



ISSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

La communication non-verbale en contexte scolaire : (dis)joindre le geste et la parole ?

Isabelle Monin

Université de Bourgogne, France
isabelle.monin@u-bourgogne.fr

<https://orcid.org/0009-0009-3415-2575>

Damien Deias

Université de Lorraine, France
damien.deias@univ-lorraine.fr

<https://orcid.org/0000-0003-4162-3565>

Reçu le 08-05-2023 / Évalué le 04-07-2023 / Accepté le 08-09-2023

Résumé

La passation de consignes, la gestion de classe et de l'hétérogénéité des élèves sont des préoccupations majeures pour les enseignants. Nous utiliserons en particulier les travaux de Bucheton et Soulé (2009), de Duvillard (2017) et les apports de l'analyse des conversations (Traverso, 2009) pour analyser la communication non-verbale à l'œuvre au sein de la classe, en focalisant notre étude sur la manière dont les enseignants gèrent le maintien de l'attention. Nous avons comparé quatre situations de classe, au sein desquelles la posture des enseignants, leurs déplacements, leurs gestes - ou leur absence - ont une importance dans la réussite de la séance pédagogique, et constituent un mode de communication, certes quasi-invisible et inaudible, mais essentiel.

Mots-clés : communication non-verbale, gestes, enseignement, postures, passation de consignes, formation

Non-verbal communication in school context: to (dis)join action and speech?

Abstract

The passing of instructions and classroom management and its heterogeneity are major concerns for teachers. We use in particular the work of Bucheton and Soulé (2009) and Duvillard (2017) and the contributions of the analysis of conversations (Traverso, 2009) to analyze the non-verbal communication at work in the classroom, focusing our study on how teachers manage attention maintenance. We compare four classroom situations, in which the posture of the teachers, their movements, their gestures - or their absence - play an important role in the success of the pedagogical session, and constitute a mode of communication, certainly almost invisible and inaudible, but essential.

Keywords: non-verbal communication, gestures, teaching, professional postures, training

Introduction¹

Les gestes professionnels des enseignants, au sens figuré (Bucheton et Soulé, 2009) comme au sens propre (Duvillard, 2017), constituent des faits communicationnels permettant de conduire les objectifs didactiques et pédagogiques de la classe, faire circuler la parole des élèves, accueillir leurs doutes et difficultés, et canaliser d'éventuels comportements perturbateurs. Notre étude vise à observer les « gestes et micro-gestes de l'enseignant » pour (se) mettre en scène et (s') observer : la posture gestuée, la voix, le regard, mimiques et gestes co-verbaux. L'objectif est d'identifier les gestes et mimiques efficaces dans la conduite de la classe. Nous nous situerons pour cela dans la perspective de l'analyse conversationnelle (Traverso, 2009) et plus particulièrement de l'étude des gestes co-verbaux (Di Pastena *et al.*, 2015). Considérant la complexité inhérente à la gestion d'un groupe de jeunes élèves par un enseignant, notre hypothèse est que les gestes co-verbaux peuvent être utilisés de manière stratégique pour mener à bien la conduite de classe. Inversement, une conduite de classe défaillante pourra s'observer à travers des gestes co-verbaux peu efficaces voire contreproductifs.

Afin de réaliser cette étude, nous avons réalisé des captations vidéo de professeurs des écoles en France, dans l'académie de Reims, dans le cadre de la formation initiale et professionnelle en Inspé. Les professeurs ont explicitement donné leur accord pour la reproduction des captations. Nous procéderons de manière comparative entre deux enseignantes expérimentées, formatrices, et deux enseignantes stagiaires.

Notre étude s'inscrivant dans le double sillage des gestes professionnels et de l'analyse interactionnelle, nous ferons d'abord un bref rappel définitoire des gestes et micro-gestes professionnels au sein de la situation d'énonciation particulière à la classe et nous observerons quels sont les gestes et mimiques facilitatrices de communication : ceux qui favorisent une certaine fluidité, sources d'écoute et de compréhension, et ceux qui, au contraire, génèrent incompréhensions, malentendus, ou constituent des freins à l'objectif pédagogique de la séance. L'objectif de ce travail est tout autant d'améliorer la formation des enseignants stagiaires et débutants que de mieux connaître le rôle de la mimo-gestualité et de la corporalité du langage (Vion *et al.*, dir., 2012) dans une pratique professionnelle particulière.

