

L'intéressant et le démonstratif : à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académiques



Clara Ferrão Tavares

Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

ferrao.clara@gmail.com

Résumé

Louis Porcher publie, en 1985, un article intitulé « L'intéressant et le démonstratif : à propos du statut de la didactique des langues et des cultures », (pré)texte à provocation intellectuelle, dans la mesure où ses recherches et ses réflexions se penchent alors, de façon résolues, sur les interrelations entre l'école, les médias et la culture. Dans le cadre de ces interrelations, Louis Porcher souligne autant la portée comme la force des modes et des modalités de la communication non verbale, laquelle est répandue dès lors de façon décisive dans et par les médias, notamment au sein de la communication académique. En 2015, qu'en est-il de l'intéressant et du démonstratif en matière des interrelations des communications médiatiques et académiques ? Pour répondre à cette question, et prenant appui à la fois sur ledit article de Louis Porcher, sur la première partie, intitulée « DIDACTIQUE : pour la beauté du geste ? », de son ouvrage *Geste et communication* (1989) et sur son livre *Télévision, culture, éducation* (1994), je présente dans cet article les fils conducteurs que me suis efforcée de tisser dans mon parcours de recherche en éducation aux et par les langues-cultures et les médias.

Mots-clés : convergence, démonstratif, geste, intéressant, multimodalité, médias, zones de proximité

The interesting and demonstrative: On zones of proximity between media and academic communication

Abstract

In 1985, Louis Porcher published an article entitled "L'intéressant et le démonstratif: à propos du statut de la didactique des langues et des cultures", an intellectually provocative (pre) text given that his research and reflections focus precisely on the interrelationships between schools, the media and culture. In the context of these interrelationships, Porcher underlines the strength of the ways and means of non-verbal communication, conveyed in a decisive manner in and through the media, particularly within scientific communication. In 2015, what is taking place in 'interesting' and 'demonstrative' terms in the interrelations between media and academic communication? To answer this question, I analyse the aforementioned article of Porcher, the first chapter of his book *Geste et Communication* (1989) entitled *Didactique : pour la beauté du geste?*, as well as his volume *Télévision, culture, éducation* (1994), and endeavour to weave together strands of my research path for and in languages-cultures education and for and in the media.

Keywords: convergence, gesture, demonstrative, interesting, multimodality, zones of proximity between the school and the media

Introduction

Dans une publication récente qui a eu comme intention de rendre hommage à Louis Porcher, Daniel Coste présentait des traits du profil de Louis Porcher et, parmi ces traits, il soulignait le rôle d'« éveilleur » en référant « [s]on sens pédagogique, sa manière d'exposer, d'écouter, de faire réfléchir, ses encouragements à aller voir ailleurs, à lire autre chose que de la didactique, à élargir le champ de vision » (2015 : s.p.).

Mon parcours de chercheur a été « éveillé » par Louis Porcher et Robert Galisson, un autre *professeur-éveilleur* et mon directeur de recherche, puisque, à l'époque, les deux partageaient les mêmes espaces à Paris 3, même si la liberté de penser des deux les amenait à ne pas soutenir les mêmes points de vue et si mon point de vue était beaucoup plus proche de celui de mon directeur de recherche. J'ai eu ainsi la chance de parcourir certains de ces espaces et aussi l'espace du bistrot Cluny, « bureau parallèle » de Louis Porcher ainsi que les espaces des colloques de l'ASDIFLE, association qui a vu le jour sous sa direction et qui a réuni beaucoup de ses étudiants et collègues.

La problématique de cet article découle ainsi du contexte de ses séminaires. Au moment où je les ai suivis pendant le DEA et deux thèses (1984-1991), Louis Porcher venait d'écrire, ou il était en train d'écrire, souvent devant ses étudiants, l'article publié, en 1985, dans le numéro 60 de la revue *Études de linguistique appliquée*, et qui s'intitule « L'intéressant et le démonstratif : à propos du statut de la didactique des langues et des cultures », article construit dans une perspective de provocation, bien à son goût. Il s'intéressait, comme il ne pouvait ne pas le faire, puisque la culture était son sujet de recherche de prédilection, aux médias. Et comme la télévision avait placé, sur un premier plan de l'écran, le geste et que la compétence communicative comprenait une dimension non verbale, Louis Porcher élargissait à l'époque sa réflexion à cette dimension « oubliée » de la communication. Je chercherai dans cet article à relier ces deux thématiques présentes, parmi d'autres, dans les séminaires suivis et dans les écrits de Louis Porcher, tout en montrant comment j'ai construit un parcours de recherche et d'action-intervention sur ces mêmes thématiques.

Courant le risque de tomber dans l'intéressant que Louis Porcher dénonçait concernant la recherche en didactique des langues-cultures, je propose une lecture personnelle de l'article et des deux ouvrages et je montre comment mon parcours a été « éveillé » par la lecture de ces publications de Louis Porcher. L'ordre chronologique des publications n'a pas été respecté pour des raisons d'exposition et le titre de l'article de Porcher - « L'intéressant et le démonstratif » est transversal aux trois volets qui composent ma collaboration à cet ouvrage : l'un concernant les médias, l'autre concernant le *non-verbal* ou plutôt la *multimodalité*, dirai-je, et l'autre proposant une réflexion sur les discours académiques et sur la formation des enseignants.

1. De quelques remarques intéressantes (et démonstratives ?) à propos de l'école et des médias

Dans cette première partie, je propose une lecture, sélective et personnelle, de *Télévision, culture, éducation* de Louis Porcher. Je souligne dans cet ouvrage des dimensions que j'ai développées dans mes recherches et de mon action dans le cadre de la formation des enseignants.

L'école parallèle, « idée (...) émise d'abord par Georges Friedman dans *Le Monde* » (Porcher, 1994 : 9), a suscité un grand intérêt chez Louis Porcher qui, notamment avec la publication de l'ouvrage avec ce même titre, « L'école parallèle », publié chez Larousse, en 1973, a consacré cette désignation qui a connu un grand avenir. L'évolution technologique a commencé, dès lors, à la mettre en question en la remplaçant par d'autres expressions notamment par celle d'écoles convergentes. Cependant, cette idée de la convergence, non explicitée par Louis Porcher, explique probablement le titre de l'ouvrage dont il est question dans cette partie de l'article à savoir *Télévision, culture, éducation*. En insérant la culture au milieu du titre, Louis Porcher cherche à montrer le rôle de la culture qui traverse les deux mondes parallèles et qu'il cherche de cette façon à rapprocher.

