



**HAL**  
open science

## Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants

Malak Moustapha-Sabeur, Jose Ignacio Aguilar Río

► **To cite this version:**

Malak Moustapha-Sabeur, Jose Ignacio Aguilar Río. Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants . Marion Tellier ; Lucile Cadet. Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique, Éditions maison des langues, 2014. hal-01255329

**HAL Id: hal-01255329**

**<https://hal.science/hal-01255329>**

Submitted on 14 Jan 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants**

**Malak MOUSTAPHA-SABEUR (1)**  
**Jose I. AGUILAR RÍO (2)**

(1) Université de Carthage, Tunis, Tunisie, DILTEC-IDAP EA2288, Paris, France

(2) Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC-IDAP EA2288, Paris, France

### **Résumé**

Le présent article propose de caractériser la voix professorale en tant qu'outil pédagogique, pouvant faire l'objet d'une sensibilisation par la formation. Cette caractérisation prend comme point de départ les discours de six enseignants de langue, interviewés dans quatre contextes internationaux d'enseignement. Nous nous focalisons sur les fonctions de la voix, le comportement vocal et le « répertoire vocal ». Nos informateurs suggèrent que la sensibilisation à l'usage de la voix est sous-traitée dans la formation. Nous proposons de concevoir la voix comme un outil (savoir-faire) et comme une voie de construction d'une identité enseignante propre (savoir-être). En nous appuyant sur des travaux précurseurs, à la croisée entre la phonétique et la formation des enseignants, nous proposons une sensibilisation aux fonctions pédagogiques de sa voix propre à intégrer dans les programmes de formation d'enseignants de langue.

### **Mots clés**

Voix, enseignement, langue étrangère, formation, répertoire vocal, savoir-faire, savoir-être, stratégie vocale.

### **Introduction**

L'enseignant accomplit avec sa voix des fonctions et des rôles pédagogiques. Parler à/parler avec un public d'apprenants n'est pas une compétence innée. Accompagner la prise de conscience de l'enseignant des éléments constitutifs de sa voix et de ses fonctionnalités favoriserait l'idée qu'elle soit considérée comme un outil. Des entretiens semi-dirigés et d'autres d'auto-confrontation effectués dans quatre contextes<sup>1</sup> informent sur la part conscientisée du travail de la voix chez six enseignants de langues. Maintenir le contact, provoquer la parole (Cicurel, 1985), faciliter l'accès au sens, tels sont les buts de l'agir vocal professoral les plus souvent identifiés par les enseignants interviewés. C'est à la fois à la voix comme outil et à la voix comme élément identitaire que nous nous intéresserons ici. Nous nous proposons en effet de répondre à deux questions : qu'entend-on par voix-outil en classe de langue ? Et cette voix-outil, peut-elle faire l'objet d'un travail conscient qui participe à la formation d'une identité enseignante ?

## **1. Quelles voix ? Positionnement et méthodes**

### **1.1. Le style vocal et le comportement vocal**

On définit le style vocal à travers différentes composantes prosodiques dont l'accent, le débit, la durée, la mélodie, le timbre, qui permettent de caractériser des manières de parler reconnaissables.

---

<sup>1</sup> Dont trois en milieu universitaire – l'Écosse, l'Espagne et la Tunisie – et un en milieu scolaire – le Liban. Tout au long de l'article, nous montrerons les propos des enseignants à l'aide d'extraits des entretiens – dont certains sont traduits en français après avoir été recueillis en anglais (Écosse) et en castillan (Espagne).

Appartenant au pré-verbal et au préconscient<sup>2</sup> (Fonagy, 1991), le style vocal révèle des traits de personnalité de l'individu. Dans le cas de la classe de langue, on peut parler du « comportement vocal » (Moustapha Sabeur, 2011), c'est la manière dont l'enseignant parle en vue d'atteindre des objectifs principalement didactiques. Il s'agit d'un parler modifié de façon consciente ou inconsciente par l'enseignant, mesurable et analysable, mesurable et analysable<sup>3</sup>.

