

D'hier à aujourd'hui (et demain ?) :
un parcours de recherche en didactologie
des langues-cultures sur la communication¹



Clara Ferrão Tavares

CIDTFF – Université d'Aveiro, Portugal

ferrao.clara@gmail.com



Reçu le 18-10-2012 / Accepté le 05-02-2013

Résumé

Dans cet article qui s'inscrit dans le numéro 1 de la revue *Synergies Portugal*, revue qui prétend montrer comment des chemins frayés par la recherche francophone se sont développés au Portugal, l'auteur présente d'abord une synthèse sur sa recherche concernant la multimodalité dans l'interaction pédagogique et médiatique. L'auteur identifie les implications de cette recherche pour la formation des enseignants, en donnant un exemple d'un produit multimodal intégré dans une démarche actionnelle et multimodale.

Mots-clés : multimodalité, non-verbal, approche actionnelle, configurations multimodales

De ontem a hoje (e amanhã?): um percurso de investigação em Didactologia das Línguas-Culturas sobre a comunicação

Resumo

Num artigo que se inscreve num número 1 da Revista *Synergies Portugal* que pretende mostrar como caminhos abertos pela investigação francófona se desenvolveram em Portugal, a autora apresenta uma síntese da sua investigação sobre a multimodalidade na interação pedagógica em relação com a interação mediática. A autora identifica implicações desta investigação para a formação de professores, dando um exemplo de um produto multimodal integrado numa abordagem acional e multimodal.

Palavras-chave: multimodalidade, não-verbal, abordagem acional, configurações multimodais

Of yesterday in today (and tomorrow?): a course of research in didactology of languages-cultures on communication

Abstract

In an article which is included in the first issue of the journal *Synergies Portugal* which aims to demonstrate how the paths open to French-speaking research have been developed in Portugal, the author presents a summary of her research about multimodality in pedagogical interaction in relation to media interaction. The author identifies implications of this research for teacher training, and puts forward an action-oriented and multimodal approach.

Keywords: multimodality, non-verbal, action-oriented approach, multimodal configurations

Introduction

Le titre de cet article reprend l'intitulé du premier numéro de la revue *Synergies Portugal* en le restreignant à une thématique : la communication non verbale ou plutôt à la communication multimodale en classe de langue. Il présente une synthèse de recherches ou un parcours de recherches, d'où l'emploi de la première personne du singulier, plutôt qu'une recherche spécifique. Jean Berbaum soutenait, il y a quelques années, lors d'une conférence réalisée au Portugal pendant un Congrès de la Société Portugaise des Sciences de l'Éducation, que connaître le parcours d'une recherche (ou d'un chercheur) est souvent aussi important que connaître la recherche. C'est aussi, en quelque sorte, le défi de l'auteur et celui des coordinateurs de ce numéro de *Synergies Portugal* qui souhaitent suivre les parcours de didacticiens ayant débuté leur recherche sous l'influence de la recherche francophone.

Ainsi, cet article « fédère » les résultats de différentes recherches que j'ai menées, au cours du temps, sur la communication. Comme l'intervention se situe en amont et en aval des recherches, il présente également le modèle de formation développé et mis en œuvre dans différents contextes notamment dans le cadre de la construction d'une formation à distance par l'*Universidade Aberta*² diffusée par la télévision, sur une chaîne nationale.

En choisissant ce titre, la structure de cet article devient claire. Dans la première partie, qui correspond au passé, j'adopte le ton narratif pour présenter la problématisation, la contextualisation, le cadre théorique et quelques données de recherche. Dans une deuxième partie, consacrée au présent, est justifié un changement de perspective

dans l'observation de la classe avec l'émergence de la notion de multimodalité et est présentée une typologie de configurations multimodales élaborée en fonction des effets interactifs que ces comportements exercent au niveau de l'organisation de la séquence pédagogique, au niveau de la découverte du sens et de la cognition et au niveau de la relation pédagogique. Enfin, le ton narratif revient associé aux images pour exemplifier la façon dont un produit des médias destiné à la formation des enseignants à un niveau national, à grande échelle, s'est servi de ces mêmes médias, dans ce cas de la télévision, pour faire apparaître des zones de proximité entre les acteurs des médias et les enseignants. Cette partie ouvre la porte au futur et aux recherches sur la virtuelité, en conclusion.

1. « J'ai fait trop de gestes »

Ce titre a été emprunté au commentaire d'une stagiaire à la fin de sa première classe observée. À l'époque, j'avais commencé à enregistrer des séquences pédagogiques non dans une perspective de modélisation, comme le prétendait le micro-enseignement très à la mode à l'époque, mais dans une perspective de « distanciation ». Les enseignants se regardaient faire pour améliorer leur prestation et ils se rendaient aussitôt compte de l'importance de la communication verbale dans la gestion de la classe, avant même de se poser des questions de l'ordre des contenus ou des activités. Mais comment intervenir sur cette « dimension cachée » de la communication ? Voilà la question posée la formatrice de professeurs.

Un contexte de recherche francophone stimulant et ouvert à des problématiques « non conventionnelles », comme l'étaient les séminaires de Robert Galisson, qui donnait à ses étudiants la possibilité de rencontre avec des spécialistes de différents domaines, m'a aidée à prospecter un parcours de recherche : un chemin d'enseignante-formatrice qui se métamorphosait en didacticienne, voire didactologue des langues-cultures intéressée par la problématique du non verbal, dans le chemin frayé surtout par les conférences de Jean Mouchon (1991).

Mes recherches, dans le temps, se sont centrées tout d'abord sur le non verbal, ensuite sur la dynamique interactive de la classe et la multicanalité (1991), comme j'essaierai de le développer dans cette partie consacrée au passé. Une troisième phase sur la multimodalité est encore en cours.

Ma première recherche (1984), menée dans le cadre d'une thèse de doctorat (de 3^e Cycle), à Paris 3, sous la direction de Robert Galisson,

avait comme titre « les comportements non verbaux des enseignants en classe de FLE » et portait sur l'analyse d'un corpus composé de la transcription de cinq classes assurées par cinq enseignants différents au même public d'adultes. Une phase d'analyse des interactions verbales précédait une analyse d'images obtenues à partir de l'observation des vidéos, le tout aboutissant à la phase d'élaboration d'une typologie de comportements basée sur des critères pragmatiques et sémiotiques. Le type de comportements était mis en relation avec les fonctions pédagogiques (apport d'information, animation et évaluation) et la production verbale.

