Aix en Provence: Presses Universitaires de Provence.

Ceci est mon corps : Le corps de l'enseignant dans la classe

Marion TELLIER,
Aix Marseille Univ, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France, marion.tellier@univ-amu.fr.

Depuis les années 1970, le corps de l'enseignant dans la classe questionne les chercheurs, notamment en sciences de l'éducation. À la même époque où les recherches sur la place du non verbal dans la communication fleurissent, plusieurs publications ont fait date décrivant l'usage du corps dans la classe de manière souvent descriptive et exhaustive[1],[2],[3],[4]. Des publications plus récentes font le point rétrospectivement sur la place accordée à ce thème dans la recherche en éducation[5],[6]. À l'exception de ces deux dernières références, les recherches consacrées au corps de l'enseignant (au sens large : gestuelle, regard, expressions faciales, postures) questionnent relativement peu sa place dans la formation des enseignants. Et pourtant, chez le novice, le corps peut être vécu comme une enveloppe encombrante lorsqu'il est face à la classe[7] et on constate une certaine difficulté à avoir recours spontanément à la posturo-mimo-gestuelle chez les enseignants novices pour transmettre les connaissances et animer la classe[8],[9]. Faut-il pour autant laisser "l'expérience" faire son travail ? L'usage pédagogiquement optimisé du corps dans la classe vient-il naturellement avec le temps ? Le travail pionnier de Pujade Renaud[10] a mis au jour le malaise que certains enseignants, même expérimentés, connaissent face au regard des élèves portés sur leur corps. L'objectif de cet article est double : réfléchir à ce que pourrait contenir une formation initiale sur le corps pédagogique et observer les changements qu'une telle formation peut induire. Après une exposition de l'état de la question et des connaissances sur la posturo-mimo-gestuelle[11] de l'enseignant, un projet de module de formation pour l'optimisation du corps comme outil pédagogique sera présenté et son effet sera discuté à partir

[1] Barbara Grant et Dorothy Grant Hennings, *The Teacher moves. An analysis of non-verbal activity*, New York, Teacher College Press, Columbia University, 1971.
[2] Gilbert Delandsheere et André Delchambre, *Les comportements non verbaux de l'enseignant*, Bruxelles, Labor, 1979.
[3] Claude Pujade-Renaud et Daniel Zimmermann, *Voies non verbales dans la relation pédagogique*, Paris, Editions ESF, coll. « Science de l'éducation », 1979.
[4] Claude Pujade-Renaud, *Le Corps de l'enseignant dans la classe,* Paris, L'Harmattan, 1983/2005.
[5] Eve Berger*, Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ?* In Delory-Momberger Christine, dir. *Pratiques de formation*, *Corps et formation,* Paris, Université de Paris 8, 2005, p. 51- 64.
[6] Marion Tellier et Lucile Cadet, dir., *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique,* Paris, Éditions Maison des Langues, 2014.
[7] Yves Cusset, *À son corps défendant ou comment l'enseignant apprend à jouer son rôle*, in Tellier Marion et Lucile Cadet, dir., *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des langues, 2014, p. 251-261.
[8] Alexandra Gadoni et Marion Tellier, *Conscientisation de la gestuelle pédagogique en formation initiale*, in Tellier Marion et Lucile Cadet, dir., *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des langues, 2014, p. 207-218.
[9] Marion Tellier et Keli Yerian, « Mettre du corps à l'ouvrage : Travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire », *Les Cahiers de l'APLIUT*, 2018, 37(2).
[10] Claude Pujade-Renaud, *op. cit.*
[11] Corps de l'enseignant et posturo-mimo-gestuelle seront employés ici comme synonymes

d'une étude cas (le suivi d'une jeune enseignante, Mélanie[12]). Bien que la posturo-mimo-gestuelle de l'enseignant soit pertinente dans la transmission de toutes les disciplines, nous nous focaliserons ici sur l'enseignement des langues étrangères et prendrons exemple sur le FLE. En effet, dans une classe où l'asymétrie linguistique est importante (la maitrise du code verbal étant meilleure pour l'enseignant que les apprenants), les éléments corporels, en particulier les gestes manuels, servent souvent d'appuis pour faciliter l'accès au sens.

1. Le corps de l'enseignant : théories et recherches

L'enseignant peut être à première vue envisagé comme un être de parole dont la voix est l'outil de travail principal. Or, tous les enseignants ont un corps et en font usage lorsqu'ils exercent leur métier. Pour reprendre les propos de Porcher :

> Tout enseignant est un gesticulateur, mesuré ou non. En tant qu'il est perçu par les élèves, c'est-à-dire saisi par eux de l'extérieur (et c'est leur manière massive de nous percevoir, même si la quasi-totalité des enseignants le sait à peine), il est un ensemble de gestes volontaires et non volontaires, et toujours fonctionnels (par définition)[13].

1.1. Cadrage théorique

Comme évoqué en introduction, la recherche sur le corps de l'enseignant a émergé dans les années 1970, notamment en sciences de l'éducation, à une époque où la recherche en communication non verbale était un domaine en plein essor. Il n'est donc pas surprenant que les études sur le corps de l'enseignant de cette époque aient cherché à décrire comment le corps participait de manière générale à l'action d'enseigner en prenant en compte aussi bien les gestes utilisés pour expliquer ou pour gérer la classe que les gestes techniques (comme manipuler un magnétophone ou une craie), les gestes d'autocontact (comme le fait de toucher sa montre ou de se passer la main dans les cheveux) ou encore les marques d'affection envers les élèves (comme poser la main sur l'épaule ou la tête d'un enfant). Certaines études plus récentes sur les gestes des enseignants (comprenant au sens large, les mains mais aussi parfois les mouvements de tête et du visage) ne s'inscrivent non pas dans le champ de la communication non verbale mais dans le cadre théorique des études gestuelles (Gestures Studies). Les chercheurs dans ce domaine, qui s'est considérablement développé dans les années 1980 et 1990, sont en général issus de la psychologie ou de la linguistique et ancrent leurs travaux dans un cadre théorique qui associe geste, parole et pensée à l'instar de David McNeill[14],[15]. Ils examinent entre autres comment le geste se construit avec la parole synchroniquement mais aussi sémantiquement (le geste et la parole véhiculent-ils le même sens ou se complètent-ils ?). On peut considérer que les études sur les gestes des enseignants peuvent être catégorisées en deux pôles : l'un sur les effets du geste sur l'apprentissage et l'autre sur les fonctions des gestes dans la classe. Par soucis de concision ici, nous ne traiterons que des études portant sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (sachant que beaucoup de résultats sont transférables à d'autres domaines) et nous nous focaliserons sur les gestes de l'enseignant (le lecteur pourra se référer aux publications de Gullberg[16] ou de Stam[17] pour un éclairage sur les