### **1.2 L'agir vocal professoral**

Selon Cicurel (2005 : 182), « l'action de l'enseignant s'inscrit dans un agir qui a pour but principal de modifier le comportement de l'élève et son savoir et qui, pour cela, passe par un certain nombre de moyens ». Dans cette optique, la voix permet à l'enseignant de modifier l'attitude et le comportement de l'apprenant, de manière à le rendre plus sensible à un savoir. Guimbretière (2000 : 299) parle d'une « stratégie prosodique » orientée vers la facilitation de l'apprentissage. Pour l'enseignant, savoir se servir de sa voix relève d'un savoir-faire à intégrer dans la formation, d'une compétence nécessitant d'une conscientisation. L'entretien comme méthode de recueil d'informations permet de s'intéresser à cette prise de conscience.

### **1.3 Méthodologie**

Afin d'illustrer la voix comme outil pédagogique, nous présentons des extraits de discours d'enseignants, extraits de trois corpus (Moustapha-Sabeur, 2008, 2012; Aguilar Río, 2010) d'entretiens, semi-directifs et d'auto-confrontation, menés auprès de six enseignants de langue (français langue étrangère, espagnol langue étrangère et anglais langue étrangère), dans cinq contextes internationaux – la France, l'Écosse, l'Espagne, le Liban et la Tunisie. Les enseignants, âgés de 30 à 55 ans, ont été amenés à parler de leurs manières de faire quant à leurs actions de classe verbales, non verbales et para-verbales. Les enseignants interviewés révèlent qu'ils font attention à leurs manières de parler quand ils s'adressent aux apprenants. La variabilité inter-individuelle permet d'explorer les stratégies mises en œuvre par les enseignants – prosodiques en particulier – en vue de réaliser leurs objectifs (didactiques (ex : apprendre l'usage du subjonctif), disciplinaires (ex : rétablir l'ordre), pédagogiques (ex : donner la consigne, faire travailler en groupe etc.)).

### **1.4 L'entretien comme voie de conscientisation (à sa propre voix)**

Le discours de ces enseignants-informateurs a été provoqué dans le cadre d'entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation (Aguilar Río, 2011). L'utilisation conjointe de ces deux moyens d'enquête nous semble prometteuse en vue d'une conscientisation – en l'occurrence de l'enseignant sur sa propre voix, ses nuances, ses fonctions, les manières de l'exploiter selon des buts pédagogiques. En effet, au cours d'un entretien semi-directif (ESD dorénavant) des principes, pédagogiques et autres, peuvent être posés, avant de caractériser, dans le cadre d'une auto-confrontation (EAC dorénavant), les actions au travers lesquelles l'enseignant tente de matérialiser les premiers. En comparant les discours des enseignants dans les entretiens semi-directifs et ceux produits au cours des entretiens

<sup>2</sup> Selon la théorie de Fonagy (1991), tout acte de parole réunit deux messages. Le premier contient des informations qui sont aussi données par le texte imprimé. Le second relève d'un système sémiotique préverbal se rapportant aux attitudes et aux émotions qui sont communiquées par la vive voix. Les attitudes et les émotions dont l'individu ne se rend pas compte se rapportent au préconscient.

<sup>3</sup> Par exemple, au moyen du logiciel Praat, (cf. Moustapha-Sabeur, 2008, 2011).

d'auto-confrontation, nous avons remarqué que les discours produits dans le cadre des EAC, qui s'appuient sur le visionnage par l'enseignant de son cours filmé en vidéo, portent le plus souvent sur des réactions vis-à-vis d'éléments très concrets de l'agir c'est-à-dire sur une action particulière – insistance sur un mot élever la voix au début du cours pour faire savoir que le cours commence, faire savoir que la réponse est fautive ou correcte etc.) – tandis que le discours produit en ESD est souvent généralisant (ex : attirer l'attention, éviter la monotonie etc.) car il répond à des questions générales que l'interviewer pose et qui concerne l'usage de sa voix en classe. Dans l'entretien de type EAC, l'enseignant est censé s'autocommenter de manière à arrêter lui-même le film quand il trouve qu'il s'agit d'une action particulière que sa voix a permis de réaliser. Nous estimons qu'il s'agit d'une piste qui mérite d'être creusée.

## 2. Les fonctions de la voix professorale

« Utiliser » une voix consiste en des variations prosodiques stratégiques (Guimbretière, 2000), donc voulues, du débit (durée des syllabes) de l'énergie (intensité), de la mélodie (la fréquence) pour afficher une attitude ou induire une action auprès de ses interlocuteurs. L'analyse des discours produits par les enseignants-informateurs interviewés montrent qu'ils associent consciemment des fonctions pédagogiques à certaines utilisations de leur voix.