Cette typologie devait être revue en 1991 (doctorat nouveau régime), également à Paris 3, dans le cadre d'une recherche sur ce que je désignai alors comme « dynamique interactive » puisqu'elle portait sur les comportements des enseignants mais aussi sur ceux des apprenants sous les aspects sémiotiques, pragmatiques interactifs et relationnels. Cette nouvelle recherche orientée selon une méthodologie ethnographique, présentait un corpus composé de la transcription de séquences de classes de trois stagiaires pendant une année. Elle a aussi intégré l'analyse d'interviews aux enseignants et aux apprenants. Elle a combiné la perspective interactionniste précédente avec une tentative de comprendre la relation pédagogique et les mécanismes d'« empathie » qui détermineraient la dimension « vouloir communiquer » nécessaire au développement de la compétence communicative en classe. La perspective d'observation ne s'est plus limitée à la mimogestualité de l'enseignant, mais a essayé de prendre en compte le « totexte » (énoncé total) qui comprend le « texte » (le verbal) et le « co-texte » (le vocal et le gestuel), pour emprunter les désignations de Cosnier (1982), reprises par ce chercheur en 2007, impliquant aussi bien la voix et le corps de l'enseignant que les voix et les corps des apprenants, l'espace et le temps. L'observation des effets des comportements des enseignants sur la production verbale et sur l'envie de parler des apprenants, sur ce que je désignais comme intercompréhension, a mené également à la distinction de « configurations multicanales de comportements » (1991).

Pour l'analyse du non verbal, je me basais alors sur les travaux des chercheurs de Palo Alto, notamment de G. Bateson et P. Watzlawick (in Winkin, 1981) qui montraient le rôle de la relation en soulignant les effets communicatifs des comportements de *double bind*, des comportements non verbaux qui disqualifient les verbalisations et réciproquement. À l'époque j'ai repéré des comportements de double contrainte chez les enseignants et j'ai également observé chez ces mêmes enseignants des comportements sur les postures ou sur les regards comme ceux repérés par Schefflen, Argyle et Kendon (cf. Winkin 1981). Les données

de mes recherches, menées dans des cours de FLE, allaient dans le sens de celles de W. S. Condon et W. D. Ogston, notamment quand ces chercheurs parlent de « convergence interactionnelle », pour désigner la tendance à reproduire les comportements des autres, en miroir ou en miroir opposé (Ferrão Tavares, 1988) ou de celles de M. Argyle qui met en évidence cette interrelation entre les différents comportements, la désignant comme « modèle d'équilibre intime » ; le rapprochement, par exemple, fait basculer l'équilibre entre les partenaires, les obligeant à changer l'équilibre initial (Argyle, 1982 : 491). En ce qui concerne le regard, celui-ci joue, dans la situation pédagogique aussi, des fonctions de régulation et de type affectif dans l'interaction. Le double rôle du regard pour indiquer le moment de la prise de parole et pour exprimer des émotions mis en évidence par A. Kendon (1972) a été également observé. Par ailleurs, lorsque l'enseignant connaît bien le sujet dont il parle, il regarde davantage les apprenants. En revanche, lorsqu'il hésite, ou qu'il cherche ses mots, il ne les regarde pas. Selon Kendon, le regard est une « partie intégrante de la communication verbale puisqu['] (...) il est étroitement coordonné à la prise de parole et à l'attitude d'écoute, au processus de rétroaction (...) enfin il participe à l'organisation des tours de parole entre différents partenaires » (Goodwin, Slama-Cazacu, cités in Ferrão Tavares, 1988).

Cette recherche était déjà sortie des murs de la classe et s'était intéressée à la communication médiatique, essayant de dégager des « zones de proximité » entre ces deux espaces d'apprentissage. Elle a également provoqué l'émergence de la notion de multimodalité et de sa déclinaison dans la formation des enseignants (1997, 2009, 2011)

2. Le corps multimodal et la multimodalité en classe. Une typologie de comportements multimodaux

J'en arrive ainsi au présent à la notion de multimodalité. Le terme « multimodalité », qui a émergé en sciences de l'éducation et en sciences de la communication², a permis une analyse plus intégrée de la situation pédagogique. Je propose une définition centrée sur l'enseignant et les apprenants comme un processus qui semble lié à la pensée (dimension cognitive) mis-en-corps et mis-en-geste (dimension physiologique et relationnelle ou empathique) et mis-en-mots (dimension pragmatique-linguistique), plutôt qu'un simple dispositif communicatif ou qu'un support plurisémiotique. Cette définition 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). Donnant l'exemple à partir de l'enseignant, celui-ci a bien évidemment besoin

de verbaliser des contenus, mais il ne les reproduit que mécaniquement, il les convoque, les organise et pour ce faire il les « voit » dans les ouvrages qu'il a lus, qu'il a écrits, qu'il a entendus, qu'il montre, qu'il projette... il établit des relations entre eux et ses gestes l'aident à formuler sa pensée et à trouver le meilleur mot pour que l'apprenant, qui regarde, donne l'impression de le comprendre. Il peut également se servir d'un support multimodal qui provoque un dispositif communicatif multimodal. Et l'élève, lui aussi, reproduit le geste de son enseignant pour le comprendre, il anticipe et il mémorise le mot en même temps qu'il mémorise le geste ou l'image ou le texte multimédia... qui l'accompagne; ce processus est bien évidemment conditionné par la relation et par l'empathie. Si professeur et apprenant ne partagent pas l'envie de se faire comprendre, ce processus est mis en cause et l'apprenant peut se refuser à apprendre. C'est pourquoi un support multimodal ne crée pas toujours un dispositif communicatif multimodal, de la même façon qu'un dispositif communicatif multimodal n'engendre pas toujours un processus multimodal aboutissant à des conséquences pragmatiques et agissant sur les résultats d'apprentissage. En effet, la mise à disposition dans les écoles d'ordinateurs, de tableaux interactifs multimédia, de projecteurs vidéo, l'usage fréquent de *power point* ne signifie pas *per se* que le processus soit multimodal.

Le corps véhicule bien évidemment des comportements d'ordre multimodal (comprenant des messages verbaux et non verbaux) comme bien des chercheurs l'ont mis en évidence, mais il s'intègre dans un espace et un temps qui renforcent cette dimension multimodale. Quand je parle de « multimodalité », j'utilise ainsi ce terme dans un sens large, comprenant l'enseignant et les apprenants (et les ressources), dans une perspective de transmission-construction de savoirs qui englobe des dimensions d'ordre cognitif (langue et culture), communicatif, informationnel, relationnel, affectif, empathique et autres.

Je me situe, ainsi, dans la ligne des études qui s'intéressent à la multimodalité d'un point de vue « orchestral », pour reprendre la métaphore d'A. Scheflen (in Winkin 1981), cette recherche ayant des implications au niveau de la classe, puisque le corps joue aussi des fonctions multimodales dans l'apprentissage et dans la formation des enseignants.

Et je m'appuie surtout dans les travaux de J. Cosnier qui souligne que « [l]e corps est non seulement un support essentiel de l'activité mentale, comme le montre son rôle dans l'activité énonciative, mais aussi un instrument essentiel de l'activité relationnelle avec le monde et avec les autres » (Cosnier, 2007 : 20). Et à ce chercheur d'ajouter : « le corps

fournit des supports signifiants multimodaux et, conjointement, sert d'instrument à l'élaboration cognitive et affective » (Cosnier, 2003 : 62). J. Cosnier ajoute encore que « [l]a gesticulation facilite l'expression de la chaîne parolière : *la mise en corps de la pensée servirait d'intermédiaire nécessaire à la mise en mots* » (Cosnier, 2007 : 18).

