

GESTES ET PRATIQUES DE CLASSE : QUEL ÉCOSYSTÈME SE CONSTRUIT DE LA FICTION À LA RÉALITÉ, ET RÉCIPROQUEMENT ?

ISABELLE MONIN

Université de Bourgogne, U.R. 4178 CPTC¹

Résumé : Cet article est constitutif d'une recherche à spectre plus large, qui a pour objet d'observer et d'analyser les gestes à l'œuvre au sein de pratiques de classe afin d'améliorer la formation des enseignants. Nous étudierons ici comment l'ensemble de ces gestes participent d'une écologie du langage, en montrant que l'articulation entre langage verbal et non-verbal érige une tension palpable entre le professeur et le groupe-classe, entre leurs pouvoirs et autorités respectives, sans cesse à la recherche d'équilibre entre émancipation personnelle et postures normatives au sein du groupe. En comparant des scènes de fiction² célèbres à une situation de classe réelle vécue par un jeune enseignant-stagiaire, nous focaliserons notre attention sur la manière dont l'enseignant incarne, par ses gestes, la difficulté du pilotage de la classe, aux prises avec une multitude d'interactions générées par plusieurs situations d'énonciation simultanées.

Mots-clés : Gestes, gestion de classe, autorité des enseignants, énonciation, pragmatique, écolinguistique

INTRODUCTION

Le geste est-il une forme écologique de langage au sein des pratiques de classe, dans le sens où elle permet de transmettre une information à moindre coût linguistique et simultanément à d'autres ? Comment s'incarne la posture d'autorité de la fiction à la réalité, et de la réalité à la fiction ? Nous étudierons dans cet article la scénographie particulière de situations de classe, la manière dont s'adaptent les élèves et les enseignants – incarnant davantage un rôle qu'un individu singulier – à cet écosystème spécifique, dans deux scènes de films

¹ Nous remercions les relecteurs pour leurs remarques et suggestions.

² Cet article se focalisera uniquement sur deux extraits de films, mais une version augmentée de cette recherche, analysant également des passages de romans, est en cours et sera publiée en 2026.

célèbres et dans la réalité contemporaine, chez un enseignant débutant dans une classe de maternelle.

Nous verrons que, contrairement aux scènes fictionnelles, exclusivement focalisées sur des postures d'autorité et la supériorité hiérarchique ou culturelle du professeur, la réalité campe l'enseignant dans des postures plus égalitaires, visant à l'engagement dans la tâche de manière bienveillante, malgré un équilibre fragile au sein de la classe, en termes de confrontation de pouvoirs entre élève et professeur, ou le sujet enseignant divisé entre lui et lui-même, dont les gestes pilotent la classe en même temps qu'ils trahissent ses hésitations et ses affects, camouflés et non verbalisés.

1 L'ÉCOLE, UN ÉCOSYSTÈME SPÉCIFIQUE : DES RÈGLES ET DES CODES

L'école construit et constitue elle-même une *écologie* particulière, un entre-deux mouvant entre le familier (*oīkoς /oīkos* : « maison », « habitat ») et l'étrange, au sens étymologique du terme (*extraneus* : « du dehors, extérieur ; qui n'est pas de la famille, du pays, étranger »). En France, le ministère de l'Éducation nationale établit des textes institutionnels (programmes officiels, Socle commun de connaissances, compétences et culture, documents d'accompagnement) qui fondent les principes d'une école poursuivant un triple objectif d'intégration. En effet, elle fait en sorte d'inclure l'individu au sein d'une collectivité, en favorisant l'apprentissage des codes de cette vie collective – langages compris –, au sein d'une culture commune, et elle prépare l'ensemble de son parcours de formation en favorisant l'incarnation d'un ou plusieurs statuts correspondant aux attentes de la société.

Pour ce faire, l'institution met à disposition des usagers un espace à la fois géographique, temporel et linguistique partagé, particulièrement encadré et hiérarchisé, dans lequel chacun doit prendre place, enfant comme adulte, apprenant comme enseignant, ce que nous nommerons ici son *écologie*. C'est à cette condition suffixale que le socle communicationnel propre à l'école, à la fois inclusif et exclusif – nous reviendrons sur ce point –, enrobe la manière dont les individus au sein d'un « habitat » hors-foyer familial doté de *λόγος/ lógos* « parole », « discours », « raison », etc., agissent et évoluent au sein d'un environnement en adéquation relative avec celui qui leur est familier en dehors des murs de l'école (Bautier, 1995).

Or, malgré toute l'ambition égalitariste des acteurs de l'école, il est encore constaté (Bucheton, 2014) que, paradoxalement, subsiste une communication inégalitaire au sein d'une classe : que ce soit en nombre d'intervenants, en termes de statut, de règlementation, de distribution de la parole et sa potentielle monopolisation par l'enseignant. Quoi qu'il en soit, ce dernier doit organiser la vie sociale du groupe pour mener ses élèves sur la route de 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. Si nous pouvons dire que les apprentissages des élèves ne se réalisent qu'au travers des interactions nécessairement initiées par le maître, ce dernier doit incarner une forme de communication complexe à la fois verbale et non-verbale, avec le groupe classe, ainsi qu'avec chaque individu : il doit à la fois réguler les échanges et éviter l'excès de subjectivité. Mais comment cela est-il possible concrètement ? Si les œuvres de fiction sont scénarisées, l'enseignant débutant se trouve, lui, en proie à une multitude de stimuli/réactions non prévus, d'émotions, etc., devant gérer dans une temporalité de l'instant, un « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton & Soulé, 2009), dont la difficulté se trouve lisible dans ses gestes.

1.1 GESTES ET MOUVEMENTS

« Le mouvement est notre premier enseignant et le plus naturel. » (Dennison, 2010). Selon le dictionnaire Littré, le mouvement est une « action par laquelle un corps ou quelqu'une de ses parties passe d'un lieu à un autre, d'une place à une autre ». Toutefois, la définition peut différer selon la langue et peut engendrer des problèmes de traduction et donc de terminologie, ce qui nous importe dans le cadre d'un projet de recherche européen tel que le nôtre³. Ainsi, lisible dans le *TLFi*, le terme français de « gestuelle » est utilisé pour désigner « l'ensemble des gestes propres à une personne ou à une activité donnée » (*TLFi*, d'après Lafon, 1969), ou « l'ensemble des gestes expressifs considérés comme des signes » (*TLFi*, d'après Giraud-Pamart, Nouv. 1974). Sa traduction en anglais est « *gestures* », tandis que le français « geste » est plutôt traduit par « *motion* » ou « *movement* », ce qui peut prêter à confusion. Nous parlerons donc bien ici de « gestes », donc nous préciserons la typologie au §1.3.