1. Les gestes professionnels en classe du point de vue théorique

Selon le TLFi, *enseigner* vient du latin populaire *insignare*, 'indiquer', d'où « instruire », et du latin classique *insignire*, 'mettre une marque, signaler, désigner'. L'origine du mot rapproche donc l'idée de la transmission d'informations

grâce à la médiation de la voix et du corps, qui forment un système de signes cohérent. Du côté de l'enseignant, qui incarne, qu'il le veuille ou non, un rôle de modèle, ses attitudes, gestes et comportements verbaux et non verbaux doivent être considérés comme facilitateurs, dans la relation de communication spécifique à l'enseignement. En effet, tout geste vocal et corporel produit par un orateur va indubitablement induire chez son auditoire des réactions, intentionnelles ou non. Nous allons donc observer comment s'articulent les gestes professionnels des enseignants au sein de la situation de communication particulière à la gestion de la classe, que le Ministère de l'Éducation Nationale définit sous les termes suivants : « instaurer, maintenir ou restaurer des conditions propices à l'apprentissage dans la classe en utilisant l'ensemble des pratiques éducatives des enseignants afin d'encourager chez les élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle » (B.O n°2 du 13 janvier 2011).

1.1. La classe : une situation de communication particulière

La situation de communication spécifique à la salle de classe, même si elle est inscrite dans une configuration censée favoriser les interactions, ne doit pas faire oublier qu'elle obéit à des codes qui contredisent, d'une part, l'interaction traditionnelle au sein du mécanisme de communication symétrique au sens de Benveniste (1974), ainsi que les codes de communication liés aux *lois de pertinence* (Sperber, Wilson, 1989 [1986]). En effet, la communication scolaire ne cesse d'enfreindre les règles conversationnelles élémentaires (Bucheton, 2009) : ne pas répéter ce que l'autre sait déjà, ne pas cacher ce que l'on sait, les injonctions permanentes, la monopolisation de la parole par un seul individu (50 % à 70 % par l'enseignant), le principe tacite de non-agression (offenses *pour rire* ou *pour faire taire*, parfois).

D'autre part, le contexte de la salle de classe ne constitue pas une situation de communication égalitaire, que ce soit au niveau du nombre d'intervenants, de leur statut, et, corollairement, la distribution de la parole et sa potentielle monopolisation. Ce qui n'empêche pas la permanence de situations de communication parallèles et/ou méronymes. Quoi qu'il en soit, un enseignant doit organiser la vie sociale du groupe pour aider les élèves à construire leurs apprentissages. Pour cela, il doit s'approprier toute une palette de variations énonciatives qui lui permettent de maintenir l'ordre et de guider les apprentissages : consignes, rappels à l'ordre, maintien de l'attention et de la motivation.

Les apprentissages des élèves ne se réalisent finalement qu'au travers des interactions nécessairement initiées par le maître, et chaque allocutaire potentiel doit interpréter les événements qui se déroulent en continu dans la classe.

Mais si le maître veut « conduire sa classe » (Bourbao, 2010), « déclencher un programme d'interactions avec les élèves » (Tardif et Lessard, 1999), et « piloter » leur activité (Bucheton et Soulé, 2009), il doit incarner une forme de communication complexe à la fois verbale et non-verbale, à la fois avec le groupe classe, et à la fois, avec chaque individu, c'est la raison pour laquelle nous nous sommes posé la question suivante : l'enseignant doit-il parfois, dans certaines circonstances, disjoindre le geste et sa parole ?

1.2. Postures d'enseignants, postures d'élèves et conduite de classe

Théoriser la place des langages dans la classe est incontournable, au-delà de la seule considération disciplinaire et du travail de préparation. Jorro (2004) rappelle l'importance du « corps parlant de l'enseignant », le langage est le « vecteur principal du travail partagé et des relations entre le maître et les élèves » (Bucheton et Soulé, 2009), d'où l'importance de lui accorder un statut et d'en analyser les configurations. En effet, on ne peut dissocier la transmission/construction de savoirs, de celle des postures et gestes qui actualisent et permettent le développement des significations. Leurs travaux définissent la posture comme le schéma du « penser-dire-faire » qu'enseignants et élèves s'approprient face à des situations scolaires précises, et qu'ils peuvent faire évoluer à tout moment, par leurs propos, mais également par leur posture physique, leur voix et leurs gestes.