Ainsi, selon Cosnier, « la perception de gestes finalisés chez autrui s'accompagne d'activités cérébrales analogues à celles qui apparaîtraient si le sujet observateur accomplissait lui-même le geste. Ce sont les fameux 'neurones miroirs' » (Rizzolati, Craighero, Fadiga, 2002), et la simple évocation d'une activité motrice s'accompagne d'une activité cérébrale correspondante (Jeannerod, 2002) » (Cosnier, 2007 : 21). Les neurones miroirs expliqueraient des comportements analogues chez les partenaires d'une interaction, puisqu'on aurait tendance à reproduire mentalement les gestes de celui qui parle mais aussi des émotions qui sont facilement partagées dans un groupe.

J. Cosnier souligne encore que la mimo-gestualité énonciative est source d'échoïsation, d'empathie et de synchronie mimétique : « l'activité corporelle du parleur s'offre à l'échoïsation corporelle de l'écouteur et facilite par ce système d'induction corporelle l'empathie de l'écouteur » (Cosnier, 2007 : 19). Ce chercheur montre, par ailleurs, que la fonction cognitive du geste est aussi importante chez celui qui prend la parole que chez celui qui écoute : « si l'énonciateur pense et parle avec son corps, l'énonciataire perçoit et interprète aussi avec le corps » (Cosnier, 2007 : 20).

D'autres chercheurs visent démontrer le rôle du geste dans les processus cognitifs, notamment dans la gestion de la pensée et dans la récupération de la mémoire lexicale (Krauss (sous presse) ; McNeill, 1992).

Dans le cadre de la situation pédagogique, beaucoup de chercheurs se sont intéressés à l'interaction, au rôle des comportements kinésiques et proxémiques, à la multimodalité (Bruner, 1985 ; Jaquinot 1997, Filliettaz, 2005 ; Mondada, 2006 ; Plantin, 2000 ; Tan, Ferre, Tellier *et al.*, 2010), dans différents contextes d'éducation formelle et informelle.

En ce qui concerne mon approche, j'adopte une démarche ethnographique, ayant construit, au fil des ans, des *corpora* à partir de transcriptions d'enregistrements de séquences de classes de langue étrangère et maternelle et de séquences médiatiques enregistrées à partir de la télévision et d'Internet. La partie la plus récente du corpus réunit notamment des séquences des conférences TED³ qui, du fait de leur limite temporelle et de la légitimité des agents, présentent un

intérêt particulier au chercheur (Ferrão Tavares *et al.*, 2012). J'essaie de « cartographier systématiquement » des marques multimodales qui véhiculent des rôles communs et d'identifier des effets des configurations multimodales au niveau cognitif, informationnel, relationnel, affectif ou autres.

La typologie de configurations de comportements multimodaux à laquelle je suis parvenue est en quelque sorte le fruit de ces différentes recherches tout en tenant compte des typologies de comportements d'ordre plutôt sémiotique ou pragmatique comme celles d'Efron (1941), d'Eckman et de Freiseman (1969), de Mc Neill (1992), de Krauss (1999), de Calbris (2003, 2005), de Tan, Ferre, Tellier *et al.* (2010) et surtout sur les travaux de Cosnier (à partir de la version de 1982, revue en 2007, 2008), pour ne citer que quelques noms.

Avant de présenter la typologie, il faut souligner que le terme de configuration a émergé lors de l'étude de 1991, mais le terme *multicanal* a désormais été remplacé par *configurations multimodales* de comportements à la suite des considérations présentées ci-dessus.

Comme j'ai pu le constater, un acte d'apport d'information ou de consigne entraîne généralement une position statique de l'enseignant dans l'espace symbolique (le bureau et le tableau sont des objets symboliques de pouvoir, même sous format digital), le regard fixe et un changement de ton de voix. L'enseignant (ou l'apprenant) assume son pouvoir - c'est lui qui sait - et il se place dans un espace panoptique - tous les apprenants peuvent le regarder et adopter des postures de convergence interactive (ou non). Curieusement, quand l'enseignant se déplace lors de la réalisation de ce type d'acte, il est obligé de répéter l'information ou la consigne, puisque seuls les apprenants qui sont en face de lui se sont mobilisés pour l'entendre, le regard jouant ainsi un rôle interactif et cognitif. Bien évidemment l'apprenant peut jouer ces mêmes rôles en délégation de l'enseignant dans des dispositifs plus « actifs ».

Les actes d'animation ou d'évaluation impliquent souvent la mobilité, le rapprochement des apprenants concernés, les regards qui se déplacent d'un apprenant à l'autre. Les relations interpersonnelles se fondant souvent sur la perception visuelle, le regard est déterminant dans la régulation de la classe, dans le repérage des comportements des uns et des autres, dans l'allocation des tours de parole, dans la cognition et également pour exprimer l'émotion et l'intimité, ce qui est très important dans la création du climat de la classe et dans l'intercompréhension.

Les activités pédagogiques dépendent évidemment de l'espace. La lecture à haute voix, la présentation d'une synthèse de travail en groupe, une présentation multimédia, l'utilisation du tableau interactif multimédia impliquent que celui qui est en train de jouer le rôle d'« explicateur » se place dans une situation panoptique. Le travail en groupes de pairs implique le choix d'un autre dispositif polycentré.

En relation avec les rôles, les fonctions pédagogiques et les activités mises en œuvre en classe, j'ai donc distingué les configurations suivantes⁴ :

1 - *Les configurations illustratives*. Ces configurations regroupent les gestes qui miment des objets, des actions ou des propriétés, des mimiques, des déplacements. Elles jouent un rôle sémantique très important en classe, correspondant souvent à des formats exagérés au service de la compréhension du sens. Mais elles jouent également un rôle dans la mise en scène de la narrativité, permettant très souvent à l'enseignant de jouer le rôle de plusieurs personnages, de dramatiser, d'expliquer, de faire semblant de ne pas savoir... Ces configurations regroupent plusieurs catégories de gestes distingués par différents chercheurs :

- *Les marqueurs ou les bâtons* - ce sont des gestes qui soulignent un mot ou un groupe de mots et le rythme dans le discours, accompagnant, par conséquent le flux langagier.

- *Les expressifs* - ce sont des mimiques faciales et des gestes du corps, des mains qui soulignent le contenu ou qui indiquent la relation entre les interlocuteurs.

- *Les quasi linguistes ou les emblèmes* - ce sont des équivalents de mots ou expressions qui sont liés aux cultures et peuvent être utilisés avec ou sans paroles.

- *Les déictiques ou les gestes de pointage* désignent des objets concrets, des actions ou des lieux. L'observation de ces gestes (montrer du doigt les objets qui nous entourent) a amené J. Cosnier à la formulation de la « loi de désignation du référent présent » : la mention dans le discours d'un référent présent s'accompagne obligatoirement de sa désignation « soit par le pointage digital, soit au moins par le regard » (Cosnier, 2008 : 121).