[12] Tous les noms des participants ont été changés.
[13] Louis Porcher, *Didactique : Pour la beauté du geste*, in Calbris, Geneviève et Porcher, Louis, dir., *Geste et communication*, Paris, Didier, Coll. LAL, 1989, p. 21-22.
[14] David McNeill, *Hand and Mind : What Gestures Reveal about Thought*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992.
[15] David McNeill, *Gesture & thought*, Chicago, The University of Chicago Press, 2005.
[16] Marianne Gullberg, « Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism research », *Second Language Research*, *25*(4), 2010, p. 1-28.
[17] Gale Stam, *Second language acquisition and gesture*, in Chapelle, Carol A., dir, *The encyclopedia of applied linguistics*, Oxford, England, Blackwell, 2013.

gestes produits par les apprenants de langues).

1.2. Effet sur l'apprentissage de la langue étrangère

Lorsqu'un enseignant de langue produit des gestes pour accompagner son discours, il considère bien souvent que cela lui permet d'éviter la traduction dans la langue maternelle des apprenants. Ainsi, le professeur qui souhaite utiliser un maximum la langue cible dans sa classe (ou celui qui ne parle pas la langue première des apprenants comme c'est souvent le cas lorsqu'un enseignant enseigne sa propre langue dans un contexte homoglotte) va avoir recours à ses mains, son visage et ses postures pour démontrer le sens. Cette utilisation parfois exagérée du corps conduit souvent les enseignants de langue à se qualifier de « clown »[18]. Cet usage est pourtant bienvenu car il n'est pas sans effet sur l'apprentissage. Ainsi, plusieurs chercheurs ont montré que les gestes des professeurs de langue avaient un effet positif sur l'accès au sens par les apprenants[19],[20],[21],[22],[23],[24]) (même si certains facteurs comme l'âge des élèves ou leur différence culturelle avec l'enseignant pouvaient parfois les induire en erreur[25],[26],[27]). Outre l'effet facilitateur sur la compréhension, le geste a un impact positif sur la mémorisation de la langue étrangère. En effet, plusieurs études expérimentales ou semi-contrôlées ont mis en lumière l'apport bénéfique de la visualisation des gestes de l'enseignant ainsi que leur reproduction par l'apprenant pour l'apprentissage du vocabulaire[28],[29],[30],[31],[32],[33] mais aussi de la

---

[18] Lucile Cadet, *Corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation*, in Tellier Marion et Lucile Cadet, dir., *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des langues, 2014, p. 189-206

[19] Susan Kellerman, « 'I See What You Mean': The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning », *Applied Linguistics*, 13(3), 1992, p. 239-258

[20] Ayano Sueyoshi et Debra Hardison, « The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension », *Language Learning*, 55(4), 2005, p. 661-699.

[21] Daniela Sime, *The use and perception of illustrators in the foreign language classroom*, in Cavé, Christian, Guaïtella, Isabelle et Santi, Serge, dir., *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 582-585.

[22] Daniela Sime, « What do learners make of teachers' gestures in the language classroom ? », in Gullberg, Marianne, dir., *Special issue on Gestures and SLA, International Review of Applied Linguistics*, *44*(2), 2006, p. 211-230.

[23] Marion Tellier, « 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*, 44, 2008a, p. 40-50.

[24] Marion Tellier, *Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère*, in Bergeron, Réal, Plessis-Belaire, Ginette, Lafontaine, Lizanne, dir., L*a place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 223-245.

[25] Daniela Sime Art. Cit. (2001 et 2006).

[26] Elisabeth Hauge, *Gesture in the EFL class : an aid to communication or a source of confusion?*, in Killick, D. & Parry, M., dir, *Cross-Cultural Capability - The Why, The Ways and The Means : New Theories and Methodologies in Language Education, proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University,* 1998, p. 271-280.

[27] Marion Tellier art. cit. (2008a)

[28] Linda Quinn Allen, « The Effects of Emblematic Gestures on the Development and Access of Mental Representations of French Expressions », *The Modern Language Journal*, 79(4), 1995, p. 521-529.

[29] Marion Tellier, « The Effect of Gestures on Second Language Memorisation by Young Children », *Gesture*, 8, 2, 2008b, p. 219-235.

[30] Spencer D Kelly, Dale J. Barr, R. Breckinridge Church, et Katheryn Lynch, « Offering a Hand to Pragmatic Understanding: The Role of Speech and Gesture in Comprehension and Memory », *Journal of Memory and Language*, 40, 1999, p. 577-592.

[31] Manuela Macedonia et Thomas Knösche, « Body in Mind: How Gestures Empower Foreign Language Learning », *Mind, Brain, and Education*, 5*,* 4, 2011, p. 196-211.

[32], Manuela Macedonia, « Learning a second language naturally: the voice movement icon approach », *J. Educ. Dev. Psychol,* 3, 2013, p. 102–116.

[33] Meredith L. Rowe, Rebecca D. Silverman, et Bridget E. Mullan, «The role of pictures and gestures as nonverbal

grammaire[34] et de la phonétique[35],[36]. Tout conduit donc à penser que l'enseignant a intérêt à avoir recours à la posturo-mimo-gestuelle car elle renforce l'apprentissage mais elle peut également remplir des fonctions pédagogiques.