La structure de l'ouvrage renforce cette même idée de rapprochement ou de « partage », de convergence, dirais-je. Porcher cherche des titres provocateurs pour les cinq parties de l'ouvrage, en caractérisant *Sa majesté la télévision* (en majuscules, comme tous les autres) et *Notre-Dame l'école*, en s'interrogeant sur *Une nouvelle guerre de cent ans ?*, en exploitant *Des territoires partagés* et en proposant de *Souhaitables partenariats*.

Dans la première partie, Louis Porcher, après des remarques d'ordre plus technique ou plus technologique, s'intéresse à la télévision comme phénomène culturel qui provoque des effets sur la culture ou les cultures. Distinguant clairement

une dimension « mosaïque » (Porcher, 1994 : 50) de la médiatisation, Louis Porcher insiste sur le caractère discontinu de la télévision qui génère des effets dans les comportements du téléspectateur. En proclamant, à la suite de F. Mariet, dans *Laissez-les regarder la télé* que « [l]e temps polychrone est arrivé » et que « les modes de travail sont désormais pluridimensionnels, multicolores » (Porcher, 1994 : 51), Louis Porcher saisissait l'une des principales transformations opérées par les technologies dans nos manières d'agir, notamment dans « les enfants de la télévision », aujourd'hui nommés de façons différentes.

Une autre dimension développée dans cette partie de l'ouvrage concerne son positionnement vis-à-vis de la fonction culturelle de la télévision en soulignant qu'elle « n'a pas pour fonction d'éduquer, mais de distraire et d'informer. Elle éduque cependant, et par surcroît, engendre une 'tierce culture' » et à l'auteur d'ajouter « la télévision n'a pas tué les livres, la culture de masse ne se développe pas au détriment de la culture cultivée. Au contraire, elle enseme le terrain sur lequel celle-ci va se développer, en création comme en réception » (Porcher, 1994 : 58), même si les modalités d'appropriation des « objets culturels » sont différentes en fonction du « capital culturel » de tout un chacun. La métaphore agricole traduit l'effet de convergence entre ces écoles, même si l'une est plus « démonstrative » que l'autre. L'« intéressant » est, en effet, une des caractéristiques des médias : à travers une mise en scène intéressante, les médias souhaitent intéresser le public mais souvent, même à leur insu, ils « ensemencent » le terrain provoquant des effets d'apprentissage autant sur le plan des attitudes, que des savoirs ou de la façon de les acquérir et de les transmettre.

Dans la deuxième partie, Louis Porcher s'intéresse à l'école, institution presque sacrée, comme le titre de cette partie - *Notre-Dame l'école* - le suggère, en se centrant surtout sur le rapport de l'école au temps et en dégageant les fonctions de l'école.

Les relations entre ces deux institutions omniprésentes dans la vie de toutes les personnes sont abordées dans la troisième partie sous forme interrogative en recourant à un registre historique - *Une nouvelle guerre de cent ans ?* Cette partie se centre sur « les transformations du rapport au savoir » et à la culture grâce aux déplacements et aux différents « objets » technologiques, notamment grâce à la télévision. Constatant le « dialogue de sourds » (Porcher, 1994 : 115) entre les agents des deux espaces, le chercheur analyse les représentations réciproques en énumérant, en recourant une fois de plus au registre du sacré qui sert à des commentaires ironiques, à l'expression « les péchés mortels » de la télévision, qui correspond aux représentations négatives de beaucoup de gens qui regardent la télévision mais qui la décrient dans leurs discours, tels que l'omniprésence de la

violence, du sexe et de la publicité. À Louis Porcher de développer l'argumentaire qui place au juste milieu ces effets en concluant qu'« au lieu de se lamenter sur les éventuelles turpitudes de la télévision, il conviendrait de réfléchir à ce que pourrait être un enseignement moderne de la morale individuelle et collective » (Porcher, 1994 : 144).

La quatrième partie propose, en conséquence, *Des territoires partagés*. Louis Porcher s'intéresse à des caractéristiques de la télévision comme celles du temps, de la culture ou des cultures, de l'interactivité, de la séduction... pour montrer comment ces dimensions ont des réflexes sur la transmission des savoirs et la culture à l'intérieur de l'école. Les perspectives de la marchandisation médiatique et de l'industrialisation culturelle sont abordées par l'auteur ainsi que la légitimation et l'internationalisation. La communication interculturelle est un « territoire partagé » qui mérite un regard de notre part plus approfondi. Pour Louis Porcher, comme pour M. Serres, philosophe dont l'auteur se sert pour développer cette pensée, « [L]es cultures sont donc, toutes par définition, métissées, produites par un mélange, résultat d'une mixité » (Porcher, 1994 : 180). Et au sociologue d'ajouter : « Cela ne signifie nullement qu'elles ne possèdent une identité propre » (Porcher, 1994 : 180). C'est pourquoi, selon ma perspective de didacticien, il est important de souligner avec Louis Porcher que *[l]es médias apportent à l'institution scolaire une source neuve de pédagogie interculturelle. Leur caractère résolument international, lié d'une part au privilège accordé à l'actualité, et d'autre part au désir de toucher les publics les plus vastes possibles, donne aux élèves une culture étrangère (sur la qualité de laquelle je ne me prononce pas tout en soulignant les progrès qu'elle constitue par rapport à l'époque antérieure à la télévision) ordinaire, qui fait partie de leur patrimoine personnel* (Porcher, 1994 : 181).

Et encore à Louis Porcher de conclure ce chapitre de la façon suivante : « Il ne fait guère de doute que l'interculturel représente l'avenir commun de l'école et de la télévision, leur destin est lié » (Porcher, 1994 : 182). Bien évidemment, le rapprochement inévitable entre les deux institutions provoque des effets d'apprentissage, parmi lesquels je souligne la présentation d'une culture documentaire, le développement d'une « compétence géographique d'usage » (Porcher, 1994 : 186), une présentation de la langue en situation (Porcher, 1994 : 190). Par ailleurs, la télévision propose des savoirs (même si elle ne vise pas leur transmission formelle), proposant des cultures du quotidien et des cultures savantes (sous forme médiatisée).