- *Les iconiques et métaphoriques*. Certains auteurs distinguent entre les iconiques et les métaphoriques (McNeill, 1985, 1987, 1992), mais la distinction est souvent difficile découlant du degré de moindre ou plus grand niveau de proximité (concret) ou d'abstraction. Ils renvoient au sémantisme de mots se référant à des objets, des personnes ou des actions. Ils établissent une relation de complémentarité ou remplacent

carrément des mots. Par exemple, l'enseignant parle de « conception globale de la communication » et dessine dans l'espace un globe, sans avoir émis le mot global. Les *iconiques* et les *métaphoriques* illustrent ainsi la pensée aidant souvent le locuteur à trouver son mot ou à la mise en scène de l'interactivité. Ils ont par ailleurs une fonction de facilitation de la mise en mots comme le souligne Calbris, dans le cadre de l'analyse du discours des politiciens (1989, 2003). G. Calbris montre l'ancrage corporel de la pensée. C'est grâce aux gestes que les politiciens observés trouvent les mots dont ils ont besoin. Ainsi, la cognition est dans son essence même « incarnée » (Calbris, 2003 : 194). Comme réfère H. Chanay, dans le compte rendu de l'ouvrage de G. Calbris, « le corps (...) permet aussi, dans le temps, une gestion du flux discursif : anticipant, maintenant, rappelant, le geste structure la linéarité syntagmatique et crée un espace de mémoire sans lequel la compréhension ne serait pas » (Chanay, 2005 : 14-15, 194-195).

Dans la situation pédagogique, la mise en corps et la mise en geste semblent précéder la pensée et la mise en mots aussi. Ceci est particulièrement important en classe de langue-culture étrangère quand l'enseignant cherche le meilleur mot pour se faire comprendre ou quand l'apprenant fait des efforts pour récupérer le mot adéquat ou pour faciliter l'« intercompréhension », comme je le soulignais déjà en 1991 (Ferrão Tavares, 1991 : 157).

L'utilisation du tableau noir renforce souvent les gestes illustratifs, iconiques et métaphoriques. Quand l'enseignant énumère par exemple, il fait des gestes et presque simultanément il ajoute des traits au tableau, il verbalise. Et il modifie son schéma avec des flèches dans un processus de co-construction des contenus langagiers ou autres. Ce processus multimodal est paradoxalement estompé dans des présentations multimédia.

2 - *Les Raccords* - par analogie avec le cinéma, ce sont des configurations qui ont une fonction *discursive* ou de *structuration* du « texte » pédagogique. Elles sont composées par des connecteurs et des anaphoriques. Ce sont les configurations de comportements qui montrent que la séquence pédagogique est terminée et qui en annoncent une autre. Les raccords impliquent souvent des déplacements de l'enseignant. Le recours à une gestualité discursive (avec des anaphoriques verbaux) sert à la démarcation des unités de la parole. La segmentation des unités du discours contribue à la cohésion au sein du « récit pédagogique » (qui peut comprendre des moments informatifs, argumentatifs, prescriptifs... et des récits à l'intérieur du récit pédagogique).

Les raccords sont différents en fonction du type de séquence qu'ils introduisent. Les connecteurs temporels qui structurent une séquence narrative sont par exemple (la main vers l'arrière, par-dessus l'épaule, pour indiquer le passé)⁵. Ces gestes sont différents de ceux qui structurent une séquence argumentative (les expressions « d'une part », « d'autre part » accompagnées de l'opposition gauche/droite des mains) ou explicative (les gestes de l'énumération, par exemple, sont différents si on explique en français ou en portugais, l'ordre d'utilisation des doigts étant inversé). Même si je n'aime pas la distinction entre gestes de l'abstrait et gestes du concret, je suis amenée à considérer que les gestes de la narration seraient plutôt concrets tandis que les gestes qui accompagnent l'argumentation et l'explication relèveraient de l'abstrait. Ces gestes de structuration sont aussi importants pour l'enseignant ou l'apprenant qui est en train de parler que pour ses interlocuteurs parce qu'ils l'aident à se structurer lui-même et mènent les autres à anticiper la structure de la classe ou de la séquence.

Le processus d'échoïsation qui semblait mener à la co-construction des contenus est souvent affaibli malgré les différentes possibilités du dispositif technologique puisque le-contact entre le tableau et les yeux des apprenants provoquait des effets interactifs et cognitifs. Quant aux gestes de type iconique ou métaphorique, par exemple, ils sont moins fréquents d'après mon observation. La compréhension des présentations en *power point* peut ainsi être menacée quand le présentateur efface ces configurations, comme je l'ai observé lors d'une autre recherche auprès d'un public universitaire (Ferrão Tavares *et al.*, 2011).

3- *Configurations-Actions*. Cette catégorie de configurations a trait aux manipulations d'objets. Elle se superpose souvent à celle des *raccords* et a gagné de l'importance avec l'utilisation des technologies en classe.

4 - *Les configurations régulatrices ou synchronisatrices de l'interaction*. Cette configuration multimodale est composée par les *synchronisateurs de l'interaction*, que J. Cosnier désigne comme *gestes pour piloter l'interaction*. Ces configurations ont une fonction de déclencheur de la prise de parole des interlocuteurs et de coordination ou de régulation de l'interaction pédagogique. Ces configurations de type déclencheur ou régulateur ont lieu en simultanément.

Dans le cadre de la situation pédagogique, l'enseignant s'approche souvent d'un élève, pose une question et attend une réponse (souvent

anticipée par son propre geste). Il commence un énoncé qu'il ne complète pas, mais il mime le référent. Ou alors, il se sert d'un mouvement antéropostérieur de la main pour inciter l'apprenant à parler. Cette configuration englobe l'activité du récepteur pour montrer qu'il suit (« back channel »), ce qui implique des hochements de tête, l'inclinaison latérale de la tête, des sourires, des regards, de courtes verbalisations. Souvent, lors de l'utilisation de supports technologiques, ce type de configurations devient moins fréquent.

Dans une recherche-action menée dans le cadre de cette approche multimodale⁶, l'observation a montré que les étudiants regardent souvent leurs présentations ou l'écran de l'ordinateur plutôt que le public (ignorant les gestes synchronisateurs et régulateurs) auquel ils tournent le dos, pointent sur l'espace de projection, éliminent les connecteurs verbaux et non verbaux (et omettent les gestes discursifs correspondants, puisque leur mimogestualité est conditionnée par l'ordinateur ou par l'espace de projection)⁷.

5 - Configurations affectives - Une autre configuration, en relation avec celle-ci, comme le montrent les exemples donnés, est composée par des *affectifs* qui renforcent la relation pédagogique (configurations sociopètes) ou la rendent plutôt difficile (configurations sociofuges). Cette catégorie intègre aussi des gestes difficiles à classer : les gestes autocentrés et les gestes de confort.