1.3. Intégration à l'action enseignante

Pour ceux qui se penchent sur l'analyse détaillée (souvent à partir de corpus vidéo) de séquences de classe, l'utilisation du corps dans toutes les actions d'enseignement est flagrante. Ainsi, l'enseignant utilise son regard, ses mains, ses postures, son visage, ses mouvements de tête à tout moment pour servir son intention pédagogique. Le corps peut remplir trois fonctions majeures dans la classe élaborées par Tellier[37] à la suite de Dabène[38]. La première est la *fonction d'information*, qui consiste à transmettre des éléments relatifs à la langue que cela relève de l'explication lexicale, grammaticale ou encore phonétique[39],[40],[41],[42],[43],[44]. Un exemple pourrait être lorsqu'un enseignant mime l'action de se réveiller pour expliquer ce mot ou encore lorsqu'il montre la position des lèvres pour la prononciation du son [Y] en français. La deuxième fonction est en lien avec *l'animation* de la classe. On entend par là d'une part, l'émission de consignes comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de prendre leur stylo et de souligner des mots dans un texte et qu'il accompagne ses paroles de gestes illustrant ces actions. D'autre part, la fonction d'animation est également liée à la gestion des tours de parole comme le fait de désigner du doigt (du menton et/ou du regard) un apprenant pour l'interroger, lui faire signe de parler plus fort ou encore mettre l'index sur la bouche et regarder un apprenant pour lui demander de se taire[45],[46],[47]. Enfin, la *fonction d'évaluation* recouvre toutes les actions destinées à fournir du *feedback* sur la production (le plus souvent orale) d'un apprenant. En effet, il est fréquent qu'un enseignant acquiesce lorsqu'un apprenant prend la parole en langue pour l'encourager mais il peut aussi froncer les sourcils pour signaler son incompréhension ou

aids in preschoolers' word learning in a novel language », *Contemporary Educational Psychology*, *38*(2), 2013, p. 109-117.

[34] Kimi Nakatsukasa, « Efficacy of Gestures and Recasts on the Acquisition of Locative Prepositions », *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 4, 2016, p. 771-799.

[35] Laura Morett et Li-Yun Chang, « Emphasising sound and meaning: pitch gestures enhance Mandarin lexical tone acquisition », *Language, Cognition and Neuroscience*, 30(3), 2015, p. 347-353.

[36] Tatiana Smotrova, « Making Pronunciation Visible: Gesture in Teaching Pronunciation », *TESOL Quarterly*, 51, 1, 2017, p. 59-89.

[37] Marion Tellier art. cit. (2008a)

[38] Louise Dabène, « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, 55, 1984, p. 39-46.

[39] Paul W. Seaver, « Pantomime as an L2 Classroom Strategy », *Foreign Language Annals*, *25*(1), 1992, p. 21-31.

[40] Linda Quinn Allen, « Nonverbal Accommodations in Foreign Language Teacher Talk », *Applied Language Learning* 11(1), 2000, p. 155-176.

[41] Anne Lazaraton, « Gestures and Speech in the Vocabulary Explanations of one ESL Teacher: A Microanalytic Inquiry », *Language Learning*, 54, 1, 2004, p. 79-117.

[42] Marion Tellier art. cit. (2008a)

[43] Benjamin Holt et Marion Tellier, *Conduire des explications lexicales*, in Guichon, Nicolas et Tellier, Marion, dir, *Enseigner à l'oral en ligne : une approche multimodale des interactions pédagogiques*, Paris, Didier, 2017, p. 59-90.

[44] Tatiana Smotrova, art. cit. 2017

[45] Barbara Grant et Dorothy Grant Hennings, *op. cit.*

[46] Marva Barnett, « Replacing Teacher Talk with Gestures: Nonverbal communication in the Foreign Language Classroom », *Foreign Language Annals*, 16(3), 1983, p. 439-448.

[47] Brahim Azaoui, *Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS*, in Tellier Marion et Lucile Cadet, dir., *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique,* Paris, Éditions Maison des langues, 2014, p. 115-126.

bien la présence d'une erreur[48],[49],[50]. Ces manifestations posturo-mimo-gestuelles peuvent être produites accompagnées de parole ou bien seules. Ce second cas est fréquent dans les fonctions d'animation pour la gestion des tours de parole et d'évaluation car elles permettent à l'enseignant d'intervenir sans interrompre un apprenant dans sa production.

1.4. Une compétence professionnelle qui s'acquiert

Comme le montre ce rapide état de l'art, l'utilisation du corps dans la classe fait partie du métier de l'enseignant et peut être considéré comme un outil ou comme une partie du costume professionnel que l'enseignant revêt quand il entre dans la classe. En effet, tout comme la voix, la posturo-mimo-gestuelle d'un enseignant est différente selon qu'il se trouve en situation professionnelle ou non[51],[52]. Le corps de l'enseignant agit pour servir son intention pédagogique. On peut alors se demander si l'usage pédagogique du corps est inné chez l'enseignant ou s'il s'acquiert avec l'expérience voire même avec une formation. Peu d'études ont comparé l'usage pédagogique de la posturo-mimo-gestuelle d'enseignants novices avec celui d'enseignants plus expérimentés à quelques rares exceptions[53],[54]. Basée sur des enregistrements vidéo de classe dans des écoles primaires, l'étude de Moulin compare les postures, regards et touchers d'enseignants experts avec ceux d'enseignants novices et montre que les experts les utilisent plus souvent et plus efficacement. Cependant, la recherche de Moulin ne présente aucune analyse spécifique des corpus et reste globale. L'étude de McIntyre et al., plus expérimentale et quantitative, se focalise sur l'usage du regard en étudiant 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. Ainsi, l'usage du corps pédagogique n'a rien de naturel ni d'inné, comme l'évoquait déjà Pujade-Renaud en 1983 « L'utilisation de l'espace et d'une force de dissuasion, la maitrise 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[55]». L'étude de Tellier et Yerian[56] analysant les pratiques corporelles d'enseignants de langue en formation initiale montre que la majorité d'entre eux rencontrent des difficultés avec l'utilisation de leur corps dans la classe. Elles listent trois difficultés majeures : celles liées à la posture (comme le fait de tourner le dos à une partie de la classe), celles liées au regard (qui n'est pas toujours englobant et peut exclure certains apprenants ou tout simplement ne pas les voir) et enfin celles liées à la gestuelle (qui n'est pas toujours utilisée de manière optimisée et peut être parasitée par des gestes nerveux ou manquer de précision).