La dernière partie de l'ouvrage propose de *Souhaitables partenariats* se centrant sur l'éducation aux médias et aux médias pour l'éducation et pour l'éducation plurilingue, même si ces dernières expressions n'appartiennent pas à Louis Porcher.

Or ce dessein n'est possible que si « une nouvelle formation des enseignants » est proposée. Cette formation implique une dimension axée sur les contenus, une dimension de *culture*, une dimension de *champ* et une dimension de communication, cette dernière dimension justifiant un chapitre à part. Et ceci... parce que « l'enseignement est un métier de relation, d'échange interpersonnel et de communication interactive » (Porcher, 1994 : 220), c'est pourquoi la maîtrise du corps, de l'espace, de l'altérité, de soi, de l'imprévisible, du jeu, de la communication médiatique doivent constituer des objectifs de la formation. Et le dernier chapitre annonce des « chantiers en commun pour un bénéfice réciproque » (Porcher, 1994 : 229), lesquels s'ouvrent sur l'avenir tels que l'actualité, elle-même, la citoyenneté, le tiers-monde, l'environnement, les droits de l'homme, la paix, la francophonie, les médias eux-mêmes ou l'école elle-même et la culture. En ouvrant ces *chantiers*, Louis Porcher ne ferme pas son ouvrage, ne restreignant pas sa portée à la télévision, mais propose des outils pour la compréhension des relations entre les nouveaux médias et l'école.

J'ai « travaillé » dans quelques-uns des *chantiers* ouverts par Louis Porcher et c'est des travaux menés en partie « éveillés » par Louis Porcher dont je vais rendre compte dans la troisième partie de ce texte. Mais, d'abord, il me faut développer l'autre axe choisi : celui de la *communication non(-)verbale*.

2. De quelques remarques démonstratives (ou intéressantes ?) à propos de la « beauté du geste ? » ou plutôt... à propos de la *multimodalité*

J'aurais pu donner à cette partie de ce texte le titre suivant : « Ce qu'il y a derrière le geste est peut-être plus important que le geste en soi », commentaire de Louis Porcher, rapporteur de ma thèse de troisième cycle, pendant la soutenance. Cette remarque a éveillé mon esprit de recherche en m'ouvrant des voies pour la thèse nouveau régime sur la dynamique interactive multicanale de la situation pédagogique en FLE, soutenue quelques années après. Cette remarque est aussi une piste de lecture qu'il m'a donnée pour la compréhension de l'ouvrage dont il est question dans ce chapitre. Elle le motivait également à écrire un livre sur cette même problématique.

Dans *Geste et Communication*, écrit par Louis Porcher en collaboration avec G. Calbris, publié en 1989, lors du dépôt de ma thèse nouveau régime, le sociologue engagé en didactique s'est chargé de la première partie, intitulée « DIDACTIQUE : pour la beauté du geste ? » (avec un point d'interrogation dans le sommaire de l'ouvrage et sans point d'interrogation à l'intérieur de celui-ci) avec l'objectif de « resituer l'analyse sémiotique de la gestualité », proposée par G. Calbris, dans le cadre de la didactique des langues.

En s'interrogeant sur la beauté du geste en didactique, Louis Porcher montre que l'importance du geste en didactique dépasse le cadre sémiotique, cherchant à ouvrir d'autres voies à une « pragmatique de la gestualité » (Porcher, 1989 : 23), comprenant des composantes sémiologiques, certes mais aussi sociologiques, psychosociologiques.

Un premier chapitre, intitulé « [l]a gestuelle dans la didactique du FLE », présente « plusieurs éléments [qui] contribuent à expliciter cette légitimation de la gestuelle » (Porcher, 1989 : 7), notamment l'ancienneté de travaux anthropologiques, le développement constant du *statut de la corporéité*, l'expansion des médias qui ont rendu le visible une sorte de « valeur quotidienne » et l'évolution même de la didactique des langues. En ce qui concerne la didactique, Louis Porcher souligne, tout d'abord, que « [d]evenue un concept didactique vertébral, la compétence de communication appelle l'entrée de la gestuelle dans le champ » (Porcher, 1989 : 8) et, ensuite, également les travaux sur la kinésique et la proxémique qui ont émergé dans d'autres didactiques, notamment dans l'enseignement aux enfants et dans le cadre de la formation ayant recours à des moyens d'observation technologique (ce qui a été en fin de comptes mon cas, comme j'essaierai de le développer dans ce texte). L'échec des « applications linguistiques » d'une part et l'émergence du besoin de « [l'] apprentissage d'une compétence culturelle [qui] est devenu une nécessité de l'apprentissage » (Porcher, 1989 : 9) et qui intègre une compétence gestuelle sont deux autres justifications pour le besoin de tenir compte « des compétences non-linguistiques » en didactique.

Dans un deuxième chapitre, Louis Porcher s'interroge sur « une didactique de la gestuelle ? » en commençant par des tentatives de définition mais aboutissant plutôt à une énumération (qu'il critique par ailleurs). Louis Porcher « signale » « quelques points » qui pourraient être importants dans une perspective didactique, en l'absence d'un « modèle abstrait » inexistant, au temps de cette publication. Ainsi, pour le sociologue, un geste est toujours un changement, un passage entre deux états, toute situation perceptive consistant en une relation. Un geste relève d'une intentionnalité (consciente ou inconsciente). Un geste est une pratique sociale, un acte culturel : « Un geste exprime (traduit, révèle, contient) une appartenance culturelle » (Porcher, 1989 : 9). Et il souligne encore qu'un geste traduit aussi une personnalité. Et ainsi, le chercheur arrive à la conclusion - très marquée linguistiquement par les travaux de Palo Alto, notamment ceux de P. Watzlawick - que « toute gestualité est un système de communication ». Et à l'auteur d'ajouter que *la gestualité d'un individu entretient des relations de ressemblance (et plus précisément d'homologie, d'harmonisation, d'orchestration) avec les autres pratiques sémiotiques et communicatives de cet individu. De même que la gestualité est*

un phénomène social total, et, donc on ne saurait la séparer, concrètement, de l'ensemble des composantes qui font une individualité (Porcher, 1989 : 16).