De leur côté, Berger et Girardet (2016) s'appuient sur les croyances des enseignants en les comparant à leurs pratiques pour étudier le phénomène d'implication des élèves et leurs manières de gérer les interactions. Bien entendu, tout ce travail commence en amont, lors de la préparation, par le choix des consignes, de l'organisation de la classe, du matériel ou encore l'anticipation des difficultés, mais elle ne suffit pas : il ne faut pas négliger l'importance de la gestuelle pour faciliter l'apprentissage, pour éviter notamment de générer des incohérences entre le contenu et le contenant.

1.3. Le discours silencieux du corps

Nous nous situons, en ce qui concerne notre étude, dans les perspectives interactionnelles complémentaires de Bucheton ouvertes par Duvillard (2014, 2017), qui a étudié les « gestes et micro-gestes professionnels », afin de nourrir la formation des enseignants. Il met au jour l'importance de la communication non-verbale dans la transmission et la construction de savoirs en classe. Il focalise son attention sur les significations des « micro-gestes » qui peuvent dégrader la qualité du message.

Il met au jour cinq composantes de cette « introspection gestuée » :

- posture gestuée : gestes de monstration ;
- voix : influence de la prosodie ;
- regard : importance dans la maîtrise de la situation, ciblage et guidance de l'attention ;
- usage du mot, anticipable et contrôlable ;
- positionnement tactique dans le placement ou les déplacements, alternance assis/debout, proximité.

Ces gestes professionnels, parfois inconscients, traduisent une symbolique non négligeable que les élèves interprètent et à partir desquelles ils adaptent leur posture, dans un sens d'engagement dans la tâche, ou, au contraire, de déconcentration rapide.

Les études de la gestuelle (*gesture studies*) ont mis en lumière les « *fonctions régulatrices d'attraction de l'attention* » (Tellier, 2012 : 76) des gestes et leur fonction co-verbale de facilitation à la compréhension (Alibali *et al.*, 2001). La proportion des gestes co-verbaux demeure d'ailleurs la plus importante, estimée à 90 % des gestes produits par McNeill (1992).

2. Protocole comparatif et focalisation

Nous avons filmé quatre séances dans la classe de quatre enseignantes : deux professeures des écoles stagiaires, S. en maternelle, et L. en CE1-CE2. Les deux autres professeures sont formatrices, enseignantes expérimentées, C. et M., qui a l'habitude d'être filmée pour la formation. Pour des raisons de confidentialité, nous les distinguerons uniquement par des lettres et des images anonymisées. Nous retranscrivons également les propos qui nous semblent pertinents. L. et M. mènent une séance d'étude de la langue en CE2, C. une séance de langage en grande section de maternelle, en s'inspirant de la « pédagogie de l'écoute » de Peroz (2010), et S. une séance de lecture-compréhension, en maternelle également, qu'il fallait introduire par une transition avec les rituels de début de journée : pour cela, S. utilise une comptine pour réactiver et recentrer l'attention de tous les élèves.

Pour organiser une séance d'apprentissage, Prouchet (2008) a identifié un certain nombre d'étapes-clés, dont deux nous intéressent particulièrement : la mise au travail des élèves et l'entretien de l'activité.

Cette approche peut être comparée à celle de Bourbao (2010), qui se concentre sur les différentes dimensions nommées « invariants de la conduite de classe ». Nous nous focaliserons ici sur les gestes liés à « l'ouverture de l'activité »,

c'est-à-dire le moment où les élèves doivent se concentrer sur l'enseignant, qui doit se préoccuper du son de sa voix, mettre en place les conditions d'écoute et focaliser l'attention, et surtout ce qui favorise « l'enrôlement des élèves dans la tâche ». Nous observerons les gestes que les trois enseignantes privilégient dans cet objectif tout en construisant leur autorité, sachant que la discipline est la suite logique du travail des élèves et non le préalable (Ria, dir., 2016).