---

[48] Claudine Martina, « Eléments d'une méthode corrective en classe d'anglais : la gestuelle », *Les langues modernes*, *85*(1), 1991, p. 45-49.

[49] Martine Faraco, « Gestes et prosodie didactiques dans l'enseignement des structures langagières en FLE », *Actes du colloque Enseigner les structures langagières en FLE,* Bruxelles, 20-22 mars, 2008.

[50] Alison Mackey, Maymona Al-Khalil, Gergana Atanassova, Mika Hama, Aubrey Logan-Terry et Kimi Nakatsukasa, « Teachers' intentions and learners' perceptions about corrective feedback in the L2 classroom », *Innovations in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2007, p. 129-152.

[51] Marion Tellier, Laetitia Michel et Ludivine Wolff, *Variations inter et intra-individuelles de la gestuelle chez l'enseignante de maternelle*, in Tellier Marion et Lucile Cadet, dir., *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des langues, 2014, p. 127-140.

[52] Malak Moustapha-Sabeur et Jose Ignacio Aguilar Rio, *Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants*, in Tellier Marion et Lucile Cadet, dir., *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique,* Paris, Éditions Maison des langues, 2014, p. 67-79.

[53] Jean-François Moulin, « Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe », *Carrefours de l'éducation*, 17, 1, 2004, p. 142-159.

[54] Nora McIntyre, Tim Mainhard, Robert Klassen, « Are You Looking to Teach? Cultural, Temporal and Dynamic Insights into Expert Teacher Gaze », *Learning and Instruction,* 49, 2016, p. 41-53.

[55] Claude Pujade-Renaud, *op. cit*., p. 53

[56] Marion Tellier et Keli Yerian « Mettre du corps à l'ouvrage : Travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire », *Les Cahiers de l'APLIUT*, 2018, 37(2).

Faut-il donc attendre que l'expérience fasse son œuvre en laissant les jeunes enseignants explorer eux-mêmes leurs ressources corporelles quitte à vivre des moments de malaise intense[57](qui dit d'ailleurs que tout enseignant expérimenté a optimisé son corps pédagogique et n'a pas besoin de réfléchir à cet aspect pour progresser dans sa pratique ?)? Peut-on mettre en place une formation courte focalisée sur le corps (mais aussi la voix) des jeunes enseignants pour leur donner quelques clés ou pistes de travail ? Telles sont les questions abordées dans cet article. Nous présenterons un module de formation qui a été mis en place à l'automne 2017 à Aix-Marseille Université ainsi que les résultats préliminaires de ce module à travers le suivi d'une participante. L'objectif ici n'est pas uniquement de montrer les effets de cette formation dont l'analyse est encore en cours mais également de réfléchir à ce qu'un dispositif de formation sur le corps et la voix de l'enseignant devrait proposer.

2. Le projet « *Corps en Formation* » : Méthodologie

Ce projet est à la fois un dispositif de formation et l'objet d'une étude dont l'objectif est double : réfléchir sur la mise en place d'un module de formation sur l'optimisation du corps pédagogique et l'évaluation d'un tel module sur l'usage de la posturo-mimo-gestuelle par des enseignants novices.

2.1. Former ? Déformer ? Transformer ?

2.1.1 Rapide tour d'horizon de l'existant

Au niveau de la formation initiale des enseignants, un encart du B.O. du 11 avril 2002, proposait, parmi les enseignements de 2e année d'IUFM[58], de consacrer 15h à « Apprendre à maîtriser "les outils" de l'enseignant (le corps, la voix et les outils technologiques) »[59] pour les futurs enseignants du primaire. Quant aux enseignants du Second degré, il est préconisé de consacrer du temps de formation à la « la maîtrise des outils de l'enseignement (corps, voix et outils technologiques) ». Le travail sur le corps et la voix est ainsi envisagé comme faisant partie des outils que l'enseignant doit maitriser à la fois pour la transmission des savoirs mais également pour la gestion de la classe. La plupart des IUFM ont donc alors intégré des contenus de formation relatifs au corps et à la voix. Avec la création des masters MEEF[60] puis des ESPE[61], ces contenus ont l'air d'avoir survécu dans la formation (en tous cas pour les institutions qui les intégraient). La consultation de différentes brochures, sites web et fiches descriptives de formation en Master 1 et 2 de MEEF, sans être exhaustive, révèle une grande hétérogénéité dans la formation sur le corps et la voix, tant dans les contenus que dans les volumes horaires[62]. Ce rapide tour des formations met en avant le fait que la question du corps et de la voix est abordée de manière plus ou moins soutenue en fonction des ESPE et que les enseignants du Premier degré sont plus souvent concernés que ceux du Second degré. Il est difficile de connaitre le contenu précis de ces dispositifs mais il semble que la plupart des éléments posturo-mimo-gestuels (expressions faciales, regards, gestes des mains) n'y ont pas une grande place. C'est souvent le corps dans sa globalité qui est mis en avant, notamment en ce qui concerne l'occupation de l'espace classe mais aussi la posture de l'enseignant. Celle-ci est fondamentale

[57] Yves Cusset, art. cit.
[58] IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maitres créés en 1990.
[59] http://www.education.gouv.fr/bo/2002/15/encart.htm
[60] MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, diplôme de Master créé en 2009.
[61] ESPE : écoles supérieures du professorat et de l'éducation, créées en 2013 et visant à remplacer les IUFM.
[62] Les éléments qui suivent sont basés sur une exploration des documents mis en ligne par les ESPE et ne reposent donc que sur ce qui est transmis sur le web et mis à jour.

dans l'apprentissage des techniques vocales et de ce que l'on appelle le geste vocal[63],[64]. En effet pour apprendre à placer sa voix, l'enseignant doit maitriser sa posture et son souffle et une grande partie du travail sur le corps dans ces modules de formation met celui-ci au service de la voix. Ces aspects sont certes très importants mais il parait également pertinent de traiter de l'intérêt pédagogique de la gestuelle. En ce qui concerne les formations initiales des enseignants de FLE, le travail sur le corps et la voix est rarement présent sur le territoire français.

