



## **MULTIMODALITÉ (GÉRER LA)**

Azaoui, Brahim  
Maître de conférences en didactique  
des langues et du FLE/S  
Université de Montpellier/LIRDEF

Blanc, Nathalie  
Maîtresse de conférences en Sciences  
de l'éducation et de la formation  
INSPE/Université Lyon 1/ICAR UMR 5191

### **Constats et enjeux de terrain**

« Mon corps est et restera neutre ». Ainsi répondait un enseignant stagiaire à un questionnaire élaboré par Azaoui sur la place du corps dans l'enseignement (Azaoui/Tellier 2018). Un tel témoignage révèle l'illusion rassurante qu'un corps constitue un objet maîtrisable. Il n'y aurait rien de bien dommageable à cela s'il ne s'agissait d'un témoignage d'un enseignant dont le corps constitue une des ressources pédagogiques premières. Le corps (gestes, proxémie, posture, etc.), ainsi que la voix et les supports matériels (tableau, affiches, fiches d'activités, vidéo, etc.), constituent autant de ressources sémiotiques pédagogiques avec lesquelles les élèves peuvent interagir dans l'élaboration du sens du message coconstruit avec l'enseignant.

Il semble exister l'illusion d'une transparence sémiotique en contexte pédagogique endolingue. Si une telle

illusion se vérifie en contexte endolingue, quid des situations de communication exolingue que constituent les classes de langues vivantes (FLS, LR, LVE) et toutes situations d'apprentissage en contexte bi-plurilingue (Clil-Emile, immersion, enseignement bilingue, etc.) ? Quel usage est fait de ces supports multimodaux ? Comment sont-ils pensés par les enseignants ? Quelle réception en est faite par les élèves ? Comment accompagner les enseignants dans la construction de savoirs à mobiliser en action ?

Domaine en vogue depuis au moins les années 1950 (Azaoui 2019), le champ de la multimodalité s'intéresse aux « modalités [de communication et d'action] productrices de sens dans les interactions sociales » (de Saint-Georges 2008 : 120). Le corps (gestualité, regards, postures, mimiques faciales, etc.), l'espace, les objets, les images, le langage verbal et paraverbal, ainsi que toutes les formes de communication propres aux technologies numériques (clavardage, émoticônes, ponctuation, etc.) sont des exemples de modalités différentes qui peuvent se combiner pour construire du sens (Rivière/Blanc 2019). Dès lors, la compréhension de l'articulation entre différentes ressources propres aux situations et leur rôle dans la construction du sens des actions éducatives est essentielle (Kress *et al.* 2001, Kress 2019, Tellier/Cadet 2014, Blanc/Griggs 2010), et va nous intéresser tout particulièrement en contexte bi-plurilingue (de Saint George *et al.* 2017, Azaoui 2021a, Blanc 2014).

## Définition

En contexte francophone le terme *multimodalité* est souvent associé à l'étude du langage oral et aux différentes modalités signifiantes qui lui sont attachées : la prosodie, les regards, les postures mimo-gestuelles (par exemple, Coletta 2004), tandis que le terme plurisémioticit   réfère à la prise en compte des supports écrits, iconiques, audio, vidéo et numériques

comme constitutifs de l'interaction dans une approche plus sémiotique et moins verbo-centrée. *Multimodality* est le terme générique en usage en contexte anglophone (Guichon/Tellier 2017, Rabatel 2010) même si nous retrouvons cette conception du terme également chez des auteurs français (Cadet 2014).

##   clairage par les spécialistes

Sans rechercher l'exhaustivité, nous pouvons convenir que la multimodalité offre l'opportunité de s'extraire d'un logocentrisme auquel la réflexion didactique, à tout le moins, s'est longtemps limitée en dépit de travaux pionniers sur le corps tels que ceux de Pujade Renaud (1983), ou de Landsheere et Delchambre (1979), pour ne retenir que les travaux francophones. Très tôt, les travaux menés dans divers champs (Goodwin 1981 ; G  lich/Mondada, 2004 ; Winkin 1981 ; Jousse 1969 ; Varela 1991) convergent pour souligner une réalité : les interactions dépassent le simple usage du langage oral réduit à sa dimension verbale. Une telle conception entre en dialogue avec la recherche sur le plurilinguisme qui invite tout autant à délaisser une vision homogène de la réalité (de Saint George *et al.* 2017 ; Azaoui 2021a), qui serait limitée à une norme linguistique, une modalit  , au profit d'une prise en compte du multiple et du divers inhérent à toute communication, qu'il relève des langues – incluses les variations intralinguistiques – ou des ressources sémiotiques.