Pour des raisons de clarté de l'exposé, je commence par ces derniers. Ces gestes autocentrés et de structuration font partie de l'idiolecte du parleur, comme se caresser les cheveux, mettre les mains dans les poches... et les mouvements d'adaptation d'un élément corporel à un changement kinésique, comme s'appuyer sur le bureau, s'adosser au tableau. Ces gestes contribuent souvent à atténuer les distances de l'enseignant par rapport aux apprenants, à montrer qu'il hésite, qu'il a des doutes. Ce sont toutefois les gestes critiqués souvent par certains formateurs. Pourtant dans des classes surtout composées d'adultes, quoique moins dans les autres, on trouve souvent ces gestes dans des configurations affectives. D'après les études récentes en neurosciences (cités par Cosnier 2007), comme je viens de l'évoquer, il se peut qu'ils jouent aussi un rôle cognitif. L'enseignant cherche un mot plus précis pour que l'apprenant puisse mieux comprendre. Ces gestes ont ainsi, non seulement des justifications interactives, ne pas vouloir donner la parole à l'autre mais de l'ordre de la reconstitution de la mémoire lexicale, pour trouver ses mots, se structurer et regarder ses propres gestes dans l'espace qui l'aident à la verbalisation. Le regard ou l'absence du regard

peut ainsi signaler la réalisation d'une opération cognitive. Ces gestes on les trouve encore plus souvent chez l'apprenant de langue-culture étrangère accompagnés ou non de l'affirmation « je sais, je sais, mais je ne trouve pas mes mots ». Les gestes sont aussi facilitateurs pour celui qui voit et qui essaie de comprendre ce geste en l'imitant lui-même.

L'énoncé fréquent de la part des enseignants « ne cherche pas la réponse sur le mur » ne tient pas compte de l'éventuel besoin de la part de l'élève de « s'isoler » pour résoudre un problème ou pour structurer sa réponse. Le regard absent d'un stagiaire, souvent critiqué par l'observateur peut relever du même besoin. Cette mise en corps me semble nécessaire pour les langues-cultures étrangères, les locuteurs ayant besoin de cette phase de mise en corps avant la phase de verbalisation.

Ces configurations de type affectif recouvrent encore deux types de catégories qui ont été établies à partir des effets que l'ensemble des comportements provoque chez l'élève et qui explique son envie de participer en classe ou, au contraire, de se taire ou d'avoir des comportements d'indiscipline. Empruntant les adjectifs à E. Hall (1984) qui les a utilisés pour désigner l'espace, j'ai désigné ces configurations comme sociopètes et sociofuges.

La configuration de type sociopète est souvent composée par des rapprochements (trop de proximité peut avoir des effets contraires), des postures de convergence interactive ou de « synchronie interactionnelle » décrite par W. S. Condon et W. D. Ogston (Ferrão Tavares, 1991) (tronc en avant dans la direction d'un interlocuteur, ou posture en miroir ou en miroir opposé par rapport à l'autre partenaire), des gestes régulateurs, l'inclinaison latérale de la tête, le contact visuel (qui, maintenu pendant longtemps peut être gênant), le silence de l'un des partenaires, un sourire. Cette configuration d'« échoisation » accompagne souvent les moments d'attente et d'encouragement à l'intervention de l'autre.

Une deuxième configuration de ce type est composée par le sourire, le regard (contact visuel), le mouvement circulaire du bras (non tendu) à l'adresse de l'élève - geste de type déclencheur, l'usage du conditionnel (« Tu pourrais distinguer... ? »). Cette configuration accompagne souvent la sollicitation. On peut encore observer une configuration composée par le sourire, des mimiques de renforcement positif, le contact visuel, le mouvement antéropostérieur, suivi d'inclinaison latérale de la tête, comportements accompagnés de l'approbation verbale ou de correction verbale. Cette configuration a souvent été observée dans des moments d'évaluation.

En ce qui concerne les configurations sociofuges, celles-ci comprennent des postures d'éloignement, inclinaison du dos en arrière, gestes tendus en direction d'un élève, regard fixe, absence de sourire. Cette configuration s'accompagne souvent de l'emploi de l'impératif qui oblige l'élève à agir ou de la question l'obligeant à répondre. Le ton de voix, la hauteur sont d'autres composants de cette configuration. Bien évidemment, des enchaînements différents ont été observés.

Cette configuration qui a été visionnée dans le cadre de mes recherches chez un même enseignant peut se présenter, de façon répétée, dans des situations d'indiscipline. J'ai notamment observé des situations où le corps de l'enseignant « ignore » le corps des élèves, l'enseignant tournant le dos aux élèves pour regarder son *power point*, permettant des conversations parallèles et autorisant souvent l'invasion de son territoire par les élèves.

Par ailleurs, dès les toutes premières observations, j'ai remarqué des comportements paradoxaux de l'enseignant ou de « double contrainte » motivés tout simplement par la gestion interactive de la classe ou par des justifications d'ordre plutôt relationnel. Prenons l'exemple : un enseignant dit « très bien » à un élève, mais il se déplace dans une autre direction et sa posture, sa mimique ou le ton de sa voix peuvent être en désaccord avec ce contenu. L'élève ne peut métacommuniquer, n'étant pas souvent en position de dire « Approuvez-vous vraiment ce que je dis? », « Si vous considérez que c'est correct sur le plan de la forme, n'êtes-vous pas d'accord sur le plan des idées? » ou encore « L'enseignant ne supporte pas que je donne la réponse juste ». Si cette situation se répète, c'est un cas exemplaire de « communication paradoxale » ou de « double contrainte ». Il y donc une disqualification du message verbal véhiculé par les comportements non verbaux ou paraverbaux de l'enseignant.

Dans les interviews appuyées par le visionnement, destinées à percevoir la relation affective entre les intervenants, j'ai pu confirmer que les configurations sociofuges sont généralement adressées aux mêmes élèves en fonction des représentations les concernant. L'enseignant semble avoir tendance à adresser des comportements de « double contrainte » - c'est-à-dire des enchaînements où le non verbal contredit le verbal, par exemple, à l'égard d'un élève qu'il apprécie peu, acte d'évaluation positive « très bien » accompagné de l'absence du regard et inclinaison du tronc en direction d'un autre élève. J'ai également observé les effets interactifs de ces comportements, notamment sur les silences et les comportements d'évitement en fonction de l'évaluation de la relation pédagogique.

Les configurations de type sociopète sont en revanche adressées aux élèves préférés. La convergence des idées, des points de vue entre les interlocuteurs se traduit par des convergences posturales et des effets de convergence mimogestuelle, des phénomènes « d'échoïstation » qui traduisent une empathie de représentations à laquelle correspond une empathie des affects. Il y a un partage affectif qui rend plus facile le partage cognitif, le « vouloir communiquer ».