Expliquons-nous : le geste est un mouvement du corps (et pas uniquement de la main), volontaire ou non, qui possède différentes fonctions : une fonction communicative, où les émotions jouent un rôle important, une fonction culturelle, et une fonction cognitive. De son côté, le mouvement possède une fonction principalement motrice, même s'il arrive qu'il ait une fonction esthétique comme dans les représentations de spectacles vivants. Contrairement au mouvement dont il fait partie, le geste est porteur de significations interprétables (Kostka, 2000). De là vient la différence entre la gestétiqe, qui étudie ce qui bouge, et la gestémique qui étudie ce que cela signifie : par exemple, : *contracter ses muscles zygomatiques vs sourire* (Cosnier, 1997, d'après Pike, 1977).

³ Projet Campus-France Osmose : « Geste mental, geste verbal », en collaboration avec l'université de Riga en Lettonie. Voir, à ce sujet : Deias & Monin (2024) et Bajrić & Monin (2024).

Kendon (1994), quant à lui, décrit les gestes comme des mouvements de mains qui accompagnent le discours et communiquent l'information aux auditeurs. Il distingue les gestes communicatifs des gestes « extracommunicatifs⁴ » et les subdivise en trois catégories : les gestes autocentrés (se gratter, se toucher les cheveux...), ludiques (jouer avec un stylo, avec une cigarette...) et de confort (arranger ses vêtements, changer de position...). Les gestes communicatifs sont produits dans l'intention de servir et d'assurer une fonction coordinatrice de l'échange. Par exemple, lorsqu'ils appuient ce qui est dit, ils contribuent à l'interaction orale soit en illustrant, soit en complétant les informations véhiculées verbalement (Tellier, 2009).

Ces différents modèles interprétatifs nous permettront d'élaborer une analyse des gestes à l'œuvre dans l'écosystème particulier de la classe, de la fiction à la réalité. Nous y ajoutons le regard de Gamba Kresh (2021), qui a étudié le geste comme vecteur d'apprentissage, qui se demande si, même si le mouvement « ex-pressif » se trouve tourné vers l'extérieur, le geste peut effectuer le chemin inverse en « im-primant » l'information afin de l'utiliser dans un processus d'apprentissage.

Nous verrons dans les paragraphes suivants que le geste visible en classe complète et appuie une expression verbale, ou trahit une expression non verbale dissimulée, consciente ou inconsciente, indices à saisir de la même manière que les marqueurs linguistiques (Culioli, 2011).

1.2 GESTES ET SCÉNOGRAPHIE DE CLASSE : ENTRE FICTION ET RÉALITÉ, QUI IMITE QUI ?

Nous avons souhaité étudier les gestes des enseignants au sein de différentes scénographies de classe, pour observer comment la gestuelle – ou la gestualité – participe à la fonction coordinatrice des échanges et leur écologie. Au sein de l'écosystème de sa classe, pour le professeur, il ne s'agit pas seulement d'émettre des énoncés, mais de s'assurer qu'ils sont reçus et d'évaluer – en amont, en temps réel et après-coup – la manière dont les interlocuteurs les comprennent et les interprètent : la qualité de son enseignement en dépend.

Ce qui est particulièrement difficile, c'est que l'enseignant est seul face à son groupe d'élèves, et qu'il doit organiser les prises de parole en prenant en compte le dispositif particulier d'interactions de la classe et ses objectifs didactiques et pédagogiques. Ainsi, ce qui a été étudié par les chercheurs précités dans le cadre d'interactions dialogiques au sens traditionnel, par exemple, les dispositifs mimo-gestuels qui donnent lieu à la « synchronie interactionnelle » de Condon & Oogston (1966), doit être adapté à ces situations de communication multicéphales non naturelles. En effet, « l'alternance des tours de paroles » qui caractérise le

⁴ Le terme « extracommunicatif » utilisé par Kendon (1994) a été introduit préalablement par Cosnier & Brossard (1984) en parlant des gestes involontaires.

dialogue en milieu naturel n'est pas conventionnelle au sein d'une classe, et les procédés non verbaux (Duncan & Fiske, 1977) magistraux sont indispensables à la gestion de la classe (Deias & Monin, 2024). Cependant, entre faire parler et faire taire, l'enseignant se retrouve quotidiennement dans une situation sensible et délicate dont il faut sans cesse bouger le curseur, et son autorité institutionnelle ne suffit plus à imposer ses directives.

Ainsi, selon Kendon (1985) le geste est un moyen qui permet de surmonter plusieurs types de contraintes externes au locuteur, que nous reproduisons ci-dessous :

- Physico-acoustiques, pour relayer la parole quand le bruit rend difficile sa réception ;
- Sociales, pour compléter un énoncé dans lequel quelque chose qui n'est pas complètement acceptable du point de vue social est en train d'être dit ;
- Sémantiques, pour désambiguïser un mot/propos ;
- Pragmatiques, pour clarifier ce dont on est en train de parler en pointant quelque chose dans l'environnement ;
- Langagières, pour donner une dimension supplémentaire du sens à ce qui est dit (forme, taille, localité, etc.).

Si nous comparons des scènes de classe extraites d'œuvres de fiction et des situations de classe réelles, nous verrons, non seulement que les gestes sont indispensables et adjudicants de la parole, mais que leur importance est accentuée et détournée dans la fiction. La focalisation n'est pas la même, malgré le souci de réalisme : les comportements réels et réellement efficaces des enseignants ne sont pas visibles ni soulignés, alors que certaines attitudes mises en scène procèdent d'une construction ridiculisée ou valorisée de l'image du professeur. On en vient à se demander pourquoi certains gestes fictionnalisés sont ainsi soulignés, manifestement à partir de l'œil de ceux qui les mettent en scène... à partir de leur propre vécu scolaire ? Mais la date de leur vécu n'est jamais contemporaine à la mise en scène de leurs œuvres, ce qui trahit parfois un règlement de comptes idéologique sous-jacent ou une nostalgie non dissimulée.

Par conséquent, il ne s'agit pas le moins du monde de faire naître une quelconque polémique à ce sujet, mais plutôt de formuler une hypothèse qui pourrait nourrir l'interprétation de ces choix et nous faire progresser sur le terrain, sans pour autant succomber à la tentation d'imiter les gestes des personnages idéalisés, au risque de fragiliser davantage une écologie sensible. Dans la fiction, l'artiste recrée, reconstruit une scénographie scolaire tronquée et sélectionnée pour son objectif artistique et communicationnel : son message peut être symbolique, philosophique, social, etc. Il se place donc dans une temporalité située *a-posteriori* des événements, en *réception*, accentuée et tronquée par le temps et les mécanismes de la mémoire épisodique (Lieury, 2004).

Dans la réalité, l'enseignant se trouve en *émission*, dans une forme d'encodage progressif d'une énonciation particulière qui cherche à s'améliorer sans cesse. Ainsi, les gestes – plus que la communication verbale – permettent le dédoublement énonciatif de la *personne*, et permet de libérer une subjectivité tacitement interdite en contexte professionnel.