Pour ce qui est des ressources pluris  miotiques (Rabatel 2010) ou picturales (Cadet 2014), Azaoui et Matheu (2017) et Hidden, Leclère & Uribe (2020) ont montré respectivement comment l'utilisation du tableau contribuait à la construction des savoirs et de l'identité de scripteur en français langue seconde avec des élèves allophones d'une part, et en quoi la matérialité de l'étayage grammatical, sous forme d'« arbre des mots » ou de « lunettes de négation », favorisait le travail de fixation et conceptualisation de notions linguistiques.

Quant aux recherches portant sur le corps, nous pourrions distinguer globalement les études portant sur la proxémie et les gestes. Le champ de la proxémie, qui renvoie à la distance interpersonnelle et aux déplacements, est un des parents pauvres des travaux s'intéressant à la multimodalité des gestes professionnels. Si les travaux pionniers de Hall (1966) ont permis de poser les jalons d'une réflexion sur l'importance de cette dimension non verbale dans les interactions, la didactique lui a consacré encore peu de travaux, a fortiori en didactique des langues (Didier 2014 ; Azaoui 2019b). Cela étant, selon les résultats des travaux dans ce domaine menés en classe de primaire ou de langues (Azaoui 2019b ; Moulin 2004 ; Forest 2006 ; Didier 2014), la proxémie revêt une dimension psycho-affective non négligeable dans la relation pédagogique entre enseignant et apprenants, participe à la chronogenèse des séances, tout comme à l'autonomisation des élèves.

De même, les gestes manuels contribuent à l'ensemble du multi-agenda de l'enseignant (Bucheton/Soulé 2009) ; leurs fonctions pédagogiques (Tellier 2006) sont multiples en ce que les gestes participent à la gestion des interactions, aux processus d'évaluation ou à l'étayage (Blanc 2014) mais également à la dimension émotionnelle de l'enseignement (Ferra-Tavares, 1999). Dans le cadre de l'enseignement des langues ou en langues, et à la suite de Cadet et Tellier (2007), il est possible de dégager d'un côté des gestes pour enseigner, qui sont surtout des gestes coverbaux dans la mesure où ils accompagnent principalement le discours voco-verbal de l'enseignant, des gestes à enseigner. Ces derniers relèvent de la catégorie des emblèmes, gestes conventionnels universels (le V de victoire) ou spécifique à une communauté linguistique et culturelle donnée (Calbris/Montredon 1989). Par exemple, en France, il est possible de rencontrer ou réaliser un geste circulaire de la paume de la main sur le ventre pour signifier « avoir faim ». Il peut être intéressant de les intégrer dans le contenu pédagogique à transmettre en cours de/ en langue, tout en veillant à éviter toute es-

sentialement de la langue et de la culture enseignée par une stéréotypisation de ses locuteurs. Leur traitement peut également relever plus largement d'un travail sur une approche multimodale des compétences linguistiques en réception (Azaoui 2021b).

Kress a développé sa théorie de « sémiotique sociale appliquée à la communication » à partir de l'étude des signes et de la fabrication du sens par les signes, des modes et de la composition multimodale. L'apprentissage serait ainsi le résultat d'un travail sémiotique qui se réalise par l'engagement d'un apprenant pour un aspect du monde au centre de son attention. Pour lui, le processus d'apprentissage englobe donc des changements permanents de ressources et de compétences sémiotiques chez l'individu, qui conduisent à une reconstruction de son identité (Kress 2019). Partant de cette théorie, il propose une « pédagogie de la reconnaissance » en éducation qui vient s'opposer à la logique d'évaluation, et qui invite les éducateurs à reconnaître tout le travail sémiotique réalisé par les élèves en s'attachant à repérer les signes d'apprentissage et les signes d'engagement (ou de désengagement) comme traces, indices de ce travail sémiotique. « Kress suggère qu'il devient possible de donner de la valeur à tout ce que l'élève exprime, même si cette expression prend des formes non canoniques » s'appliquent à démontrer de Saint George *et al.* (2017 : 5) qui font converger les travaux sur le plurilinguisme et ceux sur la multimodalité.

### **Gestes professionnels en contexte scolaire bilingue**

Ces deux entrées sont d'ailleurs au cœur de la thèse réalisée par Azaoui (2014a), seule étude comparative à notre connaissance qui permet de distinguer des gestes professionnels multimodaux propres au contexte bilingue ou exolingue. L'auteur a plutôt démontré une quasi-similitude en termes de nombre de gestes et de mots entre les contextes endolingue (FLM) et

exolingue (FLS). Si les enseignantes de son étude adaptent à peine leur discours multimodal sur le plan quantitatif, la façon dont ces phénomènes sont mis en œuvre est en revanche distincte. Ainsi, la spécificité du contexte exolingue conduit à construire une relation interpersonnelle multimodale plus marquée avec des élèves allophones lors des félicitations (Azaoui 2014b) par l'usage d'émblèmes, de sourires ou de mimiques faciales. Il existe une mise en scène des félicitations pour valoriser la réussite des élèves allophones : l'enseignante semble féliciter davantage en fonction de la perception qu'elle a des besoins psycho-affectifs des élèves que de leur performance réelle. Gardons à l'esprit que la prise de parole en langue vivante est, plus que dans d'autres cours, une véritable prise de risque qui requiert de gérer une potentielle insécurité linguistique. Rassurer, encourager et féliciter la moindre intervention contribue à construire une atmosphère rassurante.