### 2.1. Révéler l'attitude voulue

Par un ton autoritaire, amical, sérieux, ironique etc, l'enseignant structure un « lien interpersonnel » (Aguilar Río, 2011 : 29 ; Bigot, 2002) avec les apprenants, ce qui implique l'affichage d'une certaine attitude face à ceux-ci, selon des principes propres à l'enseignant :

EX1 (Tun-Ana<sup>4</sup>, EAC) : « là en classe j'ai besoin de **cette voix enjouée de ne pas être désagréable** parce que j'ai souffert des voix désagréables, et j'ai détesté la matière, pour moi il est impératif, il est très très important d'avoir une relation qui me semble cordiale je ne sais pas agréable et pas imposer une tête euh tel que, parfois je suis, j'ai des soucis comme tout le monde quoi euh, dans la classe j'essaie d'être toujours souriante, **d'avoir une voix agréable pour ne pas les agacer** ».

Se montrer confiant ou non, dominant, autoritaire ou amical, bref donner une image de soi, de son ethos (Moustapha-Sabeur, 2011), sont des attitudes révélées entre autres par la voix (Peräkylä et Sorjonen, 2012).

Ana affirme le fait que la voix peut révéler l'état d'esprit d'une personne et qu'en situation de classe, son public n'a pas à le savoir. La tonalité enjouée qu'elle dit adopter répond alors à deux exigences : créer une barrière entre vie privée et vie publique d'une part, et créer des conditions favorables selon elle aux apprentissages et participer à rendre le cours agréable d'autre part.

L'attention portée par l'enseignante à la perception et aux représentations des apprenants sur son attitude que sa voix permet de révéler nous semble intéressante surtout quand il s'agit d'une langue étrangère. La manière de parler en langue étrangère peut communiquer des attitudes non voulues

---

<sup>4</sup> Ana est une enseignante tunisienne de français langue étrangère en Tunisie auprès d'un public de jeunes Tunisiens, 30 ans d'expérience au moment de l'entretien (mai 2012). Chaque extrait proposé est accompagné d'un codage similaire : « EX1 précise le numéro de l'exemple dans l'article, « Tun » signale le terrain (en l'occurrence la Tunisie), « Ana » fait référence à l'identité de l'enseignant-informateur (ce sont des prénoms donnés pour garder l'anonymat des informateurs).

par l'enseignante que les apprenants perçoivent<sup>5</sup>.

## 2.2 Induire l'action des apprenants

Il s'agit de l'une des fonctions de la voix soulevée par les enseignants et développée au cours de leur expérience. Pour ce faire, ils choisissent le registre de voix qui convient le mieux pour maintenir l'attention des apprenants : varier subitement le degré d'intensité de la voix, la hausser et/ou la baisser que ce soit pour gérer la classe, susciter l'attention ou bien pour insister sur un élément langagier essentiel de la leçon. Le choix d'une stratégie dépend selon les enseignants interviewés des réactions observées chez les apprenants, par la motivation perçue, partiellement déterminée par l'attitude des apprenants face à la matière :

EX2 (Lib-Rim, ESD) <sup>6</sup> : « tout d'abord c'est pour casser la monotonie, parce que c'est la monotonie qui est épouvantable pour les élèves, une voix monotone, ça fait rêver, ça fait penser à autre chose, oui si l'on change de voix avec toutes les qualités donc de la voix oui c'est, ça peut capter, capte l'attention des élèves ».

La variation de l'intonation répond donc au souci de chaque enseignant de rendre son cours non monotone. Il s'agit d'une théâtralisation du cours de langue et du maintien de l'attention.

EX3 (Esp-Crist, EAC) : « en classe tu dois faire un peu l'acteur, n'est-ce pas, le prof, donc, tu changes ta voix, tu la modules [...] parce que tu veux attirer leur attention, ou tu veux briser la glace ».

Cristóbal<sup>7</sup> décrit une fonction de mise en scène propre à l'enseignant (Fournier<sup>8</sup>, 1989 : 25-26). Cette conception théâtrale de l'action enseignante suppose que l'on conçoive les apprenants comme des spectateurs, dont l'attention risque de fluctuer – si bien que l'enseignant dit être partiellement responsable du maintien de cette attention, notamment en exploitant ses ressources vocales.