3. Premiers résultats et horizon de recherche

Nos premières investigations portent sur une préoccupation majeure des enseignants : la recherche et le maintien de l'attention des élèves. Il n'est par ailleurs pas rare d'entendre des professionnels de l'enseignement et des parents se plaindre d'une diminution de la capacité des élèves à maintenir leur attention en classe. C'est un sujet qui, pris dans sa globalité, touche à de multiples dimensions de l'enseignement : durée des activités, variétés de celles-ci, conception des séances et des séquences, gestion de la classe, entretien de la motivation, etc. De fait, cette question a déjà fait l'objet de nombreux travaux au sein de différentes disciplines. La psychologie s'intéressera, par exemple, à la question de l'attention en rapport avec les rythmes circadiens, parlant des « fluctuations journalières de l'attention » (Janvier, Testu, 2005). Notre visée est commune aux différents travaux sur l'attention, et elle est aussi pratique : comprendre comment fonctionne l'analyse conversationnelle appliquée à une situation de classe, ce qui permet de maintenir l'attention des élèves, et ce qui peut lui nuire.

Ce qui se joue en classe peut être entendu comme une forme particulière d'oral spontané ou *fresh talk* (Goffman, 1987 : 171). En dehors d'activités particulières comme la récitation ou la présentation d'exposés, les prises de parole des élèves sont spontanées. Il en va de même pour l'enseignant, qui suit, plus ou moins scrupuleusement, la trame d'un cours, certaines phrases étant préparées pour être lues, notamment les consignes. Respecter une trame est essentiel pour que l'objectif de séance soit clair et puisse être atteint, pour les élèves comme pour le professeur, et donc, *in fine*, maintenir l'attention. Une trop grande rigidité peut aussi entraver l'efficacité du cours, et certains didacticiens recommandent un certain « lâcher prise » (Grandaty, 2008 : 213). Les éléments que nous allons mettre en lumière doivent donc s'entendre dans une double logique, à la fois conversationnelle, permettant à la mécanique de la conversation de fonctionner, et didactique, puisqu'ils permettent le bon déroulement de la séance, tout en gardant la main sur la gestion de classe. D'où la contrainte de maintenir un équilibre - souvent fragile - entre les interactions multiples spontanées et de possibles débordements dysfonctionnels, des chevauchements intempestifs susceptibles de mettre en péril

l'interaction. Ces échanges s'organisent en des actes et macro-actes de langage. Nous rejoignons Grandaty dans le choix de les considérer comme des actes collectifs (Vanderveken, 1992), permettant de mesurer l'interpénétration des effets illocutoires et perlocutoires. L'enseignant, constamment, mesure la portée d'un acte de langage et l'ajuste par des éléments conversationnels.

Dans nos captations vidéo, nous n'avons retenu que trois faits qui concourent au maintien de l'attention : le rôle du rythme et de la prosodie dans la gestion des interactions multiples, les anticipations par une gestuelle qui crée des micro-disjonctions contrôlées, et quelques spécificités propres à la gestion de classe en maternelle, qui s'approche de formes de « langage adressé à l'enfant ». Ce travail constituant les prémisses d'un projet à plus grande échelle, nous ne présentons ici que les premières pistes qui seront explorées par des travaux ultérieurs.

3.1. Le rythme et la gestion des interactions simultanées

Difficile à définir, la question du rythme est évoquée de manière spontanée par les enseignants, comme en témoignent les topics évoquant cette question sur le forum *Neoprofs* - qui, comme son nom l'indique, s'adresse à ceux qui débutent et cherchent, par exemple, à « amener plus de rythme dans le cours » (15/04/2023). L'auteur de cette question explicite son problème en mettant en lien rythme ralenti et bavardages occasionnés. Sous un angle spontané et didactique, la notion de rythme implique plusieurs paramètres : nombre d'activités, durée, temps de pause. Nous nous sommes posé la question des facteurs conversationnels qui pouvaient agir sur le rythme du cours de manière interactionnelle, l'ajuster et favoriser l'attention : en primaire, la gestion des prises de parole et les diverses actions de recadrage. Afin de mettre en valeur davantage les éléments vertueux, les bonnes pratiques, nous les présenterons de manière comparative entre une enseignante expérimentée, M., et une enseignante débutante, L.