Dans le troisième chapitre, Louis Porcher se demande « [q]u'attendre d'une didactique de la gestualité ? » (Porcher, 1989 : 18) en définissant quelques objectifs. Parmi ceux-ci, j'en souligne deux : « construire chez les enseignants les instruments opératoires leur permettant d'objectiver leur propre gestuelle » (Porcher, 1989 : 19) et être capable d'analyser « la gestuelle des apprenants [qui] est pédagogiquement aussi importante que toutes les informations qu'il s'efforce de recueillir depuis le début sur leur biographie langagière (par exemple), leurs goûts et motivations, leurs compétences, etc. » (Porcher, 1989 : 21).

Avec cette conception « orchestrale » - métaphore qu'il emprunte à Schefflen (v. Watzlawick et al. 1967) - de la gestuelle, Louis Porcher ouvrait alors la recherche en didactique à d'autres voies et non seulement à la voie sémiologique développée dans la deuxième partie, dans son rôle d' « anticipateur » des travaux sur la *multimodalité*, terme qui ne fait partie ni de ses écrits ni des écrits de cette époque-là.

Louis Porcher amorce ainsi dans cet ouvrage une réponse au commentaire qu'il a fait à propos de ma première thèse et que j'allais développer dans la seconde thèse, quelques années après. En situant une recherche sur les gestes que l'on voit, il a voulu problématiser l'importance de ce que l'on ne voit pas, en montrant les dimensions d'identité (dimensions neurologiques, cognitives, affectives, relationnelles, culturelles) mais aussi d'échange et de partage communicatif (l'homologie présente dans les travaux sur les *neurones miroirs* par exemple et sur les phénomènes de convergence interactive dans les travaux sur la *multimodalité*, notamment par Cosnier (2007), Plantin (2000) et moi-même (2002, 2013).

Bien évidemment la réflexion partagée et promue en partie par Louis Porcher dans ses séminaires et dans ses ouvrages a nourri ou plutôt « ensemencé » les deux chantiers dans lesquels j'ai travaillé en même temps que lui et qui ont conduit aux deux thèses référées (Ferrão Tavares, 1984, 1991) et à des recherches présentées dans différentes publications. Une présentation de mes recherches constitue l'objectif de la troisième partie de ce texte qui va gloser le titre de son article « L'intéressant et le démonstratif : à propos du statut de la didactique des langues et des cultures ».

3. Formation des enseignants aux discours académiques multimodaux : entre l'intéressant et le démonstratif

Les articulations entre les deux institutions me rapprochent de Louis Porcher, puisque j'ai dégagé ce que je désigne comme des *zones de proximité* entre les deux espaces qui sont plutôt convergentes que parallèles sur les plans de l'apprentissage,

de la recherche, de l'enseignement des langues et de la formation des formateurs, ces axes étant intégrés dans la perspective de didacticiens qui est la mienne et qui m'éloigne, jusqu'à un certain point, de Louis Porcher. J'ai mené des recherches empiriques en didactique des langues-cultures afin de détecter des marques d'apprentissage (qui impliquent la relation pédagogique, l'influence réciproque, l'empathie...) non seulement gérées par la télévision mais par d'autres dispositifs technologiques et communicatifs dans l'ordre de leur évolution.

Et empruntant le chemin proposé par Louis Porcher, j'ai cherché, notamment à travers « l'entrée des médias dans la classe », « une nouvelle formation des enseignants » et « une formation à la communication », même si les ouvrages de Louis Porcher cités sont postérieurs aux débuts de mon approche. Pourtant, c'est peut-être la réflexion de Louis Porcher sur les écoles « parallèles » qui m'a menée à dégager des *zones de proximité* entre l'école et les médias, empruntant aussi (et en élargissant en palimpseste) la désignation de Vygotsky de *zones de développement proches* ou *potentielles d'apprentissage* (1933- ed.1997), en faisant l'hypothèse qu'avec les médias les apprenants peuvent aller plus loin dans le développement de leur compétence communicative et que les enseignants peuvent également aller plus loin dans le développement de leur compétence didactique si les médias rentrent dans leur formation professionnelle. J'ai cherché à dégager le potentiel des médias sous cette double perspective : perspective de la formation des enseignants, de l'analyse de la communication didactique et médiatique et dans la perspective de l'apprentissage. Ayant commencé par la télévision, dans l'espace des médias, j'ai intégré par la suite différents dispositifs numériques notamment les plateformes, comme Moodle, les forums, les blogues, les réseaux sociaux, les tablettes, en essayant de relever des marques de réception et d'apprentissage dans ces différents « espaces » qui ne sont plus parallèles mais intégrés ou convergents dans la vie des individus.

Le besoin de conduire des recherches sur l'inclusion de la communication dans la formation, déjà dans le cadre des deux thèses indiquées, a découlé d'ailleurs de l'usage des moyens technologiques dans l'observation intégrée dans un dispositif de communication que j'ai commencé à adopter à ce moment-là. Ayant connu le micro-enseignement, j'ai évolué vers un autre modèle de formation qui cherchait plutôt la distanciation que la modélisation : la vidéoformation (Altet, 1988 ; Ferrão Tavares, 1985, 1988, 1990, 2002, 2013; Donnay & Charlier, 1991). Or pour donner aux enseignants en formation des moyens d'observation de la communication de la classe, il me faudrait proposer d'observer d'autres agents et d'autres situations communicatives. Ce qui, bien évidemment, m'a menée à formuler l'hypothèse des *zones de proximité* et à développer des recherches dans ce sens. J'ai emprunté,

sans le savoir, la voie proposée quelques années avant par D. Schön (1983) mais connue plus tard en Europe et qui proposait que l'on regarde ce que font et sont les bons professeurs, mais également ce que font et sont d'autres professionnels qui sont excellents dans leur profession et dont les pratiques professionnelles ressemblent aux nôtres.

Dans cette perspective de la recherche sur la formation des formateurs, j'ai dégagé et caractérisé les différents rôles communs aux enseignants et aux journalistes qui se chargent de programmes caractérisés par la médiatisation de savoirs et aux composantes communes de la mise en scène médiatique et didactique en fonction du double contrat (Charaudeau, 1994) assumé avec les publics respectifs dans le sens d'instruire et de séduire (Ferrão Tavares, 1994).