## 2.3 Sur le plan linguistique et épistémique

La manière dont l'enseignant façonne sa voix vise aussi à mieux communiquer aux apprenants des aspects formels (d'ordre linguistique et structurel) de la langue. En vue de réaliser cet objectif, si l'usage que peut faire un enseignant de sa voix lui est particulier, la focalisation sur une partie du discours afin de faciliter le repérage s'avère un phénomène commun.

### 2.3.1 La focalisation sur la forme et la facilitation du repérage et de l'accès au sens

---

<sup>5</sup> I. Fonagy a donné l'exemple d'une expérience d'écoute d'un conférencier parlant une langue inconnue des auditeurs, analysant, « en toute objectivité », quelques aspects de la théorie esthétique de George Lukas. Selon lui, ce que les auditeurs ont perçu se situe au niveau affectif et non pas au niveau sémantique de ce que le conférencier disait. Les auditeurs ont perçu un « homme [...] (qui) s'efforçait de dominer sa colère, de se dominer, sans arriver à la masquer, ni son mépris ni son dégoût » (1991 :155).

<sup>6</sup> Rima, enseignante libanaise de français langue étrangère au Liban auprès d'un public d'adolescents libanais, 13 ans d'expérience au moment de l'entretien (mars 2006).

<sup>7</sup> Cristóbal, enseignant d'espagnol langue étrangère en Espagne auprès d'un public de jeunes adultes internationaux. Natif, 11 ans d'expérience au moment de l'entretien (avril 2008).

<sup>8</sup> L'auteur (*ibid.*) ne distingue pas entre une voix chantée (chant) et une voix déclamée (diction). Chanter, parler sur scène, ou devant un public supposent un art particulier de projection de la voix.

Focaliser, insister, aider à comprendre, à saisir par un usage particulier de la voix, ce sont des fonctions qui apparaissent comme typiques de l'enseignant de langue (Long, 1981) :

EX4 (Tun-Ana, EAC) : « je l'accentue je découpe d'ailleurs carrément en syllabe hein engagé simplement pour dire que c'est le mot clé qu'il faut retenir ».

En découpant le mot « engagé » en syllabes, en séparant les syllabes par des pauses minimales et en allongeant leur durée, Anabi montre son objectif de faire que les apprenants se focalisent sur les aspects formels d'une partie de son énoncé – niveaux lexique et phonétique – et passer le message sans le dire de manière directe « c'est le mot clé qu'il faut retenir ». La focalisation intonative, au travers de laquelle l'enseignante tente d'induire auprès des apprenants des associations d'ordre mnémotechnique, a ainsi un but cognitif. Chaque enseignant utilisera sa manière prosodique préférée pour isoler et se focaliser sur un élément discursif (ex : prolonger la durée des syllabes ou ralentir le débit, diminuer l'intensité, mettre des pauses-silences avant le mot, etc.).

EX5 (Lib-Rim, ESD), « j'accroche les apprenants par ma voix parce qu'il s'agit surtout d'une langue étrangère mon intonation est claire et audible ».

Selon E. Lhote (1990), il est utile que l'enseignant précise à ses apprenants, par son discours vocal, les qualités intonatives et rythmiques de la langue cible. En français, la durée, l'intensité, la mélodie, la pause, l'accent, jouent un rôle important dans la structure rythmique d'un mot, d'une phrase et d'un énoncé quelconque.

Il existe ainsi une liaison entre langue étrangère et clarté sur laquelle la sensibilisation mérite de porter, dans le cadre d'une formation initiale à l'enseignement.

### 2.3.2 La voix comme véhicule de contenu sémantique

Le contenu sémantique du lexique des sentiments (la joie, la peur, la tristesse, l'ironie, etc.) pourra être révélé par la voix comme en théâtre :

EX6 (Lib-Rim, ESD) : « je je répète mais pour donner le sens le sens euh euh, c'est-à-dire, je change euh par exemple au lieu de dire elle était demeurée courbée sur les rivières je dis **elle était demeurée courbée sur les rivières**<sup>9</sup>, c'est ma manière de le dire tu vois »

Diminuer l'intensité et accélérer le rythme en diminuant la durée des syllabes sur la partie reprise « elle était demeurée courbée sur les rivières » permet selon l'enseignant de véhiculer un sentiment et un sens précis : c'est très fatiguant de rester courber sur les rivières aussi longtemps. Une réalisation prosodique différente participera avec le regard et les gestes ainsi à communiquer le sens d'un mot, d'une expression

## 2.4 Sur le plan interactionnel

La voix de l'enseignant « renseigne sur » ce qu'il est en train de faire (lire, expliquer, réfléchir etc.) et à la fois « fait agir » l'apprenant.