La vidéo de M. montre une gestion harmonieuse et stratégique des paramètres conversationnels, et en particulier de leur composante prosodique. Deux composantes, en accord avec Duvillard (2017), sont intéressantes à analyser : le débit et la gestion des accents et des courbes intonatives. Le débit se définit habituellement comme la vitesse d'articulation. Une comparaison globale des variations du débit entre M. et L. indique nettement moins de variations pour cette dernière et, dans un même temps, des variations plus soudaines qui indiquent la surprise face à une situation imprévue ou bien à du chahut. M. réduira par exemple son débit, accompagnée souvent d'une variation de la hauteur de la voix, pour recentrer l'attention de l'ensemble des élèves à certains moments de la séance, par exemple, en fin

d'activités individuelles, pour entamer une phase de correction collective. Nous pouvons donc en déduire qu'une gestion efficace du débit se caractérise par un ensemble de variations régulières mais exclut les variations brutales, souvent émotivement chargées.

Un autre point important du contrôle du rythme par la gestion des prises de parole concerne les interactions multiples. Lors de certaines phases de la séance, les enseignantes sont confrontées à des prises de paroles simultanées lorsqu'elles posent une question, gestion qui peut s'avérer délicate. Elles sont la conséquence de la volonté de participation des élèves, et ne sauraient souffrir d'un recadrage trop ferme, qui pourrait les inhiber. Non maîtrisées toutefois, ces prises de paroles simultanées peuvent entraver la bonne marche de la séance et, *in fine*, provoquer une perte d'attention des élèves. M. maîtrise ces situations de chevauchement par un changement de rythme et d'intonation. Nous avons retranscrit un échange en exemple :

On va clôturer la séance de grammaire on va clôturer la séance de grammaire
Medhi, tu vas t'asseoir

M. annonce la fin de la séance de grammaire. Les transitions peuvent générer des pertes de temps et d'attention qui entravent le bon déroulement du début de la séance suivante. Dans l'exemple retranscrit, M. est contrainte de demander à un élève de s'asseoir. Cette demande orale l'oblige à répéter le début de la phrase qui annonce la fin de la séance de grammaire. La maîtrise de la courbe intonative et du débit lui permet toutefois un recadrage qui ne détourne pas l'attention des autres élèves vers l'élève debout. Lorsqu'elle s'adresse à l'élève, le débit est plus rapide, et la voix plus aiguë. Toutefois, lorsque M. répète « on va clôturer le cours », c'est avec le même débit plus lent et la même voix plus grave que lors de la première énonciation de la phrase. La continuité intonative entre la parenthèse de recadrage est déterminante dans le maintien de l'attention des autres élèves. Enfin, une gestion efficace de l'intonation dispense l'enseignante de l'usage de gestes co-verbaux dans ce recadrage.

3.2. Anticipation et manque d'anticipation par le geste

Nous avons émis comme hypothèse de départ la possibilité de disjonction entre les gestes et la parole, du fait de la complexité inhérente à la gestion de classe, mais nous n'avons que peu observé de cas de disjonction particulière entre geste et parole. Ceci demandera à être confirmé, ou nuancé, notamment dans le secondaire. Relevons toutefois le rôle de la gestuelle dans la régulation des prises de

parole non autorisées comme sur la Figure 1 où l'enseignante C. tend le bras en ouvrant sa main en direction de l'élève pour lui intimer l'ordre de se taire. Ce geste est accompagné d'un bref contact visuel.



Figure 1 : Geste de la main accompagné d'un bref contact visuel

Dans l'état actuel de notre collecte, nous avons cependant relevé ce que nous choisissons de nommer des micro-disjonctions ou anticipations par le geste. Par *micro*, nous entendons qu'elles sont brèves. Par anticipation, nous entendons que ces disjonctions se produisent avant que le geste n'accompagne la parole. Le geste demeure donc co-verbal. Il s'ajoute à l'ensemble des techniques conversationnelles qui permettent de gérer les interactions multiples et la spontanéité des jeunes élèves. Nous avons pu les observer avec une enseignante devant une classe de grande section de maternelle, C. Ce niveau demande des techniques particulières, en adéquation avec des activités de courte durée et cadencées. On y observe ainsi des anticipations par le geste. Pour l'action de donner la parole, C. montre de la main et du doigt un élève qui demande la parole pendant qu'elle donne des explications (Figure 2). C. termine tout de même sa phrase, puis prononce le prénom de l'élève pour lui donner la parole en regardant alors l'élève:



Figure 2 : Anticipation de la parole par le geste

La typologie gestuelle de Di Pastena *et al.* (2015 : 465) se fonde sur la distinction entre les gestes non représentationnels et représentationnels. Alors que les premiers sont tous des marqueurs de discours, les seconds se divisent en trois types : déictiques, iconiques et métaphoriques. Le geste de l'enseignante que nous avons évoqué est avant tout déictique. Il s'agit d'un geste de pointage vers un élève pour le désigner. Néanmoins, cet axe devra être approfondi. Le geste est en effet

également pragmatique. C. indique qu'elle autorise l'élève à prendre la parole. À la perspective d'étude conjointe du geste et de la parole, une étude plus spécifique, centrée sur le geste lui-même, pourrait être fructueuse. Le geste représentationnel déictique de pointage est très utilisé. Or, ce geste, indépendamment de la parole, permet d'accomplir des actions différentes, et parfois contraires, ainsi que de demander à l'élève de se taire et lui donner la parole. Quoi qu'il en soit, le geste souligne la prise en considération nécessaire de l'individu élève au sein du groupe classe.

3.3. Spécificité du maintien de l'attention en maternelle

Le dernier axe d'investigation concerne la spécificité du maintien de l'attention en maternelle. Du fait de l'âge des élèves, du stade pré-opératoire dans lequel ils se trouvent, la durée consacrée à une même activité se trouve réduite, du fait de la capacité de concentration. En observant les pratiques vertueuses d'enseignantes expérimentées, nous pouvons, là aussi, dégager des traits conversationnels et gestuels à mettre en lumière. Il est remarquable de constater que ces traits conversationnels entretiennent certains rapports avec le langage adressé à l'enfant, parfois également appelé « *mamanais* », « *motherese* » ou encore « *baby talk* » (Boysson-Bardies, 2010 : 210). Le langage adressé à l'enfant désigne la manière de parler particulière qu'adoptent les adultes, et plus singulièrement la mère lorsqu'elle s'adresse à l'enfant, de plus en plus étudié dans la perspective des modèles interactionnistes du développement, en acquisition du langage. Il se caractérise par une simplification au niveau syntaxique, sémantique et phonologique et surtout par une accentuation de l'intonation, des gestes et surtout des mimiques. L'enseignante expérimentée, face aux élèves de maternelle, exagère ainsi ses mimiques tout en rendant son langage plus expressif, notamment par l'utilisation appuyée par l'intonation d'onomatopées de type « Ah ! ». Il y a alors ici une corrélation entre les mimiques et la production d'onomatopées expressives.

À partir de la vidéo de l'enseignante expérimentée C., il est possible d'identifier une série de pratiques conversationnelles qui entretiennent des liens avec le langage adressé à l'enfant. Nous constatons ainsi un débit plus faible, une prosodie bien plus marquée accompagnée de mimiques exagérées : les gestes ne sont pas plus nombreux mais demeurent plus longtemps représentés par les mains, sont plus grands, et leur association poursuit le but de générer de la co-attention. Ces pratiques ne se confondent toutefois pas pleinement, mais l'école a justement pour objectif d'apporter des éléments de socialisation complémentaires à ceux des parents. Cette nuance constituera donc un autre axe d'investigation pertinent pour nos études ultérieures. À rebours de ces pratiques vertueuses, l'enseignante stagiaire S. perd rapidement le contrôle de sa classe de maternelle, ce qui s'observe

de différentes manières avec sa gestuelle. Les gestes de S. sont similaires à ceux de C., amples, et alors reproduits par les élèves pour une activité de chant. La posture de S. est droite, les élèves l'imitent et suivent les mouvements.

Lorsque S. commence à perdre le contrôle de sa classe, sa posture tend à s'avachir, son corps s'affaisse, se replie sur lui-même et manifeste une forme de découragement perceptible. Les gestes communicatifs cessent même, et apparaissent des gestes disjoints de la parole qui trahissent cette anxiété, comme la main portée au visage. Un contact visuel prolongé trop longtemps avec un élève alors dissipé augmente le chahut dans la classe. Les jeunes élèves ne la regardent plus et se mettent à parler entre eux. Les gestes deviennent plus rapides, moins amples, et ne sont plus adressés à l'auditoire.