La centration des enseignants et des apprenants sur des dispositifs technologiques, malgré le renforcement des informations apportées par les différents modes, peut gommer les phénomènes d'« échoïstation ». Le corps du présentateur s'estompe souvent face à la présentation, les connecteurs disparaissent et le public ne peut imiter le corps du présentateur, ce qui empêche la « corporisation » qui pourra être « à la base d'inférences empathiques » (Cosnier, 2003 : 65). Ceci soulève la question de savoir lequel des dispositifs communicatifs est le plus efficace, avec ou sans recours à la médiation technologique, au point de vue tant relationnel et empathique que cognitif.

3. Implications de mes recherches dans la formation

Comme je l'ai souligné, la motivation de cette recherche concernait le besoin d'action dans le cadre de la formation. Dans le dispositif de vidéoformation, les stagiaires construisaient un discours prescriptif, constat qui m'a menée à proposer l'observation d'« échantillons de communication médiatique » où d'autres professionnels reconnus jouaient le même rôle (animateur, explicateur, designer, metteur en scène...) et remplissaient les mêmes fonctions discursives (raconter, définir, paraphraser...) (Ferrão Tavares, 1991 ; Paquay, Altet, Charlier, 1998 ; Schön, 1996) afin de provoquer la « distanciation ». La distinction de « zones de proximité » entre les enseignants et d'autres communicateurs qui jouent les mêmes rôles m'a permis d'intervenir dans le cadre de la formation des enseignants (Ferrão Tavares, Silva, Silva e Silva, 2011) et m'a permis par la suite de construire des ressources pour la formation à distance.

Dans le cadre de ce numéro de *Synergies Portugal*, revue qui prétend dresser un portrait des chemins frayés par la recherche francophone au Portugal, j'ai ainsi décidé de donner des exemples extraits d'un « produit » d'une intervention d'ordre plus large : un programme de l'*Universidade Aberta*, l'université portugaise à distance. Il s'agit d'une recherche qui a mené à l'élaboration de modules sur les médias et l'apprentissage qui ont été diffusés par la télévision portugaise, dans

les années 2000-2010. L'un des modules produits porte sur « les zones de proximité entre l'école et la télévision » et intègre des aspects de la communication multimodale. L'objectif de cette vidéo est de rendre visibles les zones de proximité entre l'école et les médias, entre des professionnels qui jouent les mêmes rôles afin de développer la compétence communicative des enseignants.

Il n'est pas chose aisée de transformer un produit multimodal comme une vidéo sur la multimodalité pour la formation des enseignants à distance, dans un temps et dans des espaces multimodaux, dans un récit écrit appuyé par des images fixes faites à partir du support vidéo mais j'ai osé courir le risque pour montrer comment l'action dans le sens de l'amélioration de l'éducation, à mon avis, est la principale justification sociale de cette recherche en DLC.

C'est de ce module que j'ai extrait quelques images pour illustrer une réflexion limitée, sur les configurations multicanales convoquées pour expliquer et raconter. L'élaboration de ce module devait découler d'un constat : les enseignants ou futurs enseignants ont une grande difficulté pour expliquer et raconter aussi bien en langue étrangère qu'en langue maternelle (comme cela a été observé dans de nombreuses situations où, dans une phase de diagnostic, on demande aux futurs enseignants d'expliquer un contenu que les autres sont censés ignorer). Le recours à des présentations multimédia renforce cette difficulté puisque les stagiaires lisent souvent ce qu'ils écrivent, ne bougent pas, gommant les gestes, suppriment les connecteurs verbaux et non verbaux, ne recourent pas à des anaphoriques... (Ferrão Tavares *et al.*, 2011).

Ainsi, dans le cadre de cette vidéo, je propose que l'on observe les séquences pédagogiques et médiatiques sous différents angles : les contenus (Ferrão Tavares, 2009), les règles de mise en scène (la révélation, la schématisation, l'exemple, la dramatisation, la narrativisation) (Ferrão Tavares, 2002, 2004), la multimodalité. Dans ce premier exemple, extrait de la vidéo, centré sur le non verbal, je présente deux images côte à côte, celle d'une enseignante et celle d'un présentateur de télévision.

Dans le cas de l'énoncé de l'enseignante (Figure 1) : « Nous allons développer, dans cette vidéo, les zones de proximité entre l'école et les média », « la proximité » est soulignée par le mouvement des doigts, des mains et des bras qui vont se rapprocher de forme métaphorique, alors que, désigner « les médias et l'école », les membres supérieurs s'écartent latéralement. Même s'il est impossible dans le cadre de cet article de reproduire tous les exemples, généralement un geste de pointage vers soi de l'enseignante précède la verbalisation du mot

« école », tandis que le geste vers la caméra précède « médias », « télévision » ou « d'autres espaces d'apprentissage ». Dans le cas du présentateur de télévision (Figure 1), devant donner une définition de communication dans le cadre de cette discipline, un « mouvement d'aller et de retour » est précédé d'un geste de pointage, grâce auquel ce professionnel s'assume lui-même comme source de la communication, suivant la « loi de désignation du référent présent » formulée par J. Cosnier.

Figure 1

L'enseignante et le présentateur expliquent...



Dans l'exemple 2 (Figure 2), le recours à des illustratifs est bien présent dans le cas de l'enseignante qui raconte une histoire dans le cadre de la mise en scène d'un acte d'explication et se transforme en petite souris qui écoute des bruits (geste iconique)... Dans le cas du professeur-commentateur de télévision, qui lui aussi raconte une histoire : « et le bandit avait dit qu'il allait tuer » un autre personnage..., le geste ajoute à l'énoncé linguistique l'information sur la forme et le mouvement de l'arme utilisée qui est projetée vers la caméra-écran, en impliquant le spectateur dans l'action (geste iconique).

Figure 2

L'enseignante et le professeur-commentateur racontent...



Dans l'exemple suivant (Figure 3), un animateur social raconte une histoire. Il fait semblant de ne pas savoir ce que l'enfant-personnage va trouver sous le lit de la grand-mère. Il regarde, se tait et... il a « les yeux d'un voleur ».

Figure 3
L'animateur raconte...



Et les enfants réagissent comme la petite fille qui est totalement intégrée dans le cours de l'histoire racontée (Figure 4).

Figure 4
La petite fille anticipe...



Dans ce cas, l'échoïsation, la dramatisation de l'animateur a provoqué des effets interactifs et émotionnels sur la petite fille (théorie des « neurones-miroirs »). Et ainsi on peut soulever, avec J. Cosnier, l'hypothèse suivante « si l'énonciateur pense et parle avec son corps, l'énonciataire perçoit et interprète aussi avec son corps » (Cosnier, 2007 : 21).

Dans un autre cas (Figure 5), l'enseignante par des gestes régulateurs indique qu'elle est à l'écoute des élèves tandis que, simultanément, elle se rend compte de l'attention que ceux-ci lui dispensent. L'inclinaison latérale de la tête est fréquente dans cette configuration, jouant un rôle d'apaisement, comme l'ont mis en évidence des études menées

par Montagner avec des enfants, ou des études sur la communication politique par J. Mouchon (Ferrão Tavares, 1991).