### *Montrer l'intention de communication voulue*

En prononçant le même mot de différentes manières : un « oui » par exemple peut signifier « je te donne la parole » ou « c'est bien ! » en évaluant une réponse ou « parle encore ».

### *Informersur le début ou la fin des activités et gérer le groupe*

Commencer une activité nécessite un silence et une attention de la part des apprenants; un certain usage de la voix aidera à réaliser cet objectif :

<sup>9</sup> Les caractères gras indiquent une manière différente de prononcer la même phrase (intensité plus basse, débit plus rapide).

EX7 (Tun-Ana, EAC) : « ici au début j'ai quand même besoin d'élever la voix pour essayer de les recadrer de les remettre un tout petit peu dans le, dans le, si vous voulez dans la situation de euh du début » (Anabi, corpus Tunisie).

La clôture d'une activité se fera éventuellement et également avec un certain usage de la voix par exemple augmenter le volume pour indiquer le début du cours comme le montre Anabi dans l'exemple 9 ci-dessus. La voix professorale est concrétisée en fonction de la situation « les remettre [...] dans la situation du début ». Il ne s'agit pas d'une voix qui change entre l'extérieur et l'intérieur de la classe, mais aussi à l'intérieur de la classe en fonction des moments du cours<sup>10</sup> et les activités. L'usage d'une pause silence qui est plus longue après une conclusion de l'intonation<sup>11</sup> peut signifier : « ça suffit pour le moment, on passe à autre chose », cet usage constitue « un indice pour les apprenants sur le début et « la fin de l'activité en cours » (Moustapha-Sabeur, 2008 : 270).

### *Anticiper une action pédagogique*

L'enseignant peut, à partir de l'insistance sur des mots, anticiper implicitement une action pédagogique comme par exemple ce qu'il va donner comme forme ou contenu à l'évaluation écrite :

EX8 (Tun-Ana, EAC) : « je pense que je remplis là par cette insistance sur le mot texte c'est un **TEXTE**, je remplis un contrat pédagogique je leur dis attention, c'est un texte et comme tout texte ça peut devenir et mon insistance sur le mot texte sert à leur mettre un tout petit peu la puce à l'oreille pour dire attention ça peut être un support pour l'évaluation aussi ».

La voix deviendra-t-elle un trait d'union entre les projets de l'enseignant et la compréhension de ces projets par les apprenants ? C'est ce qu'Anabi pense en insistant sur le mot « texte », mais du côté des apprenants, ce fait reste à vérifier.

### **3. La voix de l'enseignant : entre le savoir-faire et le savoir-être**

La manière de parler de l'enseignant dépend de plusieurs facteurs<sup>12</sup> dont le contact avec le contexte de la classe qui se distingue principalement par l'aspect pédagogique des paroles, la relation « conjointe et asymétrique » (Cicurel, 2005) qui suscite à notre avis une voix *ad hoc*. L'enseignant a une façon de parler en classe, face aux apprenants. L'enseignant parle comme un enseignant, il est reconnaissable comme tel. Comment un enseignant, ayant pris conscience de l'effet du contexte sur sa voix et de l'effet de sa voix sur le contexte plus précisément sur les apprenants, parle-t-il, à quel type de travail vocal a-t-il eu recours ? Les enseignants-informateurs interviewés affirment posséder, parmi les éléments de leur « répertoire didactique » (Cicurel 2002 ; Cadet 2004, Causa & Cadet 2005, Causa 2012), un répertoire vocal, modifiable en fonction du contexte, qui se décline en savoir-faire et savoir-être.

<sup>10</sup> Moustapha (2010). Il s'agit d'une comparaison de deux manières de lire un même texte par un enseignant dans deux moments: la lecture magistrale et la lecture explicative.

<sup>11</sup> La conclusion de l'intonation consiste en une descente de la mélodie et de l'intensité exprimant que le locuteur n'a plus rien à ajouter concernant une idée quelconque ou qu'il ne veut plus poursuivre sa parole. Elle est suivie d'une pause silence.

<sup>12</sup> Parmi ces facteurs : le biologique, l'héritage socioculturel, le degré de maîtrise du système tonal de la langue étrangère, les attitudes inconscientes refoulées dans le style vocal de chacun, la formation à l'enseignement (Moustapha-Sabeur, 2008, 2011).