2.1.2. Les grands principes d'un dispositif de formation sur le corps pédagogique

Forte d'une solide expérience de formatrice sur le sujet notamment en formation continue[65] ainsi que de plusieurs années de recherche sur le geste pédagogique nous réfléchissons depuis longtemps à ce que devrait viser une formation au geste pédagogique et même, plus largement au corps pédagogique[66],[67],[68],[69],[70]. Nous considérons qu'une telle formation ne doit pas dénaturer la personne mais bien l'aider à trouver sa propre voie, son propre style gestuel en somme. Nous préférons ainsi plutôt parler d'usage *pédagogiquement optimal* du corps. Il s'agit donc de quelques principes à adopter dont beaucoup relèvent du bon sens mais ne sont pas nécessairement conscientisés par l'enseignant, notamment novice. Premièrement, l'objectif n'est pas d'imposer une gestuelle particulière aux enseignants ce qui risquerait de dénaturer complètement leur façon d'enseigner mais plutôt d'améliorer l'usage de cet outil et montrer à quel point il a une incidence sur l'attention, la captation, la compréhension et la mémorisation des contenus enseignés, ce dont les enseignants n'ont pas toujours conscience (les mêmes arguments peuvent être avancés pour la voix). Il apparait donc essentiel pour les enseignants de réfléchir sur l'impact de leurs gestes sur les processus d'enseignement/apprentissage. Deuxièmement, il s'agit de conscientiser sa pratique. Il est vrai que lorsque l'on interroge des enseignants de langues, ils évoquent volontiers une tendance, qu'ils jugent naturelle, à la gesticulation[71]. Pourtant, ils n'ont pas forcément conscience de l'usage, réel qu'ils font de leur corps et de l'image qu'ils renvoient aux apprenants. Un module de formation peut permettre d'initier chez les enseignants une prise de conscience de leur gestuelle que cela se fasse par un échange de pratiques[72] ou par le processus d'auto-confrontation[73].

Faire travailler les enseignants ou futurs enseignants sur leur gestuelle oppose parfois des résistances voire même une grande hostilité notamment sur la perte de naturel qu'une telle formation entrainerait ainsi qu'une intrusion dans l'intime comme l'évoque Saez « Beaucoup d'enseignants sont fondamentalement hostiles à toute idée de travail sur leur corporalité propre, vécu comme une intolérable intrusion totalitaire » [74]. Nous considérons plutôt que chaque

[63] « Le geste vocal – position de tous les éléments participant à la genèse de la voix – est aussi un mouvement complexe porteur du message pédagogique pour l'enseignant qui interagit avec ses élèves avec tout son corps. Le geste vocal implique les moyens physiologiques mis en œuvre pour produire le son vocal. » Extrait du glossaire de l'ouvrage *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (2014 : 285).

[64] Claire Gillie-Guilbert, « Et la voix s'est faite chair... Naissance, essence, sens du geste vocal », *Cahiers d'ethnomusicologie*, *14*, 2001, p. 3-38.

[65] Marion Tellier et Lucile Cadet, « Si le corps vous en dit. Prendre conscience de son corps pédagogique en formation », *Expertise au service des acteurs du français dans le monde. Mélanges pour les 50 ans du BELC,* Sèvres, CIEP Éditions, 2018, p. 57-65.

[66] Lucile Cadet et Marion Tellier, « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage », *Les cahiers de Théodile,* 7, 2007, p. 67-80.

[67] Marion Tellier et Lucile Cadet, *op. cit.,* 2014

[68] Marion Tellier et Lucile Cadet, *op. cit*., 2018

[69] Alexandra Gadoni et Marion Tellier, art. cit.

[70] Marion Tellier et Keli Yerian, art. cit.

[71] Lucile Cadet, art. cit.

[72] Marion Tellier et Lucile Cadet, *op. cit*., 2018

[73] Alexandra Gadoni et Marion Tellier, art. cit.

[74] Gérard Saez, « L'implication corporelle dans les situations éducatives », *Tréma*, 23, 2004, p. 7

enseignant peut trouver son style gestuel, comme il trouvera son style professoral, et une formation n'a pour objectif que de lui donner des clés de réflexion, des méthodes de travail et une opportunité de conscientiser sa pratique. Saez ne dit pas autre chose : « ce n'est pas se renier qu'évoluer. Il ne s'agit pas en effet d'inculquer des modèles normatifs prédéfinis, de toute façon, ceux-ci (s'ils existent) ne seraient pas déontologiquement acceptables » [75]. Former n'est donc pas formater et si l'on accepte que les comédiens, les politiciens, les chanteurs, les animateurs de télévision…soient formés aux techniques du corps et de la voix, alors pourquoi les enseignants ne pourraient-ils pas aussi travailler ces aspects, du moment que l'objectif d'une telle formation est clair : améliorer la relation pédagogique et la transmission. Une formation idéale sur le corps pédagogique pour les enseignants de langue peut combiner les trois orientations suivantes :

- ✓ Une formation théorique sur le geste
- ✓ Une formation pratique
- ✓ Une formation réflexive

Cette formation tridimensionnelle a également été exposée par Cadet[76] qui la qualifie de « triple exposition ».