Figure 5

L'enseignante attend...



Même dans l'enseignement à distance (Figure 6), la séquence pédagogique de la responsabilité de l'enseignante se clôt par la présentation-anticipation de ce que les enseignants vont avoir l'occasion d'observer dans la vidéo afin de comprendre les zones de proximité entre les deux espaces et leurs spécificités. Elle se tait en attendant les voix des enseignants et journalistes qui vont être interviewés ou les extraits d'émissions de la télé ou d'observations de classes.

Figure 6

L'enseignante attend... c'est la fin de sa présentation, les exemples de la télévision vont suivre...



Dans le cadre de ce module, je présente aux stagiaires des programmes de télévision et des séquences pédagogiques pour qu'ils se rendent compte non seulement qu'ils jouent les mêmes rôles que d'autres professionnels de la communication mais qu'ils ont d'autres enjeux. Ainsi ils prennent des distances vis-à-vis d'eux-mêmes et ils sont à l'écoute de leur public. Ils se rendent compte des effets du temps, de l'espace, du contexte, des ressources utilisées, de leur corps, de leur voix, de leur

discours dans le processus de communication, d'intercompréhension et de co-construction de connaissances.

Dans le présent article, je n'ai donné qu'un petit exemple de la prise de distances à travers un regard simultané de deux agents en train de réaliser la même action. La construction de séquences pédagogiques multimodales en FLE ou en d'autres matières implique bien d'autres composants. La problématique de la multimodalité a toujours été présente aussi bien dans la construction des vidéos que dans les contenus véhiculés sous ce format et sous format écrit.

Conclusion

Je ne saurais conclure cet article tout d'abord parce que, d'une certaine façon, il s'agit d'un récit de vie qui n'est pas clos. Et ensuite, parce que le temps et l'espace provoquent actuellement de tels effets au niveau de la communication que l'on ne peut ne pas se poser la question des implications de ces changements sur l'école et sur la classe de langue.

C'est donc sous forme de questionnement que j'aimerais terminer cet article.

Si l'espace scolaire en de nombreuses écoles est en train de changer, comment des apprenants enfermés dans des capsules avec des ordinateurs se regardent-ils et comment regardent-ils l'enseignant ? Comment peuvent-ils avoir des postures d'échoïsation ?

Comment apprennent-ils les gestes scripturaux - qui selon Mangen et Velay (2010) se traduisent par des marques neuronales visibles étant nécessaires à la mémorisation -, si depuis le début de la scolarisation on leur demande d'écrire sur des tablets ?

Le corps de l'enseignant et ceux des apprenants sont -ils en train de s'estomper sur la scène pédagogique, lors de l'utilisation massive de projections multimédia et de dispositifs technologiques ? Les enseignants deviennent-ils des passeurs de *power point* ? Et les apprenants est-ce qu'ils regardent ces dispositifs ou sont-ils encapsulés dans leurs dispositifs personnels, enfermés dans leurs propres réseaux sociaux ? Alors comment la pensée est-elle « incarnée » ? Quels sont les processus de compensation que les uns et les autres doivent-ils se construire pour combler l'absence du regard ?

Pourquoi éteindre la lumière pendant une présentation (comment on le voit souvent) quand l'objectif n'est pas l'isolement (comme au cinéma) mais le partage ?

Les dispositifs technologiques ne sont-ils pas en train de renforcer souvent les modèles panoptiques de la communication en renforçant paradoxalement les méthodes expositives⁸ ?

Si le corps est déterminant dans la relation pédagogique, dans l'empathie, dans l'interaction mais aussi dans la cognition, ne risque-t-on pas de l'annuler dans certains dispositifs pédagogiques ?

Et quelles sont les potentialités des dispositifs technologiques et de la virturéalité pour la communication et l'apprentissage ?

Quelques considérations s'imposent. Tout d'abord, il faut désormais tenir compte de la manière dont les différentes ressources et dispositifs se combinent et gèrent de nouvelles formes multimodales - cas du *power point* - et que leur usage devrait être plus didactique ou didactologique que technique, contrairement à quelques tendances actuelles de la formation dans certains pays.

La didactologie des langues et des cultures telle qu'elle a été définie par Robert Galisson (1990) semble contenir les lignes d'orientation de programmes de formation d'enseignants en langue étrangère : observer-s'interroger-théoriser-intervenir qui s'opposent à une démarche de type applicationniste. La démarche actionnelle et multimodale que je propose s'inspire du modèle de Robert Galisson et du modèle de formation réflexive de Donald Schön. Cette démarche permet d'intégrer des actions et des variantes de ces actions, des observations des actions de soi et des autres (notamment de ceux qui font d'autres métiers, mais qui jouent les mêmes rôles et accomplissent les mêmes fonctions) permettent de donner réponse à un besoin de formation professionnelle dans une perspective de « distanciation » et non de mimétisme.

Dans le cadre de la formation des enseignants, j'en arrive ainsi à la définition de l'*approche actionnelle* que j'ai construite et proposée lors d'un programme européen, en remplaçant dans la définition du CECRL « l'usage et l'apprentissage d'une langue » par « le métier de l'enseignant » : « Le métier de l'enseignant de langues est réalisé par un *acteur social* qui possède et développe des *compétences générales individuelles*, et notamment une *compétence à communiquer* et une *compétence technique* qu'il met en œuvre à travers divers types d'*activités d'enseignement* en mobilisant les *stratégies multimodales* qui lui paraissent convenir à l'accomplissement de *tâches* à effectuer ou aux *rôles* à jouer » (Begioni, Constanzo, Ferrão Tavares, Ferreira, 1998 : 15).

Bibliographie

Ardity, J. Vasseur, M-T. 2005. « Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation ». *Aile*, 22. <http://aile.revues.org/4567> (consulté le 8-10-2012).

Begioni, L., Constanzo, E., Ferrão Tavares, C., Ferreira, F. 1998. *Polyphonies. La formation des formateurs de langues en Europe*. Paris : CIRMI, Université de Sorbonne Nouvelle - Paris III.

Bouvet, D. 2001. « La dimension corporelle de la parole : Les marques posturo-mimo-gestuelles de la parole, leurs aspects métonymiques et métaphoriques, et leur rôle au cours d'un récit ». http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-14-Le_corps_et_l'interaction.pdf (consulté le 8-9-2012).

Bruner, J. 1985. *Actual Minds, Possible Worlds*: Harvard : Harvard University Press.

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 ». [http://www.gesturestudies.com/membres/Manufacts/downloads/Calbris_2003_review_by_de_chanay.pdf](http://www.gesturestudies.com/members/Manufacts/downloads/Calbris_2003_review_by_de_chanay.pdf) (consulté le 6-9-2012).

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*, 7, 67-80. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/88/51/PDF/3538.pdf> (consulté le 8/10/2012).

Calbris, G. 2003. *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*, 2003, Paris : CNRS Éditions.