### 3.1 Le savoir-faire vocal : quelle formation ?

Les contenus traités en formation initiale des enseignants portent sur des savoirs savants<sup>13</sup> (linguistiques, civilisationnels) et, selon les contextes et les cultures formatives et d'ordre praxéologiques, sur des aspects techniques (utilisation du tableau, dynamiques de groupe, exploitation de documents authentiques, incorporation des TICEs). Or, elle survole le style vocal et son rôle pédagogique auprès des apprenants. Les témoignages recueillis auprès des enseignants interviewés suggèrent qu'un enseignant possède, de par son passé d'apprenant, des principes et des théories sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue (Aguilar Río, 2011), ainsi que sur les outils qui ne sont pas nécessairement bons ou des exemples de bonnes pratiques. S'appuyant d'abord sur des modèles connus, les enseignants se rendent vite compte qu'ils ne sont pas toujours adaptés à leur contexte et les font évoluer, les modifient en fonction de l'expérience (Cadet & Causa, 2005).

EX9 (Lib-Hél<sup>14</sup>, ESD) : « je croyais d'abord que la voix haute aide le prof à mieux maîtriser sa classe et attirer l'attention des élèves ».

L'enseignante semble posséder un savoir particulier sur la voix. L'imparfait évoque bien un savoir intégré non réussi (hausser la voix pour attirer l'attention) et qu'elle a dû modifier plus tard (baisser la voix). L'expérience apprenante, la formation et l'expérience enseignante permettent à l'enseignant de se construire une identité enseignante. C'est un processus à revoir tout au long de la vie de l'enseignant :

EX10 (Eco-Can<sup>15</sup>, ESD) : « quand je me formais pour devenir enseignante du primaire [...] j'avais du mal à garder le contrôle de la classe [...] et ma formatrice me disait, [c'est parce que] tu n'utilises pas ta voix, et ça m'a pris dix ans pour comprendre ce qu'elle voulait dire ».

Candence nous montre comment le maniement de la propre voix est un élément à intégrer par les futurs enseignants. Candence suggère le lien entre la formation et le terrain, qui permet *a posteriori* de revenir de manière réflexive sur les contenus de la formation initiale.

En outre, au travers de sa voix, l'enseignant peut construire, découvrir et explorer son identité, telle qu'il la déploie en classe :

EX11 (Esp-Crist, EAC) : « c'est ma façon de parler, je parle un peu comme les Indiens [...] comme ça ils peuvent me comprendre [...] ».

EX12 (Esp-Mart<sup>16</sup>, EAC) : « seulement que je parle lentement [...] je me trouve bête [...] je pourrais parler normalement, genre rapidement [...] je m'écoute et je me sens ridicule ».

---

<sup>13</sup> Des savoirs savants sur les processus acquisitionnels à l'œuvre chez les apprenants, des savoir-faire pédagogiques et techniques qui facilitent l'apprentissage (Dupuis *et al.*, 2003), enfin des savoir-être compatibles avec les enjeux moraux et citoyens auxquels l'apprentissage d'une langue est censé sensibiliser (Conseil de l'Europe, 2001).

<sup>14</sup> Hélène, enseignante libanaise de français langue étrangère au Liban auprès d'un public d'adolescents libanais, 9 ans d'expérience au moment de l'entretien (mars 2006).

<sup>15</sup> Candence, enseignante native d'anglais sur objectifs universitaires auprès d'un public de jeunes étudiants universitaires internationaux, 30 ans d'expérience au moment de l'entretien (avril 2007).

<sup>16</sup> Marta, enseignante native d'espagnol langue étrangère en Espagne auprès d'un public de jeunes adultes internationaux, 7 ans d'expérience au moment de l'entretien (octobre 2008).



Au cours de l'EAC, l'enseignant peut montrer la prise de conscience de sa propre voix (Marta), ou encore trouver les moyens avec l'intervieweur de justifier, à partir de principes pédagogiques, la pertinence de l'usage d'une voix dont il a conscience (Cristóbal).