J'ai dégagé donc des rôles d'explicateur, de conteur d'histoires, de médiateur, de gestionnaire de l'imprévisible, d'humoriste, d'animateur, de metteur en scène... en analysant des « échantillons », au sens commun du terme de communication didactique et médiatique. J'ai également dégagé dans ces mêmes « échantillons » des règles et des marques de l'accomplissement de ces règles communes aux discours des deux situations de communication, telles que l'exemplification (anecdotosation), la révélation, la narrativisation et la dramatisation, la scénarisation et la schématisation, en suivant la modèle de P. Hocq (1994).

Ainsi, les enseignants, avant de s'observer eux-mêmes, commençaient par l'observation de ces autres professionnels qui obéissent à un même contrat, jouent des rôles identiques et sont spécialistes de procédés de mise en scène que les enseignants pour la plupart ignorent. Les études sur le non-verbal s'inscrivaient ainsi dans une perspective didactologique puisque, en partant de l'observation dans un contexte précis, j'ai encadré mes recherches surtout dans les études sur la pragmatique ; n'oubliant pas la perspective sémiologique, j'ai construit mes outils d'analyse et l'intervention a été intégrée dans ma propre recherche, étant à l'origine de nouvelles recherches. Ainsi une recherche qui, dans un premier moment, s'intéressait aux comportements non verbaux des enseignants de FLE, s'est poursuivie sur une recherche sur la dynamique interactive de la communication pédagogique d'ordre multicanale (le corpus intégrant déjà la communication médiatique) pour aboutir aux études sur la *multimodalité* dans des situations qui ne sont plus parallèles mais plutôt convergentes cherchant à identifier des marques de réception et d'apprentissage avec les différents dispositifs dont on dispose aujourd'hui et de faire varier les conditions d'exposition à la *multimodalité*, objet des recherches qui sont en cours (Ferrão Tavares, 2009, 2011, 2013).

De façon très brève, nous présentons l'une des interventions des plus récentes dans le cadre de la formation d'étudiants de master et doctorat dans laquelle est présente la distinction entre l'intéressant et le démonstratif.

Cette recherche-intervention est partie d'un constat : paradoxalement tout le monde se réclame des nouvelles technologies, tout le monde en fait usage, dans une perspective individuelle, de relation et de partage avec l'autre, pourtant ma présence dans des colloques et mon expérience de directeur de recherche et de rapporteur m'amène à conclure que les dimensions multimodales sont loin d'être maîtrisées, l'usage des technologies ne tenant pas compte des potentialités (au sens commun et au sens de Vygotsky) de ces mêmes dispositifs. Or aujourd'hui tous les étudiants formés dans le cadre de Boulogne doivent montrer à la sortie de leur formation qu'ils sont à même - selon des termes de Louis Porcher et non ceux de la loi - de distinguer *l'intéressant* du *démonstratif* et de communiquer des savoirs à un public de spécialistes et/ou de non spécialistes.

Pour analyser la situation de communication de présentation des projets, je suis partie de la définition de la notion de *multimodalité*, construite dans le cadre de recherches précédentes.

Revenant aux travaux de Louis Porcher, je pourrais peut-être référer que la *multimodalité* est un processus qui engendre des relations de réciprocité, « d'homologie, d'harmonisation, d'orchestration » dans un espace réel ou virtuel impliquant un temps contracté. En effet, le terme *multimodalité*, qui a émergé en sciences de l'éducation et en sciences de la communication, a permis une analyse plus intégrée de la situation pédagogique. Je définis la *multimodalité* comme un processus lié à la pensée (dimension cognitive) *mise en corps* et *mise en geste* (dimension physiologique et relationnelle ou empathique) et *mise en mots* (dimension pragmatique-linguistique), plutôt qu'un simple dispositif communicatif ou un support pluri-sémiotique, impliquant des espaces et temporalités de nature diverse (dimension polychrone). Cette définition, qui s'appuie sur les travaux de Cosnier (2007, 2008), Krauss (1999) et Kress (2001), s'éloigne ainsi des définitions (centrées sur la langue) qui n'envisagent la *multimodalité* que comme le fait de superposer des codes ou des canaux (*multicanalité*) (Ferrão Tavares, 2009, 2011, 2013).

C'est cette définition qui m'a permis d'analyser et d'intervenir dans le cadre de la formation.

Dans mes séminaires de master et doctorat, notamment dans ceux d'analyse de discours pédagogiques et médiatiques suivis par des enseignants de l'enseignement de base et du secondaire, j'ai demandé aux étudiants de présenter leurs projets de recherche (qu'ils ont élaborés dans un autre espace curriculaire). L'observation de

leurs prestations m'a permis d'identifier les problèmes suivants et que j'ai classés en catégories :

Méconnaissance du type de discours « scientifique » ou de modes d'organisation du discours et du choix de la modalisation qui se traduisent par :

- l'adoption de modes d'organisation du discours non compatibles avec les finalités du discours académique proposé (choix du mode prescriptif en introduction, par exemple : « Les enseignants doivent adopter les TIC en classe ») ;
- la suppression d'articulateurs temporels et logiques, l'usage de la relation de coordination *or* et le gommage des marques verbales qui renvoient à un certain type de discours ou de séquence discursive adoptée, le dispositif entraînant un listing d'items sans hiérarchisation (même quand les auteurs se servent d'hyperliens). L'adoption de ce dispositif linéaire de présentation avec omission d'articulateurs temporels et logiques implique l'annulation des marques de la subordination, composante essentielle de la construction d'une démonstration ;
- l'absence de « performatifs discursifs », tels que « nous comparons », « nous faisons une synthèse », « pour anticiper », « pour résumer », qui permettent au public d'anticiper les mêmes opérations cognitives en convergence interactive ;
- la verbalisation de marques verbales de la modalisation appréciative : étude intéressante, gratifiante, fascinante... et difficulté à étayer des arguments ;
- la difficulté à distinguer les voix des auteurs cités en recourant à des collages, en plaçant sur le même plan des citations de chercheurs et de vulgarisateurs, en décontextualisant les extraits choisis faisant ainsi dire aux auteurs ce qu'ils n'ont jamais dit ou voulu dire ou faisant parler à propos de la télévision des chercheurs qui ne l'ont pas connu de leur vie ;
- l'emploi indifférencié du *je*, *nous*, *on* (emploi du sujet indéterminé ou formule de sens passif en portugais : « realizou-se ou foi realizado », pour « on a réalisé », « comparou-se » ou « foi comparado », pour « on a comparé ») ;
- l'emploi indifférencié des temps du passé, du présent, du futur et de la configuration de l'hypothèse (action possible) ou l'irréel du présent avec l'emploi du conditionnel, sans tenir compte de la spécificité du projet, du rapport ou du mémoire : « Je proposerais à mes élèves une séquence sur la télévision... ensuite nous ferons... » ;
- l'absence de distinction entre l'action en classe et la recherche concernant cette même action, objet du travail académique ;