1.3 SITUATIONS D'ÉNONCIATION SIMULTANÉES ET OBSERVATIONS

Dans ce paragraphe, nous rappellerons les particularités énonciatives d'une situation de classe, et présenterons notre typologie de codage correspondante, qui a vocation à évoluer⁵.

L'*écologie* scolaire consiste à réunir ensemble, dans un lieu fermé, plusieurs groupes distincts sous la conduite des maîtres. Ainsi, au sein d'une classe, un adulte se trouve face à plusieurs enfants ou adolescents, physiquement debout et en mouvement face à des élèves dont on attend généralement une posture assise et relativement statique. Les échanges qui s'y jouent sont codifiés, non naturels, dans la mesure où la communication scolaire ne cesse « d'enfreindre les règles conversationnelles » élémentaires (Bucheton, 2014), à savoir :

- Des injonctions permanentes par un seul individu qui cherche paradoxalement un engagement sincère dans la tâche ;
- La monopolisation de la parole par un seul individu (50 % à 70 % par l'enseignant) ;
- Le principe tacite de non-agression, alors que l'asymétrie hiérarchique et numéraire est plutôt propice à la confrontation.

Pour l'analyse des situations sélectionnées pour cet article, nous proposons le codage suivant, en prenant en compte six catégories numérotées :

[1] Situations d'énonciations/Adresses

Nous avons identifié six sous-catégories d'adresse, qui correspondent aux différentes situations d'énonciations parallèles, successives ou simultanées, de rôle à rôle⁶ :

⁵ Un numéro thématique visant à proposer une typologie harmonisée des gestes (Monin, Paniz & Vladimirska, à paraître) est en cours de préparation. Cette dernière sera opérationnelle courant 2025 à l'issue du projet Campus-France Osmose : « Geste mental, geste verbal », en collaboration avec une équipe de l'université de Riga, dirigée par Elena Vladimirska.

⁶ P = Professeur ; GC = Groupe Classe ; E = Élève ; < = *s'adresse à* ; 0 = *pas de réponse* ; BC = Brouaha Communicant ; +/- = réussite/échec de la communication

- > De l'enseignant au groupe classe (+ addition d'individus) : P > GC (+E) < 0 ; +/-
- > De l'enseignant à un ou plusieurs élèves précis (+ groupe classe) : P > E (+GC) < 0 ; +/-
- > D'un élève à l'enseignant (+ groupe classe) : E > P (+ GC) < 0 ; +/-
- > Du groupe classe à l'enseignant : GC > P
 - réactions individuelles mais indifférenciation collective
 - brouhaha communicant : BC (refus de « l'espace partagé »)
- > Les élèves entre eux : E1 > E2 (etc.) (+ P) < 0 ; +/-
- > Émotions personnelles de chacun à « faire taire », parfois visibles : P > GC (+E) < 0

Figure 1. Catégories d'adresse codées

- [2] **Posture gestuée** : Cette sous-catégorie soulignera la posture physique des individus, les uns par rapport aux autres.
- [3] **Prosodie, courbes intonatives** : Celle-ci décrira la prosodie liée à la retranscription de la parole correspondant aux captures d'écran, lorsqu'elle est pertinente.
- [4] **Orientation/mouvements du regard** : Nous indiquerons, par cette sous-catégorie, l'orientation et les mouvements du regard, en « synchronie interactionnelle » ou non.
- [5] **Gestes et attitude corporelle** : Nous nommerons sous ce code les gestes représentationnels ou non.
- [6] **Mimiques faciales** : Nous décrirons ici les mimiques faciales de l'enseignant, et ce qui s'y joue.

2 LES GESTES DANS LES SCÈNES DE CLASSE FICTIONNELLES

Nous avons choisi plusieurs scènes fictionnelles relativement célèbres, afin d'observer la manière dont sont mis en scène les gestes des enseignants. Nous intégrerons à cet article des captures d'écran que nous décrirons et nous utiliserons à cet effet le codage décrit précédemment.

2.1 « ENTRE LES MURS⁷ », LE RÉALISME SCÉNARISÉ

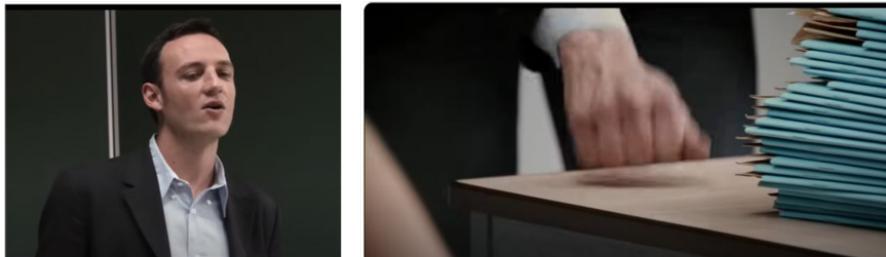
Nous avons choisi cet extrait, tout d'abord pour le titre lui-même, qui suggère immédiatement le huis-clos de la classe, mystérieux, qui comporte ses propres codes, presque d'emblée hostiles, malgré une configuration censée favoriser les interactions. Ce film, issu du roman du même nom, se veut réaliste, notamment parce que l'enseignant et les élèves l'étaient à ce moment-là dans la réalité. Cependant, l'ensemble de l'histoire est scénarisé, et les élèves ne jouent pas vraiment leur propre rôle, mais des « types » d'élèves, ce qui biaise d'emblée le réalisme affiché. Ainsi, la tension mise en scène se trouve exacerbée dans

⁷ *Entre les murs*, de Laurent Cantet, 2008, d'après le roman de François Bégaudeau du même nom, paru en 2006, qui joue son propre rôle.

la fiction, le jeu reste jeu, et c'est d'ailleurs ce qui est indiqué dans le *synopsis* officiel, que nous reproduisons ici :

François Marin est un jeune professeur de français d'une classe de 4^e dans un collège réputé difficile du 20^e arrondissement de Paris. Il devra « affronter » (*nous soulignons*) ses élèves. François n'hésite pas à sortir du cadre académique et à pousser les adolescents jusqu'à leurs limites afin de les motiver, quitte à prendre parfois le risque de l'excès.

Dans ce film, plusieurs extraits s'avèrent intéressants en termes d'*écologie* de classe, en voici un premier, qui met en scène la difficulté de l'entrée en classe et la demande de l'attention du groupe en début de cours, au collège, notamment lorsque les élèves sont déjà installés et que c'est l'enseignant qui doit entrer dans la classe (et non l'inverse) : le pouvoir de celui (ceux) qui *autorise(nt)* à entrer *entre les murs* est inversé, ce qui augmente le risque de complications.