2.2. Mise en place du projet « Corps en formation » et recueil de données

2.2.1. Composition du module

Le module « corps en formation » a été conçu pour la formation initiale d'enseignants de français langue étrangère (FLE) et était composé de la manière suivante : 3h théoriques sur la gestuelle (rapport à la parole, aspects pédagogiques, aspects culturels) et 6h de formation pratique : 2h d'entrainement à l'explication lexicale et délivrance de consignes (en laissant d'abord les étudiants faire librement puis en réfléchissant à la façon dont leur corps pouvait contribuer à ces actions), 1h de travail sur le corps et l'expression corporelle, 1h de travail sur voix et posture, 1h d'autoconfrontation (faite collectivement à partir d'extraits vidéo issus des 2 premières séances) et enfin 1h de travail sur l'explication lexicale et la délivrance de consigne en intégrant les aspects abordés dans la formation. Le dispositif s'est étalé sur 6 semaines à l'automne 2017 et a été intégralement filmé par deux caméras offrant des points de vue différents. La Figure 1 est extraite de la séance consacrée au travail sur l'expression corporelle.

Figure 1 : Expression corporelle (Corpus « Corps en Formation »)

[75] *Ibid*. p. 8
[76] Lucile Cadet, art. cit., p. 195

2.2.2. Participants

Sur la base du volontariat, les participants ont été recrutés au sein de la 1ère année de Master FLE d'Aix-Marseille Université. 16 étudiants ont participé, la plupart n'avait pas ou peu d'expérience pédagogique antérieure. L'expérimentation a été présentée comme une opportunité de travailler en petit effectif sur le développement de compétences d'animation et de techniques de classe. L'intérêt pour l'usage du corps pédagogique n'a pas été évoqué au moment du recrutement des participants, cependant, le focus sur cet aspect lors du module était explicite. Tous les participants ont rempli au préalable un questionnaire visant à connaitre leur expérience pédagogique antérieure ainsi que leur pratique éventuelle du théâtre ou du chant. Ils ont également signé un formulaire de consentement éclairé et autorisé l'usage de leur image à des fins scientifiques et de formation.

2.2.3. Suivi de l'étude

Quatre étudiantes ayant participé à l'étude « Corps en formation » ont été suivies au cours du semestre suivant alors qu'elles avaient l'opportunité d'enseigner dans un atelier conversation au Service Universitaire de Français Langue Etrangère (SUFLE) d'Aix Marseille Université et ainsi mettre en pratique les éléments de la formation. Ces 4 étudiantes ont été réparties en 2 binômes et ont enseigné ensemble. Le binôme 1 a été filmé lors de son premier atelier de conversation puis a participé à un entretien d'autoconfrontation. Il a ensuite été filmé lors de son deuxième atelier de conversation, suivi d'un deuxième entretien d'autoconfrontation. Il était prévu que le binôme 2 suive la même procédure mais il n'a pu malheureusement animer qu'un seul atelier de conversation et n'a donc été filmé qu'une seule fois avec un seul entretien d'autoconfrontation.

2.2.4. Questions de recherche

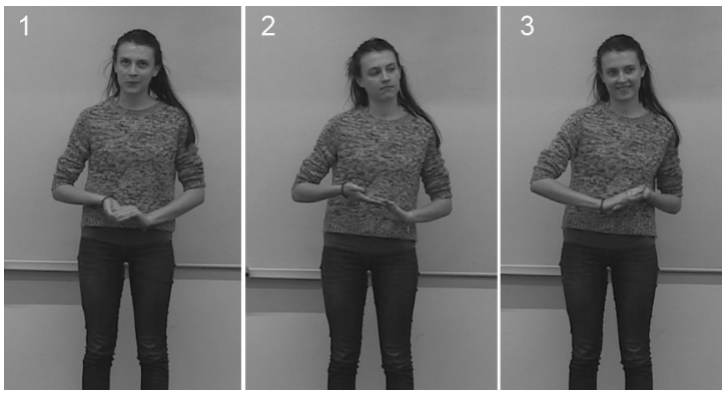
Le projet « Corps en formation » constitue la mise en place concrète d'un dispositif de travail sur le corps de l'enseignant (et dans une moindre mesure, la voix) alliant théorie, pratique et conscientisation. Il se veut de courte durée et facile à mettre en place afin d'être aisément intégré dans les formations initiales d'enseignants de langue (mais peut être élargi à toute formation). L'objectif de cette étude est premièrement d'analyser si des effets sont visibles sur l'usage pédagogique du corps par les futurs enseignants entre le début et la fin du module (soit 6 semaines). Deuxièmement, le suivi de 4 étudiantes dans une situation réelle d'enseignement a pour objectif d'étudier si les principes travaillés en formation sont réinvestis dans une situation réelle et spontanée. Le présent article examine ces questions de manière qualitative en suivant tout particulièrement une étudiante, Mélanie.

3. Analyse des données et résultats

3.1. Mélanie : entre instabilité et malaise

Mélanie, étudiante brillante du master 1 de FLE, présente lors des deux premières séances du module (consacrées à l'explication lexicale et à l'émission de consigne) les signes de l'insécurité et du malaise. Ses jambes, souvent croisées quand elle est debout, donnent l'impression qu'elle n'est pas stable et qu'elle pourrait tomber (Figure 2). Elle a aussi tendance à bouger d'un pied sur l'autre. Ses mains sont tantôt cachées dans son dos, tantôt jointes nerveusement et viennent rarement étayer son propos. Dans la Figure 3, par exemple, elle explique le mot chaudron tout en touchant nerveusement ses mains et n'a recours à aucun geste coverbal pour illustrer son propos.

Figure 2 : Une posture instable (Corpus « Corps en Formation »)



« c'est un gros objet que j'utilise quand je veux faire de la soupe / ou des potions magiques »
Figure 3 : Gestes d'autocontact (Corpus « Corps en Formation »)

On voit donc dans le cas de Mélanie que non seulement son corps n'est pas utilisé de manière optimale pour véhiculer du sens mais qu'en plus il traduit une certaine nervosité et de nombreux mouvements parasites gênent la perception de son discours (un apprenant de FLE pourrait croire à tort que le mouvement de ses mains sert à illustrer son propos).
Lors de l'autoconfrontation collective du module *Corps en Formation*, Mélanie visionne avec ses camarades un extrait dans lequel elle explique le verbe « secourir » (enregistré lors de la séance 1 sur les explications lexicales en FLE). C'est l'exemple dont est issu l'image de la Figure 2. Lors de cet exercice d'autoconfrontation, chaque participant doit formuler 2 choses positives dans sa prestation et 2 choses que l'on peut améliorer ou optimiser. Le commentaire de Mélanie sur son explication du verbe secourir est le suivant :

> Alors ben la posture déjà je trouve que enfin c'est assez **flippant** à voir en fait (rires) parce que je suis tout le temps en train de **gigoter** dans tous les sens ben oui je croise les jambes je les décroise enfin c'est trop **bizarre** / et euh après je trouve aussi qu'il y a l'articulation qui est **pas terrible** je parle peut être un peu trop dans ma barbe // du coup y a ça voilà // hum / sinon après je pense que j'ai tenté de / de mimer le plus possible après euh voilà[77].