- l'absence de paraphrases des schémas...ceux-ci se succédant sans être explicités ;
- l'omission fréquente de l'analyse des données avec passage fréquent des graphiques aux conclusions (les étudiants ne « font pas souvent parler » les chiffres ou les données qualitatives) ;
- la présentation de texte écrit (format livre) ou de listes d'items sans respecter les règles syntaxiques des présentations, avec le recours à différentes constructions pour les énumérations, par exemple ;

Méconnaissance des caractéristiques des discours iconiques, médiatiques et du non verbal, notamment...

- le recours à des *templates* et à des images de type illustratif ou à des métaphores iconiques qui souvent contredisent le contenu présenté (effets de *double bind*) comme c'est le cas récurrent d'une image de livre poussiéreux en parlant du futur et recours à des effets de présentation contraires aux mouvements de lecture (de gauche à droite ou de bas en haut) ;
- la présentation mémorisée d'un texte écrit, le plus souvent, ce qui implique un gommage de gestes lexicaux ou même métaphoriques (l'occupation des mains avec des gestes fonctionnels de présentation technique ou de manipulation de feuilles de papier, fiches... empêche les stratégies de *mise en corps* nécessaire à la *mise en concept* et, ensuite, de la *mise en mots* (dimension neurologique de la *multimodalité*), car, d'une part, les gestes sont donc réduits, le plus souvent, à type illustratif, quand ils ne sont pas artificiellement collés au texte projeté et, d'autre part, les cas d'absence d'hésitations, de recherche de mots, la *mise en mots* étant affectée alors par le dispositif technologique même dans l'idiolecte des étudiants issus de générations qui sont nées avec ces dispositifs, ce qui conduit au gommage de marques de cohérence discursive avec un gommage de gestes de type discursif, illustratif ou métaphorique qui accompagneraient les articulateurs verbaux ;
- l'axe y-y du regard, les yeux dans les yeux du présentateur de la télévision, est remplacé par le regard vers l'écran (souvent de dos vers le public) et rarement vers le public (la quête d'évaluation mène à la recherche du regard de l'enseignant) ;
- la présentation *PowerPoint* faite avec projection en mode de travail ce qui curieusement a l'avantage de compenser les problèmes précédents puisque la narrativité est donnée par la suite des diapositives visible à gauche du diapositif montré (un effet communicatif peut-être positif généré par un mauvais usage de la technique !) ;

- la présentation d'un texte écrit, lu très souvent ;
- l'usage indifférencié des caractères et des couleurs (effet catalogue) ;
- les lumières éteintes lors de la présentation afin de la rendre lisible, mais avec « gommage » du corps du communicateur en empêchant le partage avec le public (il y a des différences entre le dispositif d'isolement nécessaire à la compréhension d'un film et la visée de partage d'une présentation multimédia qui est intégrée dans un dispositif communicatif d'interaction multimodale) ;

(3) Méconnaissance des règles de *mise en scène* du discours, notamment

- les procédés de la rhétorique ou des médias ;
- l'absence des dimensions révélation, narrativisation, dramatisation.
- le non recours à des exemples, à des oppositions et, en revanche, le « schéma » ou la famille d'événements sont transmis de la même façon : avec une image et/ou un mouvement différents... toutes les présentations sont égales, ce qui a d'ailleurs mené E. Tufte (2009) à considérer que *PowerPoint Is Evil* ou F. Frommer (2010) à choisir un titre également polémique pour un ouvrage sur ce même dispositif multimodal : *La pensée Power Point, enquête sur ce logiciel qui rend stupide* ;
- le mixage entre l'intéressant et le démonstratif est renforcé par l'hybridation des moyens technologiques adoptés.

De la part du public, j'ai remarqué l'énorme difficulté à suivre, puisqu'il n'entend et ne voit ni les articulateurs logiques ou temporels ni les « performatifs discursifs ». Comme les gestes qui traduisent les opérations cognitives sont effacés (ou pas visibles puisque le corps s'efface dans le noir de la salle), il ne peut pas anticiper à partir de ces indices. Et comme le présentateur ne le regarde pas, il regarde souvent seulement la présentation et comme celle-ci présente des caractéristiques énumérées, la compréhension est réduite.

Si nous revenons sur la notion de *multimodalité*, je peux dire que les indices liés à la pensée (dimension cognitive) sont presque inexistantes dans la présentation empêchant les processus d'anticipation du public. La *mise en corps* et la *mise en geste* ne génèrent pas souvent une relation empathique, malgré les effets de séduction apparents du dispositif multimédia. Par ailleurs, la *mise en mots* (dimension pragmatico-linguistique) ne tient pas compte des caractéristiques démonstratives d'un discours « scientifique ». Le temps est géré de façon linéaire, très souvent très lente et monotone et l'espace est conditionné souvent par le dispositif technologique, clouant le présentateur au bureau « sacré » de l'enseignant « traditionnel ». Paradoxalement les dispositifs technologiques renforcent

souvent le modèle expositif si décrié, souvent à tort, aujourd'hui. En effet, depuis Quintilien, ou même avant, les « bons » communicateurs « éveillent » leur public, en suivant le modèle expositif, sans avoir recours aux effets provoqués par le plis de la toge ou à des moyens technologiques, par exemple. Je ne me souviens d'ailleurs pas de voir Louis Porcher en train d'utiliser des moyens audio-visuels ou de le voir sortir de l'espace du bureau-tableau...

La présentation multimédia est, dans le cadre de l'usage de ces étudiants, un simple support multicanal qui permet de superposer des codes ou des canaux, souvent même dissonants par rapport aux spécificités de la technologie. L'intéressant se mêle au démonstratif, non pour rendre intéressant le démonstratif, mais affectant la qualité de la démonstration.