[1] : P > GC < - (brouhaha communicant : opposition, refus)

[2] Debout [3] « Hé, hé, hé, ooooh ! », se penche, [5] (sémantique : injonction au silence) frappe trois fois sur le bureau... « on se calme, maintenant » [3] (courbe descendante)

Figure 2. Captures d'écran extraites du film *Entre les murs*, gros plans visage et poing, et codage

L'enseignant demande le silence en élevant la voix pour couvrir celle des élèves. Il s'agit d'une scène de fiction réaliste, mais dont la mise en scène se focalise sur l'enseignant, par le biais de gros plans, sur ses gestes : dans un premier temps, le visage, qui souligne la solitude du professeur face au groupe bruyant, une manière pour eux de se positionner dans une posture de refus et de prendre le pouvoir. Ensuite, le poing sur la table traduit la difficulté de l'enseignant à imposer son autorité par son seul statut et le langage articulé, quasi-inexistant dans cette scène : la présence physique du professeur ne suffit pas, ses interjections non plus, il frappe donc sur le bureau, et formule enfin une phrase complète injonctive. Ici, dès le début du cours, il s'agit bien d'un « affrontement », entre un enseignant seul, qui cherche à obtenir une forme d'obéissance et d'engagement des élèves, qui, eux, adoptent des attitudes de remise en question permanente de l'autorité. Ce choix des gros plans illustre le

malaise et la solitude de l'enseignant face à un groupe d'adolescents en milieu difficile, ainsi que la confrontation des pouvoirs. L'enjeu pour lui sera donc d'affirmer son autorité afin d'atteindre ses objectifs d'enseignement, voyons de quelle manière tout ceci est montré, avec cette deuxième scène.



Figure 3. Captures d'écran extraites du film *Entre les murs*, geste représentationnel déictique, et codage

Ici, le professeur est représenté comme ayant gagné en assurance, vis-à-vis à la scène précédente, et la vignette de gauche le montre bien : une posture debout, au milieu des élèves assis, qui le regardent, malgré la posture relâchée de l'élève, défiant, qu'il interpelle en le désignant du doigt. Conformément à ce qu'indique Duvillard (2014), la manière dont il utilise ses mains et ses bras pour appuyer ses propos illustre son assurance :

Un angle minimal doit être respecté entre les bras et le corps, si l'on veut donner l'impression d'un minimum de confiance en soi. Plus la main et le bras s'émancipent du corps, plus ils s'éloignent de ce réflexe étiqueté de vouloir rester collé au corps, plus l'orateur donne l'impression qu'il a de l'assurance. Les mains prennent alors une sorte d'indépendance, elles deviennent un formidable désinhibiteur de la parole en l'anticipant et la prolongeant voire l'explicitant (Duvillard, 2014 : 161).

Il effectue un geste de monstration en direction d'un seul élève désigné, à qui il s'adresse, et qui réplique, lui, par une posture de semi-acceptation de la règle : il est assis mais se balance sur sa chaise et mâche un chewing-gum. La tension est palpable, mais l'enseignant va reprendre le contrôle sur l'ensemble du groupe en excluant symboliquement l'élève perturbateur du groupe-classe, par sa répartie

verbale, appuyée par des gestes inclusifs du groupe et autosynchrones. En effet, il s'adresse, certes à cet élève en particulier, mais également aux autres élèves, en disant : « Souleyman, si seulement tu pouvais écrire des choses aussi intéressantes sur ta feuille que sur ton bras, ce serait extraordinaire ! »



Figure 4. Captures d'écran extraites du film *Entre les murs*, gestes d'animation, et codage

L'enseignant accompagne son propos de gestes d'animation, marqueurs du discours, non représentationnels, les deux mains ouvertes en direction de l'élève, montrant par ce geste qu'il englobe aussi les autres dans la situation d'énonciation. Il effectue ensuite un geste iconique, car il se touche le bras, mimant en miroir le geste précédent de l'élève, ce qui recentre le propos sur l'élève directement, que les autres élèves regardent comme un seul homme : c'est élève qui se retrouve alors seul contre tous. À ce moment-là, l'élève cesse de mâcher son chewing-gum, baisse les yeux, et ne répond rien : l'enseignant a donc ici gagné la confrontation, issue non certaines dans la réalité.

Le film se veut réaliste, inspiré de faits réels, joué par des élèves réels, mais il reste scénarisé. Il montre ainsi quelques clichés de postures d'enseignants et des collégiens d'un établissement en zone d'éducation prioritaire. Dans ce film, l'image de l'enseignant, même s'il rencontre des problèmes de gestion de classe au début, est accompagné dans l'évolution de sa posture par la caméra, jusqu'à ce qu'il remporte l'ensemble des confrontations et remplisse sa mission d'enseignement. Le paradoxe, c'est qu'il y parvient en faisant parfois preuve d'une insolence qui surpasse celle de ses élèves – envers eux et certains de ses collègues –, ce que l'on interprète davantage comme un faire-valoir individuel que comme un modèle de savoir-faire professionnel concrètement duplicable en formation.

2.2 TRUFFAUT OU LE STATUT HÉGÉMONIQUE DU MAÎTRE

L'une des scènes de classe issues d'un film célèbre au cinéma nous a semblé intéressante à titre de comparaison, dans la mesure où elle semble représentative de l'école d'autrefois, souvent revendiquée à titre d'exemple de l'âge d'or de l'autorité du maître : les *400 Coups* de Truffaut (1959). Nous en avons capturé quelques extraits. Dans ces derniers, la seule présence du maître, ses quelques paroles, suffisent à l'instauration de l'autorité, ce qui implique une économie non négligeable de gestes. L'enseignant, plutôt statique, reste à son bureau – un bureau sur estrade, de surcroît – pendant que les élèves travaillent sans aide (et même en camouflant leurs difficultés par crainte de représailles). Cependant, l'opposition à cette autorité existe belle et bien, mais de manière discrète et non revendiquée, non provocatrice, contrairement à ce que nous avons vu dans le film *Entre les murs*.



- [1] P > E (+ GC) < O ; +
- [3] (intonation éruptive) « Doinel !
- Apportez-moi ce que vous avez là ! »
- [5] P ôte ses lunettes [4] P regard dir. E



- [1] P > E (+ GC) < O ; +
- [3] (courbe descendante) « Aaaaah, c'est du joli... »
- [5] Mouvement de tête déictique : « Au piquet ! »

Figure 5. Captures d'écran extraites du film *Les 400 Coups*, immobilité, et codage

Dans cette scène, les élèves bravent toutefois les interdits en faisant passer de main en main la photographie d'une femme dénudée, mais le héros, Antoine Doinel, se fait repérer. L'élève se trouve interpellé par le maître par son nom de famille. Ce dernier ne bouge toujours pas de son bureau et ne fait qu'ôter ses lunettes. L'élève se lève, s'approche du bureau, la tête baissée, et le maître, en anticipant un geste déictique de la tête, en direction du *coin*, envoie l'élève « au piquet » en guise de punition : sa parole et son statut suffisent à se faire obéir immédiatement, sans contestation. Il ne s'en prend pas au maître mais montre le poing discrètement en direction de l'élève qui a apporté l'image interdite, élève qu'il juge responsable de sa punition.