Cosnier, J. 1982. *Les voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales*. Paris : Ed. Dunod.

Cosnier, J. 1993. *Soins et communication : approche interactionniste des relations de soins*. Lyon : Presses Universitaires Lyon.

Cosnier, J. 2003. Les deux voies de la communication de l'émotion (en situation d'interaction de face à face. In : Colletta, J-M., Tcherkassof, A. (eds.) *Perspectives actuelles sur les émotions. Cognition, langage et développement*. Hayen : Margada.

Cosnier, J. 2007. « A son tour, voilà que Psyché cause ». *Actualités Psychologiques*, 19. <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/publications.htm> (consulté le 6-7-2012).

Cosnier, J. 2008. *La communication, état des savoirs*. Editions Sciences Humaines. http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/VI-8_EmpathieinEtats%20Savoirs2008.pdf (consulté le 6/7/2012).

Constanzo, E., Ferrão Tavares, C. 2009. « Se former en faisant : formation réflexive, perspective actionnelle et multimodalité ». *Mosaic, The Journal for Language Teachers*. Toronto : University of Toronto Mississauga and Éditions

SOLEIL publishing inc.

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. 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*, 2. Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Ferrão Tavares, C. 1999. « L'observation du non-verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, 114, 153-170.

Ferrão Tavares, C. 2002. « La multimodalité à l'intérieur de dispositifs de formation d'enseignants ». *Lidil*, 133-148.

Ferrão Tavares, C. 2004. A propos de quelques dimensions cachées de la classe. In : De Carlo, M. (coord.). *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson* (pp. 315-345). Cassino : Università degli studi di Cassino.

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 lexiculurologie*, 153, 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. http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf, pp. 122-136 (consulté le 6-7-2012).

Ferrão Tavares, C. 2011. « Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos académicos ». *Intercompreensão*, 16, 85-118.

Hall, E. 1984. *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.

Fillietz, 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*. http://gesture-lyon2005.ens-lyon.fr/article.php?id_article=259, consulté le 6-7-2012).

Galisson, R., Puren, Ch. 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE international.

Harrigan, J. A., Rosenthal, R., Scherer, K. 2005. *The new handbook of methods in nonverbal behavior research*. Oxford : Oxford University Press.

Jaquinot Delaunay, G 1997. « L'implication interactive dans le multimédia ». *Intercompreensão*, 6, 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*, 2009, 8/3, 8-2. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n3art1.pdf> (consulté le 6-7-2012).

Krauss, R. M., Hadar, U. 1999. «The Role of Speech-Related Arm/Hand Gestures in Word Retrieval». R. Campbell, L. Messing (eds.). *Gesture, speech, and sign* (93-116). <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/K&H.pdf> (consulté le 8-7-2012).

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

Kress, G., Charalampos, T., Carey, Jewitt, C. Ogborn, J. 2001. http://www.google.pt/books?id=YnfZm5z37WMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (consulté le 6-7-2012).

Mangen, A, Velay, J.-L. 2010. «Digitizing literacy: reflections on the haptics of writing». <http://www.intechopen.com/articles/show/title/digitizing-literacy-reflections-on-the-haptics-of-writing> (consulté le 6-4-2012).

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: Ethnomethodological and Conversational Perspectives*. http://gesture.lyon2005.ens-lyon.fr/article.php3?id_article=259 (consulté le 6-7-2012).

Mouchon, J. (dir.) 1985. « Vidéo, didactique et communication ». *Études de linguistique appliquée*, 58.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. 2008. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

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.

Rizzolatti, G., Craighero, L. 2005. Mirror neuron: a neurological approach to empathy. In : Changeux *et al.* « Neurobiology of Human Values ». http://www.academia.edu/1372156/Mirror_neuron_a_neurological_approach_to_empathy (consulté le 6-7-2012).

Rosenthal, R., Scherer, K.R., Harrigan, J. A. 2008). *The New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. Oxford : Oxford University Press.

Tan, N., Ferre, G, Tellier, M. *et al.* 2010. « Multi-level annotations of non verbal

behaviors in French spontaneous conversations ». http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/88/32/PDF/Tan_et_al._LREC_2010.pdf (consulté le 6-7-2012).

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

Notes

¹ Je remercie l'*Universidade Aberta* (Portugal) de l'autorisation pour la reproduction d'images des vidéogrammes (Despacho Reitoral de 10/8/2012).

² Ferrão Tavares, C. (ed.) 2000. *Os Media e a Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

³ TED (Technology, Entertainment and Design) - <http://www.ted.com/talks>, consulté le 22/10/2012

⁴ Pour les désignations des configurations ou des comportements, j'emprunte souvent des désignations rencontrées tout au long des années chez les différents auteurs référés, notamment chez J. Cosnier. Ma typologie se distingue par les contextes observés et du fait qu'elle tient compte des configurations multimodales.

⁵ Colletta et Pellenc (in Filliettaz, 2005) montrent que « les enfants 'bougent' différemment en fonction du type d'activité discursive dans laquelle ils sont engagés : ils utilisent préférentiellement les gestes du concret lorsqu'ils décrivent et racontent, la mimogestualité expressive et les gestes interactifs au cours des échanges argumentatifs, et les paraverbaux (gestes de l'abstrait et gestes de structuration) lorsqu'ils expliquent » (s.p.).

⁶ Je l'ai utilisée pour la première fois en 1997, dans la revue *Intercompreensão*, revue de didactique des langues de l'*Institut Polytechnique de Santarém* (Portugal).

⁷ Les études en neurosciences (Rizzolati, Craighero, Fadiga, 2002) à mon avis peuvent expliquer les difficultés qu'éprouvent certains conférenciers dont la gestualité est modifiée par l'utilisation des technologies. Au lieu de gestes illustratifs, ils réalisent des actions - par exemple, le déplacement des mains sur le clavier. Or, comme non seulement le processus cognitif est modifié, la mise en geste qui conduirait à la mise en pensée par la convocation de la mémoire lexicale est troublée par le geste fonctionnel. D'autre part, l'anticipation cognitive que le geste devrait produire chez les partenaires est perturbée par l'action. Les phénomènes d'échoïsation sont ainsi perturbés sur le plan cognitif et sur le plan relationnel et empathique, ce qui explique possiblement le désintérêt du public vis à vis de certaines présentations multimédia qui, par ailleurs, connaissent un emploi abusif dans des conditions de non multimodalité.

⁸ Paradoxalement l'introduction en classe des tableaux interactifs multimédia a récupéré l'estrade considérée naguère le symbole des méthodes expositives. Par ailleurs, on observe la gestion difficile de la part des enseignants d'espaces décentralisés avec les groupes ou les individus enfermés dans leur capsule numérique (ou dans des espaces potentiels d'apprentissage comme ceux des dispositifs à distance formels ou informels). Cette gestion pour quelques enseignants permet en revanche une utilisation multimodale ou polychrone des ressources, des dispositifs communicatifs, recourant aux multi-actions.