À partir d'un relevé de ces problèmes d'ordre pragmatique (et) multimodal, j'ai construit une *séquence potentielle d'apprentissage multimodale* (SPAM) en donnant aux étudiants des outils pour l'analyse de leurs prestations. Je recours donc à l'observation d'« échantillons » de situations de communication autres que pédagogiques, dans un premier temps, et didactiques, dans un deuxième temps, visant la « distanciation ». Ainsi, le corpus composé d'échantillons ne se limite pas aujourd'hui à des observations de classe. Mais il ne se limite pas non plus à l'observation d'exemples de programmes où un expert explique en démontrant (par exemple : Séguela ou Cavada - v. Ferrão Tavares, 1993), rendant intéressant un contenu déterminé sur la publicité, la politique, le climat, l'économie... extraits de la télévision. Il comprend également des séquences de classes disponibles sur Internet et il comprend différents formats de *mise en scène* des savoirs, comme ceux qui, par exemple, montrent des experts ou des novices en situation de transmission de savoirs dans un temps limité, comme *PechaKucha*¹ ou les conférences TED². Je rappelle que le temps était une dimension chère à Louis Porcher, qui parlait déjà de la polychronie.

À partir de la définition de la notion de *multimodalité*, j'ai construit une grille qui permet d'analyser ces échantillons. Et ce n'est qu'ensuite que les étudiants reviennent sur l'observation de leurs prestations pour les analyser à l'aide de cette grille.

Ensuite, ils doivent refaire leurs travaux, ou quelques projets précédents, en adoptant des formats distincts ou des séquences discursives différentes : récit, démonstration... en employant des dispositifs différents, par exemple, une présentation sans support écrit, un *powerpoint* ou un autre générateur de présentations, au tableau noir ou interactif, dans un temps plus long ou dans un temps contracté. Les mêmes contenus doivent être déclinés dans des formats multimodaux différents.

Un groupe d'observateurs enregistre et analyse leurs prestations et les marques visibles de réception auprès des pairs. Ainsi, un dispositif de recherche est intégré à l'intérieur même du processus de formation. À partir de 2006, les étudiants ont commencé à se servir des dispositifs du WEB 2.0... pour partager leurs travaux sous différents formats avec les étudiants et même avec des professionnels, obtenant ainsi une évaluation pragmatique. La présentation de communications est faite sous forme de colloque ouvert à d'autres étudiants, avant la présentation formelle (aujourd'hui, ce type de colloque pourra être transmis par *streaming*).

La formation sur les contenus, bien évidemment, n'est pas négligée, puisque la distinction entre l'intéressant et le démonstratif est l'une des principales visées dans le cadre de la formation dans l'esprit de Boulogne.

Pour ne pas conclure...

J'ai parcouru un chemin en partie initié par Louis Porcher ou probablement parallèle ou même plutôt convergent. Les dispositifs technologiques ont changé. Louis Porcher a lui-même adopté le blogue ultérieurement (Porcher, 2011). La convergence est donc partout. Ce terme a été adopté par les technologies. On parle de convergence technologique à propos de l'intégration dans un même dispositif technologique des différents modes ou l'intégration chez le même individu des différents rôles et modes et encore la « prestation » en simultanée des objets technologiques et des individus.

Mais le terme a été employé par M. C. Roco et W.S. Bainbridge dans un rapport, présenté en 2002, qui soutient le besoin du développement de l'individu grâce à l'intégration des connaissances en nanotechnologie, biotechnologie, technologies de l'information et les sciences cognitives. Dans ce rapport, commandé par une institution de recherche du gouvernement américain, les auteurs montrent les enjeux de la convergence de ces disciplines dans différents domaines notamment en éducation. Œuvrant en éducation et particulièrement en didactologie des langues-cultures, désignation d'une discipline non partagée par Louis Porcher qui souhaitait parler plutôt de *champ*, j'ai milité quand même en faveur de causes convergentes. Et je crois pouvoir affirmer que le besoin de prendre en compte de façon convergente les données des différentes disciplines et le besoin d'intégrer, en éducation, les dispositifs convergents qui renforcent la *multimodalité* des discours et qui exigent des formations qui prennent en compte différents modes, tels que le neurologique, le relationnel, l'empathique, le social, le culturel ont été des voies convergentes que j'ai parcourues.

Bibliographie

- Altet, M. 1988. « L'analyse des pratiques enseignantes : stabilité et variabilité des styles d'enseignement ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°4-5, p.33-64.
- Cadet, L., Tellier, M. 2007. « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage ». *Les Cahiers de Théodile*, n° 7, p. 67-80.
- [En ligne] : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/88/51/PDF/3538.pdf> [consulté le 8/10/2015]
- Calbris, G., Porcher, L. 1989. *Geste et communication*. Paris : Crédif/Hatier. Col. LAL.
- Calbris, G. 2003. *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris : CNRS Éditions.
- Chanay, H. 2005. « Compte rendu critique de lecture de l'ouvrage. L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique. De Geneviève Calbris. *Marges linguistiques*, 9.
- Charaudeau, P. 1994. « Le contrat de communication de l'information médiatique ». *Le français dans le monde. Recherches et Applications. Médias, faits et effets*. Paris : Hachette. <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-de-l.html> [consulté le 8/10/2015]
- Cosnier, J. 2007. « À son tour, voilà que Psyché cause ». *Actualités Psychologiques*, n° 19, p. 17-21.
- Cosnier, J. 2008. *La communication, état des savoirs*. Paris : Editions Sciences Humaines. (http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/VI-8_EmpathieinEtats%20Savoirs2008.pdf) [consulté le 8/07/2015].
- Coste, D. 2015. « Louis Porcher. *Réfléchir, anticiper, agir* ». *Repères DoRiF n. 7 - Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*. [En ligne] : http://www.dorif.it/ezone/ezone_printarticle.php?id=221 [consulté le 5/11/2015].
- Donnay, J., Charlier, E. 1991. *Comprendre les situations de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roco, M. C., Bainbridge, W. S. 2002. «Converging Technologies for Improving Human Performance Nanotechnology, Biotechnology, Information technology and Cognitive science».
- Ferrão Tavares, C. 1984. *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse de 3^e Cycle. Université de Paris 3.
- Ferrão Tavares, C. 1985. « La classe de langue et les interactions comportementales ». *Études de linguistique appliquée*, n° 58, p.15-26.
- Ferrão Tavares, C. 1988. « L'analyse des comportements non verbaux des enseignants : son introduction en formation ». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5, p. 135-151.
- Ferrão Tavares, C. 1990. « Rôle du non verbal dans la formation des enseignants ». In : Desrosiers-Sabbat. (Ed.) *Les modèles en éducation*, p. 404-410. Québec : Éditions Noir sur Blanc.
- Ferrão Tavares, C. 1991. *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse de Doctorat Nouveau. Université de Paris 3.
- Ferrão Tavares, C. 1993. « Traces de didacticité dans le texte d'un programme de télévision sur la publicité ». *Les Carnets du CEDISCOR*, n° 2, p. 127-137.
- Ferrão Tavares, C. 1999. « L'observation du non-verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, p. 153-170.
- Ferrão Tavares, C. 2002. « La multimodalité à l'intérieur de dispositifs de formation d'enseignants ». *Lidil*, hors Série, Sep 2003, p. 133-148.
- Ferrão Tavares, C. 2009. « (Et) si j'étais professeur de français. Approches plurielles et multimodales ». *Études de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 153, p. 41-53.