Le travail se poursuit quelques secondes sans bruit, puis le maître se lève et demande aux élèves dont c'est le rôle de ramasser le travail écrit. C'est là que le groupe-classe proteste quelque peu, sous forme de brouhaha communicant

très succinct, presque davantage par connivence avec le maître, montrant leur sérieux, que par provocation réelle.



[1] P > GC < O
 [2] P statique, au bureau
 [3] (courbe montante) :
 - Plus qu'une minute !
 [1] P > GC < O
 - Ooooooh [3] BC
 [2] P se lève

- Silence ! (*un temps*) Silence, silence...
 [2] déplacement allée centrale, tourne le dos
 [4] ne regarde pas les élèves
 - Plus que cinq secondes... Ramassez !

Figure 6. Captures d'écran extraites du film *Les 400 Coups*, déplacement, et codage

Dans ce film, dont les scènes de classe se veulent représentatives de l'école et de l'éducation à *l'ancienne*, nous voyons que l'autorité du maître, instituée et non contestée ni négociée, ne dépend pas vraiment de ses gestes, réduits au minimum, et que l'enseignement dépend moins de la personnalité du maître, de ses gestes, que de son statut. L'élève est, de son côté, plus autonome, davantage livré à lui-même, indifférencié également, et sa réussite dépend davantage de son milieu familial que de la qualité de l'enseignement. Ces scènes classiques sont souvent synonymes de nostalgie de la part des spectateurs, qui, paradoxalement, ne souhaitent pas nécessairement retrouver ces postures distanciées et expéditives sur le terrain actuel, avec leurs descendants.

Pour conclure sur les gestes des enseignants dans ces scènes de fiction, nous pouvons dire qu'ils sont joués et mis en scène de manière sélective, malgré le réalisme apparent de certaines situations : nous y conservons un assortiment de gestes attendus, qu'ils soient descripteurs, expressifs ou symboliques. Nous n'y avons observé aucun geste extracommunicatif (ou involontaire), aucune hésitation, aucune prise de décision de dernière minute, d'interruption, et pour cause : les enseignants sur pellicule jouent un rôle écrit à l'avance, bénéficient d'un montage, et ne sont pas aux prises avec ce « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton, 2009) que doivent gérer les enseignants réels. Ce qui construit parfois une image du métier relativement caricaturale : la mise en scène des postures d'enseignant se trouvent rarement bienveillantes ou, à l'inverse, particulièrement idéalisées du point de vue d'un ou plusieurs personnages, comme s'il s'agissait d'un faire-valoir réciproque qui suscite, chez le spectateur, le rire ou l'amertume, la connivence ou le rejet, l'admiration ou l'indignation.

Cette absence de nuances au sein de la fiction trouve régulièrement son pendant dans l'opinion publique, ce qui peut influencer les jeunes enseignants débutants aujourd'hui, positivement ou négativement. D'après Jorro (2006), un enseignant guide son activité professionnelle en fonction des représentations sociales qu'il a du métier. Il reproduit ce qu'il a vécu, ou s'y oppose complètement, et c'est à partir de celui-ci que son code de valeurs s'établit. Ce constat se retrouve également dans les écrits que les enseignants destinent aux parents de leurs élèves, notamment dans les bulletins scolaires (Monin, 2023c /2024).

3 ET CHEZ LES JEUNES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES AUJOURD'HUI ?

Enseigner dans la réalité est avant tout un métier de relation, de contact, dont on ne peut gommer la dimension personnelle et affective. La condition des apprentissages des élèves est étroitement liée au climat de classe qui se doit d'être sécurisant et propice au développement de soi et du groupe. Mais comment construire ce cadre de travail avec des élèves de maternelle, surtout sans expérience ?

En école maternelle, les élèves ont entre 3 et 6 ans. Cette période forte d'opposition, est aussi celle de la construction. Face à un groupe de jeunes enfants, qui n'ont pas forcément été habitués à la communauté mais qui doivent tous apprendre ensemble, l'enseignant peut se retrouver très vite submergé par leur énergie et ne plus savoir comment les canaliser. Créer le cadre avec ses élèves est au cœur des préoccupations du métier, puisqu'il s'agit de définir en amont et en temps réel ce qui est autorisé et ce qui est interdit, pour structurer la vie en communauté. Les gestes professionnels du professeur, ainsi que le vécu des élèves en classe, vont permettre de construire très progressivement ces compétences sociales. Il doit, pour cela, concevoir un cadrage affectif bienveillant, gérer ses propres émotions, leur expression réelle ou affichée, et s'efforcer de percevoir les mouvements analogues en cours chez ses élèves. Leur engagement dans la construction et l'élaboration des règles de classe passe par les activités et le vécu, qui permet de donner du sens au cadre et d'en délimiter les contours.

Dans ce paragraphe, nous allons observer les gestes d'un jeune enseignant stagiaire⁸, qui a dû mener une séance de langage en classe de Grande Section de maternelle, afin de préparer une séance prochaine de compréhension de lecture. Il a préparé cette capsule vidéo en vue d'une auto-confrontation ultérieure, en petit groupe, dans le cadre de l'évaluation de son stage de deux semaines au sein de cette classe. Notons également que l'enseignante titulaire de la classe est

⁸ Nous remercions à cette occasion l'étudiant enseignant-stagiaire Lucas (M1 MEEF en 2023-2024), qui nous a accordé son droit à l'image dans le cadre de cette étude, étude qui a vocation à se poursuivre pour nourrir la formation des enseignants.

présente lors de cette séance, ces deux derniers éléments le placent d'emblée dans une configuration peu naturelle.

Comme nous pouvons le voir sur cette capture d'écran, le jeune stagiaire est positionné debout, face aux élèves assis devant lui⁹. Il mène la séance en montrant les cartes de personnages qu'il tient dans sa main droite, et les présente l'une après l'autre, en faisant verbaliser les élèves sur ce qu'ils voient et peuvent anticiper : la difficulté réside, non seulement dans la manière dont il va recueillir les *bonnes* ou *mauvaises* réponses, mais surtout dans la gestion des tours de parole dans un groupe d'enfants particulièrement égocentriques à cet âge. Les élèves s'engagent rapidement dans la tâche, mais rencontrent des difficultés à inhiber leurs prises de parole, rester assis, attendre leur tour et écouter les autres, de surcroît face à un adulte qui n'est pas l'enseignant titulaire de la classe.