[77] Le symbole / indique une pause courte dans le discours (mais supérieure à 200ms), le symbole // une pause plus longue.

Figure 4 : Mélanie lors de l'autoconfrontation collective (Corpus « Corps en Formation »)

Dans son analyse, Mélanie se focalise sur sa posture, elle utilise des termes forts et péjoratifs pour se qualifier : « flippant », « gigoter », « trop bizarre » ou encore « pas terrible » (en gras dans la transcription). Elle prend conscience de l'image qu'elle donne lorsqu'elle est face à un auditoire et de sa posture déstabilisante. Dans les aspects positifs, elle n'en cite qu'un seul lié à la gestuelle mais nuance quand même « j'ai tenté de mimer le plus possible ». En effet, contrairement à son explication du mot chaudron (qu'elle n'a pas revu lors de l'autoconfrontation), son explication de « secourir » est illustrée par des gestes mais ceux-ci n'interviennent que vers la fin de son discours puisque lors de la première partie ses mains sont maintenues dans son dos ce qu'elle ne semble pas remarquer.

3.2. Quand les mains illustrent

A la fin du module *Corps en Formation*, Mélanie (comme tous les participants) est invitée à réexpliquer un mot qu'elle avait déjà expliqué lors de la séance 1 (et différent de celui revisionné lors de l'autoconfrontation). Lors de la première séance, elle avait dû définir le mot « chaudron » comme si elle s'adressait à des apprenants de FLE (voir Figure 3). Elle n'avait eu recours à aucun geste et avait nerveusement frotté ses mains l'une contre l'autre pendant toute sa prise de parole, tout en croisant les jambes. Après les 6h pratiques du module, son explication a changé :

alors un chaudron / c'est un grand objet (1) / euh dans lequel on peut faire la soupe / c'est comme une marmite on le met à chauffer (2) en fait et après on remue (3) / et ça sert à faire la cuisine ou des potions magiques pour les sorcières (4)

Figure 5 : Explication en fin de formation (Corpus « Corps en Formation »)

À la fin de la formation, sa posture est beaucoup plus stable. Elle ne croise plus les jambes et ne se balance plus d'un pied sur l'autre. Son explication verbale est plus articulée et elle fait de courtes pauses entre chaque idée de son énoncé pour bien laisser à son auditoire le temps d'assimiler son explication. Elle illustre son discours de 6 gestes coverbaux illustratifs et redondants avec sa parole (4 de ces gestes sont présentés dans la Figure 5 et localisés dans la transcription). Elle a donc parfaitement intégré les principes évoqués en formation pour

optimiser sa gestuelle. Les critères proposés en formation étaient les suivants :

> - **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.[78]

On le voit donc Mélanie a été capable de mobiliser ses ressources corporelles et vocales dans une situation préparée et dans le cadre de la formation. Mais sera-t-elle capable de conserver ces acquis et de les réutiliser dans une situation de classe authentique ? L'étude de suivi nous éclaire sur cette question.

3.3. La chouette perchée

Quatre mois après le module *Corps en Formation*, Mélanie et sa camarade Carla (le binôme 1) ont l'opportunité d'animer deux ateliers de conversation auprès d'apprenants de FLE du SUFLE. Les deux ateliers ont été filmés par leur formatrice. Après chaque atelier, une séance d'autoconfrontation leur a été proposée. Elles ont souhaité faire cette séance en binôme. Nous ne présentons ici que quelques extraits de ces séances et ateliers.

Avant de visionner l'enregistrement du premier atelier de conversation, la formatrice demande aux participantes ce qu'elles ont retenu de l'autoconfrontation du module *Corps en formation* 4 mois plus tôt. Mélanie se rappelle :

> je me souviens qu'on avait dit que je bougeais beaucoup trop euh de façon un peu euh bah **inutile** en fait (en)fin **j'agitais** les jambes je me **dandinais** et puis que je j'étais pas forcément dans une occupation de l'espace euh **optimale** […] que j'utilisais **pas assez** mes gestes aussi pour euh illustrer mes propos voilà

On constate encore une fois le langage péjoratif utilisé pour qualifier sa posture : « inutile », « agitais les jambes », « dandinais » et qu'elle a besoin d'apprendre à optimiser l'usage de son corps et de ses mains.

Lors du premier atelier de conversation, Mélanie se trouve immobilisée derrière une table. Est-ce dû à la situation de co-enseignement qui peut contraindre l'occupation de l'espace, ou bien à la disposition du mobilier dans cette salle spécifique (où le tableau blanc était sur le côté) ou bien encore à l'anxiété de cette première expérience pédagogique ? Ou bien une combinaison de tous ces facteurs ? La Figure 6 illustre la posture que Mélanie (à droite) adopte pendant la majorité de la séance.

[78] Marion Tellier et Keli Yerian, art. cit., n.p.