Le processus d'étayage en contexte exolingue est également porté par la multimodalité du geste professionnel. Dans leur étude de la matérialité de la négation sous forme de lunettes, Hidden, Leclère & Uribe montrent comment « l'outil matériel contribue à donner au geste métaphorique<sup>1</sup> initial une portée plus iconique » (p. 234) : la visualisation qu'autorise le support matériel contribue à une appréhension concrète d'une notion. De même, les gestes manuels, dans leur fonction d'information (Tellier 2006), concourent à faciliter la compréhension du message en désambiguïsant gestuellement le terme employé ou en participant au travail de relance pour attirer l'attention de l'apprenant sur l'information à reformuler (Azaoui 2016). L'association geste/tableau constitue un double étayage muet (Bouchard 1998) au service de l'autonomisation des élèves.

1. Pour faire simple, disons que le geste métaphorique représente un signifié abstrait alors que le geste iconique symbolise un objet, une action ou une figure concrète (un ballon, la forme « rond »...).

## Bibliographie

Azaoui, Brahim (2021a). Entrer dans le langage par le plurilinguisme et la multimodalité. Le projet des mères conteuses dans une école maternelle REP+. Dans : A. Corvaglia et F. Wolff-Mandroux (Dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes* (p. 51-64). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Azaoui, Brahim (2019c). Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel. Dans : A. Masure-Palandre et I. Colon de Carvajal (Dir.), *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition* (p. 181-209). Grenoble : UGA Éditions.

Azaoui, Brahim (2014a). *Coconstruction des normes et contextes scolaires. Analyse multimodale de l'agir enseignant*. Thèse de doctorat non publiée. Montpellier : Université Paul Valéry.

Blanc Nathalie & Griggs Peter (2010), « Reformulations et apprentissages dans le contexte pluri-sémiotique d'une classe de langue étrangère », *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, A. Rabatel éd., Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, p. 169-189.

Blanc Nathalie (2014) « Artefacts, supports et multimodalité, médiation aux apprentissages linguistiques à l'école : de la langue aux savoirs », *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement*, M. Leclère et J.-P. Narcy-Combes éd., Paris, Riveneuve, p. 177-193.

Cadet Lucile et Tellier Marion (2007). *Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de langue étrangère : réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. Les cahiers de Théodile*, 7, 67-80.

De Saint George, Ingrid ; Garofalo, Véronique ; Weyer, Dany (2017), *Plurilinguisme et multimodalité : les dilemmes de l'enseignant débutant en contexte linguistiquement hétérogène. Forumlecture*, 1, 1-22.

Hidden, Marie-Odille ; Leclère, Malory &

Uribe, Laura (2020). Conduites d'étayage dans une séquence de grammaire en UPE2A : les outils didactiques au coeur de la multimodalité des pratiques enseignantes. Dans C. Mendonça Dias ; B. Azaoui & F. Chnane-Davin (Dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 217-236). Limoges : Lambert Lucas.

Kress, Gunther (2019). L'apprentissage en tant que travail sémiotique. Vers une pédagogie de la reconnaissance. Dans V. Rivière et N. Blanc (dir.). *Observer l'activité multimodale en situations éducatives : circulations entre recherche et formation* (p. 23-48). Lyon : ENS Éditions.

Tellier, Marion et Cadet, Lucile (dir.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des Langues.

### **Pour aller plus loin**

Mazur-Palandre, A. & Colon de Carvajal, I. (Dir.), *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. Grenoble : UGA Éditions. <https://books.openedition.org/ugae-ditions/10866?lang=fr>

Rivière, V. & Blanc, N. (2019). *Observer l'activité multimodale en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*. Lyon : ENS Éditions.

Wiesner, E. & Sales Cordeiro, G. (Coord.) (2017). *Forumlecture, 1. Multimodalité : matérialité du langage, interaction et formes spécifiques de production de sens*. En ligne : <https://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=1&year=2017>

### **D'autres entrées de l'Abécédaire**

*Coopérer au sein de la classe*

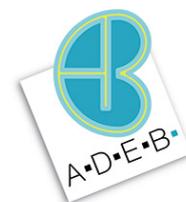
*Étayer*

*Reformulation*

*Remédiation*

### **Référence à citer**

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. <http://www.adeb-asso.org>