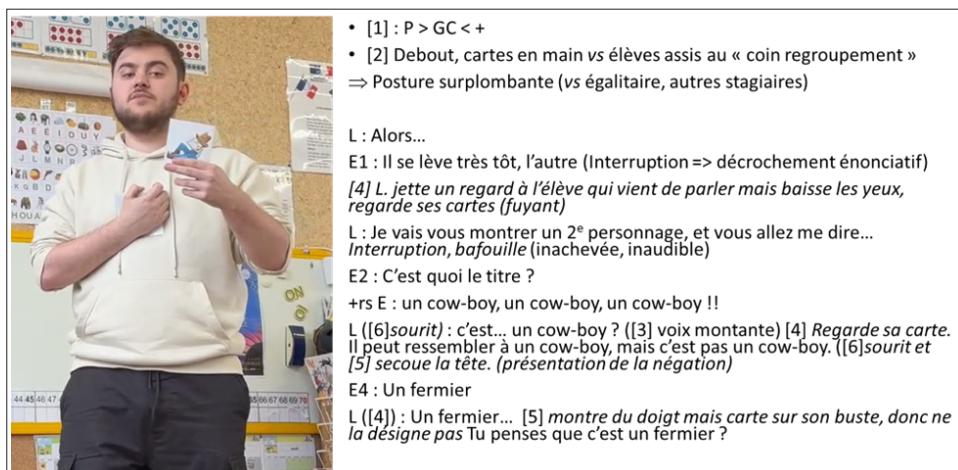


Figure 7. Capture de la capsule vidéo d'un jeune maître, cartes en mains, et codage

À peine la séance commencée, le jeune maître, victime de son succès, se trouve rapidement submergé par l'énergie des élèves, qui veulent tous proposer leurs réponses et se rapprochent pour mieux voir ses cartes. Il est vite interrompu, ce qui déstabilise son débit de parole, et génère des gestes extracommunicatifs : des regards sur les élèves qui prennent la parole de manière intempestive, puis la fuite de son regard, qui se pose alors, par sécurité inconsciente, sur son matériel. Il masque ses hésitations derrière ses sourires, et ne sait pas comment accueillir les réponses non attendues, ce qui multiplie les situations d'énonciation simultanées :

⁹ Cette position surplombante n'est pas toujours celle choisie par les enseignants de maternelle dans cette configuration spatiale, qui souvent préfèrent une position physique plus égalitaire, en s'asseyant avec les élèves. Ici, la position debout lui permettait de mieux montrer ses cartes, même s'il a pris conscience après-coup que leur dimension était un peu trop petite.

ses gestes descripteurs, expressifs et ses mimiques faciales manquent parfois de cohérence face aux élèves en attente, et se contredisent.

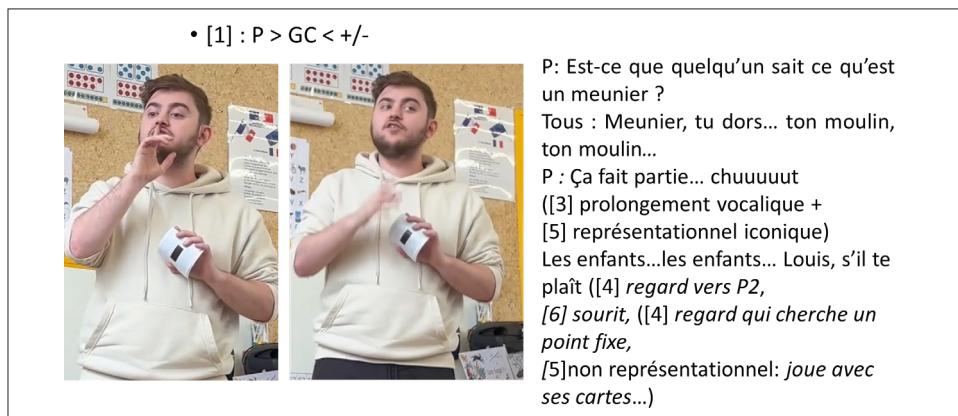


Figure 8. Capture de la capsule vidéo d'un jeune maître, geste représentationnel iconique, et codage

La séance se poursuit, et l'enseignant doit canaliser les prises de parole. Pour cela, il doit faire parler les élèves tout en essayant de les faire taire : il doit mener les débats sans monopoliser la parole pour autant, d'où l'importance de ses gestes. Nous voyons, dans la capture ci-dessus, qu'il doit continuer à mener verbalement sa séance, mais demande le silence par le geste représentationnel iconique du doigt sur la bouche, accompagné de l'interjection « Chuuut » avec prolongement vocalique. Les élèves doivent comprendre quels propos sont autorisés et quels propos ne le sont pas. La capture saisie immédiatement après trahit sa surprise, son malaise et son hésitation : le mot attendu étant « meunier », les élèves se sont mis à chanter la comptine *Meunier, tu dors*, et le jeune maître, qui ne s'y attendait pas. Il ne sait, à cet instant, comment réagir et reprendre le contrôle de sa séance. Il jette alors un regard à l'enseignante-titulaire de la classe, cherchant son appui, son aide symbolique et sa connivence. Il sourit, cherche à poser son regard sur un point fixe et joue quelques instants avec les cartes qu'il garde en main : ce geste non représentationnel communique toutefois sa difficulté à prendre une décision assurée. Dans une classe de maternelle, il n'est pas toujours aisé de réagir à bon escient : les prises de décision doivent être rapides, mais il s'agit de conserver un équilibre entre douceur et fermeté, bienveillance et rappels constants à la règle, communication collective ou individuelle. C'est ce qui se joue dans la capture d'écran suivante :

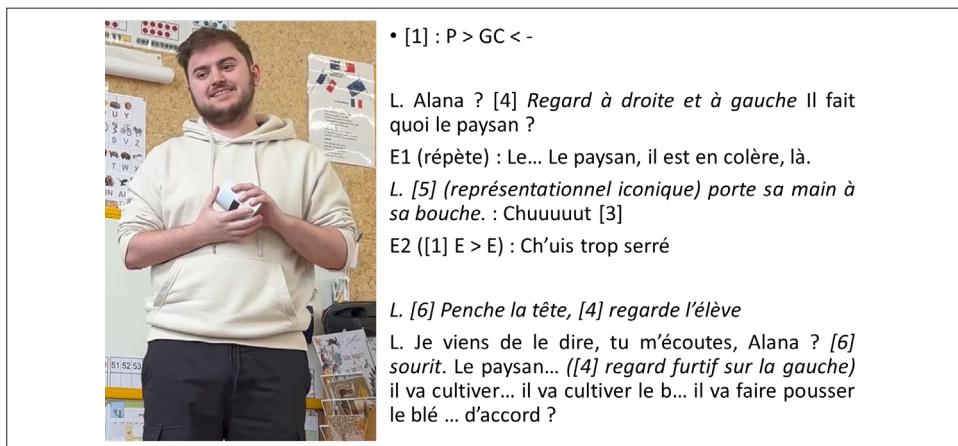


Figure 9. Capture de la capsule vidéo d'un jeune maître, sourire paradoxal, et codage

L'enseignant décide alors de reprendre nommément une élève, en l'interpellant par son prénom. Paradoxalement, il interroge l'élève, non pas pour la faire parler, mais pour la faire taire et lui rappeler implicitement les règles de prises de parole. Entre l'injonction à la participation et l'injonction au silence, le maître doit sans cesse replacer les enfants face à leur statut, non d'enfant tout-puissant, mais d'élève, conformément à la compétence de maternelle « devenir élève » et ses codes, difficile à construire en fonction du milieu familial et des premières expériences de socialisation de l'enfant. Le maître non expérimenté manque d'assurance, a peur de mal faire (d'autant plus qu'il se sait filmé et observé, et sait qu'il sera évalué à partir de cette capsule vidéo) : il doit, lui aussi, par ce biais, construire sa compétence professionnelle du « devenir enseignant ».