### **3.2 Le savoir-faire vocal et le savoir-être : quelle matérialisation ?**

Nous considérons la voix comme l'une des matérialisations possibles choisies par un enseignant pour acter, lors d'une situation de contact pédagogique précise, son identité et ses objectifs d'enseignement, face aux apprenants. Les entretiens montrent que les débuts dans le métier ont été difficiles pour certains enseignants, parfois par manque de formation:

EX13 (Eco-Can, ESD) : « ce dont je me rappelle dans ma formation, une chose facile à dire mais qu'il faut vivre pour la comprendre [...] j'avais du mal à contrôler la classe et c'était parce que ma voix était comme ça tout le temps ».

EX14 (Lib-Hél, ESD) : « aux trois premières années par manque d'expérience, ma voix était souvent basse [...] j'ai dû faire une formation par mes propres moyens [...] ».

EX15 (Esp-Crist, EAC) : « je n'avais ni la formation ni l'expérience, donc je ne savais comment faire devant la classe, mais bon [...] moduler la voix, je devais y arriver quand même [...] parce que finalement ça dépend de la personne, de son style ».

Pour d'autres, les difficultés ont persisté, malgré l'expérience, et se situent au niveau des habitudes vocales non adaptées au contexte, à la situation d'enseignement ayant alors une incidence sur la qualité physiologique de la voix des enseignants :

EX 16 (Lib-Hél, ESD) : « J'ai d'énormes problèmes de voix cassée car je n'ai certainement pas su la « poser » au niveau de l'interaction verbale avec les élèves [...] ma voix ne résonne plus comme avant. ».

Cependant, certains ont pu « faire avec » après quelques années d'expérience :

EX17 (Lib-Rim ESD) : « La voix est devenue plus ferme [...] d'abord enrouée, maintenant sonore [...] plus claire, plus assurée ».

La voix se matérialise en fonction de principes et d'une expérience qui évoluent selon le parcours de l'enseignant. Voix et identité enseignante sont liées : c'est en travaillant sa voix – en y réfléchissant – que l'enseignant comprend, construit et modifie sa manière d'être enseignant. En effet, les manières dont nos enseignants-informateurs ont catégorisé leur voix suggèrent un travail de conscientisation : « adaptation », voix « malléable », « changer le débit et le ton », une voix « étudiée », une voix « manipulée » :

EX18 (Lib-Rim, ESD) : « bien sûr, on est parfois obligé de changer de ton, de changer, changer de débit même, c'est pas quelque chose qui suit des règles mais, mais c'est la circonstance qui l'exige parfois ».

Il s'agit aussi de la prise de conscience des propres émotions, mais aussi de la manière dont celles-ci peuvent transparaître dans la voix, (Fonagy, 1991)

EX19 (Eco-Can, EAC) : « c'est pas que je perdais patience, j'essayais seulement de clarifier [...] franchement, si vous écoutez ça, je ne pense pas que ma voix transmette de l'impatience ici [...] je dis « non », mais d'une voix douce, afin de les ramener vers l'activité ».

La construction d'une identité enseignante au travers de la voix peut ainsi s'amorcer par opposition à un enseignant – notamment sa voix – rencontré dans la période scolaire (c'est-à-dire quand l'enseignant était lui-même élève) :

EX20 (Lib-Rim, ESD) : « la voix de mon prof au complémentaire était une voix qui me faisait horreur vraiment c'était c'était une voix tellement tellement agressive je la voyais ».

EX21 (Eco-Can, ESD) : « un candidat à enseignant [...] soit il n'utiliserait pas sa voix, sans distinguer entre une consigne et et une remarque [...] soit il l'utiliserait de manière artificielle [...] donc il s'agit d'être à l'aise, d'être sûrs qu'ils vont trouver leur propre registre ».

Comme le suggérait Cristóbal (*cf. supra*), l'on peut ainsi parler d'un style, à l'intérieur duquel il y aurait des voix à découvrir par l'enseignant. Celles-ci lui permettraient, non seulement de remplir plusieurs fonctions didactiques et pédagogiques, mais aussi de continuer la découverte de sa manière d'être enseignant.

### **Conclusion**

Un savoir-faire vocal influencé par l'expérience apprenante ne suffit pas pour assurer le rôle d'enseignant de manière réfléchie. Les paroles d'enseignants issues de nos quatre terrains ont illustré leurs manières de faire ainsi que les fonctions de leur voix dans la réalisation d'objectifs pédagogiques et didactiques sur les plans affectif, épistémique et interactionnel. Mais elles insistent sur l'absence de sensibilisation au cours de leur formation. Des variations inter-individuelles ont été constatées.