Figure 6 : Le premier atelier de conversation de Mélanie (Corpus « Corps en Formation »)

Lorsqu'elle visionne le début de l'enregistrement, Mélanie commente : « j'ai les jambes qui flageolent » puis elle poursuit en discutant avec sa camarade Carla :

Carla : ok alors moi il faut que je pense la prochaine fois à m'attacher les cheveux parce que je fais que me recoiffer ça m'énerve […] Mélanie : ben moi c'est pareil regarde je suis appuyée sur la chaise euh pour euh [rires] avoir l'air de faire quelque chose aussi je sais pas pourquoi je fais ça […] Carla : c'est vrai que tu restes accrochée à ta chaise [rires] Mélanie : hein t'as vu on dirait une chouette perchée sur son… c'est un peu bizarre [rires] mais en même temps c'est vrai la prochaine fois je me mettrai pas derrière la table	

Figure 7 : Autoconfrontation sur le premier atelier de conversation (Corpus « Corps en Formation »)

Mélanie commente sa posture et se qualifie même de chouette en se voyant agrippée au dossier de la chaise. Cependant, elle propose rapidement une solution pour éviter ce problème la prochaine fois en estimant que la disposition du mobilier et sa propre localisation dans la salle en sont la cause.

3.4. La chouette prend son envol

Ainsi, lors du deuxième atelier de conversation, le changement est radical. Mélanie (à gauche sur la photo, Figure 8) n'est plus contrainte par le mobilier et peut utiliser l'espace plus librement. Elle parait plus détendue, souriante, à l'aise et utilise sa gestuelle de manière plus fluide. On remarque également que Carla s'est attaché les cheveux car elle avait trouvé lors de l'autoconfrontation qu'elle passait très souvent sa main dans sa chevelure.

Figure 8 : Le deuxième atelier de conversation (Corpus « Corps en Formation »)

On constate donc que petit à petit la pratique change et s'optimise mais que cela nécessite du temps, de la réflexivité et ne peut se faire du jour au lendemain. Un court module de formation ne peut pas faire de miracle mais peut permettre d'initier la prise de conscience et d'outiller l'enseignant novice. Mélanie a conscience que la posture est son point faible et que ses mains sont souvent immobilisées (dans le dos, dans un geste nerveux, sur le dossier de la chaise). Elle le constate sur l'enregistrement et propose immédiatement une solution pour la prochaine séance : éloigner le mobilier qui la gêne. En somme, elle applique progressivement et de sa propre initiative, les critères travaillés en formation et c'est là tout le mérite du module *Corps en formation*.

Conclusion

Cet article avait pour objectif de poser des bases méthodologiques pour concevoir un module de formation en vue d'optimiser l'usage pédagogique du corps chez l'enseignant novice. Le module que nous avons élaboré était constitué de trois composantes : une partie théorique (basée sur les éléments présentés dans l'état de l'art de cet article) ; une partie pratique (avec des activités pour apprendre à développer l'usage de son corps dans la classe et appréhender sur soi le regard des autres) et une partie réflexive (basée notamment sur une courte autoconfrontation). Nous avons examiné ici dans une perspective qualitative l'évolution d'une étudiante lors du module *Corps en Formation* et dans une étude de suivi, quatre mois plus tard en filmant deux cours de conversation qu'elle a animés et deux séances d'autoconfrontation associées. À ce stade, nous pouvons conclure que dans le cadre du module, les étudiants ont rapidement fait des progrès quant à l'usage du corps (nous n'avons présenté ici que le cas de Mélanie mais il n'est pas isolé). Le reste des données recueillies dans cette étude doit maintenant être transcrit, annoté et analysé dans une perspective plus quantitative.

Cependant, sorti de ce cadre explicitement dédié à l'optimisation de l'usage pédagogique de la posturo-mimo-gestuelle, il n'est pas évident que les participants réinvestissent ces éléments dans une situation authentique. En effet, lors de son premier cours de conversation, Mélanie renoue avec une posture hésitante, une occupation de l'espace restreinte et une gestuelle pédagogique très perfectible. Pourquoi cela ? On peut sans doute l'expliquer par la surcharge cognitive qui assaille le jeune enseignant face à son multi-agenda[79]. En effet, une des

[79] Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique*, *3*(3), 2009, p. 29-48.

particularités de l'enseignant en classe est qu'il doit gérer simultanément plusieurs actions « 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit »[80]. On peut alors comprendre que le jeune enseignant ne parvienne pas en plus à convoquer sa réflexion sur son corps pédagogique en temps réel.

L'étude de cas de Mélanie fait émerger trois réflexions. Premièrement, le fait que le jeune enseignant ne parvienne pas d'instinct à utiliser son corps à bon escient dans la classe se confirme avec le cas de Mélanie. Deuxièmement, on constate qu'elle possède les outils méthodologiques et réflexifs pour remédier à cela et qu'elle parvient rapidement à modifier sa posture (notamment) en créant de meilleures conditions de travail (en modifiant la disposition du mobilier). Troisièmement, l'usage de l'autoscopie[81] demeure fondamental pour guider la conscientisation de l'enseignant sur ses pratiques corporelles en classe.

Enfin, si l'on inscrit dans une perspective multimodale pour analyser le discours et les actions de l'enseignant dans la classe, il est fondamental d'intégrer l'usage du corps dans la définition des 5 actions de Bucheton et Soulé[82]. La gestion de la classe, le fait de donner un sens à ce qui se passe, l'étayage du travail, la mise en place de l'espace de travail et de collaboration, tout en visant l'apprentissage, sont autant d'actions que l'enseignant réalise avec sa parole mais également avec ses gestes, ses postures et déplacements dans la classe, avec le regard qu'il porte aux différents apprenants et avec les mimiques faciales qu'il leur adresse. On ne peut pas nier l'importance du corps dans l'activité pédagogique et il mérite donc toute sa place dans les cursus de formation initiale d'enseignant.

L'auteure remercie les participants au projet Corps en formation, le Centre d'Expérimentation sur la Parole (CEP) du Laboratoire Parole et Langage (notamment Carine André et Cyril Deniaud pour le recueil de données), le SUFLE (notamment Catherine David, Marie-Anne Rossignol et Nuria Gala pour la mise en place des ateliers de conversation) et Keli Yerian pour ses conseils.

[80] *Ibid*., p. 32

[81] Daniel Peraya, « L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants », *Journal de l'enseignement primaire,* 25, 1990, p. 7-9.

[82] Dominique Bucheton et Yves Soulé, art. cit.