Ainsi, malgré une posture qui semble manquer de naturel, ce qui est particulièrement intéressant ici, c'est ce que communiquent simultanément mais de manière non cohérente : les mains, le mouvement de tête, le regard et le sourire du maître. En effet, il y a contradiction entre les yeux et la bouche, entre le visage qui se veut toujours bienveillant et la tension qui augmente, qui trahit sa gêne, ou sa volonté de réaffirmer son autorité de manière plus ferme, sans pour autant se sentir légitime à le faire, d'où le regard furtif en direction de l'enseignante-titulaire et le fait de triturier nerveusement ses cartes. Il sent qu'il perd pied, alors il change de stratégie.



[1] : P > GC < -

L. ([3] accélère le débit, [6] fronce les sourcils) : Dans la mer, dans la rivière, dans la piscine, mais où d'autre ?

[5] hausse les épaules, [4] lève les yeux, [6] rencontre des lèvres, émission d'air : prrr...

=> fait semblant de ne pas savoir = transgression des règles de communication ordinaire

[1] E > P < - (brouaha)

L. Oh ! Oh ! [4] balaye l'assemblé du regard, ne sait où le fixer, (bc)... [4] Ferme les yeux, [5] représentationnel iconique, tend sa main à l'oreille. Y'a pas de main levée, j'entends rieeeeen [3], [5] représentationnels iconiques secoue la tête, petite moue...hausse les épaules C'est dommage, parce que, chuis sûr, y'a des enfants, ils ont la bonne réponse, hein !

Figure 10. Captures de la capsule vidéo d'un jeune maître, gestes représentationnels iconiques, et codage

Le jeune maître reprend confiance en lui, et se met en scène de manière plus affirmée, pour recentrer l'attention sur lui et ses objectifs de séance. Ses gestes deviennent plus amples, plus accentués, il joue de manière plus théâtrale pour arriver à ses fins, et rétablit son autorité en refusant les réponses qui ne respectent pas les règles : il joue, à son tour, celui qui n'entend pas et ne sait pas. Il s'agit d'une stratégie qui transgresse les codes de la communication ordinaire (cacher ce que l'on sait, faire semblant de ne pas savoir, de ne pas entendre), pour reprendre le dessus sur le groupe en acceptant les prises de parole en fonction de ses propres conditions.

La dernière capture d'écran clôture cette courte séance, qui s'avère toutefois relativement longue, à la fois pour des élèves de maternelle qui ont du mal à garder une attention soutenue, mais aussi pour l'enseignant débutant, qui craint à chaque seconde de se laisser déborder et surtout de ne pas atteindre ses objectifs pédagogiques.

Ces deux dernières images successives le montrent de manière évidente, d'autant plus que les clôtures de séances font partie des « invariants de conduite de classe » (Bourbao, 2010) difficiles à réussir, surtout s'il faut également concevoir une transition jusqu'à une autre activité avec l'enseignante-titulaire de la classe. Voyons ce que communiquent les gestes du jeune maître à l'issue de cette séance de langage.



[1] : P > GC < - (Brouhaha)

L : Eh ben, en tous cas, [5] lève les bras et tape dans ses mains (non-représentationnel, attire l'attention)... Les enfants, les enfants, s'il vous plaît, on se concentre... [5] Passe une main dans ses cheveux (non-représentationnel, soulagement)...[3] Marque une pause... Je vous remercie de m'avoir proposé vos histoires...

Figure 11 Captures de la capsule vidéo d'un jeune maître, gestes de soulagement, et codage

Tout à la fin, les élèves ont *décroché*, dans la mesure où ils ne sont plus réellement attentifs à ce que l'enseignant-stagiaire dit ou leur demande de faire. Ainsi, au milieu du brouhaha non-communicant, il lève les bras et tape dans ses mains, pour attirer une dernière fois l'attention sur lui et marquer la fin de la séance. Il est particulièrement significatif qu'il ne regarde pas (plus ?) les élèves à ce moment-là, ni l'enseignante-titulaire de la classe, il semble ne pas vraiment savoir où poser son regard à ce moment-là, comme si cette absence de positionnement visuel communiquait également le fait de ne pas savoir quoi penser lui-même de sa brève prestation professionnelle.

On voit qu'il a déployé une énergie considérable dans une courte temporalité, et le dernier geste non-représentationnel et autocentré de passer sa main droite dans ses cheveux est très significatif du soulagement ressenti au moment de remercier ses élèves – remerciements non prévus, improvisés pour marquer la clôture de séance et le fait de prendre congé. Force est de constater que l'ensemble de ces gestes réels simultanés, prévus et non prévus, ne sont pas lisibles dans les œuvres de fiction étudiées ici, qu'elles se veuillent très réalistes ou caricaturées à outrance.

CONCLUSION

Dans l'écosystème fragile à l'œuvre dans différentes situations de classe, les gestes des enseignants sont indispensables. C'est la raison pour laquelle ils se trouvent accentués, filmés en gros plan, ou détournés dans la fiction, en fonction du message porté par des artistes qui furent nécessairement d'anciens élèves (et enseignants, de la part de Bégaudeau, auteur du roman, héros du roman mais aussi acteur et personnage principal du film *Entre les murs*).

Dans les scènes choisies pour cet article, les gestes observés ne représentent qu'une infime partie des comportements réels des enseignants : ils sont soit mis en valeur, soit caricaturés, afin de valoriser ou dénoncer certaines postures d'autorité, mais ne représentent pas l'ensemble des gestes professionnels réels, à savoir : les gestes à visée pédagogique, ou les gestes de confort ou d'inconfort, générés par les aléas d'une classe vivante, et non scénarisée à l'avance, malgré toute le travail de préparation en amont. La fiction recrée après-coup des scènes issues de la mémoire, des fantasmes ou de l'imaginaire des artistes, alors que la réalité construit et encode en temps réel la communication spécifique aux situations de classe.

Ainsi, dans la réalité, plusieurs situations d'énonciation se superposent, et certains gestes communiquent plusieurs messages en même temps : du professeur au groupe-classe, à un individu (élève ou adulte dans la classe), et surtout du professeur à lui-même, lorsqu'il se trouve dans une position délicate (ou amusante, parfois, aussi), qui met en contradiction son statut officiel et ses affects à camoufler. Nous poursuivrons cette étude des gestes au sein d'autres classes, afin d'en extraire des pistes d'ingénierie de formation pour les enseignants, en France et en Europe, et proposerons également une comparaison avec des animateurs pédagogues d'ateliers artistiques¹⁰ (chant/corps et voix) d'adultes pour adultes, pour tenter de mettre au jour quels gestes d'enseignants seraient à corriger, et lesquels seraient à même d'être les plus efficaces sur le terrain, lorsque l'on déplace le curseur de la hiérarchie et des figures d'autorité.