Ferrão Tavares, C., Silva, J., Silva e Silva, M. 2011. « L'approche actionnelle dans la formation des enseignants de langues-cultures : littératie(s) multimodale(s) ». Actes du Colloque international FICEL - DILTEC. Université Sorbonne Nouvelle - Paris III, 3-4 novembre 2011

[En ligne] : http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf, p. 122-136, [consulté le 16/10/2015].

Ferrão Tavares, C. 2013. « D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication ». *Synergies Portugal*, n° 1, p. 91-117.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article5Tavares.pdf> [consulté le 16/10/2015].

Filliettaz, L. 2005. « Gestualité, corporéité et multiactivité dans les interactions en situation de travail et de formation ». *2nd Conference of the International Society for Gesture Studies (ISGS). Interacting Bodies - Corps en interaction. Gestures and the Organization of Social Interaction: Ethnomethodological and Conversational Perspectives.*

Frommer, F. 2010. *La pensée Powerpoint : enquête sur ce logiciel qui rend stupide*. Paris : La Découverte.

Hocq, P. 1994. « L'information comme 'construit social'. Les mécanismes de production du discours journalistique ». *Éducation et médias*, n° 35, p. 158-163.

Jaquinot Delaunay, G. 1997. « L'implication interactive dans le multimédia ». *Intercompreensão*, n°6, p. 61-66.

Jewitt, C., Bezemer, J., Jones, K., Kress, G. 2009. « Changing English? The Impact of Technology and Policy on a School Subject in the 21st Century ». *English Teaching: Practice and Critique*.

[En ligne] : <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n3art1.pdf> [consulté le 6/7/2015].

Krauss, R. M., Hadar, U. 1999. « The Role of Speech-Related Arm/Hand Gestures in Word Retrieval ». In : R. Campbell, L. Messing (eds.). *Gesture, speech, and sign*, p. 93-116.

[En ligne] <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/K&H.pdf> [consulté le 8/7/2015].

Kress, G., Charalampous, T., Jewitt, C., Ogborn, J. 2001. *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. New York : Continuum.

Mondada, L., Markaki, V 2006 (eds). *Interacting Bodies. 2nd Conference of the International Society for Gesture Studies (ISGS). Interacting Bodies - Corps en interaction. Gestures and the Organization of Social Interaction.*

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (eds.) 1998 [1996]. *Former des enseignants professionnels*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Plantin, Ch., Doury, M., Traverso, V. 2000. *Les émotions dans les interactions*. Lyon : PUL.

Porcher, L. 1985. « L'intéressant et le démonstratif : À propos du statut de la didactique des langues et des cultures », *Études de linguistique appliquée*, n° 60, p. 17-21.

Porcher, L. 1994. *Télévision, culture, éducation*. Paris : Armand Colin.

Porcher, L. 2011. *Apprentissages sauvages*. Le blog de Louis Porcher. ASDIFLE <http://www.asdifle.com/node/12> [consulté le 12 avril, 2014].

Rizzolatti, G., Craighero, L. 2005. « Mirror neuron: a neurological approach to empathy ». In : Changeux et al. « *Neurobiology of Human Values* ».

[En ligne] : http://www.robotcub.org/misc/papers/06_Rizzolatti_Craighero.pdf [consulté le 16/7/2015].

Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning professions*. San Francisco : Jossey Bass.

Silva, J., Silva e Silva, M. 2014. « Du non-verbal à la multimodalité en didactique des langues-cultures ». In : A.C. Santos et al., *Intercompreensão, plurilinguismo e didática das línguas. Uma viagem entre culturas. Homenagem a Clara Ferrão Tavares*, p. 389-413. Chamusca : UIIPS, Ed. Cosmos.

Tan, N., Ferre, G, Tellier, M. *et al.* 2010. « Multi-level annotations of non verbal behaviors in French spontaneous conversations ».

[En ligne] : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/88/32/PDF/Tan_et_al._LREC_2010.pdf [consulté le 10/7/2015].

Tufte, E. 2003. *The Cognitive Style of PowerPoint: Pitching Out Corrupts Within*. Cheshire, CT : Graphics Press.

Vygotski, 1997. *Pensée et Langage*. Paris : Éditions La Dispute.

Watzlawick, B. *et al.* 1967. *Pragmatics of Human Communication*. New York. W. W. Norton Company (Traduction française: WATZLAWICK, B *et al.* 1972. *Une logique de la communication*. Paris : Edition du Seuil).

Winkin, Y. 1981. *La nouvelle communication*. Paris : Editions du Seuil.

Notes

1. *PechaKucha* (ou *Pecha Kucha*) est un format de présentation multimédia dans lequel le présentateur intègre dans son exposé 20 images, chacune en 20 secondes, correspondant à un total de 6 minutes et 40 secondes.

2. TED (*Technology, Entertainment and Design*): v. <http://www.ted.com/talks> [consulté le 10/7/2015].