Si le but principal de l'action enseignante est, selon Cicurel (2005), de modifier le comportement de l'élève et son savoir en passant par un certain nombre de moyens, les paroles des enseignants – comme moyen d'accès à l'action enseignante – dans cet article, ont permis de constater la valeur de la voix d'un enseignant en tant qu'outil à visée pédagogique. La mise en place d'un travail sur la voix semble pertinente, notamment en ce qui concerne sa variabilité et malléabilité (parfois amicale, parfois ferme).

Dans des situations de classe, l'enseignant construit son rapport avec les apprenants en grande partie avec sa voix. Faciliter et encourager la prise de conscience par rapport à sa propre voix lors des formations semble ainsi bénéfique à plusieurs égards :

- pour aider l'enseignant à faciliter la transmission de son message;
- pour raccourcir<sup>17</sup> la durée de l'apprentissage que l'expérience rend possible et qui porte sur les manières dont l'enseignant peut utiliser sa voix, en fonction des différentes fins.

Par ailleurs, les fonctions de la voix en milieu pédagogique qui ont été détaillées dans l'article méritent aussi d'être rendues explicites au cours de la formation.

### **Bibliographie**

Aguilar Río, J. I. (2010). *Pour une analyse de la «présentation de soi» de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles* thèse de doctorat (Sorbonne Nouvelle – Paris III, Paris, France).

Aguilar Río, J. I. (2011). L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 61–73). Paris : Riveneuve éditions.

Arnold-Morgan, J. et Fonseca-Mora, M. C. (2007). Affect in teacher talk. Dans B. Tomlinson (dir.), *Language Acquisition* (p. 107-121). Londres : Continuum.

Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère* thèse de doctorat (Sorbonne Nouvelle – Paris III, Paris, France).

Cadet, L. (2004). *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse de doctorat (Sorbonne Nouvelle – Paris III, Paris, France).

Cadet, L. et Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de Maîtrise de français langue étrangère). In J.-L. Chissetalii (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, pp. 159-181

---

<sup>17</sup> Nous ne parlons pas de « remplacer ».

- Causa, M. (dir.) (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Paris : De Boeck.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145-164.
- Cicurel F. (1985). *Paroles sur paroles ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE.
- Cicurel F. (2005). « Agir professoral en milieu homoglotte et francité », 2ème Colloque international de l'ADCUEFF, *L'enseignement apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Université Charles de Gaulle ; Lille 3, 17 et 18 juin 2005.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg : Département de Politiques Linguistiques.
- Dupuis, V., Heyworth, F., Leban, K., Szesztay, M., et Tinsley, T. (2003). *Face à l'avenir : Les enseignants en langues étrangères à travers l'Europe*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Fonagy, I. (1991). *La vive voix : essais de psycho-phonétique*. Paris : Payot.
- Fournier (C.), 1989, *La voix un art et un métier*. Grenoble : C.C.L. éditions
- Guimbretière, E. (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*. Rouen : Presses Universités de Rouen-Havre.
- Long, M. H. (1981). Questions in Foreigner Talk Discourse. *Language Learning*, 31(1), 135–157.
- Moustapha, M. (2010). Usage de la voix par un enseignant de français langue étrangère lors de la lecture explicative. *L'information Grammaticale*, 127, 16-23.
- Moustapha-Sabeur, M. (2011). *La voix de l'enseignant et la communication de la langue étrangère, étude des facteurs influents liés au passé et au contexte présent*. Saarbrücken : Éditions universitaires européennes.
- MOUSTAPHA SABEUR (2008), *La voix de l'enseignant et la communication de la langue étrangère, étude des facteurs influents liés au passé et au contexte présent*, thèse de doctorat (Sorbonne Nouvelle – Paris III, Paris, France).
- Peräkylä, A. et Sorjonen, M.-L. (2012). *Emotion in Interaction*. Oxford: Oxford University Press.

Malak Moustapha-Sabeur est maître assistante dans le département de Français à l'Université de Carthage - Institut Supérieur des langues. Ses principaux domaines de recherches sont : les interactions didactiques, la voix et la parole professorale et le rôle du non verbal en classe de français langue étrangère.

Jose Ignacio Aguilar Río est maître de conférences dans le Département de Didactique de Français Langue Étrangère à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris III. Ses centres d'intérêt tournent autour de l'analyse de l'interaction, la formation des enseignants les langues et la méthodologie de la recherche en didactique.