BIBLIOGRAPHIE

- Bajric, S., Monin, I. (2023) Le vouloir-dire en tant que geste verbal et cognitif. *Synergies pays riverains de la Baltique*, n°17, p39-52.
- Bautier, E. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, L'Harmattan, Sémantiques : Paris.
- Bourbou, M. (2010) *Modélisation des invariants de conduite de classe*. Université de Provence UMR, Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), université de Genève.
- Bucheton, D. (dir.) (2014 [2009]) *L'Agir enseignant. Des gestes professionnels ajustés*. Octares éditions : Toulouse.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchaînées. *Éducation et didactique* [En ligne]
- Condon, W.S., Oogston, W.D., (1966), Sound Film Analysis of Normal and Pathological Behavior Patterns. *Journ of Nervous and Mental Disease*. 143, 338-347.

¹⁰ Par exemple, des ateliers de chant pour adultes menés par le chanteur et comédien français François Rousseau, se désignant lui-même sous l'étiquette de « sherpa vocal » plutôt qu'« enseignant » dans ce contexte.

- Cosnier, J., Brossard, A. (1984) Communication non verbale : Cotexte ou contexte ? *La communication non verbale*. Neuchâtel : Delchaux et Niestle, p 1-29.
- Cosnier, J., (1997) *Sémiotique des gestes communicatifs*, in nouveaux actes sémiotiques, 52, 7-28, en collab. Avec J, Vaysse.
- Culioli, A. (2011), « Gestes mentaux et réseaux symboliques : à la recherche des traces enfouies dans l'entrelacs du langage », *Faits de langue. Les Cahiers 3*, 7-31.
- Deias, D., Monin, I. (2024) La communication non-verbale en contexte scolaire : (dis)joindre le geste et la parole ? *Synergies pays riverains de la Baltique*, n°17, p135-146.
- Dennison, P. (2010) *Apprendre par le mouvement*. Vannes : Sully.
- Duncan, S., Fiske, P.W. (1977) *Face to face interaction research*. Hillsdale.
- 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. Lyon : Université Lyon 1.
- Gamba Kresh, T. (2021). *Le geste comme vecteur d'apprentissage en classe de langue étrangère : vers un apprentissage incarné*. Linguistique. Montpellier : Université Paul Valéry – Montpellier III, 2021.
- Jorro, A. (2006) L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation – CNAM*. Février 2006. Paris.
- Kendon, A. (1985) Some uses of gestures. Tannen, D., Saville-Troike, N. (Eds.), *Perspectives on silence* (pp. 215-234). Norwood: Ablex.
- Kendon, A. (1994) Do gesture communicate? *A review research on language and social interaction* n°27: 175-200.
- Kostka, P. (2000) Du mouvement au geste, le corps est un langage. *Psychomotricité*, en ligne : <http://www.psychomotnet.fr/IMG/mouvement.pdf>.
- Lieury, A. (2004) *Mémoire et réussite scolaire*. Dunod : Paris.
- Monin, I. (2023c) L'épistolaire éducatif. *Spécificités grammaticales et génératives des bulletins scolaires et autres écrits de la communication enseignants-familles (des ingrédients linguistiques pour la formation des enseignants)*, thèse de Doctorat. Université de Bourgogne (en ligne).
- Monin, I. (2024) Lulu réalise un excellent trimestre... à qui s'adressent les bulletins scolaires ? *L'information grammaticale*, n°180, p26-31.
- Monin, I, Paniz M, & Vladimirska E, (à paraître). « Typologie et annotation harmonisée des indices mimico-gestuels dans les corpus audiovisuels », in *Pour une grammaire du geste : explorations croisées*, ELAD-SILDA: Studies in Linguistics and Discourse Analysis.
- Tellier, M. (2009) Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. Bergeron. *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 223-245). Presses de l'université du Québec.
- Trésor de la Langue Française en ligne, TLFi, sur le site du CNRTL, entrée « gestuelle » : <https://www.cnrtl.fr/definition/gestuelle>

ŒUVRES CITÉES

- Cantet, L. (réalisateur) (2008) *Entre les murs*.
- Bégaudeau, F. (2006), *Entre les murs*, Gallimard : Paris.
- Truffaut, F. (réalisateur) (1959) *Les 400 Coups*.

GESTURES AND CLASSROOM PRACTICES: WHAT ECOSYSTEM EMERGES FROM FICTION TO REALITY, AND BACK AGAIN?

Abstract. This article is part of a broader spectrum of research aimed at observing and analysing the gestures at work within classroom practices in order to improve teacher training. The author provides an overview of how the latter participate in an ecology of language, showing that the articulation between verbal and non-verbal language engenders a palpable tension between respective powers and authorities, constantly seeking balance between personal emancipation and postures normative within the group. By comparing fictional scenes to a real classroom situation experienced by a trainee teacher, the attention is focussed on the way in which the teachers embody, through their actions, the difficulty of managing the class, grappling with a multitude of challenges, interactions generated by several situations of enunciation that are both simultaneous and inevitable.

Keywords: gestures, classroom management, teachers' authority, enunciation, pragmatic, ecolinguistics

Isabelle Monin. Enseignante depuis 20 ans, Isabelle Monin est formatrice en INSPE (Maîtresse de conférences à l'Université Grenoble Alpes, laboratoire LIDILEM), après avoir été PRCE à l'Université de Bourgogne (doctorante puis chercheuse associée au CPTC Dijon), et auparavant ATER à l'Université de Reims Champagne-Ardenne).

Ses recherches se sont spécialisées en Sciences du langage autour de la communication écrite des enseignants vers les familles, genre de discours qu'elle a nommé "épistolaire éducatif" dans sa thèse, une recherche qui poursuit l'objectif pragmatique d'alimenter la formation des enseignants. Dans ce cadre, elle élargit ses recherches à l'étude des gestes des enseignants en classe, en ayant participé notamment au projet Campus France « Geste mental, geste verbal » (2022-2024), et à la lecture-écriture des discours numériques.

D'autre part, elle fait partie des initiateurs du groupe de recherche "Mon nom est Personne : Personne et personnage dans la langue", en collaboration avec Damien Deias (Université Aix-Marseille) et Mustapha Krazem (Université de Lorraine), élargi depuis janvier 2026 à Hugues Galli (Université Bourgogne Europe) et Gudrun Ledegen (Université Rennes 2).

Un projet ambitieux et collaboratif de grammaire générique du français intégrant les corpus est actuellement en cours de création dans son laboratoire.

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

Courriel : isabelle.monin@univ-grenoble-alpes.fr