Conclusion

Cette première étude confirme l'importance du non-verbal dans la conduite de classe et la manière d'incarner différentes postures d'enseignants, un point-clé dans la formation professionnelle. L'observation des différentes situations de classe montre la difficulté de « piloter » la classe jusqu'à l'objectif commun, et que certains niveaux tels que la maternelle, ou la gestion du multi-niveau, peuvent faire émerger des spécificités contraignantes, amenant des points de disjonction complexes. Il s'agira à l'avenir d'observer ces faits plus largement, notamment dans le secondaire, où nous pouvons émettre l'hypothèse de disjonctions gestes/parole plus marquées, mais nécessaires pour réguler à la fois les individus et le groupe.

Bibliographie

- Alibali, M. W., Heath, D. C., Myers, H. J. 2001. « Effects of visibility between speaker and listener on gesture production: Some gestures are meant to be seen ». *Journal of Memory and Language*, n° 44, p. 169-188.
- Benveniste, É. 1974. *Problèmes de linguistique générale*, t. II. Paris : Gallimard.
- Berger, J.-L., Girardet, C. 2016. « Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 196(3), p. 149-154.
- Bourbao, M. 2010. *La conduite de classe. Analyse ethnographique des pratiques en France et au Bénin ; modélisation pour la formation des professeurs des écoles*. Thèse de doctorat, Université de Provence.
- Boysson-Bardies, B. 2010. *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.
- Bucheton, D., Soulé, Y. 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique*, n° 3. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543> [consulté le 01 mai 2023].

- Di Pastena, A., Tamara Schiaratura, L., Askevis-Leherpeux, F. 2015. « Joindre le geste à la parole : les liens entre la parole et les gestes co-verbaux ». *L'Année psychologique*, n°115(3), p. 465-493.
- Duvillard, J. 2014. *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*. Thèse de doctorat, Université Lyon 1.
- Duvillard, J. 2017. *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. ESF Sciences humaines.
- Goffman, E. 1987. *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- Grandaty, M. 2008. Le lâcher prise, un geste professionnel de l'enseignant lié à la gestion d'un contexte discursif. In : D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 213-236.
- Janvier, B., Testu, F. 2005. « Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans », *Enfance*, n° 57, p. 155-170.
- Jorro, A. 2004. « Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations ». Symposium : *La réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves : points communs et spécificité disciplinaires*, AIRDF, Québec (CD-ROM).
- McNeill, D. 1992. *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. 2000. Growth points in thinking-for-speaking. In: D. McNeill (dir.), *Language and gesture*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 141-161.
- Ministère de l'Éducation Nationale, B.O n°2 du 13/01/2011 : « Formation à la tenue de classe des professeurs et CPE stagiaires et des personnels enseignants et d'éducation des établissements relevant du programme CLAIR ».
- Peroz, P. 2010. *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle, pour une pédagogie de l'écoute*. (Futuroscope Cedex.) Canopé Editions.
- Prouchet, M. 2008. « Le double entonnoir ». Centre Académique Michel Delay - Outils d'accompagnement Action Formation Recherche.
- Ria, L. (dir.) 2016. *Former les enseignants au XXI^e siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Sperber, D., Wilson, D. 1989. *La Pertinence*. Paris : Éditions de Minuit.
- Tardif, M., Lessard, C. 1999. *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Tellier, M. 2012. Former à l'étude de la gestualité : réflexions didactiques. In : R. Vion et al. (dir.), *La corporalité des langues*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, p. 73-86.
- Traverso, V. 2009. *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Vanderveken, D. 1992. « La Théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation ». *Cahiers de linguistique française*, n°13, p. 8-61.
- Vion, R., Giacomini, A., Vargas, C. (dir.) 2012. *La corporalité du langage*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

Note

1. Cet article est le résultat d'une conception duelle, des apports de terrain à nos analyses croisées, et d'une rédaction commune d'Isabelle Monin et Damien Deias.